

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MPH 495

Navn: Maria Stein

«Blir det rot i tankene, blir det oftest stopp i læringa»

En kvalitativ studie om hva lærerne vektlegger i arbeid med ungdomsskoleelever og psykisk helse

“If there is a mess in the mind, there is usually a stop in the learning”

A qualitative study of what teachers emphasize in work with upper secondary school students and mental health

Dato: 16.05.2022

Totalt antall sider: 68

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, hektisk og krevende, men samtidig utrolig lærerik. Psykisk helse er et tema som har stått meg nært oppgjennom livet, og gjennom oppgaven har jeg fått innblikk i temaet fra et annet perspektiv. Dette vil jeg ta med meg videre både i rollen som mamma og sykepleier.

Jeg vil starte med å takke min fantastiske og kunnskapsrike veileder, Ingunn Skjesol. Tusen takk for all god hjelp og støtte i oppstartsfasen, og for alle gode konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Dette har ført til at jeg jeg har holdt motivasjonen oppe. Tusen takk for at du alltid tok deg tid til å svare på mail og sms uansett dag eller tid på døgnet. Du er gull verd!

Jeg ønsker å takke rektorene på skolene for hjelpen med å rekruttere lærerne. Videre vil jeg takke kontaktlærerne som stilte opp til intervju. Studien kunne ikke vært gjennomført uten dere.

Takk til Randi, medstudent og kollega, for mye latter, deling av kunnskap og «drådling». Takk til alle medstudenter og forelesere som har vært behjelpelig når jeg har stått fast under prosessen.

En stor takk til min sønn Thomas, som har holdt ut med mamma i denne tiden. Det gledes til å spise middag på spisebordet, uten at det ligger skolebøker og forskningsartikler overalt. Stor takk til familie for støtte og god hjelp, og som har steppet inn som barnevakt når behovet har vært størst.

Maria Stein

Namsos, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Innholdsfortegnelse	ii
Sammendrag	iv
Abstract	v
1.0 Innledning.....	2
1.1 Introduksjon og bakgrunn	2
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	3
1.3 Studiens oppbygning og begrensinger	4
1.4 Min for forståelse	5
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1 Kropp og hjerne i modning	6
2.2 Folkehelse og livsmestring	7
2.3 Psykisk helse, relasjoner og læring	9
2.4 Ungdom og digitale plattformer	10
2.5 Kompetanse og samhandling til elevens beste	12
3.0 Metode.....	13
3.1 Redegjørelse for valg av kvalitativ metode	14
3.1.1 Grounded theory	14
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	17
3.3 Datainnsamling.....	18
3.3.1 Gjennomføring av intervju	19
3.3.2 Analyse.....	20
3.5 Etiske overveielser	24
3.5.2 Informert samtykke og konfidensialitet	24
3.5.5 Kvalitetskriterier.....	25
4.0 Resultat/ Funn	25
4.1 Kategori 1: Relasjonens betydning	26
4.1.1 Relasjonsbygging i praksis.....	26
4.1.2 Kontinuitet gir trygghet	29
4.1.3 Språklige og kulturelle barrierer	30
4.2 Kategori 2: Den digitale verden	31
4.2.1 Smarttelefonen	31
4.2.2 Mobbing og språkbruk	33
4.2.3 Bildedeling	34
4.2.4 Kropp og motepress	35
4.3 Kategori 3: Kompetanse og samhandling	38
4.3.1 Kompetansen strekker ikke til.....	38
4.3.2 Taushetsplikten gir utfordringer.....	41
4.3.3 Samhandling på systemnivå	42
4.3.4 Tydeliggjøring av lærerens ansvarsområde.....	44
5.0 Diskusjon.....	44
5.1 Relasjonens betydning.....	44

5.2 Den digitale verden	47
5.3 Kompetanse og samhandling	49
6.0 Avslutning	50
Litteraturliste	52
Vedlegg 1	61
Vedlegg 2	63
Vedlegg 3	64
Vedlegg 4	66

Sammendrag

Forskning rundt i verden viser at psykiske helseutfordringer fremtrer ofte og har økt i løpet av barne- og ungdomsårene. Ca 15-20 prosent av barn og unge fra 3 til 18 år i Norge har redusert funksjon på grunn av psykiske helseplager som angst, depresjon og atferdsproblem. Digitale medier får mye av skylden for dette. Det har de siste årene vært mye fokus på psykisk helse i skolen. Etter at den nye Fagfornyelsen, med ytterligere fokus på psykisk helse kom i 2020, kreves det en annen kompetanse i undervisning for lærerne, siden hovedmålet er at lærerne skal lære elevene hvordan de skal ivareta sin fysiske og psykisk helse. Hensikten med studien er å få et innblikk i hva lærerne vektlegger i arbeidet med ungdomsskoleelever og psykisk helse. Utvalgt teori er knyttet til informantenes uttalelser og beskrivelser.

Denne studien er basert på prinsipper fra Grounded theory som en konstruktivistisk tilnærming, utviklet av Charmaz. Studien ble gjennomført med 8 semistrukturerte intervju av 8 erfarne kontaktlærere fra 4 ulike skoler, hvorav 6 var kvinner og 2 menn. 3 av skolene var barne- og ungdomsskoler og 1 var ungdomsskole. Elevantallet på skolene varierte mellom 90 og 180 på hver skole. Transkriberte intervju dannet grunnlaget for analyse og diskusjon i oppgaven. Resultatene fra intervjuene utgjør mesteparten av funnene, og blir derfor mest vektlagt i studien. En av tre sentrale funn viser at lærerne vektlegger kjemi og tillit i relasjonsarbeid, da de mener dette påvirker elevenes psykiske helse, og er med på å skape trygghet. Et annet sentralt funn er at lærerne mener at elevenes tilgang på smarttelefoner og digitale plattformer, påvirker elevenes psykiske helse i skolehverdagen. Siste sentrale funn viser at lærerne savner mere kompetanse på psykisk helse i skolen, og at taushetsplikten utfordrer samhandling mellom lærerne og andre tjenester i skolen til å gjennomføre tiltak til elevens beste.

Nøkkelord: psykisk helse, ungdom, elev-lærerrelasjon, sosiale medier, samhandling i skolen

Abstract

Research around the world shows that mental health challenges occur frequently and have increased during childhood and adolescence. About 15-20 per cent of children and adolescents aged 3 to 18 years in Norway have reduced function due to mental health problems such as anxiety, depression, and behavioral problems. Digital media gets a lot of the blame for this. In recent years, there has been a lot of focus on mental health in schools. After the new Subject Renewal, with a further focus on mental health, came in 2020, a different competence in teaching is required for teachers, since the main goal is for teachers to teach the pupils how to take care of their physical and mental health. The purpose of the study is to gain an insight into what teachers emphasize in their work with secondary school students and mental health. Selected theory is related to the informants' statements and descriptions.

This study is based on principles from Grounded theory as a constructivist approach, developed by Charmaz. The study was conducted with 8 semi-structured interviews of 8 experienced contact teachers from 4 different schools, 6 of whom were women and 2 men. Three of the schools were primary and secondary schools and 1 was secondary school. The number of pupils in schools varied between 90 and 180 at each school. Transcribed interviews formed the basis for analysis and discussion in the thesis. The results of the interviews make up most of the findings and are therefore most emphasized in the study. One of three key findings shows that honorees emphasize chemistry and trust in relationship work, as they believe this affects the pupils' mental health, and contributes to creating safety. Another key finding is that teachers believe that students' access to smartphones and digital platforms affects students' mental health in school life. The latest key findings show that teachers lack more competence in mental health in schools, and that the duty of confidentiality challenges interaction between teachers and other services in schools to implement measures in the best interests of the pupil.

Keywords: mental health, adolescents, student-teacher relationship, social media, interaction in school

«De syv psykiske helserettighetene»

- **Identitet og selvrespekt:** Følelsen av at du er noen og at du er noe verdt.
- **Mening i livet:** Følelsen av at du er del av noe som er større enn deg selv, at det er noen som trenger deg. Det kan være familien, venner, barnehagen, skolen, nabolaget, jobben, eller en organisasjon. Du kan også hente denne følelsen fra religion eller filosofi.
- **Mestring:** Følelsen av at du duger til noe, at det er et eller annet du får til. Det er nesten det samme hva det er, bare det er noe.
- **Tilhørighet:** Følelsen av at du hører til noen, at du hører hjemme et sted.
- **Trygghet:** Følelsen av at du kan tenke, føle og utfolde deg uten å være redd.
- **Deltakelse og involvering:** Følelsen av at det faktisk spiller en rolle for noen andre hva du gjør eller ikke gjør.
- **Fellesskap:** Følelsen av at du har noen som du kan dele tanker, følelser og erfaringer med, noen som kjenner deg, som bryr seg om deg og som du vet at vil passe på en når det trengs. Du er ikke alene (Holte, 2018).

1.0 Innledning

Temaet for min masteroppgave omhandler psykisk helse i ungdomsskolen. I studien har jeg snakket med kontaktlærere om hva de tenker er viktig å vektlegge i arbeidet med ungdom og psykisk helse i skolehverdagen.

Innledningsvis vil jeg gi en introduksjon og presentere bakgrunn for valg av tema. Her vil jeg vise til relevant forskning rundt psykisk helse og dagens ungdom, samt vise hva lærerne mener er viktig i sin rolle er i dette arbeidet. Videre blir studiens hensikt og problemstilling presentert. Avslutningsvis vil det komme frem hvordan studien er bygd opp og hvilke begrensinger den inneholder.

1.1 Introduksjon og bakgrunn

I opplæringslova (1998 § 9A) har alle barn og unge i Norge rett på et trygt og godt psykososialt læringsmiljø. Med psykososialt miljø menes mellommenneskelige forhold på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elever og ansatte opplever dette. Psykososiale miljø omhandler elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Det er opp til hver enkelt skole hvordan de dette implementeres (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ifølge NIFUs rapport fra videregående skoler i Akershus skoleåret 2010/2011, var årsak til frafall psykisk sykdom eller psykososiale problemer (Regjeringen, 2014). Tidligere forskning viser at gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom medelever, kan fremme den psykiske helsen og virke beskyttende mot utvikling av psykiske problemer (Gustafsson, Westling, Åkerman, Eriksson, Fishbein, Granlund, Gustafsson, Ljungdahl, Ogden, & Persson, 2010; De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011). Gustafsson et al. (2010) hevder i sin rapport at det er begrenset forskning når det kommer til psykisk helse og skole, men det kommer frem at psykiske helseplager har negativ effekt på elevenes skoleprestasjon. Stress og press rapporteres som et økende helseproblem hos barn og unge (Nylander, 2018). Ungdom rapporterer om dårligere psykisk helse enn noen gang, og Folkehelseinstituttet (2018) har gått ut med at 15-20 prosent av barn og unge fra 3 til 18 år har redusert funksjon på grunn av psykiske helseplager som angst, depresjon og atferdsproblem. Psykiske helseutfordringer fremtrer ofte og har økt i løpet av barne- og ungdomsårene (Bru, Idsø & Øverland, 2016; Folkehelseinstituttet, 2018). Dette gjelder ikke bare blant norske barn og unge, men også i andre deler av verden som for eksempel, USA, Nederland og Storbritannia (Folkehelseinstituttet, 2018).

I 2020 startet implementeringen av en ny fagfornyelse som en del av Kunnskapsløftet.

Folkehelse og livsmestring er en av de tre tverrfaglige temaene som ble iverksatt i skolen i

2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreren er en sentral nøkkelperson for å bidra til en helsefremmende skole (Klomsten & Uthus, 2019). Lærerens nære posisjon til elevene, er derfor et argument for innførelsen av *Folkehelse og livsmestring*. Forskning viser at norske lærere forteller om manglende kunnskap og kompetanse knyttet til psykisk helse (Hagby, 2017; Ekornes, 2017). Ekornes (2017) finner i sin studie at 42 prosent av lærerne mente at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse til å hjelpe elever med psykiske vansker. Det er også grunn til å tro at mange lærerstudenter opplever å ikke få tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om psykisk helse via sin utdanning (Hagby, 2017). Kollegialt samarbeid og støtte fra skoleledelsen er noe som vektlegges for å lykkes i arbeidet med psykisk helse (Holen & Waagene, 2014; Borg & Pålshaugen, 2018; Klomsten & Uthus, 2019).

Det er en kombinasjon av flere faktorer for mitt valg av tema for studien. Ungdom i alderen 13-16 år er en gruppe jeg er veldig nysgjerrig på, siden dette er en overgangsperiode med enorm utvikling både kroppslig og mentalt. Utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene, siden dette er avgjørende for fremtiden til hvert enkelt barn – og ungdom (Utdanningsdirektoratet, 2020). Psykiske utfordringer er et økende problem blant mennesker i dagens samfunn, og koster samfunnet mye penger, skriver Kodal (2020).

Med erfaring fra 8 år i akuttpsykiatrien og 1 år i kommunal poliklinikk for rus og psykisk helse, har jeg møtt mange unge og voksne med psykiske utfordringer og lidelser. Både i jobb og fritid møter jeg foreldre, venner og bekjente, som vet om ungdom som sliter med psykiske helseplager. Man får da ofte høre at utfordringene startet i tidlig skolealder. Mange foreldre forteller at skolen gjør mye bra for å ivareta elevenes psykiske helse, mens andre foreldre forteller noe annet. Dette gjør meg enda mere nysgjerrig, og derfor vil jeg utforske hvordan det jobbes med tenåringenes psykiske helse i skolen. Lærerne er en av yrkesgruppene som kommer nærmest innpå ungdommen, siden de tilbringer mye tid sammen med de i hverdagen. Det falt meg derfor naturlig å bruke lærere som informanter i min oppgave, for å høre hva de vektlegger i arbeidet med ungdomsskoleelever og psykisk helse i skolehverdagen.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Studiens hensikt var å finne ut hva lærerne vektlegger i arbeidet med ungdomsskoleelever og psykisk helse i skolehverdagen. Videre har studien som hensikt å være med på å opprettholde fokus på psykisk helse i skolen, og fremme forebygging av psykisk uhelse blant barn og unge. Denne oppgaven vil jeg skal være til hjelp for alle lærere, skolehelsetjenesten og andre

kommunale og statlige ansatt som jobber med barn- og unge sin psykiske helse. Oppgaven vil belyse hva lærerne mener er viktig for å ivareta elevenes psykiske helse, og hvilke utfordringer de står over i det daglige arbeid med ungdom.

Følgende problemstilling belyses i denne oppgaven:

Hva vektlegger lærerne i arbeidet med ungdomsskoleelever og psykisk helse i skolehverdagen?

1.3 Studiens oppbygning og begrensinger

Studien tar utgangspunkt i kvalitative intervju med 8 kontaktlærere som arbeider i ungdomsskolen ved 4 ulike skoler. Det ble gjennomført et strategisk utvalgt, gitt ut fra problemstillingen. Resultater i studien viser at informantene har mange like svar. Dette kan handle om at det var 2 lærere fra hver av de 4 skolene, men at det også kan handle om at de er innen samme fagmiljø. Dette kan ses på som begrensninger i denne studien. Videre har studien et lavt antall deltakere, og studiens funn kan ikke generaliseres til å gjelde for alle kontaktlærere som arbeider i den norske ungdomsskolen. Samtidig er temaet aktuelt for samtlige lærere i skolen. Kartlegging av hva lærerne vektlegger i arbeidet med psykisk helse og ungdomsskoleelever bør derfor undersøkes med et større utvalg lærere ved ulike skoler, og i ulike landsdeler.

Under blir de følgende 6 store delkapitlene i oppgaven kort beskrevet. Kapittel 2 redegjør for oppgavens teoretiske bakgrunn, som er relevant for å belyse studiens problemstilling. Først redegjøres det for hvordan kropp og hjerne modnes i tenårene Deretter presenteres *Folkehelse og livsmestring*, som kom som en del av det nye fagfornyelsen inn i skolen i 2020. Kapitlet presenterer videre betydningen av psykisk helse og relasjoner på ungdomstrinnet, nærmere bestemt lærer-elevrelasjonen. Videre belyses teori rundt psykisk helse og læringsmiljø i skolen, siden dette har betydning for elevenes læring. Deretter redegjøres det for hvordan den digitale verden påvirker dagens ungdom og psykisk helse. Avslutningsvis belyses sentrale faktorer som kompetanse og samhandling rundt elevenes psykiske helse i skolen. I kapittel 3 presenteres den metodiske tilnærmingen, som omhandler de ulike metodiske overveielser, og de ulike beslutningene som danner grunnlag for utførelsen av en kvalitativ forskningsprosess. I kapittel 4 blir resultatene fra intervjuene presentert. Dette danner utgangspunktet for kapittel 5 der diskusjon kommer på bakgrunn av studiens funn, teori og

tidligere forskning. I kapittel 6 kommer en avslutning med en kort oppsummering og forslag til videre forskning.

1.4 Min forforståelse

Min forforståelse vil prege alle stegene under forskningsprosessen, og en forutsetning for å kunne utvikle kunnskap og forståelse (Malterud, 2017). Både utdanning, yrke, arbeidserfaring og personlig fartstid har blant annet påvirket min forforståelse. Forforståelsen er bagasje vi har med oss inn i studien før prosjektet starter, som gir grunnlag for mitt subjektive perspektiv som forsker innen valgt tema (Malterud, 2017). Forforståelsen har hatt innvirkning på hvordan jeg forstår og tolker andre mennesker som har en annen yrkesbakgrunn enn meg selv. Både teoretisk preferanseramme ved innledning, valg av tema, informanter, problemstilling, metode og intervju- og analyseprosessen har blitt påvirket av min forforståelse (Malterud, 2017). Målet har vært under hele forskningsprosessen å ha et åpent sinn og være tro mot datamaterialet informantene har gitt meg, og at ikke min forforståelse har vært til hinder i møte med lærerne sine utsagn og refleksjoner. Ved å være bevisst til sin forforståelse som forsker, vil det bli enklere å stille seg mer åpen når det kommer til teoriutvikling av datamaterialet (Malterud, 2017).

Som utdannet sykepleier med erfaring fra første og andrelinjetjenesten, hadde jeg helt andre forventninger og antagelser når det kom til hva lærerne vektlegger i arbeidet med psykisk helse i skolen. Min motivasjon for studien omhandler nysgjerrighet rundt psykisk helse i skolen, både når det kommer til ivaretagelse av elevene, tilgang på kompetanse og samhandling, både internt og eksternt.

Da jeg gikk i ungdomsskolen, var det lite søkelys på psykisk helse. Lite visste jeg da hvor stort fokus psykisk helse ville få i fremtiden. Når man selv har vært elev i «den gamle skolen», får man en opplevelse av at lærerne har et annet perspektiv, og annen tilnærming i dag enn for noen år tilbake. Som sykepleier har jeg med årene blitt mere nysgjerrig på hvorfor tallet øker blant barn og unge som sliter med psykisk helse.

I det jeg gikk i gang med intervjuene var jeg farget av min egen forforståelse, av mine egne tanker om hva lærerne var opptatt av, hvilken kunnskap de hadde og hvilke utfordringer de opplevde i skolehverdagen. Etter hvert fikk jeg erfare at sykepleiebrillene jeg kom med, ikke helt sto i stil med de brillene lærerne hadde. Som sykepleier lærer man å forebygge sykdom og lidelse, bistå med å finne ut hva den enkelte sliter med, samt hjelpe mennesker slik at de

klarer å mestre hverdagen ut ifra sine egne forutsetninger. I min jobb søker vedkommende kontakt ut ifra eget behov om hjelp for ulike utfordringer, og jeg møter vedkommende på et avgrenset tidspunkt. Jeg har ikke mulighet til å observere den som søker hjelp i hverdagslig fungering en hel dag, i motsetning av lærerne som er sammen med elevene store deler av dagen.

2.0 Teoretisk bakgrunn

Kapittelet redegjør for relevant teori og forskning som er gjort på feltet, og vil være knyttet til 3 hovedfunn i studien: *Relasjonens betydning*, *Den digitale verden* og *Kompetanse og samhandling*. Først redegjøres det rundt ungdommen sin kropp og hjerne i utvikling, før den nye lærerplanen som kom i 2020 – *Folkehelse og livsmestring* belyses. Videre presenteres relevant teori om sammenheng mellom psykisk helse og lærer-elevrelasjon i skolen, og hvorfor dette er viktig for læring. Teori om den digitale verden viser hvordan ungdom forholder seg til internett og sosiale medier, og hvordan dette påvirker elevenes psykiske helse. Avslutningsvis belyses teori om samarbeid og kompetanse på psykisk helse i skolen. Her går man nærmer inn på taushetsplikt, kompetanse på psykisk helse blant lærere og betydning av samhandling med andre tjenester som jobber i skolen. Her vil også forebyggende verktøy som brukes i skolen vil belyses,

2.1 Kropp og hjerne i modning

Befring (2012) beskriver ungdomsalderen som overgangsalderen, og at det er en periode hvor det skjer rask utvikling med tanke på identitet, sosial læring. Ungdom står overfor utfordringer om valg for fremtiden som kan være avgjørende (Øiestad, 2011). I ungdomstiden opplever man at hendelser i livet gir sterkere inntrykk, at følelsene er mere svingende, og at det er ytterpunktene som dominerer (Øiestad, 2011; Stânicke, 2020). Mye endrer seg på kort tid. Følelser som nysgjerrighet, stolthet, frustrasjon, fremmedhet og forvirring kan komme frem (Eriksen & Bakken, 2020). Chanen og McCutcheon (2013) i Eriksen & Bakken (2020) mener at risikoen for emosjonelle forstyrrelser, impulsivitet, rus og selvskading kan forekomme blant ungdom, noe som kan by på utfordringer på kort og lengre sikt. Siden ungdom er mere sårbare for stress, er det en risikofaktor som kan påvirke den psykiske helsen (Stanicke, 2020; Eriksen & Bakken, 2020).

Personlighetsutviklingen er nært knyttet til følelsesmessige interaksjoner mellom omsorgspersonen og barnet, og støtter utvikling av identitet og selvrefleksjon (Hart, 2009; Stanicke, 2020). Når ungdom kommer i puberteten stilles det store krav til at et sterkt og integrert nervesystem, som kan balansere det autonome nervesystemet, slik at den store belastningen av usikkerhet og stress kan reguleres og tolereres (Hart, 2009). Ungdomshjernen har ofte vansker med å tåle vanlige utfordringer og belastninger (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Ungdomstiden preges av impulsivitet, risikoatferd og dårlig dømmekraft, og ungdom preges ofte av svart-hvit tenking (Hart, 2009; Stanicke, 2020)

Over sine omsorgspersoner autoritet kan de fremstå devaluerende og i opposisjon (Eriksen & Bakken, 2020). Blos (1967) og senere Wise (2000) beskriver ungdomstiden som en ny sjanse ved at ungdommen har mulighet til å prosessere og innarbeide uferdige og problematiske utviklingsmønstre fra barneårene, noe som bidrar til behovet for å separere seg fra omsorgspersoner og etablere en moden identitet (Eriksen & Bakken, 2020). I følge Siegel (2015) i Eriksen og Bakken (2020) omhandler ungdomstiden å bli kjent med seg selv og egne behov og meninger. Autonomien styrkes ved at ytre grenser er internalisert fra nære omsorgspersoner (Eriksen & Bakken, 2020). Utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende for oppvekst og utvikling i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020; Kodal, 2020)

Befring (2012) skriver at det er stor variasjon når ungdom kommer inn i puberteten, og det er vanlig i aldersspennet 11 til 17 år. Kroppen endres på grunn av hormonproduksjon, noe som gir synlige forandringer. Jenter får bryster, blir rundere rundt hoftene og smalere rundt skuldrene, mens guttene får skjegg, bredere over skuldrene og smalere over hoftene. Biologiske forandringer fører til at kjønnsorganene begynner å produsere østrogen hos jenter og testosteron hos gutter. Jenter får eggøsning og menstruasjon, mens størrelsen på testiklene hos guttene vokser. Stemmen til guttene endres til å bli dypere og mørkere. Jentene kommer i pubertet om lag 1,5 år tidligere enn guttene (Befring, 2012).

2.2 Folkehelse og livsmestring

I 2020 kom en ny fagfornyelse som en del av Kunnskapsløftet. *Folkehelse og livsmestring* er ett av tre tverrfaglige tema, som setter søkelyset på psykisk helse, og forebygge psykiske helseplager i skolen.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Det er ikke bare helsepersonell som må jobbe med folkehelse og livsmestring. *Folkehelse og livsmestring* kommer inn i skolen siden forskning viser at det er økning i psykiske helseplager blant barn og unge. Økningen av psykiske helseplager kan skyldes kroppspress, faglig prestasjonspress og sosiale media (Bakken, 2019). Nå når *Folkehelse og livsmestring* er en del av skoledagen, blir blant annet lærerens oppgave å hjelpe elever til å håndtere sine liv, samt lede de i retning trivsel, glede og mestring, både nå og i fremtiden (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Psykisk helse har en forbindelse med kontroll over eget liv og helse (Tetzchner, 2012), og er avgjørende for vår livskvalitet, mellommenneskelige relasjoner og yteevne (Berg, 2012). Psykisk helse kan være varierende, fra god til dårlig. Kodal (2020) skriver at psykisk helse ofte blir assosiert med psykisk lidelse og psykiatri, men at psykisk helse kan vinkles positivt om man ser begrepet i motsatt retning. Forutsetning for god psykisk helse handler om å finne mening, trygghet og glede i hverdagen, og at man får muligheten til mestringsfølelse på forskjellige nivå ved bruk av egne ressurser, også i samhandling med andre (Berg, 2012). God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018). Livsmestring omhandler å håndtere at livet går i bølgedaler, gjennom å være trygg nok på egen mestring av livet, både i dag og det som skjer i fremtiden (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Skolens rolle er å lære elevene å håndtere ulike tanker og følelser, sette grenser og vise respekt overfor seg selv og andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Livsmestring er en del av Antonovsky (2012) sin forståelse av psykisk helse-begrepet. Gjennom Antonovsky (2012) og teori om salutogenese, vektlegges faktorer som fremmer helse, mestring og velvære, til tross for at vi opplever stress og uventede forhold. Tetzchner (2012) mener at holdningen som læreren fremviser, vil ha betydning for elevenes prestasjoner og selvevalueringer. Økt tro på egen mestring, vil senere kunne føre til at elevene ser positivt på nye utfordringer og oppgaver, og tro på mestring vil føre til at stressnivået synker, noe som medfører en opplevelse av å mestre skolehverdagen og livet generelt (Tetzchner, 2012).

2.3 Psykisk helse, relasjoner og læring

Tilknytningsteorien viser hvor viktig trygge tilknytningspersoner er for barn og unge, og hvordan elever kan ha ulike tilknytningsmønstre og særtrekk som vil prege videre samhandling, relasjonsarbeid og utvikling (Hart, 2009; Rrøkenes & Hanssen, 2012; Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Trygg tilknytning vil videre påvirke mentaliseringsevnen (Ibid). Ifølge Helgesen (2010) henviser til Erikson's utviklingsteori at i alderen 12-20 år får unge testet ut sin selvstendighet under voksen veiledning og korreksjon. Tenåringene har fortsatt behov for å bevege seg innenfor øvre del av trygghetssirkelen, siden de fortsatt trenger trygge og stabile voksenpersoner rundt seg (Øiestad, 2011). Funn i en norsk kvalitativ studie gjennomført av Klomsten & Uthus (2020) viser at 16 elever i 9. klasse belyser hvordan undervisning i psykisk helse kan gi støtte til å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, og mentaliseringsevne. Gustafsson et al. (2010) støtter også dette. Elevene fortalte at undervisningen ga mestring på to plan: en individuell orientering rettet mot forståelse av eget sinn, og en samtidig kollektiv orientering som et forståelsesfullt blikk mot andre mennesker. Funnene berører selve kjernen i mentalisering. Ved å innta en mentaliserende holdning, dannes et godt grunnlag for å utvikle sunne relasjoner (Skårderud & Sommerfeldt, 2013).

Mennesket er avhengig av andre mennesker for å overleve, og trygg tilknytning og mentalisering er nært forbundet (Wallroth, 2011). Jo tryggere tilknytning og relasjon til den primære omsorgspersonen, jo bedre kvalitet av mentaliseringsevne (Wallroth, 2011). Wallroth (2011) skriver om Peter Fonagy sitt større forskningsprosjekt blant gravide kvinner, hvor tilknytningsmønstre ble kartlagt ett år etter at barnet ble født. Studien viste at nesten alle barn med foreldre med velutviklet mentaliseringsevne hadde trygg tilknytning, mens de barna som hadde foreldre med svakere evne til mentalisering, fremviste utrygg tilknytningsmønstre (Wallroth, 2011).

Ifølge opplæringsloven (1998 § 9 A-2) står det at «Alle elever har rett på eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Antonovsky (2012) mener at gode relasjoner i klassemiljøet er helsefremmende, siden de er med på å styrke helse og motstandskraft mot negative faktorer. Drugli & Nordahl (2013) sier at kvaliteten på relasjon mellom elev og lærer er sentral for barn og unges sosiale og faglige utvikling, uavhengig trinn, fag og faglig nivå hos læreren. Lærer bør derfor være imøtekommende og anerkjennende overfor elevene, ved bruk av kommunikasjon og kroppsspråk. Ved å vise at man lytter og forstår gjennom affektive reaksjoner som mimikk og stemmeleie, er man med på å bekrefte, validere og anerkjenner den andres selvopplevelse (Røkenes & Hanssen, 2012; Drugli & Nordahl 2013).

Læreren er kanskje den som har mest kontakt med barn og unge, ved siden av foreldrene (Ibid). Gustafsson et al. (2010) viser i sin rapport at gode relasjoner til lærere og medelever har en beskyttende effekt mot psykiske helseplager. I en afroamerikansk studie om ungdom gjennomført av Murray & Zvoch (2010) viser funn at positiv relasjon til lærere kan gi god emosjonell utvikling, redusert utvikling av depresjon og angst, atferdsvansker, rusmisbruk og dårlig fungering i skolehverdagen. For å skape og opprettholde en god relasjon, er også lærerens evne til mentalisering viktig (Skårderud & Sommerfeldt, 2013).

Drugli & Nordahl (2013) skiller mellom positive og negative relasjoner, som påvirker læring, samarbeid og trivsel. Positive relasjoner representerer *nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt* mellom elev og lærer (Drugli & Nordahl, 2013). En positiv relasjon er basert på samhandling som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning (Røkenes & Hanssen, 2012; Drugli & Nordahl, 2013). En god relasjon er avhengig av tillit. Tillit i yrkesrollen innebærer at personen som søker hjelp og støtte, vil kunne vise mere av sin sårbarhet enn vedkommende ville ha gjort overfor hvilkens som helst annen person (Eide & Eide, 2017). I arbeid med ungdom kan det være helt nødvendig å bruke lang tid på relasjonsbygging, for å få innpass i den unge sitt liv (Røkenes & Hanssen, 2012). Høyt konfliktnivå eller stor avhengighet karakteriserer en negativ relasjon (Drugli & Nordahl, 2013). Konfliktnivået innebærer *sinne, trass, kritikk, mistillit, engstelse og disharmoni*, mens avhengighet vil føre til at eleven blir *klengete, usikker og lite utforskende*. Positive relasjoner vil føre til at eleven tør å utforske og arbeide på egen hånd, ettersom de vet at de kan få hjelp av læreren. Negative relasjoner tilknyttes negativ fungering, både faglig og sosialt (Drugli & Nordahl, 2013). Det er viktig at fagpersonen kommer i en posisjon som fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, vekst og mestring, slik at funksjon i hverdagen til den andre blir best mulig (Røkenes & Hanssen, 2012).

Skolen skal lære bort mere enn fag, og har fått en større og mer sentral rolle (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland, & Øverland, 2018). Lærerens tro på seg selv i undervisning, vil ha betydning for elevens tro på seg selv viser forskning (Tatzchner, 2012). Undersøkelser viser at relasjon mellom lærer og elev har en avgjørende betydning for læring (Hattie, 2009; Røkenes & Hanssen, 2012).

2.4 Ungdom og digitale plattformer

Ungdom vokser opp i dag med internett, mobiltelefoner og smartklokker. Om dette er positivt eller negativt kan diskuteres (Øverland, 2020). Digitale medier er sentrale i både skolearbeid

og ungdommens sosiale liv (Ulvund, 2014), og brukes av ungdom i dag for å vedlikeholde relasjoner (Fyrand, 2016). Barn og unge er i dag mindre utendørs, og lever i et samfunn med preget av høye forventninger til prestasjoner, noe som gir en tilsvarende fallhøyde dersom de ikke klarer å nå målene som de voksne forventer (Øverland, 2020). Sosiale medier gir mulighet til kontakt med andre, uten særlig begrensninger for tid og rom, noe som kan fremme sosial samhandling, men også gjøre ungdom sårbar for negativ eksponering (Øverland, 2020). Negativ eksponering kan være utfrysning fra digitale grupper, digital mobbing, deling av uønskede bilder/videoer og seksuelle kommentarer (Øverland, 2020). Ungdom søker ofte spenning og er i en periode av livet hvor søken etter noe nytt appellerer (Øiestad, 2011). Data-undersøkelsen til Bakken (2019) viser at skolen er det området hvor ungdom opplever mest press. Forskningen til Thorvaldsen, Westgren, Egeberg & Rønning (2018) gjennomført i Tromsø i 2013, blant barn og unge i alderen 9-16 år, viser sammenkomst mellom psykiske vansker og ulike former for mobbing og trakassering. Digital mobbing skjer døgnet rundt og ikke bare på skolen, noe som er vesentlig forskjell fra tradisjonell mobbing (Øverland, 2020). Personer med motivasjon for overgrep som utgir seg for å være ung eller presse ofre, får lett tilgang via ulike digitale plattformer til bilder og videoer med seksuelt innhold. Mange voksne vet lite om den digitale verden som dagens ungdom bruker stadig med tid på, og at den er ofte skjult for den voksne generasjonen (Øverland, 2020). Spillplattformer som blant annet Playstation, Xbox og Nintendo benyttes også mye av dagens ungdom, og mange av spillene har 18 årsgrense, men blir brukt blant ungdom som er yngre (Ulvund, 2014). Spill som Minecraft og Fortnite har funksjoner som fremmer action og et sosialt felleskap (Øverland, 2020). Samtidig er dataspillene preget av ulike typer og grader av vold (Ulvund, 2014).

Bloggere, i dag kalt influensere, er personer med profiler på sosiale plattformer som Snapchat, Instagram og YouTube (Øverland, 2020). De mest populære influenserne har over 50 000 likes hver dag, hvor de reklamere på alt fra kosmetikk til psykisk helse. Disse blir ofte sett på som statuspersoner hos ungdom, hvor de tar etter personene i fakter, språk, klær og utseende (Øverland, 2020). Digitale plattformer er med på og bidrar til at ungdom føler på jaget etter den perfekte kroppen (Nylander, 2018). En Ungdata-undersøkelse viser at kroppspress oppleves som et problem for mange unge i dag, spesielt jenter (Bakken, 2017; Nylander, 2018). I Representantforslag 187 S, Dokument 8:187 S (2017-2018) fra stortingsrepresentantene Øvstegård, Leirbekk og Wilkinson (2018), blir det påpekt at kroppspress er en av de vanligste årsaker til at mange ungdommer sliter med psykiske

helseplager og lidelser. Stortingsrepresentantene etterlyser en nasjonal handlingsplan mot kroppspress. Forslaget inkluderer barn og unges sårbarhet mot reklamepåvirkning og sosiale medier, samt tiltak som regulere reklame og mediebransjen og gjennomgang av markedsføringslovens vern av barn og unge. Ifølge dokumentet vedtok Stortinget i 2016, at regjeringen skulle komme med tiltak for å forhindre kroppspress, men at det finnes lite konkrete målsettinger for forebygging. I «Strategi for psykisk helse 2018-2022» og i kommunenes «Program for folkehelsearbeid» nevnes kroppspress minimalt (Øvstegård et al. 2018).

2.5 Kompetanse og samhandling til elevens beste

Manger & Lillejord (2013) henviser til St.meld. nr 11 (2008-2009) som omhandler «Lærerenrollen og utdanning», hvor kompetanseområde på samhandling og kommunikasjon er rettet til elever, foreldre og andre tjenester i og utenfor skolen. Fokus på elevenes psykiske helse i undervisning er ikke noe nytt, men det kan trolig være enklere å endre oppfatning enn å gjennomføre det i praksis. Studien til Borg & Pålshaugen (2018), som var en del av FoU-prosjektet: «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» viser at det foreligger et stort potensial for mer systematisk samarbeid mellom lærerne i skolen, og at psykisk helsearbeid bør gå inn i skolens utviklingsarbeid. Dette støttes også av Hattie (2009). I studien blir lærerne utfordret når det kommer til taushetsplikt og andre reglement (Borg & Pålshaugen, 2018).

Funn i studien til Klomsten & Uthus (2020) viser at elever som har hatt undervisning i psykisk helse gir uttrykk for at de forstår seg selv og andre bedre. Elevene forteller videre om en utvidet forståelse for det som skjer på et mellommenneskelig plan, og for at de selv spiller en viktig rolle i samspill med andre mennesker. Det finnes mange programmer og anbefalinger som rettes mot psykisk helse og ungdom. Ifølge Kodal (2020) har flere av programmene mye til felles rundt sentrale temaer for å ivareta psykisk helse. Det finnes flere betydningsfulle faktorer som fremmer psykisk helse. Det refereres til Arne Holte (2018) sine «Syv psykiske helserettigheter» innledningsvis i oppgaven. Hvordan disse elementene jobbes systematisk med, er tilknyttet den enkelte skole og lærer (Kodal, 2020). Olweus programmet er et eksempel på et av disse programmene. Programmet skal redusere mobbing og antisosial atferd, og skape et trygt og godt læringsmiljø for alle (Havik & Ertesvåg, 2020). Programmet er basert på fire prinsipper;

- *Skape et varmt og støttende voksenmiljø*
 - *Ha klare grenser for hva som er akseptabel atferd*
 - *Sanksjonere på en ikke-fiendtlig og ikke-fysisk måte når uakseptabel atferd forekommer*
 - *Voksne på skolen og i hjemmet skal være tydelige i sine roller som oppdragere*
- (Kodal, 2020)

Rapporten til Lødding & Vibe (2010) viste at mobbing ikke var lavere på skoler som hadde brukt antimobbeprogram, mens andre vitenskapelige artikler og rapporter viser at Olweus programmet er nyttig (Olweus & Limber, 2010; Eriksen & Lyng, 2015; Havik & Ertesås, 2020). Psykologisk førstehjelp er et annet verktøy som brukes i skolen. Hovedmålet er å forebygge psykiske vansker hos barn og unge i alderen 8-18 år. Verktøyet består av et førstehjelpsskrin for å håndtere vanskelig følelser og situasjoner, og det teoretiske grunnlaget er forankret i kognitiv atferdsterapi (Rasmussen & Neumer, 2020). Rasmussen & Neumer (2020) mener at tiltaket fremstår appellerende til barn og unge, men for å si at verktøyet er virksomt må det komme effektstudier og øke fokus på kvaliteten i implementering.

3.0 Metode

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) betyr begrepet metode «veien til målet». Metode er en bestemt og karakteristisk beskrivelse av de metodologiske prinsipper som finnes og benyttes, og som i denne sammenheng er kvalitativ metode (Malterud, 2017). Det metodiske i denne studien er basert på Grounded Theory. I en metode beskrives ulike verktøy som man kan brukes systematisk for å samle inn ønsket data (Kvale & Brinkmann, 2015). Valg av metode skal alltid ha en teoretisk ramme i bakgrunn for beskrivelsen av et prosjekt (Tjora, 2017). Kapittelet gir innføring i valg og begrunnelse for metoder som er benyttet. Først redegjøres for valg av metodene som er brukt for å få datamaterialet. Videre følger en refleksjon rundt valg av metode og gjennomføring av studien. Etter redegjøres det for hvordan utvalget av informanter er gjort, og på hvilken måte datamaterialet er håndtert og analysert i etterkant av datainnsamlingen. Videre redegjøres svakheter og styrker ved metodene som er brukt i studien. Avslutningsvis presenteres de forskningsetiske kravene i forbindelse med studien.

3.1 Redegjørelse for valg av kvalitativ metode

Formålet med studien var å få innblikk i hva kontaktlærerne vektlegger i arbeid med ungdomsskoleelever og psykisk helse i skolehverdagen. Det ble derfor fornuftig å benytte en kvalitativ tilnærming, med prinsipper som gjenspeiler Charmaz' sitt perspektiv av grounded theory (GT). I følge Malterud (2017) har kvalitativ tilnærming etter hvert fått mere plass og anerkjennelse innenfor forskningsfeltet. Felles for kvalitativ metode er at de setter søkelys på deltageres forståelse, og at leser guides gjennom utsagn og tanker som setter søkelys på problemstillingen (Thagaard, 2013). Målet ved bruk av kvalitativ tilnærming egner seg best for å få en forståelse av de sosiale fenomener som foregår i dynamiske prosesser (Thagaard, 2013; Malterud, 2017). Thagaard (2013) referere til to sentrale aspekter innenfor kvalitativ forskning; systematikk og innlevelse. Systematikk er avgjørende for hvordan man forholder seg til fremgangsmåtene i forskningsprosessen, og retter oppmerksomheten mot refleksjoner som vil være strategiske for å komme frem til en helhetlig forståelse rundt det man studerer. Innlevelse er viktig for å oppnå forståelse for det man forsker på (Ibid).

Det ble gjennomført semistrukturerte intervju utformet etter en intervjuguide. I kvalitativt forskningsintervju vil man kunne oppnå en dypere forståelse av fenomenet slik det erfarer av de spesifikke informantene (Thagaard 2013). Vi vil kunne få informasjon om hvorfor mennesker handler som de gjør og vi søker etter en forståelse fremfor bare en forklaring (Tjora 2017). Utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og transkribering av datamaterialet tar tid, før det skal analyseres (Tjora 2017). Programmet Nvivo ble benyttet under transkribering. Jeg har valgt å bruke induktiv tilnærming i min studie. Bakgrunnen til det er at man jobber fra data til teori (Charmaz, 2014). Innsamlet data skal ligge tett inn på empirien, hvor man har mulighet til å bruke begrep og utsagn som deltakerne har kommet med under innsamlingsprosessen (Tjora, 2017).

3.1.1 Grounded theory

På 1960-tallet startet Barney Glaser og Anselm Strauss utviklingen av klassisk GT. Senere videreførte Glaser og tok ytterligere dypdykk i metoden (Gynnild, 2014). Publikasjonen og klassikeren «The Discovery of Grounded Theory» skrev Glaser og Strauss i 1967, som en forklaring på gjennombruddsboken «Awareness of Dying» av Glaser og Strauss (1965), hvor boken inneholdt provoserende teori (Gynnild, 2014).

Senere utviklet Charmaz en variant av Grounded theory som er blitt beskrevet som konstruktivistisk, da den i større grad anerkjenner forskerens rolle og perspektiv i datainsamling og analyse. GT er en systematisk, men fleksibel metode som omfatter

datainnsamling, og analyserer denne ved bruk av komparativ metode for å bygge teorier (Charmaz, 2014). Komparativ metode er når forskeren konstant ser etter likheter og forskjeller innenfor og mellom kategorier (Langdridge, 2004). GT bygger på det empiriske i analyseprosessen, og får forskeren til å undersøke alle mulige forklaringer for sine empiriske funn (Bryant & Charmaz, 2007). Teorien har fått en påstand om at den er blitt en generell analysemetode, og flere av GT's nøkkelstrategier, spesielt rettet mot koding og memoskriving har den blitt en del av bredere kvalifiserte undersøkelser (Charmaz, 2014).

Langdridge (2004) skriver at Charmaz (1995) trekker frem flere karakteristiske trekk ved GT;

1. *Integrering av datainnsamling og analyse*
2. *Datadrevet koding og analyse*
3. *Utvikling av teorier som kan forklare funn*
4. *Memoer, som er notater man skriver mens man koder*
5. *Utvalg som ikke er representative, men som favner formåler med arbeidet*
6. *Gjennomgang av litteratur i ettertid*

Langdrige (2004)

Etter utvikling av klassisk GT, er det i dag kommet 3 retninger som baserer seg ut ifra den klassiske modellen, hvor alle gjør krav på begrepet GT. Følgende retninger er straussian GT, konstruktivistisk GT og feministisk GT (Gynnild, 2014).

Konstruktivistiske GT legger mere vekt på forskerens synlige forforståelse og setter søkelyset mer på tolkningen. Charmaz (2014) mener at forskeren bør se på sin tolking og sitt perspektiv som ett av flere:

What you see in your data relies in part upon your prior perspectives. Rather than seeing your perspectives as truth, try to see them as representing one view among many. That way, you may gain more awareness of the concepts that you employ and might impose on your data
(Charmaz, 2014).

Det konstruktivistiske kunnskapssynet, der kunnskap ikke er gitt og kan overføres, men er noe som man kan skape i mellommenneskelige møter, er sentral i Charmaz metoderetning (Postholm, 2010). Også Strauss og Corbin, spesielt Corbin, har i sine senere utgaver av metodebøker i grounded theory beveget seg over i en tolkende tankegang som tar mer hensyn til forforståelse (Charmaz, 2014). Den andre opphavsmannen, Glaser, har derimot beholdt

perspektivet om at dataene representerer objektive fakta som forskeren kan bruke for å «oppdage» teori (Ibid).

I GT som metode er det informantenes egne ord som danner et utgangspunkt for datamaterialet, og man forsøker å forstå hva som ligger bak meningen av ordene (Charmaz, 2014). Det krever at man som forsker må ha evnen til å abstrahere og ha et åpent sinn, og man må ha tålmodighet til å la refleksjoner modne og finne systematiske sammenhenger fra omfattende data (Bryant & Charmaz, 2007; Grynnild, 2014).

GT har søkelyset på deltakernes forståelse, som også har fellestrekk med både fenomenologi og etnografi, men at GT skiller seg ut fra de fleste andre kvalitative metoder ved at man ikke gjør et forsøk på å skille datainnsamlingen fra analyseprosessen (Postholm, 2010).

Karakteristisk for GT er at datainnsamling og analyse er tett sammenvevd, noe som gir parallelle prosesser i forskningsprosjektet, og den tar sikte på et teorifritt utgangspunkt (Langdridge, 2004; Tjora, 2017). Når man benytter denne metoden unngår man å innhente store mengder data som har lite å gjøre med de emnene man i utgangspunktet ønsker å utforske (Langdridge, 2004). Verken forskningsspørsmål eller problemstilling skal være for spesifikke og avgrenset. Bryant & Charmaz (2007) mener at ved å starte med «blanke ark» i GT, utfordret man den tradisjonelle deduktive forskning hvor begrensningen ligger i hypotesetesting gjennom empiriske studier. I følge Charmaz (2014) letes det ikke etter svar på eksisterende forskning og teori, man ønsker å lage ny teori i stedet. I denne studien med 8 informanter, er det trolig ikke nok datamateriale til å utvikle ny teori, men man kan innimellom se indikasjoner på teorier allerede i starten av prosessen (Ibid).

Koding

Etter å ha samlet data begynner man med systematisk koding av datamaterialet. Kodene lages ikke på forhånd for å testes opp mot datamaterialet man har funnet. Forskeren undersøker i stedet datamaterialets betydningsinnhold nøye, kodene danner derfor grunnlag for hypoteser, «grounded theory» (Charmaz, 2014). Ved bruk av konstant komparativ metode innenfor koding, utvikler man kategorier og teorier. Komparativ metode innebærer at forskeren ser etter likheter og forskjeller innenfor og mellom kategorier (Langdridge, 2004). Når man har gruppert funn av tilfeller i hovedkategorier ut ifra likheter, ser man videre etter forskjeller som danner grunnlag for subkategorier, og eventuelt revidering av kategorier eller lager nye (Ibid).

En annen side ved denne kodeprosessen er negativ kasusanalyse. Her bør man finne tilfeller som ikke stemmer overens med de definerte kategoriene (Langdrigde, 2004).

Memoskriving

En viktig del fra koding til utvikling av teori er memoskriving. Memoer er avgjørende bindeledd mellom datainnsamling og ferdig forskningsarbeid (Charmaz, 2014). Ved memoskriving gir dette grunnlaget for refleksjoner underveis i forskningsprosessen, hvor forskeren evaluerer sine tanker rundt datamaterialet, og koder fritt underveis (Ibid). Memoer bør være datert, og sjekkes opp imot dataene etter hvert som man utarbeider analysen. Memoer kan beskrive detaljer i kodingen og kategoriseringen, og skal være til hjelp i analysearbeidet (Langdrigde, 2004) Jeg har valgt å skrive ned memoer på mobiltelefonen, i tillegg i tillegg til to andre notatbøker som jeg har hatt liggende hjemme og på jobb. Jeg har samlet sammen alle memoer og forsøkt og sammenliknet nye med tidligere memoer. Dette for å unngå å bli forutinntatt i eget datamateriale, og samtidig beholde en tankemessig fleksibilitet gjennom prosessen (Charmaz, 2014).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2015) sier at: «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*» Ut fra problemstillingen ble det naturlig å velge semistrukturerte intervju. Et kvalitativt semistrukturert intervju er regnet som en egnet metode for GT. Metoden gir forskeren et godt utgangspunkt som videre gir rom for å følge retningen intervjuene viser underveis. Semistrukturerte intervju innebærer å stille åpne spørsmål av det man vil studere, som kan gi spontane og rike skildringer om det man studerer, og slik informantene selv vil beskrive det (Kvale & Brinkmann, 2015). I semistrukturerte intervju har man muligheten til å komme inn på temaer eller emner som den som intervjuer ikke hadde tenkt på forhånd, men som likevel blir verdifull for forskningen (Tjora 2017). Man kommer også nært innpå informantene og man har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Under et kvalitativt forskningsintervju er det viktig å være observant på hvilken rolle den som intervjuer har, og forskeren vil nødvendigvis være med på å forme intervjuet. Intervjueren er ikke en statisk, men interagerer med informantene, og har med seg sin kunnskap. Det er ikke en enveiskommunikasjon hvor kun informantene fører samtalen. Begge er aktive og kommer

sammen frem til data (Kvåle & Brinkmann, 2015). Flanagan (1954) i Malterud (2017) mener at det beste materialet blir til når deltakerne kommer med konkrete historier.

3.3 Datainnsamling

Da jeg fikk søknaden fra NSD (Vedlegg 4) godkjent begynte prosessen med å rekruttere informanter. Intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført. Jeg tok kontakt med en av informantene på telefon for å stille et oppfølgingsspørsmål i ettertid. Det ble foretatt et strategisk utvalg i utvelgelsen av informanter, da dette er mest brukt i kvalitative studier, og basert på relevans opp mot problemstillingen (Thagaard, 2013). Strategisk utvalg handler om at informantene blir valgt ut til å delta på grunnlag av egenskaper og kvalifikasjoner som er relevant og strategisk opp mot min problemstilling (Ibid). Når det kom til størrelsen på antall utvalgte måtte antallet informanter ikke være større enn det var mulig å få gjennomført dyptgående analyser, men at det samtidig måtte være tilstrekkelig nok informanter til å få belyst problemstillingen (Thagaard, 2013; Kvåle & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Tid og ressurser hadde en innvirkning på størrelsen av utvalget (Thagaard, 2013). Valg av geografisk område ble valgt ut fra tidsperspektiv, og at studien ble gjennomført på et budsjett som skulle være mest mulig rimelig økonomisk. Rekrutteringen skjedde ved at jeg tok kontakt med 9 ulike skoler. Det ble laget informasjonsbrev om studien, eget til rektor (Vedlegg 2) og et annet til deltakerne (Vedlegg 3). Brevene ble sendt på e-post til alle rektorene etter at jeg hadde snakket med de på telefonen. Kriterier for å delta i studien var at de jobbet som kontaktlærere i ungdomsskolen og at de jobbet i minimum 50% stilling. Det skulle vise seg å være vanskelig å få nok informanter rekruttert, ettersom jeg hadde satt meg mål å sikre meg 9 lærere som kunne bidra. En av tilbakemeldingene fra flere skoler var at de som ønsket å delta måtte gjennomføre intervjuene på fritiden. Utvalget i studien resulterte i 8 kontaktlærere fra 4 forskjellige skoler i Trøndelag, 2 informanter fra hver skole. Alle jobbet i 100 prosent stilling. 6 damer og 2 menn deltok i studien, i aldersspennet ca. 40 – 55 år. Informantene var ferdig utdannet lærere i perioden 1998-2015. En av informantene hadde vernepleierutdanning i tillegg til lærerutdanning. Noen av informanter hadde i tillegg til lærerutdanning annen relevant videreutdanning innenfor psykisk helsearbeid, samt at en informant hadde arbeidserfaring fra psykiatri og barnevern. 3 barne- og ungdomsskoler og 1 ungdomsskole deltok i studien. Jeg har gjengitt sitatene fra lærerne ordrett og merket dem med tall fra 1-8 for å skille dem fra hverandre.

3.3.1 Gjennomføring av intervju

I en intervjusituasjon er det mer enn kun det verbale språket som er viktig, siden dette kan gi tilleggsinformasjon (Thagaard, 2013). At forskeren lytter på riktig måte, er viktig i semistrukturerte intervju. Hvis forskeren viser interesse og lytter aktivt med oppmerksomheten til informanten, vil det vise at forskeren er interessert i informantens fortelling. På den måten kommer vi nærmere informanten og får en dypere forståelse av det som blir sagt. Informanten kan ønske å åpne seg mer opp for en som er interessert i hva han/hun sier enn hvis forskeren oppfattes som mer innestengt (Thagaard, 2013). I denne studien er det benyttet 8 informanter ved bruk av semistrukturerte intervju. Intervjuene fant sted i et tidsrom juni-september 2021. Intervjuene ble gjennomført på egnede møterom på skolene til hver av informantene, bortsett fra ett som ble gjennomført hjemme hos informanten. Alle intervjuene ble gjennomført på steder som ble foretrukket av informantene. Det ble utelukkende brukt lydopptaker, etter tillatelse fra informantene. Ved personlig oppmøte, og at vi fikk sitte uforstyrret, fikk jeg en fordel med å observere kroppsspråk, noe som mulig gjorde datamaterialet mere troverdig. Det ble på forhånd informert, skriftlig og muntlig, om at det var ønskelig å bruke lydopptaker på intervjuene. Jeg måtte benytte meg av to lydopptakere, siden jeg fikk tekniske problemer med den ene. Lydopptakerne lånte jeg av Nord Universitet og min veileder. Informantene fikk informasjon om at lydopptakene ville bli gjort om til skriftlig materiale gjennom bruk av transkriberingsprogrammet Nvivo. Lydopptak og transkribering ville kun være tilgjengelig for meg selv og min veileder. Det ble også opplyst om at alt materiell, lydfil og skriftlige dokumenter, ville blir oppbevart på passordbeskyttet PC (Thagaard, 2013). Alle informantene skrev under på samtykkeskjema rett før intervjuets oppstart. Disse ble oppbevart et låst skap på min arbeidsplass.

I starten var jeg litt usikker i intervjusituasjonen da jeg ikke har erfaring fra dette fra tidligere, men intervjuene gav likevel gode data. Etter hvert ble jeg bedre kjent med rollen og følte meg tryggere i de andre intervjuene. For å få tak i lærernes perspektiv utarbeidet jeg en intervjuguide som bestod av konkrete spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Intervjuguiden brukes som et manus, og hjelper til med å strukturere intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden i min masteroppgave vektla spørsmål og dialog som ga informasjon om hva lærernes vektla i arbeidet med psykisk helse og ungdomsskoleelever. Samme intervjuguide ble brukt under alle intervjuene, dette for å skape struktur under intervjuene (Tjora, 2017). I utformingen av intervjuguiden benyttet jeg utfyllende setninger og hadde 17 hovedspørsmål, eksklusivt åpningsspørsmål og avslutningsspørsmål.

Innledningsvis i intervjuprosessen ble det informert om min bakgrunn, prosjektets formål og informantene blir påminnet at det vil bli tatt lydopptak samt viktigheten rundt taushetsplikt og konfidensialitet. Deretter ble det stilt åpnings spørsmål rundt informantenes utdanning og yrkesbakgrunn. Dette for å bli litt kjent i forkant, og få en myk start. Etter dette kom de mere sentrale spørsmål rundt oppgavens problemstilling. Spørsmålene blir inndelt i to hovedkategorier. For å være forutsigbare overfor informantene var det viktig å være tydelig på overgang til ny kategori (Thagaard, 2013). Hos de fleste ble det overflødig å stille alle disse spørsmålene, da samtalen fløt naturlig inn på hovedtemaene. Hos en informant måtte jeg bruke guiden mer steg for steg for å få nok informasjon, slik som i det første intervjuet jeg gjennomførte. Avslutningsvis ble det laget spørsmål hvor informantene har mulighet til å legge til informasjon eller ta opp noe som vi ikke hadde snakket om, og som var relevant opp mot problemstillingen. Jeg valgte å legge inn en pause omtrent halvveis under intervjuprosessen, noe som ifølge Thagaard (2013) ga meg anledning til å reflektere over det som var blitt snakket om, og om det var noen justeringer som måtte til videre. Informantene fikk også mulighet til å si noe om de ønsker å utdype mer rundt det som var blitt snakket om (Ibid). Planen var at intervjuene skulle være om lag en time. Det lengste intervjuet varte i nesten 1 time og 20 minutter, men de fleste lå på mellom 50 minutter til litt over en time. Intervjuguiden, informasjonsbrev og samtykkeskjema fikk informantene tilsendt i forkant, noe som gjorde at informantene hadde mulighet til å møte mere forberedt. Informantene fikk ha tilgang til intervjuguiden underveis i intervjuet

3.3.2 Analyse

For å vise hvordan jeg har kommet fram til resultatene i denne studien, beskrives dette i analyseprosessen under.

Transkribering

Ved transkribering ble programmet Nvivo benyttet nesten hele veien. Lydfilene ble transkribert ordrett på dialekt fra lydopptaker. Underveis ble det skrevet memoer over tanker rundt kategorier og sammenhenger. Jeg noterte ned erfaringer med intervjusituasjonen, min rolle og informantenes reaksjoner, i en notatbok ved siden av. Lydopptaker er helst å foretrekke om intervjusituasjonen tillater det (Thagaard, 2013). Det ble benyttet lydopptaker, siden man får med seg alle elementer under selve intervjuprosessen. Lydopptakeren ga

mulighet for å få bedre fokus på samtalen. Transkripsjon og oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og kan by på en rekke utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Under transkribering går man glipp av kroppsspråk, tonefall og mimikk. Dette er viktig å være bevisst på under selve analysen og fortolkningene av innsamlet datamaterialet.

Koding

Ett av særtrekkene ved GT er at datadrevet dekonstruksjon og analyse av disse dataene medfører at forskningskoder trer frem og danner grunnlag for hypoteser, «grounded theories» (Charmaz, 2014). Nvivo ble benyttet i første delen av kodeprosessen.

Koding etter GT gjøres gjennom 3 stadier:

1. Åpen koding: Denne kodingen handler om å operasjonalisere hvert enkelt intervju og ta for seg utsagn for utsagn. På den måten kunne jeg undersøke, tolke, sammenlikne, begrepsliggjøre og kategorisere det som ble sagt. I første kodefase skal forskeren holde seg tett på datamaterialet (Postholm, 2010). Kodene skal være korte og spesifikke. Hovedformålet på dette nivået er å finne felles kategori ut fra intervjuutsagnene. Kategoriene vil være knyttet nært datamaterialet. Det vil si at de i liten grad er løftet opp eller abstrahert fra datamaterialet. På det første stadiet i datamaterialet, tok jeg for meg utsagn for utsagn. Deretter lagde jeg mer overordnede kategorier som utsagnene kunne passe inn i. Da jeg var ferdig med det ene intervjuet gjennomførte jeg det neste og gjorde det samme med dette. Etter hvert som jeg forflyttet meg gjennom alle 8 intervjuene, hadde jeg et stadig større grunnlag for sammenlikning og utvikling av utsagnene til kodenavn og kategorier. Et eksempel på åpen koding fra mitt datamateriale handlet om informantenes utsagn rundt ungdom og kroppspress. Disse ulike utsagnene ble da samlet inn under det mer overordnede kodenavn som vist i figur 1.

Utsagn	Kodenavn
<Files\\Trøndelad 2.1> - § 1 reference coded [16,02% Coverage] Reference 1 - 16,02% Coverage 1. Etter at smarttelefonan kom så ha jo ungdommen så ha dæm jo	

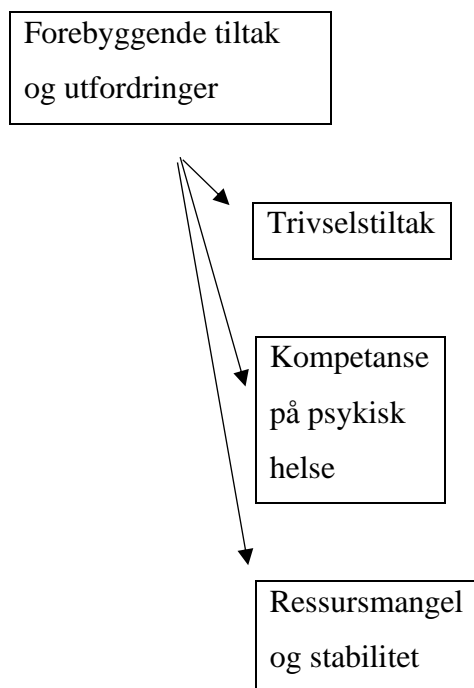
<p>hiva sæ på det at dæm google, åsså leite dæm når dæm ikke føle sæ heilt bra. Så leite dæm, google, åsså finn dæm diagnosa og så stille dæm diagnosa på sæ sjøl og på venner og venninna</p> <p><Files\\Trøndelag 1.2> - § 5 references coded [12,76% Coverage] Reference 1 - 3,65% Coverage</p> <p>2. Guttan ser veldig my porno, og dæm sammenlikne jenta med de herre pornostjerna som dæm ser på. Og det e klar at de har ikke veldig mye å stille opp med som en 14 år gammel jente når det bli på det nivået der. Ehm sant, det e faktisk ete ganske stort problem.</p>	<p>Internett og smarttelefon</p>
---	----------------------------------

Figur 1. Eksempel på åpen koding

2. Aksial koding: Hovedformålet i aksial koding er ifølge Postholm (2010) å videreutvikle kategorier og kodenavn til subkategorier, slik at de blir mere presise og fullstendige. Komplexiteten på kodingen blir på dette nivået større og løftet fra det konkrete empiriske materialet til et mer abstrakt nivå. De forskjellige indikatorene som ble identifisert i den åpne kodingen blir nå sammenlignet og analysert slik at man står igjen med noen kjerne-kategorier eller mer overordnede temaer for datamaterialet. Da jeg var ferdig med den første kodingen av alle intervjuene tok jeg mer eksplisitt for meg likheter og forskjeller ved de forskjellige intervjuene. Dette syntes jeg var vanskelig siden lærerne kom med utsagn som var i hovedsak var lik. Noen var mer nyanserte enn andre i sine uttalelser. Etter hvert kunne jeg se mønstre og sammenhenger som dukket opp flere ganger i det samme intervjuet og som også var gjentakende i de fleste andre intervjuene. Etter å ha gjentatt denne prosessen flere ganger ble det enklere å se hvilke temaer som utpekte seg som ekstra viktige å utforske videre. Jeg sammenliknet de opprinnelige temaene jeg hadde strukturert i intervjuguiden med de nye temaene som hadde dukket opp i løpet av kodingsprosessen. Jeg oppdaget da at noen av de forhåndsdefinerte temaene ikke var så mye omtalt og dermed ikke så aktuelle likevel. Da jeg spurte lærerne åpent om hva

de de tenkte rundt gutter og kroppspress, var ikke guttene spesielt framtreddende. Siden jeg tok valget å analysere materialet induktivt, med hjelp av teknikker fra GT, lot jeg materiale lede utviklingen av kategorier, og lot tema fra intervjuguiden ligge som grunnlag for samtalene heller enn å la dem styre analysen.

Se eksempel på aksial koding under i figur 2.



Figur 2: Eksempel på aksial koding

3. **Selektiv koding:** I selektiv koding forsøker forskeren å finne hovedkategoriene, som skal representere studiens hovedtema (Postholm, 2010). Jeg kjente at det var mye datamaterialet å bearbeide. Det ble derfor vanskelig å jobbe videre med datamaterialet i Nvivo, siden jeg ikke var så kjent med alle innstillingene. Jeg valgte derfor å skifte til en strategi som gjorde at jeg fikk bedre oversikt, og at jeg sparte tid. I den tredje runden med koding, kopierte jeg alle kategorier og aktuelle sitater fra Nvivo over på Word-dokument. For å snevre inn til hovedkategorier og temaer, gikk jeg grundig gjennom kategoriene og sammenliknet disse for å finne forbindelser. Målet var å finne hovedkategorier som belyste studien på en god måte. Her måtte jeg forsikre meg om at

det jeg skrev i stor grad kunne relateres til det mine informanter hadde uttrykt og vektlagt. Jeg benyttet ulike fargekoder for å sette koble sitater og utsagn under rett kjernekategori. Denne metoden hjalp meg mere til å få oversikt. Jeg diskuterte kategoriene med veileder for å sikre at det var god sammenheng mellom datamaterialet og kategoriene. Til slutt satt jeg igjen med 3 hovedkategorier med subkategorier:

- 1. Relasjonens betydning**
- 2. Den digitale verden**
- 3. Kompetanse og samhandling**

3.5 Etiske overveielser

Studien ble meldt til NSD (Vedlegg 4), Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, for tillatelse til å gjennomføre studien, samt oppbevaring av personopplysninger. Studien ble også meldt til personvernombudet på Nord Universitet. De etiske prinsipper i semistrukturerte intervju er knyttet opp mot anonymisering og transparens, men også opp mot selve gjennomføringen av intervjuet. Kravet om at informanten ikke skal komme til skade under intervjuet er en av de viktigste komponentene i forskningsetikken. Ved bruk av semistrukturerte intervju blir informantens fremstillinger tydeligere belyst enn ved andre metoder. NESH (2018) fremhever viktigheten av at jeg som forsker har et ansvar for å ikke påføre informantene skader eller belastninger under deltakelse i prosjektet. Det er viktig å vise respekt for informanten, ved å bevare integritet, ta hensyn til vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2013).

3.5.2 Informert samtykke og konfidensialitet

Informert samtykke handler om at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva studien omhandler. Videre skriver NESH (2018) at det er viktig at informasjonen er forstått, og at informantene er informert om risikoen ved å delta i studien. Samtykket skal preges ut av informasjonen som er gitt i forhold til deltagelse i studien, og det skal ikke være begrensninger eller ytre faktorer som påvirker informantens deltakelse. Samtykke skal være dokumentert, noe som forutsetter samtykkekompetanse. Det skal være frivillig og delta (Ibid).

Konfidensialitet innebærer at forskeren gir et løfte til informantene, om at informasjonen som blir gitt under intervjuet ikke kan identifiseres tilbake til personene som deltar, og at informasjonen skal behandles anonymt. Dette for at informantene har rett til beskyttelse av privatlivet og personlig integritet (NESH, 2018).

3.5.5 Kvalitetskriterier

Kvalitetskriterier i denne studien stiller spørsmål om hvorvidt resultatene vi kommer frem til er gyldige, om vi har forsket og tolket på en redelig måte, om forskningen kan etterprøves og om resultatene kan antas å gjelde i andre sammenhenger. Forskeren vil ha med seg en forforståelse når man skal tolke utsagn som informanten allerede har tolket selv, og at dette vil påvirke studiens resultat. For at bearbeidelsen av datamaterialet skal gi troverdige resultater, er det viktig å følge kvalitetskriteriene (Thagaard, 2013). Validitet handler om gyldigheten av resultatene jeg som forsker kommer frem til og hvordan jeg tolker disse (Ibid). Reliabilitet stiller spørsmålet om forskningen kan etterprøves ved at andre benytter seg av de samme metodene for å se om resultatene blir de samme. Jeg har forsøkt å beskrive studien detaljert og så transparent som mulig, slik at andre kan vurdere forskningsprosessen eller etterprøve den (Thagaard, 2013). Generaliserbarhet, også kalt overførbarhet, stiller spørsmålet om fortolkningene vi gjør, og resultatene vi kommer frem til i en enkel studie, kan ha relevans eller gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Utvalget i dette prosjektet er så lite at resultatene ikke kan generaliseres til populasjonen. Resultatene kan likevel ha stor nytteverdi. Generalisering er derimot ikke nødvendigvis et mål i en masteroppgave som benytter kvalitativ data. En nytteverdi kan være å bruke kunnskapen som kommer frem i studien inn i andre relevante studier (Kvale & Brinkmann, 2015). Et av formålene med studien er at andre kan lære av det som kommer frem av studien, og bruke det inn i egen praksis.

4.0 Resultat/ Funn

Jeg vil her presentere funn gjennom 3 hovedkategorier: *Relasjonens betydning*, *Den digitale verden* og *Kompetanse og samhandling*. Hovedkategoriene underbygges av sub-kategorier med sitater fra lærerne i studien.

4.1 Kategori 1: Relasjonens betydning

Jeg vil her presentere funn gjennom 3 subkategorier: *Relasjonsbygging i praksis*, *Kontinuitet gir trygghet og Språklige og kulturelle barrierer*. Subkategoriene bygges opp med sitater fra lærerne.

4.1.1 Relasjonsbygging i praksis

En av lærerne mener at relasjonsarbeid med elevene har endret seg mye sammenlignet med hvordan det var før:

På et tidspunkt for 15-20 år tilbake var det uprofesjonelt å vise nærhet og varme til barna. Vi var der for å lære de fag. En erkjennelse om at du må vise nærhet og varme for at elevene skal lære seg fag er relativ fersk (4)

Sitatet til læreren viser at skolen stadig er i endring. Å vise nærhet og varme er elementer vi vet er grunnleggende for mennesket, og vil videre ha betydning for relasjonsbygging og den psykiske helsen. Den nye fagfornyelsen *Folkehelse og livsmestring* var et tema som flere av de ansatte var opptatt av, når det ble snakk om psykisk helse i skolen. Lærerne i studien mener at relasjoner er viktig for ungdommenes psykiske helse. En av lærerne forteller at «*små ting*» (3) i hverdagen har stor betydning. «*For hver dag man møter elevene, er det viktig å hilse, se de inn i øynene og at de får en bekreftelse på og blir sett. At man respekterer og tar de på alvor*» (3). Flere av lærerne presiserer at små ting har innvirkning relasjonen, som igjen vil påvirke elevenes psykiske helse. De viktigste oppgavene når det kommer til relasjonsbygging i faglig arbeid, er ifølge å fremme læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedre funksjonen til den enkelte (Røkenes & Hanssen, 2012; Drugli & Nordal, 2013;). Lærerne beskriver flere viktige momenter. En av lærerne sier «*det tar tid å bygge relasjoner*» (1), noe flere av lærerne mener. Lærerne forteller at relasjoner er viktig på mange områder. Flere lærer fremhever tillit som ankerpunkt i relasjonsbygging. En av lærerne sier «*det er jo ikke i tvil om at den psykiske helsen mest sannsynlig vil være bedre når eleven føler at den har tillit og god relasjon til lærer*» (3). Klarer man å bygge tillit, vil dette øke sjansen for at relasjonen kan bli god. Tillit vil skape rom for trygghet noe som «*vil påvirker terskelen for å be om hjelp for sine utfordringer*» (3). Tillit og trygghet skapes i samhandling med eleven. En annen lærer forteller at «*vi er veldig på at eleven selv skal finne den personen de føler seg trygg på og har kjemi med. Ikke alle elever ønsker å snakke med kontaktlærer da de føler det blir for nært, ettersom vi blir foreldre på en måte*» (1). I skolen

finnes det andre profesjoner man kan støtte seg til, hvor eleven finner den rette å snakke med. En av lærerne forteller: «Kanskje er helsesykepleier mor til en klassekamerat så da kan det føles ok å snakke med henne, men noen synes å det kan bli vanskelig» (3). Lærerne henviser til opplæringslova (1998 §9 A) som skriver at det er lærer og skolen sitt ansvar for at elevene har det bra. En av lærerne sier at «Om man kjenner at man har problemer med kjemien til eleven, så er det du som profesjonell sitt ansvar å gjøre noe med dette, aldri eleven uansett hvor vanskelig den fremstår» (4).

Tillit og kjemi beskrives som to viktige byggesteiner i en relasjon. Flere av deltakerne nevnte dette. Dette fører til at man lærer å kjenne den andre personen, og at eleven vil oppleve det som trygt når det kommer til å snakke om vanskelige temaer (Karlson & Borg, 2017; Lecoq, 2020). Når eleven kommer for å snakke om vanskelig tema, kan de være redde, utrygge og fortvilet. Å ikke ta de på alvor og undervurderer dette, kan ofte føre til at man ikke kommer i dialog med elevene.

Barndommen kan oppleves forskjellig. Vi internaliserer det miljøet vi er oppvokst i. Vi trenger struktur og rammer for å fungere i hverdagen. Dette er med på å gi oss en viss trygghet og forutsigbarhet. Ikke alle barn har vokst opp i den trygge basen med gode og trygge omsorgspersoner. Når barnet har tillit til den voksne, betegnes det som en trygg base. Elevenes tilknytningsstil påvirker selvbilde, livskvalitet og evnen til mentalisering. Dette kan medføre ulike utfordringer når man kommer i tenårene. Å sette grenser for hva som er akseptabelt og ikke i hverdagen, kan være med på å gjøre eleven tryggere i skolehverdagen, samt være med på å forme elevene til å bli trygge på seg selv. En av lærerne forteller om erfaring med grensesetting og hvordan dette har påvirket relasjonen til elevene: «Innerst inne tror jeg at de skjønner hvorfor jeg gjør det, det er jo for at alle skal ha det bra. Og når noen går utafør de rammene jeg har satt så er det ganske kjent for dem. Jeg har opplevd på en større skole, og hatt de tøffeste fightene med elever grunnet atferd. Jeg opplevde i ettertid at nettopp den eleven har oppsøkt meg mere. De setter nok pris på det egentlig» (3).

Lærerne forteller at struktur og forutsigbarhet er viktig for å skape gode relasjoner. Under oppvekst opplever alle mennesker grensesetting, som er en oppdragelsesform. Flere av de ansatte sier at læreren er en viktig rollemodell for elevene. Når elevene er på skolen er mye av lærerens jobb å oppdra elever til å få god moral, hvor hovedhensikten er å lære de å etablere personlige grenser, samtidig som at de skal lære å være varsom og respektere andres grenser. Ytre påførte grenser, kan på sikt medføre utvikling av indre grenser. Indre grenser kan være

med på å bidra til å sette grenser for seg selv, og regulere egen atferd jf. Vatne, (2006).

Læreren i sitatet over, opplever grensesetting betryggende for elevene. Samtidig er det viktig at lærerne grensesetter på en omsorgsfull og respektert måte, noe man får inntrykk av er gjort i denne sammenheng ettersom eleven kommer tilbake. Å bli satt grenser for er ikke like enkelt for alle. Selv om lærerne mener dette godt, kan enkelte elever føle seg krenket når det kommer på individnivå. Enkelte elever kan føle at læreren ikke liker de om de blir grensesatt.

Barn kommer fra forskjellige hjem og er oppvokst i ulike kulturer. Å være bevisst genetikk og tilknytningsmønster, er viktig å tenke på i relasjonsbygging med elevene ifølge funn i studien. En av lærerne forteller *«Jeg er opptatt av barnas genetikk og tilknytningsstil. Har opplevd at det er uvanlig for lærere å tenke på det når de ser atferden til barna. Jeg tenker på hvordan eleven har det hjemme, hvordan dette kan påvirke samspillet med eleven»* (4). Genetikk og tilknytning har sannsynligvis stor betydning for måten vi mennesker oppfatter og forholder oss til livet. Læreren har erfaring med arbeid innenfor barnevern, samt videreutdanning fra psykososial helse blant barn og unge. Vedkommende mener videre *«at ikke alle lærerkolleger er vant å knytte sammen atferd og tilknytningsstil»* (4).

Studien viser at lærerne mener at relasjonen til hjemmet påvirker relasjonen til eleven og hvordan den har det på skolen. Flere av lærerne mener at samarbeid med hjemmet er viktig for å lykkes i relasjon med eleven, og forteller at de har mye fokus på det. *«Tett dialog og samarbeid med hjemmet er noe som jeg tror er helt avgjørende for at eleven skal ha det bra»* (5). En annen lærer tenker at godt samarbeid med hjemmet *«vil påvirke hvordan foreldrene snakker om skolen hjemme»* (4). Å ha tett samarbeid med hjemmet *«vil gi oss lærere en forståelse og kunnskap på hvordan eleven trenger å ivaretas i hverdagen. Vi har elever fra alle typer hjem, både med og uten utfordringer, som igjen kan påvirke eleven»* (5).

Et godt samarbeid og tett dialog med hjemmet fremmer elevens utvikling og trivsel i skolen viser studien. Kommunikasjon og gjensidig forståelse er essensielt i relasjonsarbeid. Når man får en felles forståelse og et grunnlag rundt eleven, gir dette rom for utvikling. Gjennomføring av foreldremøter og foreldresamtaler trekkes frem av lærerne som en del av samarbeidet med hjemmet. En god relasjon med hjemmet vil mest sannsynlig gi større utbytte i elev-lærer relasjon, og terskelen for å ta kontakt for alle parter kan bli lavere. Men dette er det ingen garanti for. Lærere kan oppleve både positiv og negative situasjoner som kan påvirke relasjonen, noe som er naturlig. Relasjonen til hjemmet vil ha en vesentlig forskjell på om en

lærer viser foreldrene at de verdsetter og liker elevene sine, enn om en lærer opptrer lite interessert og kald.

En god relasjon er særlig viktig når det kommer til læring av fag, understøttes av flere av lærerne i studien. En lærer forteller *«Man kan ha verdens beste undervisning, men om ikke relasjonen er på plass så tar ikke eleven imot kunnskapen. Dette kan også handle om interesse eller læringsutfordringer, men sjansen er større om man har en god relasjon til eleven og ikke minst klassen generelt»* (4). Flere av lærerne erfarer at det vil være bedre utgangspunkt til å få til en god relasjon om man er kontaktlærer over flere år.

God læring avhenger også hvordan eleven fungerer i det psykososiale miljøet, ikke bare faglig mener lærerne. Studien viser at utfordringer med overganger kan være en vanskelig, og at de må bruke ekstra tid på relasjonsarbeid. En lærer fra en av de større skolene forteller: *«Enkelte kommer også fra andre skoler når de starter på ungdomsskolen, noe som kan ta ekstra tid»* (1). Overgangen fra mellomtrinnet over til ungdomstrinnet kan være vanskelig for mange, siden det forventes at elevene tar mere ansvar selv. Kravet til arbeidsmengde og faglige prestasjoner økes. I ungdomsskolen møter de karakterer for første gang. Mange vil oppleve miljøforandringer siden de kanskje splittes fra et miljø som har føltes trygt over flere år. En 8. klassing vil kanskje trives dårligere, enn en 10. klassing som har vært i ungdomsskolen over flere år. Studien viser at sjansen for at man må bytte skole mellom trinnene er større i byskoler, enn på skoler på bygda. Som tidligere skrevet tar det tid å bygge relasjoner. Lærerne forteller at ungdom er forskjellige, *«noen er mere åpne enn andre»* (1). Noen elever er ekstroverte og finner seg fort til rette, både faglig og sosialt. Mens andre elever synes kanskje det er skummelt, trekker seg mere tilbake og sliter mere med å finne sin plass.

4.1.2 Kontinuitet gir trygghet

De ansatte forteller at det er forskjell på om du er timelærer eller kontaktlærer når det kommer til relasjonsbygging. Funn i studien viser at lærerne stort sett har elevene alle tre årene gjennom ungdomsskolen, noe som har positiv effekt på relasjon til eleven og hjemmet. Lærerne forteller at personkontinuitet er viktig når det kommer til helsesykepleier og andre profesjoner som er i kontakt med elevene. En av lærerne forteller at *«du kommer nærmere elevene og foreldrene når du er kontaktlærer enn vanlig timelærer»* (2). Studien viser at *«faktorer som at lærere bytter jobb, helsemessige utfordringer eller at læreren går av med pensjon kan påvirke kontinuiteten»* (2). Bytte av lærer kan være bra, for eksempel at lærer

ikke klarer å utøve sin profesjonelle rolle. Bruk av vikarer kan påvirke tryggheten i elevenes læringssituasjon. Hyppig skifte av lærere, eller bruk av vikarer, kan trolig være uheldig siden dette utfordrer stabiliteten i elevenes skolehverdag, både faglig og relasjonelt. Lærermangel er et hyppig tema i mediebildet. Faren for at ufaglærte blir ansatt som vikarer i skolen er store for tiden, siden ufaglærte ikke sitter med fagkompetansen som lærerne har.

Kontinuitet i andre tjenester som er i kontakt med elevene, viser seg også å være en stor utfordring. Tjenester som blir nevnt er helsesykepleier, barnevern, PPT og BUPP. Dette kan føre til at blant annet elevene ikke får den hjelpen de har krav på. Relasjonen blir vanskelig å opprettholde når det stadig er utskiftninger av personer. Elevene klarer ikke å bygge opp nok tillit og trygghet til personer som skal hjelpe dem, når det stadig kommer nye ansikt. De ansatte er enige om at systemet ikke fungerer slik det bør gjøre. Erfaringen en av lærerne sitter med er at:

«Vi har slitt en del når det kommer til helsesykepleier. Mye utskiftninger, det er pensjonister som kommer og nesten gjør dugnadsarbeid. Elevene har også gitt uttrykk om misnøye rundt dette. Det som ofte er vanskelig, er når det kommer noen fra barnevern og skal snakke med elever. De skifter stadig representant, noe som gjør relasjonen utrygg. Mange elever er veldig motvillig til å snakke med dem. Vi blir på en måte pålagt å ta disse samtalene for barnevern, noe jeg opplever er uheldig» (5).

Selv om lærerne har en bedre relasjon til elevene, opplever de dette som vanskelig da de føler at de ikke sitter med samme kompetanse som ansatte i barnevern. Her kan det glippe nødvendig informasjon, som barnevernet kanskje trenger om det ikke i forkant blir gitt klare rammer rundt samtalen. Å bruke lærerne til slike samtaler, krever ressurser, som kan gå utover undervisning og andre nødvendig arbeidsoppgaver.

4.1.3 Språklige og kulturelle barrierer

Studien viser at det kan være utfordrende å ha elever med en annen minoritetsbakgrunn. En av lærerne sier «*språklige utfordringer er ofte det første det starter med*» (3).

Kompetansemangel på ulike kulturer og språk, kan det gjøre relasjonsbygging utfordrende i møte med fremmedspråklige elever. Lærerne forteller om fremmedspråklige som har vært igjennom traumatiske opplevelser på flukten til Norge. Alvorlige påkjenninger og belastninger over tid, kan medføre skader. Traumatiske opplevelser kan påvirke elevenes mottagelighet for læring og atferden kan være avvikende. Studien viser at det er viktig å fange

opp fremmedspråklige elever. I enkelte kulturer er psykisk uhelse et tema som det ikke snakkes om. En av lærerne forteller «*jeg merker vel egentlig at det kan være vanskeligere å komme inn på fremmedspråklige elever. De er kanskje ikke så vant til at det skal snakkes om alt*» (2). Flere av lærerne erfarer at det kan være vanskelig å bygge relasjoner når språk og kultur er ukjent. Studien viser at det var forskjeller på skolene når det kom til antall elever med minoritetsbakgrunn. Det var flere elever med minoritetsbakgrunn på byskolene, enn det var på de mindre skolene. En lærer fra en av de mindre skolene har en formening om at «*du vil kanskje oppdage elever som sliter i større grad på en liten plass, det tror jeg. Her kjenner alle alle, vi fanger opp det opp i større grad*» (3). Lærerne som jobber på større skoler, forteller at det er «*en del fremmedspråklige elever som føler seg ensom*» (2). Lærerne mener at dette kan handle om at det er vanskelig å bli inkludert i et nytt og ukjent samfunn, og at størrelsen på skolen har betydning.

4.2 Kategori 2: Den digitale verden

Jeg vil her presentere funn gjennom 4 subkategorier: *Smarttelefonen, Mobbing og språkbruk, Bildedeling og Kropp og motepress*. Subkategoriene bygges opp med sitater fra lærerne.

4.2.1 Smarttelefonen

Øverland (2020) beskriver et paradigmeskifte over til den digitale verden, og at de første smarttelefonene og appene kom i 2007. Siden har teknologien og den digitale verden utviklet seg i raskt tempo. En av lærerne mener at «*hadde sosiale medier kommet gradvis, hadde det mest sannsynlig vært flere reguleringer ved bruk fra høyere hold. For slik som den er nå er det helseskadelig*» (4). En annen lærer tenker at sosiale medier bidrar til «*et slags felleskap*» (1).

Barn og unge som er vokst opp i dag, har ikke opplevd hverdagen uten informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Barn og unge sitter klistret til skjermer flere timer hver dag, og kan sammenliknes med en «*barnepasser*» (6). Ungdommer har mobilene med seg over alt. Også inn i skolen. Barn og unge eksponeres mer enn noen gang for informasjon gjennom digitale plattformer. Som en lærer sier «*en 6 åring kan finne pornofilmer på et knips*» (6).

Smarttelefoner og tilgang til internett gjør det mulig å komme i kontakt med andre mennesker, uten spesielle begrensinger. Telefoner gir mulighet for å være «*koblet på verden*» hele døgnet. Lærerne forteller at ungdom har med seg mobilen på skolen, og at den får mye oppmerksomhet. De forteller at det daglig skjer mindre uheldige hendelser ved bruk av mobil.

Lærerne kommer med ulike meninger og erfaringer rundt tilgang på digitale plattformer. En av de forteller «*Vi har mobilhotell, slik at de ikke har tilgang på mobilene sine*» (1). «*Vi oppdager at det skjer mindre uheldige situasjoner daglig når det kommer til sosiale medier*» (7) forteller en annen lærer. Selv om ansatte sier at skolene opererer med mobilhotell, tenker noen lærer at bruk av mobil i skolen skulle vært fastsatt i nasjonale retningslinjer og lovverk.

«Det burde ha vært bestemt i norsk lov at elever ikke skal ha mobil i skoletiden, men samtidig benyttes PC i undervisning som gir mulighet for kommunikasjon» (3)

Noen av lærerne forteller at PC og læringsbrett som skolen eier, ikke gir tilgang til plattformer som er populære for elevene. Flere av lærerne forteller at kommunikasjonsverktøyet Teams benyttes mye i faglig sammenheng. Teams gir mulighet for at elevene kan kommunisere seg imellom. Lærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å kontrollere alle samtaler som foregår elevene imellom, selv om det er undervisning. En av lærerne forteller at «*elever fra 1.-5. klasse ikke har tilgang på Teams*» (5), som et forebyggende tiltak. Læreren mener at elevene ikke er moden nok til å håndtere verktøyet på en god måte.

Selv om skolene har mobilfri skole, får lærerne med seg at det er en del utfordringer på sosiale medier. Flere lærere forteller at de automatisk blir dratt inn i situasjoner, som også skjer på fritiden. Flere lærere sier at «*vi og foreldrene føler det er vanskelig å få oversikt over hva som skjer*» (7) ved bruk av sosiale medier.

Studien viser at skolene praktiserer ulikt ved elevenes tilgang på mobil i skoletiden. Noen skoler gir elevene tilgang på mobil i friminuttene, mens på de andre får elevene tilbake telefonen når dagen er over. Tilgang på sosiale medier i friminutt, kan gi sosiale og faglige utfordringer i større grad. En av lærerne sier at «*sosiale medier gjør ungdom usikker, og påvirker selvtillit og selvbilde*» (8), noe som støttes av flere lærere. En annen lærer har erfaring fra en skole hvor elevene hadde tilgang på mobilen hele skoledagen. Vedkommende forteller om elever som ikke hadde ikke turt å gå ut i friminutt siden de hadde fått sms med trusler om bank. Studien viser at det er vanskelig å få oversikt over bruk av smarttelefonene. Lærerne sier at de savner et system som gjør det enklere å ha kontroll. Flere lærer vektlegger at foreldrene bør få bedre oversikt over hva ungdom bruker mobilen til.

Lærerne forteller at det er mange ungdommer som sliter med psykiske helseutfordringer. Sosiale medier og internett får mye skyld i dette, siden ungdom døgnet rundt har tilgang på «oppskriftene» for å fremstå vellykket. Flere lærere sier at ungdom har fått psykiske plager og utfordringer som følge av press på kropp og utseende. Det er ikke bare sosiale medier lærerne

mener er årsak til psykiske helseplager, men de forteller at innflytelse fra medelever og at de sammenlikner seg med hverandre, kan gi utvikling i negativ retning. I dag har ungdom tilgang på informasjon om psykisk helse og helseplager på internett. En av lærerne sier «*at elever «googler» symptomer på psykiske helseplager, og at de diagnostiserer både seg selv og venner»* (2). En annen lærer erfarer at «*når de snakker seg imellom, drar de hverandre ned og bader i hverandres elendighet»* (3).

4.2.2 Mobbing og språkbruk

«*Foreldre ordner Tiktok og Snapchat til barna sine på 10 år, slik at de ikke blir utestengt fra vennegjenger»* (4) forteller en av lærerne. Funn i studien viser at mobbing i form av utfrysning, utestengelse, trakassering og sjikanering foregår hyppig. Dette kan de se på kroppsspråket til elevene. Lærerne forteller at språkbruken har endret seg, at det kan føre til psykiske utfordringer som går på ungdommens selvbilde og selvtillit. «*En kommentar kan bli en sannhet for noen»* (7) sier en av lærerne.

Grupperinger på sosiale plattformer kan gi rom for en annen form for mobbing enn det vi er så for 10 år siden. Dette kan føre til at ungdom føler seg ensom og utstøtt fra et fellesskap på en annen måte. En av lærerne forteller:

«*Ungdom er med på lukkede grupper, ofte på snapchat. Du har de elevene som ikke kan være med på noe, eller ikke er invitert, men de får snapper av hvor gøy de andre har det i boblebadet for eks. Vi har også opplevd at enkelte har blitt utestengt på sosiale medier av venner»* (2).

Mange av disse plattformene gjør det mulig for folk å være anonyme. Det gjør det ekstra utfordrende for en del ungdommer. «*Vi har mange eksempler der elever blir sjikanert på ulike plattformer, der de ikke vet hvem som er på den andre siden»* (3) forteller en lærer. Flere ansatte nevner at sjikanering kan forekomme i sosiale medier. Dette kan oppstå mellom elever, og fra fremmede. Å bli sjikanert og utestengt kan gå på bekostning av den psykiske helsen, som kan gi konsentrasjonsvansker og læringsutfordringer i skoletimene. Sjikanering vil trolig oppleves skremmende og sårende for elever som blir rammet. Det kan være skadelig hos de som er mest sårbare.

Flere av de ansatte hevder at mobbing og ufint språkbruk skjer ofte i fellesareal som friminutt og i overgangsfaser. En av lærerne forteller «*Vi har derfor satt inn enda flere på ekspedisjon,*

som et tiltak på mobbing» (5). Mobbing som begrep kan diskuteres i denne sammenheng, siden enkelte lærere ikke betegner det som direkte mobbing, men heller «en ufin måte å prate til hverandre på» (4), og at «ungdom sier at de kommentere bare på kjødd» (2). En annen lærer synes det er vanskelig «når de kaller hverandre på tull frem og tilbake, men at det må stoppes». Lærerne synes også det kan være vanskelig å forstå språket ungdommen bruker, da de plukker opp mye på digitale plattformer. Flere ansatte er enige om at mye av ufine kommentarer og språkbruk går under radaren. En lærer mener at «språkbruken er verst i 8. og 9. enn i 10. klasse» (2). En annen lærer forteller:

«Jeg opplever språkbruk som jævla transfitte, homse, men som også omhandler kropp blant annet, hvor disse begrepene som kan sammenlignes med tosk da jeg var ung, og det var en sjargong. Det brukes veldig sterke begrep i dag, og det observeres helt ned i barneskolen» (4).

Naturlig vil ungdommer være nysgjerrig på å utforske kroppen når det kommer til sex. En av lærerne bekrefter at «gutter ser mye porno» (1). Sitatet støttes av flere lærere i studien. Samme lærer tror at «kommentarer på kropp har blitt en del av språket til de unge» (1). Læreren har hatt flere elever som sitter og gråter på kontoret, etter å ha fått kommentarer på at «puppene ikke var store nok» (1). Studien viser at språkbruken som guttene bruker overfor jentene, ofte er seksualisert. Man kan trolig forstå at ungdom blir usikker og at det skape mere utrygghet, når de får slengt ulike kommentarer etter seg. Læreren forteller videre:

«Elevne er i puberteten, og de som er i tidlig utvikling får gjerne høre at de er tjukke fordi de har begynt og fått pupper og rompe, ting har blitt større. De jentene som ikke er utviklet i hele tatt, de får høre at de er flate som sild» (1).

Garderobesituasjoner hos begge kjønn, har vært en utfordring forteller de ansatte. Noen av skolene slår sammen flere klassetrinn på ungdomsskolen i gym og svømming. Det kan være store forskjeller på en 8. klassing og en 10.klassing, når det kommer til fysikk og modenhet. «Garderobesituasjonen opplever jeg like vanskelig for jenter som for gutter» (5) forteller læreren. Noen kan føle på at de er senere eller for tidlig utviklet fysisk, noe som kan skape usikkerhet og gjøre garderobesituasjonen vanskelig.

4.2.3 Bildedeling

De ansatte forteller at de blir involvert i en del som skjer på sosiale media, blant annet når det kommer til billedtaking. En lærer forteller at de «blir involvert i en del utfordringer på sosiale medier når det kommer til mobbing og nakenbilder, og at grensen for hva som blir tatt blide

av har sunket» (5). En annen lærer sier at hun «måtte holde seg under haken, da det ble spurt om hvor mange i klassen som hadde fått dickpics» (2). Vedkommende sier videre at «dette er dessverre litt for vanlig» (2). Læreren forteller om to andre opplevelser:

«De tror de er den eneste som får forespørsel av den kjekke gutten om å sende bilde. Så viser det seg at det er flere jenter som har fått samme forespørselen fra samme gutt. Gutten tar så og videresender bildene, til en elev som tar vare på dem, hvor en annen elev laget film av bildene som ble sendt rundt» (2).

«Om bildet blir sendt til noen annen, blir IP adressen sporet tilbake, og det viser seg at den står registrert på pappa. Da blir han beskylt for barneporno. Lettkledde bilder av ungdom under 16 år, er barneporno» (2).

Selv om flere av ansatte forteller at skolene gjennomfører årlig Nettvett med politiet, og at det er et tema i klassen og på foreldremøter, opplever lærerne billedtaking som et stort problem. En lærer forteller at det var en stor sak i kommunen i fjor, med deling av bilder med seksualisert innhold. Her skulle det settes i gang tiltak med foredrag og div møter rettet mot den aktuelle saken, men at opplegget ble stoppet grunnet pandemi. Flere ansatte mener at mye av deling av bilder trolig går under radaren, og at Snapchat er den plattformen som blir mest brukt. Foreldrene står ansvarlig for barnas bruk av smarttelefon frem til de er 18 år. Noe som trolig ofte glemmes i hverdagen. Lovverket sier at det er ulovlig å ta bilde uten samtykke fra den andre part, og vil ses på som en straffbar handling som kan føre til konsekvenser senere i livet, jf åndsverkloven (2018) og straffeloven (2005).

4.2.4 Kropp og motepress

Ungdom i dag står overfor et prestasjonspress som kan gi ulike psykiske påkjenninger. De stiller ofte høye krav til seg selv, og de skal helst være lik sine idealer når det kommer til både klær og utseende. Alt skal helst være perfekt, og de skal fremstå vellykket. De skal bør være best i alt, på alle områder. Både på skolen og i fritiden. Ungdom i dag bør prestere godt i fag, og de bør helst ha toppkarakter. Ungdom eksponeres konstant av det som skjer på internett og i sosiale medier. Trolig finnes det lite som begrenser barn og unges tilgang til den digitale verden. Ungdom får tilgang på bilder av utseende, kropp, treningsprogram og dietter via Instagram, Snapchat og Tiktok. Funn i studien viser at kroppspress og motepress påvirker ungdommens psykiske helse ved bruk av sosiale media. Bilder og videoer viser hva som er fint og ikke, og hva som er greit og ikke. Lærerne mener at disse plattformene påvirker

ungdommen døgnet rundt. En lærere forteller at «*tidligere målte man seg med de to mest populære jentene i klassen. I dag måler de seg med alle på internett*» (2). En annen lærer erfarer at ungdom forsøker å etterlikne sine idealer på bilder og videoer, og vurderer seg selv ut ifra hvor mange «likes» (3) de får. Enkelte lærere tenker at en slik oppnåelse gir ungdom en følelse av mestring. En av lærerne hevder:

«*Dagens ungdom skal i dag være så veldig flink på alle områder. De skal prestere i fag, være pen og trent i utseende og kropp*» (5).

I studien forteller lærerne at både jenter og gutter utsettes for kropp og motepress, og at dette påvirker elevenes psykiske helse. De mener at både sosiale medier og andre digitale plattformer er med å bidra til økt kroppspress. I dag er det vanlig at bilder blir retusjert og manipulert. Også søkelyset på plastisk kirurgi blir nevnt i studien. Jaget etter den perfekte kroppen og et perfekt utseende, kan være både usunt og uoppnåelig. At sosiale medier gjør ungdom usikker på seg selv, er gjennomgående funn i studien. Selv om ungdom er kjent med manipulering og retusjering av bilder, er det vanskelig å ikke la seg bli påvirket, noe som også gjelder den voksne generasjonen, mener lærerne.

Flere av lærerne mener at kroppspress, trening og utseende henger sammen, og at ungdom bruker sosiale medier for å la seg inspirere og sammenlikne. En av lærerne sier han husker «*Husker det var oppslag i en av de landsdekkende mediene, hvor de beskrev at Petter Northug ikke vant Tour de France fordi han var for tjukk*» (3). Læreren tilføyer at slike utsagn i mediebilde er urovekkende. Offentlige medier har gjentatte ganger skrevet om flere idrettsstjerner som har stått frem med utfordringer knyttet til kropp og prestasjoner.

En lærer forteller at egne elever «*briljerer til venner etter å ha vært på treningsstudio, og at presset blir litt påfølgende*» (2), og at det er økende kroppspress blant gutter. Samme lærer sier at «*Det er mere vanlig at en 10. klassing går på treningsstudio i dag enn for noen år siden*» (2). «*Megarexi*» (4) er det første en av lærerne tenker på når det kommer til gutter, kropp og trening. En annen mener at «*press rundt kropp og utseende skapes på treningscenter*» (6). En av lærerne sier at «*det er mere måling av muskler blant gutter*» (8). En annen lærer hadde en interessant erfaring i sin klasse hvor «*guttene som var mest fit og mest populær blant jentene mente at hvis du var tjukk så måtte du bare slanke deg*» (2). Funn i studien viser også at gutter er opptatt av vekt. Den viser at gutter har blitt alvorlig syke av spiseforstyrrelser, og flere har antydning til spiseforstyrrelser, grunnet kroppspress. Lærerne tenker at kroppspress rammer i hovedsak de elevene som er sosial og fysisk aktiv, og at det

har blitt en økende trend blant gutter. En av lærerne tenker at den voksne generasjonen fortsatt henger igjen, og at kroppspress i hovedsak er et jenteproblem. En annen lærer tror at usikkerheten hos gutter kan være større, siden jentene kan justere på utseende på andre måter. En lærer forteller:

«Gutter ser mye porno, hvor de sammenligner jenter med pornostjerner som de ser på. En 14 år gammel jente har ikke så mye å stille opp med når det kommer på det nivået. Det er et ganske stort problem» (1)

En annen lærer sier at *«det er mye fokus på sex, seksuelle undertoner og utseende» (3)*. Begge sitatene sier mye om hvorfor press på kropp og utseende er utberedt blant jenter, noe som kan gi negativ innvirkning på selvbilde. Språket og hvordan ungdom omtaler hverandre, er også med på å opprettholde press på kropp og utseende mener lærerne.

Lærerne forteller at elever opplever press når det kommer til ulike klær og mote. Studien viser at det er forskjeller når det kommer til kleskode på de forskjellige skolene. En av lærerne har erfart at det var større press på klær på byskolen hvor vedkommende jobbet, enn nåværende arbeidsplass. *«Her har vi det vært populært å gå i varmedress til 300 kr. I urbane strøk hører jeg man er nødt til å bruke canadagoose jakke til flere tusen kroner for å bli akseptert. Foreldrene kjemper for å få kjøpt jakken, eller så har ikke eleven et miljø å være i (4)*. En annen lærer mener det er forskjell på klærne til ungdom som går på skole i utkanten, men som holder til i byen på fritiden. En av lærerne jobber ved en av de største skolene, og er kontaktlærer for 8. klasse. Vedkommende forteller *«at det ikke er like stort press i 8. klasse som i klassene over når det kommer til merkeklær» (1)*. Flere av lærerne gir uttrykk for at dette ikke bare omhandler press når det kommer til merkeklær, men også hårfrisyre og sminke. Studien viser at elever blir utestengt om de ikke har rett uteseende eller kleskode. Lærerne sier at denne formen vises mer tydelig utenfra enn blant annet utestengelse fra sosiale medier. *«Væremåte, hvordan de kler seg, sminker og ordner seg. Du ser en viss forskjell utenfra» (8)* sier læreren.

En gruppe som lærerne mener skiller seg ut når det kommer til press på kropp og utseende, er gamerne. Flere uttrykker bekymring rundt denne gruppen. Lærerne forteller at gamerne sitter ofte isolert i sin egen virtuelle verden, og er sosial på en annen måte. Lærerne mener at gaming kan virke negativt inn på den fysiske og psykiske helsen. En av lærerne tenker at *«enkelte elever gamer siden de ikke har noen å holde sammen med» (5)*. En annen lærer mener at *«gamere blir bakpå i gym og fysiske aktiviteter, og de kan være litt større i kroppen»*

(7). Gamerne kan blir sittende mye alene hjemme på gutterommet å spille. Noe som trolig kan påvirke den fysiske og den psykiske helsen. En av lærerne uttrykker bekymring av at «*de havner utenfor felleskapet, og vil kanskje ikke fungere så godt sosialt på skolen*» (5). En annen erfarer gamerne som «*mere trøtte*» (8) når de møter på skolen, og at «*gamerne blir mere sigen i kroppen*» (8). Flere lærere mener at overvekt kan være et problem ved mye gaming, men at overvekt også er et generelt problem. Overvekt kan føre til uheldige kommentarer fra andre, som kan skade selvbilde og selvfølelse og føre med seg psykiske helseplager. Lærerne forteller at det er mange overvektige ungdommer, noe som trolig kan relateres til blant annet gamere og ungdom som ikke er fysisk aktive. Samtidig mener en annen lærer at «*kompetanse på gaming, bruk av PC og digitale medier gir elevene bedre kunnskap og forståelse i språk og teknologi, som de de vil ha behov for senere i arbeidslivet*» (4)

4.3 Kategori 3: Kompetanse og samhandling

Jeg vil her presentere funn gjennom 4 subkategorier: *Kompetansen strekker ikke til, Taushetsplikten gir utfordringer, Samhandling på systemnivå og Tydeliggjøring av lærernes ansvarsområde*. Subkategoriene bygges opp med sitater fra lærerne.

4.3.1 Kompetansen strekker ikke til

Innledningsvis presenteres en opplevelse fra en av lærerne i skolesammenheng. Sitatet er et godt eksempel på hvilke hendelser lærerne kan møte, og hvor viktig kompetanse på psykisk helse er i skolen.

På klassetur satt jeg og raftet med en elev som kom som flyktning, der det var flere elever fra klassen med i båten. Der begynte en elev å fortelle sin historie om hvordan de flykta i gummibåt, mens vi satt i gummibåten ... og de andre elevene ble helt stille.. Eleven forteller videre at de var på vei over havet, det ramlet folk i sjøen en etter en ... resten bare måtte fortsette, de kunne ikke hjelpe ...de skulle ikke lage noe styr, for hvis de begynte å dra opp noen så ville det bli bråk og de kunne lettere bli oppdaget under fukten og da kan man tenke at vi har en del som har flyttet til Norge som har en tung bagasje med seg som vi ikke kan fatte og begripe. Vi har en annen familie hvor en av våre elever opplevde under flukten til Norge å miste søsteren i matmangel. Denne eleven har flere gang det siste året opplevd at når ting blir vanskelig begynner tårene å trille og at man mister kontakten med eleven, hvor

eleven begynner å ta etter ting foran seg. En gang tok jeg med eleven til legevakt hvor eleven viser symptomer på Posttraumatisk stresslidelse (3)

Slik jeg forstår sitatet, har disse historiene gjort sterkt inntrykk på læreren. Jeg vil tro at læreren kanskje ønsker å fremheve hvor heftige historier fra elevene kan bli, og som lærerne møter i hverdagen. Trolig ønsker læreren å fremheve hvor viktig det er å få mere kompetanse på psykisk helse i skolen. En av lærerne sier «*vi vurderer fortløpende om de har kompetanse til å håndtere elevenes utfordringer*» (1). Selv om flere lærer sier at de vurderer situasjoner med elevene fortløpende, forteller de fleste lærere at de har lite kompetanse når det kommer til psykisk helse. Flere av lærerne uttrykker at psykisk helse som tema, var mangelfull under grunnutdanningen. Lærerne i denne studien, ble ferdig utdannet lærere i perioden 1989 til 2015. Læreren som sist ble ferdig utdannet forteller: *Vi hadde litt om seksuelle overgrep og vold i nære relasjoner. Vi hadde ellers lite om psykisk helse opp mot ungdom* (8). En av de andre lærerne sier seg enig om at det var lite fokus på psykisk helse, og sier at «*det var mere fokus på fag og fagdidaktikk*» (3). Studien viser at lærerne med videreutdanning og/eller erfaring med å jobbe innenfor psykisk helsefeltet, viser et bedre innblikk rundt psykisk helse enn resten av lærerne.

Studien viser at usikkerhet rundt kompetanse, gjør at mange kvier seg for å ta den vanskelige samtalen, både med eleven og hjemmet. En lærer har gjort seg noen tanker når det oppstår suicidale tanker hos elever: «*Det er noe med at man ikke skal aktivere noe, samtidig som man ikke kan overse det. Det er kjempevanskelig*» (6). Flere av lærerne sier at de innimellom er avhengige av å støtte seg til helsesykepleier i enkelte situasjoner. En lærer mener at det handler om «*frykt for å snakke om, frykt for å si feil, frykt for å tråkke noen på tærne*» (8). En annen lærer tenker noe annerledes: «*Selv om vi ikke har den kompetansen som vi kanskje burde hatt, så har vi med oss mye livserfaring*» (6). Flere lærere gir uttrykk for at tryggheten i rollen som lærer, vokser med årene. Noen andre reflekterer litt annerledes. En lærer mener at «*vår rolle som lærere blir her å gi omsorg og vær en trygg voksen i elevenes hverdag*» (3). Teorien viser at når den voksne fremstår trygg og omsorgsfull, er det større sjans for at eleven kommer og prater om sine problemer. Funn i studien etterlyser at lærerne etterlyser mere kompetanse på psykisk helse blant ungdom. Flere av lærerne ønsker mere kunnskap på psykisk helse, i form av kursvirksomhet. En av lærerne tenker «*at mere kompetanse innenfor psykisk helse er viktig for at vi skal føle oss tryggere på jobb, og mange*

ansatte sier dette når vi skal holde på med psykologisk førstehjelp. Det er forskjell på å gjennomføre opplegget bare for å gjennomføre det, men du må ha tiltro til verktøyet, forstå det og skjønne det selv for å kunne klare å formidle det godt nok til elevene» (5). Utsagnet støtter opp om at kunnskap vil trolig medføre at lærerne opplever seg trygget i møte med ungdom og psykiske helseplager.

Studien viser at flere lærere mener at jobben med implementering av psykisk helse i skolen, er noe man må ta på alvor og jobbe systematisk med. Den viser videre at kommunene kjøper opp ulike nasjonale programmer som blir brukt i skolen. En av lærerne forteller «*Programmet Alle har vi en psykisk helse, har jo en god del fine momenter. Men kontinuiteten blir ikke jevn nok*» (2). «Alle har en psykisk helse» er et helsefremmende program, som er blitt brukt i ungdomsskolen. Det inngår i programpakken «Psykisk helse i skolen». Programmet har i hensikt å utfordre unges sine holdninger i forhold til psykisk helse, samt bidra til økt kunnskap rundt psykiske plager (Lauritzen, 2012). Da programmet ble satt i gang, fikk hele kollegiet til lærer 2 opplæring.

Flere av skolene i studien gjennomfører «Psykologisk førstehjelp» som verktøy i undervisning om psykisk helse. Lærerne opplever at «Psykologisk førstehjelp» som et godt verktøy. En av lærerne sier at «*elevene oppleves også positivt til Psykologisk førstehjelp*» (6). Lærerne mener at programmet har bidratt til at psykisk helse har blitt mere i søkelyset de siste årene. Samtidig opplever lærerne at slike programmer «*koker bort i kålen, ettersom man må prioritere andre fag*» (2). Betydningen av å sette søkelyset på psykisk helse, er blitt mere etterspurt generelt i samfunnet. Lærerne forteller at de har deltatt på kurs gjennom jobb, men de er enige om at det er for lite kursvirksomhet rundt psykisk helse, og at de ønsker mere av det. Etter at lærerne begynte sin yrkes karrierer, forteller de at psykisk helse har fått større plass i skolen med årene, men at det ikke er nok. Ansatte forteller om ulike programmer og verktøy som er blitt brukt de siste årene. En ansatt forteller «*Vi er en Olweusskole, og vi kjører prosjektet «Relasjon voksen barn», og er veldig nyttig i relasjonsarbeid*» (3), og at det går gjennom RKBU (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge). Prosjektet omhandler undersøkelser rundt opplevd relasjon, hvor både lærer og elever skal uttale seg. «*Prosjektet er kanskje knyttet mest opp mot elever som sliter med relasjonsbygging*» (3). «Bankingtime» nevnes som et nyttig verktøy som blir brukt. En annen lærer beskriver «MOT»prosjektet som et veldig godt verktøy: «*Vi fikk en annen måte å få kontakt med barna på. Men så hadde kommunen en innsparingsrunde, så da ble det fjernet*» (2). Innsparing og nedkutting i skolen,

er et sentralt tema som de ansatte er opptatt av, noe de mener går på bekostning av både elevene og lærere.

Flere av lærerne mener at deres skole har mye fokus på psykisk helse, og at dette bør være forankret i ledelsen. En av lærerne sier at *«skolen vår har bra oppdekking når det kommer til skolehelsetjenesten, om det er prekære ting, så kommer de oftere, de blir ikke nedrent»* (3). Engasjementet er stort når lærerne fra denne skolen forteller om hvilke forebyggende tiltak som har blitt gjennomført. Forskning viser at fysisk aktivitet er bra for den psykiske helsen. En av lærerne forteller *«rektor gjennomfører Mestrenes Mester, en konkurranse mellom elevene, hvor fokuset er å løfte de elevene som sliter med å finne mestringsfølelse»* (4). Samme skole arrangerer «Annerledesdag» og gjennomfører «Mangfolduke» sammen med andre skoler. Lærerne forteller at de deltar også. Disse tiltakene gjøres for å synliggjøre mangfold, at det er lov og greit å være annerledes. Flere av skolene gjennomfører felles skolelunsj, som et frivillig tilbud. Lærerne opplever at de fleste elevene deltar, og at de har bedre matlyst når de spiser sammen. Lærerne forteller at skolene gjennomfører «Vennskapsuke», men noen skoler opplever å falle utenfor grunnet avstand til sentrale strøk. Lærerne mener at forebyggende tiltak gir mindre tendens til utestenging og grupperinger når hele klassen er samlet, men at språkbruken blant elevene er en utfordring.

4.3.2 Taushetsplikten gir utfordringer

Lærerne tenker at det er viktig at de har rammer og regler å forholde seg til innenfor sin yrkesprofesjon. Ifølge studien løfter flere lærere taushetsplikten som viktig. For å følge opp elevene på en god måte, sier lærerne at de er avhengige av å samarbeide med andre. Opplæringsloven henviser videre til Forvaltningsloven rundt rammene for taushetsplikt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ifølge forvaltningsloven (1967 §13), gir loven ansatte i skolen plikt til å hindre at andre får tilgang og kjennskap til personlig informasjon rundt elevene de jobber med. Lærerne mener taushetsplikten ofte kan bli utfordrende, når det kommer til elevens beste. Å bryte taushetsplikten kan skade relasjonen til elevene, og de kan miste tillit til den aktuelle læreren. Samtidig har flere av de ansatte erfart hvor avgjørende det kan være for liv og helse om man velger å bryte taushetsplikten. I mere alvorlige tilfeller informerer lærerne eleven om at de må bryte taushetsplikten. En av lærerne forteller at *«det er viktig at eleven føler seg trygg, og at man alltid minner om at man har taushetsplikt. Vi sier aldri*

videre det eleven formidler, fremt det ikke er veldig alvorlig, og at vi har en plikt når det kommer til mere alvorlige ting» (1).

En lærer forteller om erfaring med elever som har hatt tilknytning til barnevern, men at «*taushetsplikten hindrer oss i å få tak i nok informasjon» (8)*. Samme lærer har erfart dette i samarbeid med helsesykepleier. Læreren forteller videre at begge parter ønsker det beste for elevene, men at taushetsplikten hindrer lærerne nødvendig informasjon og tiltak for en lettere skolehverdag. Ifølge pasient- og brukerrettighetsloven (1999 §3-4) har pasient eller bruker mellom 12 og 16 år, rett til at foreldre eller andre omsorgspersoner ikke får tilgang til informasjon, så lenge det foreligger respektive årsaker. Helsesykepleier har samme plikt til å følge denne loven. Barn og unge har rett til medbestemmelse og bli hørt jo eldre og mer moden de blir. Barne- og familie departementet (1989) skriver at alle handlinger av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer som berører barn under 18 år, skal etter grunnleggende hensyn være til barnets beste. Om ikke lover og retningslinjer samsvarer for samarbeidende profesjoner, kan dette gi utfordringer ved å gi best mulig hjelp til elevene.

En av lærerne henviser til lovverket og forteller at «*foreldre på vegne av eleven kan takke nei til helsehjelp, så lenge det ikke er så alvorlig at andre inngripende tiltak er nødvendig» (4)*.

En lærer tror det er mange lærere som kvier seg for å starte prosesser når det kommer til utfordring med foreldre, men at «*personavhengig og trygghet i profesjon som lærer» (5)* spiller inn. Jf. pasient og brukerrettighetsloven (1999 § 4.4) står det at foreldrene har samtykkekompetanse når det kommer til helsehjelp ved ungdom under 16 år (Helsedirektoratet, 2018).

4.3.3 Samhandling på systemnivå

Lærerne i studien forteller at de stort sett har tilgang på helsesykepleier, men at utfordringer med stadig utskiftninger påvirker personkontinuiteten. Personkontinuitet påvirkes også i samarbeid med andre tjenester som barnevern, BUPP og PPT. De ansatte sier at de mangler «*oppskriften»* på hva som må til for et bedre samarbeid mellom de ulike instansene. Lærerne kommer med ulike refleksjoner om systemet samsvarer til god samhandling. De fleste lærerne opplever godt samarbeid med sine lærerkolleger internt i skoledagen. «*Vi har et veldig godt samarbeid med skolens helsesykepleier, ungdomskontakt og meg som sosiallærer. Vi spiller på hverandre» (2)* sier en av lærerne. En annen lærer sier «*Jeg synes det er svært viktig at*

man ikke går hjem og bekymrer seg for en elev alene» (7). Å føle at man sitter på ansvaret alene, skaper utrygghet sier lærerne, og det kan være utmattende over tid. Lærerne fremhever hvor viktig det er å støtte seg til hverandre i tunge saker, og at det kan være enklere å ta tak i enkeltsaker om man ikke står alene. «Det har vært forferdelig og gått på jobb hver dag og vite at en elev sliter og du har ikke gjort noe med det. Det hjelper å sette i gang ting der man ikke sitter med ansvaret alene (6) forteller læreren. Selv om studien viser at lærerne sitter med et stort ansvar og som kan gi belastninger, er god intern og ekstern samhandling viktig for at elevene skal få den beste hjelpen.

Flere av lærerne er opptatt av at alle skal ha en felles forståelse. En av lærerne forteller om jobberfaring med psykiske helseutfordringer hos barn, og opplever at «*når man diskuterer med andre lærere så skjønner de ikke helt måten å prate på» (4). En annen lærer mener at «alle som jobber i skolen og de som samarbeider snakker samme språk og bruker samme begrep» (5). Et felles språk for alle som jobber i skolen tenker lærerne vil bidra til bedre felles forståelse og samhandling. Studien viser at ulikt språk kan ha påvirkning for samarbeid med andre tjenester. Å ikke snakke samme språk kan føre til misforståelser mellom partene. En lærer forteller*

«Jeg har hatt en del elever som har hatt tilknytning til barnevern, og har følt på dårlig samarbeid med dem» (8)

Læreren går ikke konkret inn på hvorfor samarbeidet føltes dårlig. Men studien viser at kompetanse, holdninger, interesse og hvilken type du er som person spiller inn. Flere av lærerne forteller at de er avhengig å få tilbakemeldinger fra ytre instanser for å tilrettelegge etter elevenes behov. En lærer forteller «*vi sliter med å få tilbakemeldinger fra ytre instanser. Det har blitt bedre, men vi sliter med å få nyttig informasjon tilbake om hvordan vi skal hjelpe eleven i skolehverdagen» (2). Flere av lærerne sier at de føler at skolen er en informasjonskanal, siden de opplever det som vanskelig å få nyttig informasjon og verktøy tilbake. En av lærerne opplever at «Når enkeltsaker kommer lenger opp i systemet blir avstanden til saken også lengre. Det tar ofte lang tid» (7). En annen lærer forteller «Vi ser hva som skjer med de som ikke blir tatt vare på. Vi prøver, men det er ikke bestandig så enkelt å få de inn på BUPP for eks. (2) Flere av lærerne stiller seg bak det siste sitatet om at systemet oppleves saktegående.*

4.3.4 Tydeliggjøring av lærerens ansvarsområde

Funn i studien viser at lærerne mener at psykisk helse som tema er like viktig som fag. Lærerne beskriver at de har generelt travle dager på jobb, og funn i studien viser at de har lite informasjon rundt kommunale tilbud som finnes. En av lærerne sier «*vi har ikke tid i hverdagen til å sjekke ut hvilke tilbud som finnes. Vi er derfor avhengig av at ulike tilbud som finnes oppsøker skolen*» (1). En annen lærer sier at «*noe snapper vi opp av det som kommer på mail, men det finnes lite system på tilgjengelig informasjon*» (8). Studien viser at det er utfordrende å få kontinuitet til å gjennomføre program som Psykologisk Førstehjelp. Lærerne gir uttrykk for at utfordringen er at de har andre arbeidsoppgaver som må gå foran. Flere lærere er enige om at andre profesjoner med kompetanse på psykisk helse hadde vært bedre, siden mange av lærerne samtidig føler de ikke har nok kompetanse på feltet.

Lærerne påpeker at deres hovedansvar er å lære elevene fag og sosialt samspill. De er opptatte av å være gode rollemodeller for sine elever, og være trygge omsorgspersoner. Lærerne mener at dagens belastning er altfor stor, siden de blir pålagt flere oppgaver enn arbeidshverdagen tilsier. Selv om det finnes mange flinke foreldre mener en lærer at «*mange foreldre overlater barna sine til lærerne og skolen*» (6). Flere av lærerne føler at det blir en belastning siden det kreves så mye opplegg i tillegg til ansvaret for å få elevene gjennom pensum. De forteller at de strekker seg langt for at elevene skal få en trygg skolehverdag. En av lærerne mener «*at det er litt paradoks at det er de som skal gjennomføre psykologisk førstehjelp, når det er noe som skulle ha vært initiert fra ungdommen ble født*» (5). Lærerne viser at de er samstemte i deres rolle i møte med ungdomselever og psykisk helse: «*vi skal bidra sammen med foreldrene i å ruste ungdom best mulig, til å møte livets utfordringer ved å lære de ulike mestringsstrategier*» (2).

5.0 Diskusjon

Dette kapitlet er bygd opp rundt hovedkategoriene; *Relasjonens betydning*, *Den digitale verden* og *Kompetanse og samhandling*.

5.1 Relasjonens betydning

Relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevens psykiske helse og fungering i skolehverdagen, ifølge lærerne i denne studien. Lærerne vektlegger kjemi og tillit i relasjonsarbeid, siden dette skaper trygghet i samhandling med eleven. De mener dette videre vil påvirke elevenes psykiske helse positivt. Noe Drugli & Nordal, (2013) understøtter.

Lærernes vilje til å bry seg, vise interesse og støtte både faglig og sosialt, kan være med på å skape tillit og trygghet som er fundamentet i en positiv relasjon (Danielsen, 2012; Drugli & Nordahl, 2013). En slik ivaretagelse har elevene krav på ifølge opplæringslova (1998 §9A) som slår fast at elevene har rett på et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Lærerne legger vekt på at grensesetting, på en omsorgsfull måte, er viktig i relasjonsarbeidet med elevene, siden det vil skape trygge rammer jf. Brandtzæg, Torsteinsson & Øiestad (2016). For å skape trygge rammer forutsetter det at lærerne tar lederskap, er tydelig, forutsigbare og konsekvente (Ibid). Elever tester grenser når de føler seg utrygge i samhandling med en lærer som mangler evnen til å sette seg i respekt og ha kontroll. Dette merker ofte elevene. Grenser er derfor en del av elevenes trygghetsbehov (Brandtzæg et al. 2016).

Lærerne i studien mener at relasjon med hjemmet, påvirker lærer-elevrelasjon og har betydning for elevenes psykiske helse. Carlisle, Stanley & Kemple (2005) argumenterer for at foreldrenes engasjement og holdning til skolen, har stor betydning for hvordan barn og unge håndterer og drar nytte av det som skjer i skolen (Drugli & Nordahl, 2016). I forskningsartikkelen til Drugli & Nordahl (2016) nevnes det at samarbeidet mellom foreldre og skole fungerer dårligst for de elevene som av ulike årsaker strever med å tilpasse seg skolens krav og utfordringer. Ofte kan dette skyldes atferdsvansker eller faglige vansker, eller faktorer som er knyttet til familien (Ibid). Samarbeid skole- hjem, vil være basert på et felles ansvar for elevens utvikling, noe som krever en dialog fra begge parter (Drugli & Nordahl, 2016).

Lærerne i studien viser til at en god relasjon med elevene har betydning for mestring og læring. Elever som har en god relasjon til lærerne, vil i større grad få utbytte av undervisningen, noe som kan gi mindre risiko for å utvikle psykisk helseplager. Studien til Murray & Zvoch (2010) understøtter dette. På den andre siden vil elever som har en utrygg relasjon til lærerne muligens ta mindre kontakt, redusert utbytte av undervisning, noe som kan gi større risiko for utvikling av helseplager (Ringereide & Torkildsen, 2019).

Lærerne vektlegger kontinuitet av tilstedeværelse av lærere og andre voksne i skoledagen, er viktig for å fremme relasjonsarbeid og elevenes psykiske helse. Personkontinuitet skaper et grunnlag for tillit, gode relasjoner og livsbærende møter mellom helsepersonell, pasient og pårørende (Elstad, 2014). På samme måte kan utsagnet ha overføringsverdi i lærer-elevrelasjoner. Utfordringsbildet viser at det benyttes mange ufaglærte i skolen

(Utdanningsforbundet, 2017), som kan ha betydning for elevenes psykiske helse og kvaliteten i undervisningen de får. Kontinuitet kan skape grunnlag for tillit, ved at lærere, skolehelsetjeneste og andre som jobber elevrelatert er tilstedeværende i elevens hverdag uten avbrudd. Lærerne mente det var en fordel med å være kontaktlærere, og ha fast helsesykepleier på plass. Ved diskontinuitet mister elevene mulighet til å opparbeide tillit i en relasjon (Brandtzæg et al. (2016). I noen tilfeller kan diskontinuitet føre til at det blir ustabil og utrygt for elevene, noe som kan føre til psykiske helseplager. Diskontinuitet kan også føre til at elevene ikke får den hjelpen de har krav på, siden de terskelen for å ta kontakt svekkes (Ibid).

Skolen forandrer seg, og har blitt mere flerkulturell med årene. Lærerne mener at kulturforståelse og språkkunnskap har betydning for relasjonsbygging med elever fra andre minoriteter. Lærere må forholde seg til mangfoldet, og undervisningen skal tilpasses sammensetningen i klassen, og manglende kompetanse til å møte et språklig og kulturelt mangfold begrenser inkluderingen (Jortveit, 2014; Bræin, 2020). Årsak til at lærerne mener det er utfordrende, kan handle om usikkerhet. Mangel på kompetanse på ulike kulturer og språk, kan blant annet føre til at lærerne og helsepersonell føler seg usikre (Jortveit, 2014; Walås, 2017). Lærerne trenger kunnskap om hvordan man møter elever fra andre minoriteter, og hvordan man kan legge til rette for god kommunikasjon med elever og foresatte, og hvordan man kan legge opp til god språkopplæring for elever med annen språklig bakgrunn enn norsk (Ibid)) Mange av elevene med innvandrerbakgrunn kommer til Norge fra krigsherjede land, og kan ha med traumatiske opplevelser i ryggsekken. Traumatiske opplevelser vil ofte gi psykiske reaksjoner av ulik grad (Lecoq, 2020). Selv om teori viser at lærere føler seg usikre i møte med elever med innvandrerbakgrunn, er det likevel viktig at lærerne ikke lar usikkerheten ta overhånd, uten ved å være dømmende, men ved å være ydmyk og vise respekt. Relasjonsbygging med elever med annen minoritetsbakgrunn, skal utføres på lik linje med etniske norske elever, jf. opplæringslova (1998 §9A).

Enkelte lærer påpeker at størrelsen på skolene kan ha betydning for relasjonsarbeid og elevenes psykiske helse. Størrelsene på klassen varierer naturlig nok på de ulike skolene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) skal det ikke være forskjell i lærertetthet på store og små skoler, men det kan tenkes at trygghet rundt relasjoner er enklere på små plasser, siden lærerne har mindre elever å forholde seg til. Lærerne som på mindre skoler mente at var enklere å fange opp om elever med psykiske utfordringer. Selv om relasjonsarbeid krever tid,

kan det på den andre siden tenkes at kvaliteten på relasjonene vil være av større betydning enn størrelsen på skolene.

5.2 Den digitale verden

Den digitale verden er her, og den er kommet for å bli. Lærerne i denne studien konstaterer at elevenes tilgang på smarttelefoner og digitale plattformer, påvirker elevenes psykiske helse negativt. Forskning tyder på at 95% av ungdom i alderen 13-18 år har tilgang til smarttelefon, og 88% har tilgang til stasjonær eller bærbar PC hjemme (Nesi, 2020) Forskning viser videre at ungdom står overfor et prestasjonspress som kan gi ulike fysiske og psykiske påkjenninger. Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest (2017) viser at ungdom som bruker sosiale medier rapporterer i gjennomsnittet mindre psykiske plager, enn de som bruker sosiale medier mere enn tre timer daglig. En undersøkelse blant ungdom, som ble gjort i Storbritannia i 2017, viser at fire av de fem mest populære plattformene bidrar til dårligere søvn, negativt kroppsbilde, angst og depresjonsplager (Cramer & Inkster, 2017). På den andre siden åpner digitale plattformer og gaming til et sosialt fellesskap for ungdom (Øverland, 2020). Øverland (2020) viser til at kommersielle spill har vist seg å ha god effekt på læring og skoleprestasjoner.

Lærerne nevner at benytter mobilnett, og at det fungerer til en viss grad. Samtidig gir noen lærere uttrykk for at digitalisering i undervisning, gir utfordringer, siden elevene har mulighet til å kommunisere seg imellom. I den oppdaterte opplæringslova (1998 § 9A) kan skoleeier regulere elevenes bruk i ordensreglene, hvor de kan nekte elevene mobilbruk i undervisning. Lærerne i studien mener at det er foreldrenes ansvar for barnas bruk og tilgang til smarttelefon og digitale plattformer frem til de er 18 år jf. barne- og familiedepartementet (1989).

Digitale medier påvirker også språket vårt. Lærerne fremhever at språkbruken blant ungdom har endret seg. Lærerne forteller at mye av språket er ukjent og ufint. Kommentarene er ofte preget av kropp og seksualisert innhold. Ungdom kan være svært nærtagende rundt kommentarer, siden hjernen er i utvikling, og at ungdom er ekstra sårbare for vanlige utfordringer og belastninger (Hart, 2013; Skårderud & Sommerfeldt, 2013; Stanicke, 2020). Tenåring er ofte usikker på egen identitet, kropp og utseende (Bakken, 2017) En fagartikkel skrevet av Eines et al. (2017) viser at hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer. Lærerne påpeker på den andre siden at ungdom får positivt språklig utbytte ved

bruk av sosiale media. Forskning viser at den digitale verden har skapt en rekke nye muligheter til å fremme ungdom sin psykiske helse (Nesi, 2020).

Lærerne i studien gir uttrykk for bekymring og konstaterer at dagens digitalisering viser endring når det kommer til mobbing. Den tradisjonelle mobbingen foregikk mere i skoletiden og var kanskje enklere å oppdage. I dag skjer digital mobbing døgnet rundt, og er mindre oversiktlig for lærere og foreldre jf. Øverland (2020). Digital mobbing kan viser seg som utestengelse fra chattegrupper og anonym sjikanering. Dette skjer både på skolen og i fritiden, forteller lærerne. Forskningen til Thorvaldsen et al. (2018) viser at elever som blir mobbet og trakassert, har større sjanse for å få psykiske vansker. Lærerne i denne studien viser til at mobbing ofte skjer i fellesareal, og at det har forebyggende effekt og sette inn flere på inspeksjon i friminuttene.

Ungdom lever i et samfunn som bærer preg av digitalisering, også når det kommer til å ta bilder (Øverland, 2020). Plattformen som Youtube, Instagram, Snapchat og Facebook, inkludert nye som TikTok blir benyttet av nesten alle ungdom mellom 13 og 17 år (Nesi, 2020). Terskelen for hva ungdom tar blide av, har sunket mener lærerne i studien. Negativ eksponering setter ofte ungdom i en sårbar situasjon (Stanicke, 2020). Selv om loven er tydelig og lærerne forteller at det jobbes forebyggende i skolene, er bildedeling fortsatt et stort problem som kan gi negative konsekvenser for enkelte elever i fremtiden jf. datatilsynet (2019).

Digitale medier er også blitt mere pornografisert, og blir knyttet til kropp og utseende (Øverland, 2020). Ungdom måler seg med sine idealer på nettet, og jaget etter perfekt kropp og utseende, utfordrer spesielt ungdom. Aldersgrensen for tilgang på treningssenter er lavere i dag, siden ungdom eksponere for dette på nettet (SATS, 2014-2022) Dette er bekymringsfullt. Fra 2019 til 2021 har det vært 105 prosent økning i antall henvendelser, til ROS, fra barn og unge under 18 år som sliter med spiseforstyrrelser (Gaarder, 2022). Videre forskning viser at digitale medier er en av årsakene at ungdom får et komplisert forhold til mat og kropp (Nesi, 2020). Undersøkelser viser at spesielt jenter er utsatt for kroppspress, men lærerne forteller at kroppspress blant gutter i ungdomsskolen øker (Bakken, 2017). Det har også vært økende fokus og utvikling innenfor kosmetisk kirurgi i Norge de siste årene, og jeg tenker at kosmetiske klinikker ikke selger bare en fin kropp, men også selvfølelse. Det kommer frem i undersøkelsen til Eriksen et al. (2017) at kroppspress er mere tabubelagt enn blant annet det faglige prestasjonspresset.

5.3 Kompetanse og samhandling

Lærerne gir uttrykk for at skolene de jobber ved, ønsker å ha et stort fokus på elevenes psykiske helse, men det varierer på hvor godt det er forankret i ledelsen ved hver enkelt skole (Pålshaugen & Borg, 2015). Lærerne vektlegger at det er nødvendig med kompetanse på psykisk helse i skolen. Kompetanse er viktig for lærernes trivsel, og kan være en viktig drivkraft i arbeidet med elevenes psykiske helse (Deci & Ryan, 2000). Lærerne gir uttrykk for at de savner kompetanse på psykisk helse. Dette har blitt mere tydelig i møte med forventningene som ligger i den nye fagfornyelsen som kom i 2020. Med den nye fagfornyelsen jf. kunnskapsdepartementet (2017) og den nye læreplanen, har det kommet nye tverrfaglige temaer inn, ett av dem er «Folkehelse og livsmestring». «Folkehelse og livsmestring» som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. De nye tverrfaglige teamene setter krav til lærerne om en annen form for kompetanse enn den de har fått gjennom sin lærerutdanning (Møller, 2020). I studien til Larsen & Christiansen (2015) viser lærerne til utfordringer relatert til vurdering, oppfølging og behovet for mer hjelp hos enkelte elever. Utfordringen kan se ut til å henge sammen med at det krever intervensjoner som går utover kapasitet eller kompetanse til å håndtere (Ibid). Lærerne vektlegger kollegial støtte for å slippe belastningen alene (Deci & Ryan, 2000).

Lærerne gir uttrykk for at implementering av programmer og verktøy som omhandler psykisk helse i skolen, må settes i system (Schulte-Kørne, 2016). Uklare og ufokuserte mål, fravær av klare retningslinjer for gjennomføring, manglende instruksjonsmateriell, manglende instruksjon og opplæring av de som har ansvar for å gjennomføre programmet, og manglende gjennomføring og kvalitetskontroll kan være mulige årsaker (Ibid). Problemet med de ulike programmene er at de fleste forsvinner i mengden av andre pålagte oppgaver. Forskning viser at det foregår mange satsninger i skolene, på samme tid, og mange skoleledere opplever utfordring ved å skape engasjement i personalgruppa (Borg & Pålshaugen, 2018). Videre mener Schulte-Kørne (2016) at skolen som er en sentral institusjon i utdanningssystemet, med støttesystemer i det psykososiale området, kan ta en sentral rolle i implementering av programmer og verktøy, i samarbeid med tjenester fra det offentlige helsevesenet. Videre med fokus på å øke lærernes kompetanse på psykisk helse (Ibid). Lærerne påpeker også viktigheten av å snakke samme språk for å få en felles forståelse i samhandling, og at taushetsplikten utfordrer (Pålshaugen & Borg, 2015; Borg og Pålshaugen, 2018).

Forskning viser at det er mulig forbedring i samarbeid internt og eksternt i skolene. I sluttrapporten til Borg & Pålshaugen (2018) rapporterte en del om samarbeid mellom skolen og eksterne profesjoner hvor samarbeidsformen ble mere oppgaveorientert enn profesjonsorientert, siden de tok direkte kontakt med hverandre i stedet for å gå den formelle veien. Denne tilnærmingen var med på å styrke arbeidet opp mot elevrettede oppgaver. I samme rapport viste det seg at mange lærere hadde vanskeligheter med å avgjøre når de burde melde inn bistand fra andre profesjoner. Eksterne samarbeidspartnere fra PPT, barnevern og helsetjenesten ytret ønske om et tettere samarbeid med skolene, men følte at de ikke ble møtt tilstrekkelig av skolene. I samme rapport mente deltakerne at en god relasjon mellom lærerne og de andre profesjoner var viktig for en god samhandling til elevens beste. Terskelen for å ta kontakt ved elevsaker ble også lavere (Borg & Pålshaugen, 2018).

6.0 Avslutning

Studien viser hva kontaktlærere vektlegger i arbeidet med ungdomsskoleelever og psykisk helse i skolehverdagen. Selv om utvalget er lite, belyser studien hva lærerne vektlegger i relasjonsarbeid med elevene, og hva som er viktig for å ivareta elevenes psykiske helse i skolen. Når relasjonen i seg selv oppleves så sentral, så viser dette hvor viktig personkontinuitet av lærere og andre betydningsfulle støttespillere er, for å sikre at eleven har en person å være trygg på i skolehverdagen. Lærerne var bevist sammenhengen mellom relasjonsarbeid, psykisk helse og betydning for læring hos eleven, og vektla samarbeid med hjemmet og andre samarbeidspartnere som viktig. Det ble imidlertid lagt vekt på den nye fagfornyelsen. De nye tverrfaglige teamene setter krav til lærerne om en annen form for kompetanse enn den de har fått gjennom sin lærerutdanning. Lærerne i studien er tydelig på at de savner kompetanse på psykisk helse, siden de føler de mangler kunnskap nok til å møte elever med psykiske helseplager.

Studien viser at lærerne gir uttrykk for bekymring rundt elevenes nettbruk, siden dette utfordrer ungdommens psykiske helse psykiske helse når det kommer til identitet, kropp og utseende. Samtidig viser studien og tidligere forskning at bruk av digitale plattformer gir språklig utbytte, og at nye plattformer gir mulighet for å fremme ungdom sin psykiske helse. Digitaliseringen i samfunnet utvikler seg raskt og bli fort uoversiktlig for

voksengenerasjonen. Videre må man finne en måte hvor lærere har mulighet til å komme nærmere elevenes bruk av digitale plattformer, siden digitale plattformer potensielt kan generere til fysiske og psykiske helseutfordringer. En mulighet kan være at skolen og lærerne går i dialog med elevene, slik at elevene selv har mulighet til å være med på å bidra til utforming av forebyggende tiltak ved bruk av digitale medier. Studien viser at det bør utarbeides bedre planer og retningslinjer, når det kommer til bruk av digitale plattformer og verktøy i skolehverdagen. Et annet forskningsområde kan være knyttet til tverrfaglig samhandling rundt elevenes psykiske helse. Spesielt påpekes bruk av taushetsplikten, og at samhandling mellom de ulike tjenestene er i tråd med den helhetlige oppfølgingen eleven får. Dette er sentrale temaer som bør studeres videre for å bidra med kunnskap knyttet til å jobbe forebyggende og ivareta elevene i henhold til lovverk og retningslinjer.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012) *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bakken, A. (2017) *Ungdata 2017: Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5117/Opprettet-Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Barne- og familiedepartementet (1989, 20 november). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178_931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2012) *Skolen for barnas beste: Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berg, N.B.J. (2012) *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018) En sak for seg – eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen: Erfaringer fra et utviklingsprosjekt. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016) *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bru, E., Idsø, E.C. & Øverland, K. (red.) (2016) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bryant, A., & Charmaz, C. (2007) *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London: SAGE Publications Ltd. Hentet:

https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=HlHHVV8qt4gC&oi=fnd&pg=PP1&dq=introduction+of+grounded+theory+charmaz&ots=YZP3LNQUIA&sig=x0kfv-4bN2icF2RpwQEXEZ2E2M&redir_esc=y#v=onepage&q=introduction%20of%20grounded%20theory%20charmaz&f=false

- Bræin, M. K. (2020) Posttraumatisk stress og utviklingstraumer hos ungdom. I Øhlckers, L.R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red) *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Charmaz, C. (2014) *Constructing Grounded Theory*. (2nd Edition) London: SAGE Publications Ltd
- Cramer, S. & Inkster, B. (2017) #StatusOfMind: Social media and young people's mental health and wellbeing. *RSPH. Royal society for public health. Vision, voice and practice*. Hentet fra: [d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf \(rsph.org.uk\)](https://rsph.org.uk/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf)
- Danielsen, A.G (2012) Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever. *Nordic Studies in Education*. [https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-04](https://doi.org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-04)
- Datatilsynet (2019, 9. september) Deling av bilder. Oslo: Datatilsynet. Hentet fra: [Deling av bilder | Datatilsynet](#)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2013) Læreren og eleven. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016) Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og->

[kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/#](#)

- Drugli, M.B. & Lekhal, R. (2018) *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Eide, H. & Eide, T. (2017) *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling og etikk*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eines, T. F., Rosvoll, Å. & Brattøy, S.C. (2017) Hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer. *Sykepleien* 2019 107 (79774) (e-79774) Doi: 10.4220/Sykepleiens.2019.79774 Hentet fra: [Hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer \(sykepleien.no\)](#)
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Elstad, I. (2014) *Sjukepleietenkning: Grunnlagstenkning i sykepleie*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Eriksen, I. M. & Lyng, S.T. (2015) *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. NOVA Rapport 14/2015. Oslo: NOVA HiOA. Hentet fra: [skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf \(udir.no\)](#)
- Eriksen, I. M., Sletten, M.A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017) *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport 6/2017. Oslo: NOVA, HiOA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3480/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I.M. & Bakken, A. (2020) Stress, press og psykiske plager blant ungdom. I Øhlckers, L.R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red) *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Folkehelseinstituttet (2018, 14. mai) Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. Hentet fra 20.04.2022: [Barn og unge: livskvalitet og psykiske lidelser - FHI](#)

- Forvaltningsloven (1967) Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)
Hentet fra: [Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker \(forvaltningsloven\) - Lovdata](#)
- Fyrand, L. (2016) *Sosialt nettverk: teori og praksis*. (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Gustafsson, J.E., Westling, A.M, Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Fishbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T & Persson, R.S. (2010) School, learning and mental health. A systematic review. *Health committee: The royal Swedish academy of sciences*. Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1259013/FULLTEXT01.pdf>
- Gynnild, A. (2014) Introduksjon til grounded theory. I Hjälmhult, E., Giske, T. & Satinovic, M. (Red) *Innføring i grounded theory*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gaarder, J. (2022, 24. mars) Spiseforstyrrelser. Nye sjokkfunn: 8-åringer tar kontakt. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/nyheter/nye-sjokkfunn-8-aringer-tar-kontakt/75684313>
- Hagby, M. F. (2017). "*GI OSS MER!*" - En kvalitativ studie av lærerstudenters kunnskap om psykisk helse. Masteroppgave, NTNU, Trondheim. Hentet fra: [Microsoft Word - Marianne Falk Hagby Masteroppgave.docx \(ntnu.no\)](#)
- Hart, S. (2009) *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge
- Havik, T. & Ertesvåg, S. (2020). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Olweus programmet (OBPP) – et skoleomfattende program mot mobbing og antisosial atferd (2. Utg). *Ungsinn* 1:3. Hentet fra: [Olweus programmet \(OBPP\) – et skoleomfattende program mot mobbing og antisosial atferd \(2. utg.\) | Ungsinn](#)
- Helgesen, L. A. (2010) *Helsefagskolen: Sosiologi og psykologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Helsedirektoratet (2018, 1. januar) *Samtykke til helsehjelp*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra: [Samtykke til helsehjelp - Helsedirektoratet](#)

- Holen, S. & Waagene, E. (2014) *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirktoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. NIFU Rapport 9/2014. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra Lastet ned: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holte, A. (2018) De syv psykiske helserettigheter. *Norsk psykologforening*. Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/de-syv-psykiske-helserettighetene>
- Jortveit, M. (2014) Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Karlsson, B. & Borg, M. (2017) *Recovery: Tradisjoner, fornyelser og praksiser*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen, 56. *Psykologitidsskriftet*. Hentet fra: <https://psykologitidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Klomsten, A.T. & Uthus, M. (2020) En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Vol. 14, No. 2, 2020, s. 122–139. DOI: <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kodal, A. (2020) Psykisk helse i skolen. I Øhlckers, L.R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red) *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2017, 4 september) Forskrift om utfylling av dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i grunnskolen og i den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: [sf-20170901-1332-01-01.pdf \(lovdata.no\)](sf-20170901-1332-01-01.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Langdridge, D. (2004) *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Bergen; Fagbokforlaget
- Larsen, M.H. & Christiansen, B. (2015, 4 desember). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 133-150 Hentet fra:

- <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/3198/1317197.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lauritzen, C. (2012). Beskrivelse og vurdering av tiltaket: Alle har en psykisk helse. I M. Martinussen (Red.), *Ungsinn, tiltak*, (31). Hentet fra: [Rimehaug, T \(ungsinn.no\)](http://Rimehaug.T(ungsinn.no))
- Lecoq, D.M. (2020) Transkulturelt arbeid med ungdommers psykiske helse I Øhlckers, L.R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red) *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lødding, B. & Vibe, N. (2010) "Hvis noen forteller om mobbing ... ". *Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. NIFU Rapport 48/2010. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: ["Hvis noen forteller om mobbing...". Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering \(unit.no\)](http://Hvis.noen.forteller.om.mobbing...)
- Malterud, K. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, T. & Lillejord, S. (2013) *Livet i skolen*. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Murray, C. & Zvoch, K. (2010) Teacher-student relationships among behaviorally at-risk African-American youth from low-income backgrounds: Student preceptions, teacher perceptions and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19 (1), 41-54.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1063426609353607>
- Møller, J. (2020) Fagfornyelsen- utfordringer og muligheter for skoleledere. *Utdanningsnytt*. [Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere \(utdanningsnytt.no\)](http://Fagfornyelsen-utfordringer.og.muligheter.for.skoleledere(utdanningsnytt.no))
- NESH (2018) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](http://Forskningsetiske.retningslinjer.for.samfunnsvitenskap,humaniora,juss.og.teologi|Forskningsetikk)
- Nesi, J. (2020) The Impact of social media on Youth Mental Health. *North Carolina medical journal* 81 (2) 116-121. <https://doi.org/10.18043/ncm.81.2.116>
- Nylander, K. S (2018) *Prosjekt perfekt: Press sin rapport om kroppspress 2018*. PRESS - Redd Barna Ungdom. Hentet fra: [Rapport-digital2.pdf \(press.no\)](http://Rapport-digital2.pdf(press.no))

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <http://dx.doi.org.ezproxy.nord.no:2048/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Pasient- og brukerrettighetsloven (1999) Lov om pasient- og brukerrettighet (LOV-1999-07-02-63) Hentet fra: [Lov om pasient- og brukerrettigheter \(pasient- og brukerrettighetsloven\) - Lovdata](#)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålshaugen, Ø., & Borg, E. (2015). Elevenes psykiske helse i framtidens skole; Hva lærerne kan bidra med gjennom undervisningen. *Bedre skole*, 4, 10-15.
- Rasmussen, L.-M. P. & Neumer, S-P. (2020). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Psykologisk førstehjelp (2.utg.). Ungsinn 1:1 Hentet fra: https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/psykologisk-forstehjelp-2-utg/
- Regjeringen (2014) *Psykisk sykdom en årsak til frafall*. (Meld. St. 26 (2014-2015)). Hentet fra: [Meld. St. 26 \(2014-2015\) - regjeringen.no](#)
- Ringereide, K.E. & Thorkildsen, S.L. (2019) *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2012) *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- SATS (2014-2022) Aldersgrenser. (Informasjonsside) Hentet fra: <https://www.sats.no/medlemsservice/ovrige-sporsmal/aldersgrenser/>
- Schulte-Kørne, G (2016) Mental health problems in school setting in children and adolescents. *Deutsches Arzteblatt International* 2016; 113: 183-90. Doi: [10.3238/arztebl.2016.0183](https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0183)

- Skogen, J.C., Smith, O.R., Aarø, L.E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2013) *Miljøterapi boken: Mentalisering som holdning og handling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Stånicke, L.I. (2020) Ungdomstid som utviklingsfase. I Øhlckers, L.R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red) *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Straffeloven. (2005) Lov om straff (LOV-2005-05-20-28) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>
- Tetzchner, S.V. (2012) *Utviklingspsykologi*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Thorvaldsen, S., Westgren, B.B., Egeberg, G. & Rønning, J.A (2018) Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge i Tromsø. *Tidsskriftet Norges Barnevern* pp 128 - 142. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-05>
- Ulvund, S.E. (2014) *Forstå tenåringen din*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Utdanningsdirektoratet (2012, 14. mai) Retten til et godt psykososialt miljø Udir -2 -2010. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 21. august) Lærernorm for grunnskolen- Kalkulator (2019-20) Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen2/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 28. mai) Folkehelse og livsmestring. Hentet fra: [2.5.1 Folkehelse og livsmestring \(udir.no\)](https://www.udir.no/folkehelse-og-livsmestring/)
- Utdanningsforbundet (2017, 2. februar) Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen- et ressurshefte for tillitsvalgte. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen--et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/>

- Utdanningsforbundet (2018, 14. september) Lærernes taushetsplikt. Hentet fra: [Læreres taushetsplikt \(utdanningsforbundet.no\)](https://www.lareres-taushetsplikt.no)
- Vatne, S. (2006) *Korrigere og anerkjenne: Relasjonens betydning i miljøterapi*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Wallroth, P. (2011) *Mentaliseringsboken*. Oslo: Arneberg Forlag
- Walås, Y. T. (2017). «Man snakker ikke om sånt»-En kvalitativ undersøkelse om ikke-vestlige innvandreres syn på psykiske lidelser. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 134-144. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-05>
- Øiestad, G. (2011) *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Øverland, S. (2020) Ungdommens digitale verden. I Øhlckers, L.R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red) *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Øvstegård, F.A, Leirbekk, S. & Wilkinson, N. (2018) *Representantforslag 187 S, Dokument 8:187 S (2017-2018) til Stortinget, fra stortingsrepresentantene*. Oslo: Stortinget. Hentet fra: [dok8-201718-187s.fm \(stortinget.no\)](https://dok8-201718-187s.fm.stortinget.no)
- Åndsverkloven (2018) Lov om opphavsrett til åndsverkmv. (LOV-2018-06-15-40) Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40/KAPITTEL_8#%C2%A7104

Vedlegg 1

Intervjuguide Masteroppgave

Innledning

- Min bakgrunn
- Formål med prosjektet
- Informasjon om taushetsplikt og konfidensialitet

Åpningsspørsmål

- Kan du fortelle litt om din yrkesbakgrunn som lærer?
- Hva har du lært om ungdommens psykiske helse under ditt utdanningsforløp?

Psykisk helse i skolen

- Hva tenker du når du hører ordet psykiske helse?
- Hvor stort fokus føler du at skolen har på psykisk helse?
- Hvilke tiltak har skolen som fremmer sunn psykisk helse?
- Hva tenker du om relasjon mellom lærere og elever når det kommer til psykisk helse?
- Hvilke tiltak blir iverksatt ved mistanke om at elever sliter med sin psykiske helse?

Og kan du gi meg noen eksempler på hvordan psykisk uhelse blir ivaretatt?

- Hvordan oppleves det for deg som lærer å sette i gang tiltak og kan du beskrive denne prosessen?

Kroppspress og kjønn

- Hva tenker du når du hører ordet kroppspress?
- Vi vet at mange ungdommer sliter med å finne seg til rette i egen kropp under puberteten. Hva opplever du at ungdom tenker er utfordrende når det kommer til psykisk helse og kroppspress?
- Hva tenker du når det kommer til forskjell blant kjønn og psykisk helse?
- Hva tenker du når du hører om gutter og psykisk helse?

- Hva tenker du når du hører om gutter og kroppspress? Fortell gjerne om noen erfaringer om at dette er et tema blant elevene i skolehverdagen?
- Hva tenker du rundt at sosiale medier bidrar til økt oppmerksomhet på dette blant ungdommene?
- Hvordan opplever du at ungdommer som er aktive på fritiden forholder seg til kropp fra de som ikke er aktive?
- Hvordan tenker du skolen kan bidra til å normalisere kropp og dempe kroppspress blant ungdom?

Avslutningsspørsmål

- Hvilke tiltak tenker du kan fremme psykisk helse i skolen?
- Har du noe å si avslutningsvis?
- Takk!

Vedlegg 2

Til rektor ved xxxxx skole

Masterprosjekt: Psykiske helse i ungdomsskolen – En kvalitativ studie om lærere sine erfaringer og perspektiv på psykisk helse og kroppspress

Etter avtale på telefonen lager jeg en skriftlig forespørsel om bistand fra deg som rektor til å rekruttere deltakere til mitt masterprosjekt.

Intervju vil være aktuelt som innsamling av informasjon, og vil innhentes fra 3 forskjellige skoler i Trøndelag. Jeg trenger derfor 3 lærere fra din ungdomsskole, som ønsker å være deltakere i prosjektet.

Det vil bli brukt lydopptaker som hjelpemiddel. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time.

Deltakerne må jobbe som lærere, og jobbe i minimum 50 % stilling.

I utgangspunktet er det ønskelig at intervjuene gjennomføres med fysisk oppmøte, men at dette må vurderes digitalt med hensyn til restriksjoner rundt pandemi. Avtale for tid og sted vil bli gjort direkte med hver deltaker.

Sender med informasjonsskriv til deltakerne som vedlegg.

Masterprosjektet er meldt til NSD, Norsk senter for forskningsdata. Nord Universitet står ansvarlig for prosjektet.

Med vennlig hilsen

Maria Stein

Masterstudent

Ingunn Skjesol

Førsteamanuensis og veileder Nord Universitet

Vedlegg 3

Til informantene

Forespørsel og informasjon om deltakelse i masterprosjekt

Tema for mitt prosjekt er «*Psykisk helse i ungdomsskolen – En kvalitativ studie om lærere sine tanker og opplevelser rundt psykisk helse og kroppspress*»

I denne forbindelse ønsker jeg å invitere dere til å delta i min studie på bakgrunn av at dere er lærere som snakker godt norsk, jobber i minimum 50 % stilling og har jobbet på samme skole i over 1 år.

Jeg heter Maria Stein, og jobber som psykiatrisk sykepleier ved Mestringsenhetens poliklinikk, Rus og psykisk helse i Namsos Kommune. Min masteroppgave skrives ved Nord Universitet, fakultet for sykepleie og helsevitenskap i Namsos, og jeg ønsker i den forbindelse å komme i kontakt med lærere som jobber tett med ungdomsskoleelever. Jeg ønsker å finne ut hvilke tanker og erfaringer dere som lærere sitter med når det kommer til ungdommens psykiske helse og kroppspress. Formålet med studien er å øke kunnskap til profesjoner som jobber med ungdom i denne aldersgruppen, og bidra til å bedre generelt forebyggende arbeid når det kommer til ungdom og deres psykiske helse.

Jeg tar sikte på at intervjuene vil være gjennomført før slutten av juni 2021. Intervjuene vil ha en varighet på ca. 1 time med student og informant til stede. Det vil bli benyttet lydopptaker for å få med det som blir sagt under intervjuet. Lydopptaket vil etter det bli overført til PC, og Nvivo vil bli brukt som transkriberingsprogram for få nedskrevet datamaterialet av meg.

Lydopptaket vil etter dette bli slettet.

Det er kun studenten for prosjektet som har tilgang til datamaterialet, og hvor informasjonen som kommer frem i intervjuprosessen vil bli lagret på en PC som er passord beskyttet.

Personopplysninger som kommer frem, vil bli behandlet konfidensielt, og vil ikke gjenkjennes i en eventuell publikasjon. Informasjon om andre og ditt bidrag i studien vil være anonymisert.

Studien er meldt inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata, som verner om personopplysninger.

Det er frivillig å delta i studien og du har mulighet til å trekke deg fra studieprosessen uansett tidspunkt. Ved å samtykke vil du som informant delta i et dybdeintervju i regi av meg masterstudent.

Masteroppgaven har planlagt innlevering 15. november 2021.

Om du har spørsmål, ta gjerne kontakt med

Masterstudent:

Maria Stein

E-post: maria.stein@student.nord.no

Tlf: 94 33 57 53

Veileder og førsteamanuensis ved Nord Universitet, fakultet for sykepleie og helsevitenskap:

Ingunn Skjesol

E-post: ingunn.skjesol@nord.no

Tlf: 74 21 23 29

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet, og er villig til å delta

.....

Signert av informant, dato

Vedlegg 4

Vurdering NSD

Referansenummer

904780

Prosjektittel

Psykisk helse i ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for sykepleie og helsevitenskap / Sykepleie

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingunn Skjesol, ingunn.skjesol@nord.no, tlf: 74212329

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Stein, maria.stein@student.nord.no, tlf: 94335753

Prosjektperiode

16.05.2021 - 01.07.2022

Vurdering (2)

27.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.10.2021. Vi har nå registrert 01.07.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny sluttdato for

å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

03.06.2021 - 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 meldeskjema med vedlegg 3.6.2021. Behandlingen kan starte. TAUSHETSPLIKT Vi bemerker at utvalget har taushetsplikt, og anbefaler at de i forkant av intervjuene minnes om dette samt oppfordres til å omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltelever identifiserbare, hverken ved bruk av navn eller indirekte identifiserende kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger og situasjonsbeskrivelser. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2021. 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 kan trekkes tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER 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. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge

interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **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 typer 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. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa Lykke til med prosjektet!

be9c65b36

