

Noen læreres opplevelser med undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen gjennom undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse"



En kvalitativ studie

Kristin Fure



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i psykisk helsearbeid ved avdeling for helse-og idrettsfag

HØGSKOLEN I HEDMARK

I samarbeid med



2009

INNHOLDSFORTEGNELSE

NORSK SAMMENDRAG	3
ABSTRACT.....	4
1. INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR UNDERVISNINGEN I PSYKISK HELSE I SKOLEN	7
1.2 UNDERVISNINGSPROGRAMMET ”ALLE HAR EN PSYKISK HELSE”	9
1.3 PROBLEMSTILLING OG HENSIKT	11
1.4 STUDIENS FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.5 AVGRENSING	12
2. TIDLIGERE FORSKNING.....	13
3. TEORETISK RAMMEVERK	16
3.1 PEDAGOGISK TILNÆRMING I FOREBYGGENDE ARBEID.....	16
3.1.1 <i>Den profesjonelle lærer</i>	17
3.2 MESTRING SOM MULIGHET	19
4. METODE	22
4.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSSPØRSMÅL	22
4.2 UTVALGET	24
4.3 DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN	25
4.4 ANALYSE	26
4.5 VURDERING AV STUDIENS TROVERDIGHET OG PÅLITELIGHET	28
4.6 ETISKE REFLEKSJONER	31
5. RESULTATPRESENTASJON	32
5.1 MOTIVASJON	33

5.2	KOMPETANSE	35
5.3	SAMARBEID	37
5.4	KLASSEMILJØ	38
6.	DISKUSJON	42
6.1	MOTIVASJON OG HOLDNINGER ER KOMPLEMENTÆRE	42
6.2	Å IKKE STREKKE TIL	46
6.3	KOLLEGASTØTTE ET FUNDAMENT FOR ENGASJEMENT	48
6.4	ET ANNERLEDES KLASSEMILJØ	49
7.	KONKLUSJON	52
8.	ANBEFALING FOR PRAKSIS	54
9.	LITTERATURLISTE	56
10.	VEDLEGG	60

VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE

VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAGELSE TIL REKTOR 1

VEDLEGG 3: FORESPØRSEL OM DELTAGELSE TIL REKTOR 2

VEDLEGG 4: INFORMASJONSBREV M/SAMTYKKEERKLÆRING TIL INFORMANTENE

VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE

Norsk sammendrag

Denne studien setter fokus på noen læreres opplevelser med undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen gjennom undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”.

Hensikten med studien er å få en dypere forståelse for hvilke faktorer som influerer på lærernes mestring av undervisningen, samt å bidra til å synliggjøre nye aspekter knyttet til undervisningen i temaet.

Studien har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming med et eksplorativt design. Med det kvalitative forskningsintervju som metode er totalt seks lærere fra ulike skoler intervjuet.

Studien viser at det er en sammenheng mellom den introduksjon lærerne får til programmet, og den holdning og motivasjon som utvises. Betydningen av å skape et eieforhold til undervisningen framheves. Samtidig formidler lærerne usikkerhet om hva dette handler om, og mange uttaler at de i undervisningssammenheng ikke opplever å strekke til. Studien synliggjør at mer kunnskap om psykisk helse kan lede til at lærerne vil ”våge” å engasjere seg i større grad, både i forhold til undervisningen og når det gjelder å fange opp elever som sliter psykisk. Dessuten viser studien at enkelte av lærerne ser på undervisningen i psykisk helse som en plikt. De opplever at dette ikke er deres gebet, men en oppgave for fagfolk. Men utifra sine forutsetninger gjør lærerne så godt de kan.

Det som gjør at lærerne *kan* møte kravene selv om det oppleves utfordrende og noen ganger bærer preg av en plikt, synes å være relatert til motivasjon og gode holdninger, og der kollegastøtte er et fundament for engasjementet. I tillegg uttrykker lærerne at opplevelsen av mening er en sterk drivkraft knyttet til oppfatningen om at undervisningen er verdt å investere krefter i. Dette begrunnes med at de får flere henvendelser fra elever som sliter og ser dermed at undervisningen har god virkning.

Et godt psyko-sosialt klassemiljø preget av samhold, respekt og gjensidig støtte formidles som resultat av åpenhet rundt temaet.

Abstract

The name of the study: Some teachers' experiences with teaching mental health as a subject in secondary schools through the training program "Everyone has a mental health".

The purpose of this study is to gain a deeper understanding of the factors that influence teachers' mastery of teaching, and to help highlighting new aspects related to teaching in the subject.

The study has a hermeneutic-phenomenological approach with focus on an explorative design. It is based on qualitative research interviews with six teachers from different schools.

The study shows that there is a correlation between the way the teachers are introduced to the program and the attitude and motivation as extreme. The importance of creating an ownership to the program is highlighted. At the same time the teachers show an uncertainty what this is all about, and some even admit that they have insufficient skills. The study reveals that more knowledge about mental health can encourage teachers to engage to a greater extent, both in relation to teaching itself and observation of students who are struggling mentally. Moreover, the study shows that some of the teachers look upon teaching mental health as a duty. They feel that this is not their subject, but a task for professionals. But on the basis of their assumptions the teachers do their very best.

What makes the teachers being able to meet the requirements, seems to be related to motivation and good attitude, together with excellent support from colleagues. In addition, the teachers expressed that the experience of meaning is a strong motive force related to the idea that the education is worth investing effort in. Namely, they get more inquiries from students who are struggling mentally, and thus see that the teaching has a good effect.

A good psycho-social learning climate characterized by unity, respect and mutual support is a result of openness around the subject.

1. INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for rammen bak studien, hensikten med undersøkelsen og målsettingen med denne. Jeg vil også klargjøre bakgrunn for valg av tema.

Alle elever i grunnskole og videregående skole har ifølge opplæringsloven rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I formålsparagrafen i opplæringsloven står det endog i § 2-1 at elevene skal gis erfaringer i skolen som gjør at de blir ”gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”. Videre står det i opplæringsloven at det er viktig å hindre at barn og unge blir isolert, mobbet og trakassert. Økt kunnskap om psykisk helse er viktig for å bidra til at de som ikke har det så bra, får det bedre. Primærforebyggende tiltak må skje på hverdagsarenaer hvor ungdom tilbringer mye av sin tid, og må gis som et tilbud til alle. Skolen blir her nevnt som en viktig arena som formidler av kunnskap om psykisk helse. ”Her når vi alle”, og ”vi når dem tidlig” er tungtveiende argumenter for å sette i gang forebyggende tiltak (Folkehelseinstituttet, 2007). Også Cullberg (1991) legger vekt på skolens rolle som kunnskapsformidler av det han kaller ”nye” tema tilpasset samfunnsutviklingen, så som rus, mobbing, skulking, selvmordsprevensjon.

Samtidig viser det seg at svært mange ungdommer med betydelige psykiske plager ikke blir fanget opp av lærere i skolen. Det er dessuten en sterk sammenheng mellom den støtte ungdommene får fra sine lærere og hvordan disse elevene opplever trivsel og fungering i sin skolehverdag. En god støtte og oppfølging er svært viktig i forhold til å forebygge psykiske plager blant ungdommene (Folkehelseinstituttet, 2009).

Skolens rolle i samfunnet som kunnskapsformidler og oppdragelsesinstitusjon er viktig for formidling av normer og verdier man ønsker at samfunnet skal bygge på. Skolen er derfor en viktig arena for helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid.

Schancke (2005) uttaler at helsefremmende tiltak tar sikte på å fremme overskudd, trivsel og livskvalitet. De sykdomsforebyggende tiltakene forsøker å hindre utvikling av sykdommer, redusere risikoen for skade og redusere dødelighet. Forfatteren understreker at de fleste tiltak som tar sikte på å fremme positive sider ved helsen, også vil virke sykdomsforebyggende og omvendt. Forebyggende tiltak kan også kategoriseres etter hvem de retter seg mot, og

hvilken antatt risiko disse har for å utvikle adferdsproblemer. Primærforebygging eller universelle tiltak er et begrepssett for å beskrive dette. Tiltakene rettes mot "alle" gjennom blant annet skoleomfattende innsatser, som forsøker å forhindre at et problem, skade eller en sykdom oppstår (Schancke, 2005).

Kringlen (2006) trekker fram den gode skolens betydningsfulle rolle i ungdommers utvikling, både ved sin intellektuelle stimulering og ved at ungdommene får tilfredsstilt viktige sosiale behov. Imidlertid betoner forfatteren at en stor del av barna i skolen har tilpassingsproblemer som manifesterer seg i lærevansker, forstyrrende adferd, hyperaktivitet, skyhet og tilbaketrekning. Forebyggende helsearbeid i skolen gjennom å bygge opp et godt sosialt klassemiljø framheves som essensielt. Forfatteren uttaler videre at det er en nødvendig forutsetning at skolepersonalets kompetanse og selvaktelse blir styrket, slik at denne gruppen selv skal kunne klare å løse sine problemer i samarbeid med psykologisk personell.

For fem år siden underviste jeg i skolen. Fra kateteret "så" jeg elever som tilsynelatende ikke hadde det bra. Jeg følte meg hjelpeløs i lærerrollen, fordi jeg ikke hadde kunnskap om hva det var jeg "så". Det var heller ikke noe miljø ved skolen for å ta opp tema i forhold til elever som hadde psykiske problemer. "Nei, det er ikke vår jobb, vi skal kun undervise", var det flere lærere som uttrykte. Jeg følte den gang at dette ikke var en riktig holdning, men samtidig kunne jeg forstå mine kollegaer. Vi hadde jo ingen utdanning i psykisk helse. Ved noen anledninger tok jeg det opp med kollegaer som jeg hadde en god relasjon til, og fikk støtte og trygghet til å ta en samtale med elevene det gjaldt. Der og da var jeg opptatt av min ansvarlighet som lærer. Selv om jeg ikke hadde kunnskaper om å snakke med elevene om deres psykiske helse, var det viktig for meg å være et medmenneske.

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider leser jeg at den gode skolen skal sette fokus på og stimulere til faglig, personlig og sosial utvikling og mestring. Jeg har en forforståelse av at det er "fremmed" for mange lærere å undervise om psykisk helse i skolen. Samtidig er det et tema som er på full fart inn i skolen. Mange lærere er nok av den oppfatning at psykisk helse er et viktig tema, og ender opp med å undervise til tross for at de verken har kompetanse eller et støttende fagmiljø rundt seg. Jeg ser også for meg at det lett kan bli slik at enkelte skoler kaster seg på en bølge med psykisk helse som et nytt tema for undervisning i skolen, uten

forankring i ledelsen og hvor alt ansvaret mer eller mindre blir overlatt til helsesøster, eventuelt enkeltlærere med spesiell interesse for temaet.

Lærere som har kompetanse i temaet de underviser i, og som samtidig trives med å undervise i det nye temaet, psykisk helse vil ha stor innvirkning på elevens læring (Skolverket, 2006). Som lærer står vi derfor i et unikt forhold til våre elever. Etter min oppfatning har læreren et stort omsorgsansvar, ikke minst for elever som kanskje sliter tungt med egne problemer. På bakgrunn av dette har skolen og skolehelsetjenesten et felles ansvar for å implementere undervisning og opplysning om psykisk helse i skolen som bidrag til økt bevissthet om fysisk og psykisk helse. Dette ønsker man at opplæringsprogrammene i *Psykisk helse i skolen* skal føre til (Rådet for psykisk helse, 2006).

1.1 Bakgrunn for undervisningen i psykisk helse i skolen

Psykisk helse i skolen var et samarbeidsprosjekt for perioden 2004–2008 med deltagere fra Sosial- og helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Mental Helse, Rådet for psykisk helse, Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning, Sykehuset Asker og Bærum HF og organisasjonen Voksne for Barn. Opplæringsprogrammene i *Psykisk helse i skolen* ble utformet til lærere i skolen og til deres elever (Rådet for psykisk helse, 2006). Det er i dag etablert et eget sekretariat for skolesatsingen.

De seks opplæringsprogrammene, som omfattes av *Psykisk helse i skolen*, er forankret i, og finansiert under *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse* «...sammen om psykisk helse...» (2003) og *Opptrappingsplanen for psykisk helse* (1999–2008). I denne opptrappingsplanen legges det vekt på at det psykiske helsearbeidet for barn og unge skal innebære forebyggende og helsefremmende tiltak. Skolen blir her nevnt som en viktig hverdagsarena for utvikling av god psykisk helse, og som formidler av kunnskap om psykisk helse. Gode skole- og læringsmiljøer beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge (Nordahl et al, 2006). Forfatterne formidler at viktige roller for lærerne i denne sammenheng vil være som inspirator, tilrettelegger og igangsetter.

Et annet plandokument som må nevnes er veilederen *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene* (2007). Denne beskriver, som den første samlede framstilling fra sentrale helsemyndigheter innen fagfeltet, hvordan det psykiske helsearbeidet for barn og unge kan

legges opp og utøves. Tverrfaglig samarbeid i kommunen om barn og unges psykiske helse blir blant annet vektlagt. I tillegg betoner veilederen til forskriften *Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjon og skolehelsetjeneste* (2003) at helsepersonell i skolehelsetjenesten har viktige roller som støttespillere i skolens arbeid for å sikre elevene et godt fysisk og psykisk læringsmiljø.

Undervisningsprogrammene er forøvrig forankret i Generell del av Læreplanen og Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet. Programmene oppfyller også sentrale kompetansemål fra Kunnskapsløftet, som f.eks. sosial, digital og muntlig kompetanse. I Læreplanen omtales skolens rolle i å fremme elevens personlige utvikling, identitet og sosiale kompetanse.

Målet med de forskjellige programmene er 4-delt. Å gi kunnskap om hvordan elevene kan ivareta sin egen psykiske helse, hvor de kan få hjelp og hvordan de kan være til støtte for hverandre. Lærerne på sin side skal få kunnskap om psykiske plager og lidelser hos ungdom, og gis et verktøy for å undervise ungdom om psykisk helse og uhelse (Rådet for psykisk helse, 2006).

Undervisningsprogrammene er tilpasset elevenes nivå og behov, på 1. trinn, på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Det er også laget kurstilbud for lærere og andre grupper som jobber i ungdomsskole og videregående opplæring. Jeg har selv deltatt på et av disse kursene. Målet er at man som lærer med økt kompetanse skal bli bedre i stand til å oppdage elever som sliter psykisk, og således få trygghet til å ta den første samtalen. Temaene på hvert trinn er utarbeidet for tre undervisningsdager. Det kan også tilpasses enkelte skolars og læreres behov og brukes over kortere og lengre tid. Programmene poengterer betydningen av at lærer skal være veileder for elevene, og ikke terapeut.

Når det gjelder lærerne som gruppe presenterte Kunnskapsdepartementet i februar 2009 en Stortingsmelding som omtaler spesielt denne gruppens behov for kompetanse om psykisk helse:

Lærere kan ha behov for mer informasjon om psykiske lidelser og problemer hos barn og unge, og om hvor de kan få hjelp hvis de har mistanke om sykdom.

(St.meld nr 11:46-2008/2009).

Jeg synes det er positivt å registrere at lærerne på denne måten blir trukket fram i en stortingsmelding i forhold til å være en prioritert målgruppe for kompetanseoppbygging om

psykisk helse i skolen. En slik prioritering fra nasjonale myndigheter er også med på å gi denne studien aktualitet og relevans.

1.2 Undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”

Selv om det finnes flere undervisningsprogram innen psykisk helse, vil denne studien kun fokusere på undervisningsprogrammet ”*Alle har en psykisk helse*”. Det er et norsk psykososialt undervisningsprogram som har ungdomsskolen som målgruppe. Programmet er ment å være en universell, helsefremmende intervensjon hvis overordnet mål er å forebygge psykiske problemer og lidelser. Hensikten med undervisningen er å sette psykisk helse på dagsorden i ungdomsskolen – en fase i de unges liv som er avgjørende for deres videre utvikling til voksne mennesker i et samfunn i stadig forandring (Rådet for psykisk helse, 2006).

Dette ungdomsskoleprosjektet er for øvrig oversatt til arabisk. Det blir i disse dager tilpasset og prøvd ut i flere arabiske land blant annet i regi av internasjonale hjelpeorganisasjoner og i samarbeid med Rådet for psykisk helse (Psykisk helse, nr 1/2009).

Her til lands er undervisningsprogrammet tilpasset Kunnskapsløftet og utarbeidet som en kursperm med temaer og struktur tilpasset elevens alder og forhåndskunnskaper. Målet er å gjøre eleven tryggere på egen og andres psykiske helse. Intensjonen er å øke elevens innsikt i hva man kan gjøre når man møter vanskeligheter og hvordan man kan hjelpe andre med problemer. I en egen lærerveiledning fokuseres det på lærerens rolle som igangsetter, grensesetter, inspirator og tilrettelegger. I den forbindelse tilbys lærerne et todagers kompetansehevingskurs i psykisk helse i regi av Rådet for psykisk helse. Kurset skal blant annet gjøre læreren i bedre stand til å ta i bruk kunnskap om psykisk helse i opplæringen.

”*Alle har en psykisk helse*” består av 5 moduler: Innledning, bruksanvisning, prosjektarbeid, lærerveiledning og begrepsforklaringer. Det er lagt opp til prosjektarbeid i klassen, mens de andre modulene er lærerens støtteverktøy i gjennomføringen av disse. Lærerne står fritt til å tilpasse opplegget til sine klasser. Undervisningen veksler mellom individuelle oppgaver og gruppeoppgaver, samt diskusjoner i plenum. Permen fokuserer også på muligheten for å ta i bruk rollespill, tegning og bevegelse som nyttige metoder i tilnærmingen til de ulike tema.

Programmet anbefaler for øvrig at skolene samarbeider med helsesøster i tilknytning til undervisningen.

For å gi elevene gode basiskunnskaper om og forståelse for tematikken er prosjektarbeidet lagt opp etter et system der man innledningsvis gis oppgaver knyttet til en innføring i terminologi og begreper. Dette gir et grunnlag for det videre arbeidet. Dette følges så opp med selvstendige fordypningsoppgaver (kalt frioppgaver) der elevene får sjansen til å gå dypere inn i stoffet ut fra egne interesser, men hele tiden med base i grunnkunnskapen. Prosjektarbeidet er delt i tre hoveddeler som skal gjennomføres som selvstendige prosjekt-oppgaver over de tre klassetrinn. Det er også åpent for andre løsninger dersom lærerne foretrekker det. Det hele er lagt opp etter byggekloss-metoden, og det anbefales at de tre prosjektene gjennomføres i riktig rekkefølge for at elevene skal få fullt utbytte. Læreren står fritt til å bruke oppgavene uavhengig av klassetrinn. Strukturen på gjennomføringen er lagt opp med elevenes alder, klassetrinn og kunnskap om prosjektarbeid som metode i tankene. Det samme gjelder valg av temaer. De tre hovedtemaene er:

Selvopplevelse og identitet – Anbefalt for 8. klasse fordi de unge nettopp har begynt på ungdomsskolen og befinner seg i et nytt miljø med andre krav og forventninger, samtidig som de er i en alder hvor dette er særlig viktig med tanke på utvikling og læring.

Annerledeshet – Anbefalt for 9. klasse fordi de unge befinner seg midt imellom de yngste og eldste på skolen. Dette utsetter dem for nye og uvante problemstillinger som skal takles i hverdagen.

Frykt for det ukjente – Anbefalt for 10. klasse fordi de unge snart skal begynne på videregående skole, folkehøyskole eller kanskje er på vei ut i arbeidslivet. Nye krav blir stilt til de unge som snart er voksne. Dette er krav og forventninger som kan føre til frykt og angst dersom de ikke blir møtt med åpenhet og ydmykhet.

Temaene fungerer som en avgrensning av prosjektarbeidet, slik at ikke alt flyter sammen. Intensjonen er at man skal klare å oppnå gode refleksjoner og innsikt. En stram struktur og flere mindre oppgaver sikrer at alle får en helhetlig innføring i hva som er psykisk helse, mens større frihet er godt egnet til å skape interesse og engasjement. Målet er at elevenes

kunnskapsnivå og forståelse av psykisk helse skal øke etter hvert gjennomførte prosjektarbeid. Det medfører at læreren kan gi elevene større frihet til å fordype seg i selvvalgte undertemaer. Hver enkelt prosjektoppgave er delt inn i ferdigstrukturerte oppgaver og frioppgaver. I frioppgavene vektlegges elevenes selvstendige fordypning i undertemaer (Rådet for psykisk helse, 2006).

Oppgavene er tilpasset både gruppearbeid og individuell jobbing. Gjennom hele frioppgavedelen av prosjektarbeidet i 9. og 10. klasse skal elevene føre en loggbok. Dette er sentralt i arbeidet. Loggboka er ment å fungere som et kommunikasjonsverktøy mellom lærer og elev, og skal danne grunnlag for vurdering og veiledning. Boka skal stimulere elevene til refleksjon og til å utvikle ansvarsfølelse og engasjement for seg selv og sine omgivelser. Gjennom økt skaperevne og kritisk holdning tilstrebes således å oppøve elevene til å ta initiativ. Metodens mål er å få unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringene sammen med andre. Dette er med andre ord en metode som er svært egnet når man ønsker å sette psykisk helse på dagsordenen i skolen. Elever og lærere vil således gjennom prosjektarbeidet arbeide med psykisk helse i et mestringsperspektiv, både metodisk og tematisk (Rådet for psykisk helse, 2006).

1.3 Problemstilling og hensikt

Studien har følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere i ungdomsskolen å undervise om psykisk helse gjennom undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse"?

Hensikten med studien er:

- å få en dypere forståelse for hvilke faktorer som influerer på læreres mestring av undervisningen i temaet
- å bidra til å synliggjøre nye aspekter knyttet til å undervise i psykisk helse, og som kan være med på å bidra til økt kunnskap for lærere som gruppe
- å utvikle kunnskap om hvordan samarbeidsrelasjoner internt mellom lærerne fungerer

1.4 Studiens forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i problemstillingen og hensikten har studien tre forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærerne å undervise i psykisk helse ved hjelp av undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse"?
- Hvordan opplever lærerne at undervisningen innvirker på klasse miljøet?
- Hvordan opplever lærerne kollegastøtte i tilknytning til undervisningen i psykisk helse?

1.5 Avgrensning

Studien vil rette fokus mot ulike læreres erfaringer med å undervise i psykisk helse i ungdomsskolen gjennom undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse". Studien er ikke en evaluering av undervisningsprogrammet. Det er en kvalitativ undersøkelse der jeg har henvendt meg til lærerne som yrkesgruppe for å få en dypere kunnskap om deres erfaringer, synspunkter, følelser og opplevelse av mening med undervisningen.

2. TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den kunnskap som allerede foreligger innenfor det området studien fokuserer på. Dette er viktig for utvikling av egen forståelse av det fenomenet en skal undersøke, men også på grunn av idealet om at forskningen skal være kumulativ og bygge på tidligere forskning om temaet (Halvorsen, 2006).

I forskningsarbeidet har jeg benyttet bibliotekjeningen ved Høgskolen i Hedmark. Her har jeg gjort litteratursøk i ulike databaser: Bibsys, Norart, SweMed, Psycinfo og pedagogikkbasen ERIC (Educational Resource Information Center). Søkeordene, som er valgt ut på bakgrunn av forskningsspørsmålene, er *skolebaserte informasjonsprogram, Alle har en psykisk helse, school-based programs, mental health, coping, teachers experience*. I tillegg har jeg gjort ulike kombinasjoner (no/eng) av søkeordene. Dette gav flere treff enn kun søk på enkeltord.

Resultatene fra søket viste at flere skolebaserte programmer har vært gjennomført i Norge, USA og Canada. I all hovedsak er dette kampanjer som har til formål å fremme god helse, forebygge rusmisbruk og andre livsstilsproblemer. Det er hovedsakelig kvantitative studier det henvises til.

I denne framstillingen vil jeg først presentere relevante norske studier, og deretter de internasjonale. I presentasjonen over det som er gjort i Norge har jeg i tillegg til forskningsartikler også inkludert forskerrapporter og evalueringer.

En norsk kvantitativ spørreundersøkelse av undervisningsprogrammet "*Alle har en psykisk helse*" ble gjort i regi av Statskonsult (2003). Denne undersøkelsen som omfattet 608 elever og 18 lærere ble senere fulgt opp med telefonintervju av 4 lærere. Generelt sett viste undersøkelsen at lærerne var godt fornøyd med den praktiske tilretteleggingen og informasjonen på forhånd. Men gjennom den kvalitative delen av undersøkelsen kom det fram at lærerne var lite fornøyd med rådgivningen undervegs og oppfølgingen i etterkant. Samtidig sa lærerne at de synes psykisk helse var et krevende og utfordrende område å undervise om.

En annen norsk undersøkelse omhandler en evaluering av elevers og læreres utbytte av et endags arrangement i forbindelse med Verdensdagen for psykisk helse høsten 2007. Undersøkelsen viser blant annet at undervisere og foredragsholdere må kvalitetssikres på en bedre måte. Lærerne gir også uttrykk for at fellesarrangementet gav dem mange ideer om hvordan man kan legge fram ulike tema for elevene (Høgskolen i Hedmark, 2007).

Tre ulike kvantitative undersøkelser av undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse” er blitt gjort gjennom perioden 2005-2007. Programmet ble da effektevaluert av 9 psykologstudenter ved Universitetet i Tromsø. Evalueringen konkluderer med at undervisningspakken har god effekt på elevers kognitive struktur (kunnskaper, fordommer, mestringsstrategi). Når det gjelder læreres opplevelser i forhold til undervisningen anbefales det at lærere gjennomgår kursing i forkant av undervisningen og at fagfolk (eksempelvis helsesøstre eller kommuneansatte psykologer) er til stede for lærerne som ressurspersoner i forkant og i prosjektperioden. Dette anbefales også for elevene i prosjektperioden og i etterkant. Det konkluderes med at god styring over hva som foregår i klasserommet synes å være viktig, slik at undervisningen har et positivt mestringsfokus.

I en rapport om forebyggende innsatser i skolen poengterer Nordahl et al (2006) at undervisningen i faget må integreres som en del av skolens virksomhetsplan for å sikre systematisk og langsiktig oppfølging. Rapporten trekker fram at det ikke må være slik at kun enkeltlærere og enkeltklasser alene står for gjennomføringen basert på et idealistisk grunnlag. I tillegg understrekes det at tid og ressurser må avsettes til planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Samtidig viser en rapport fra Norsk institutt for by- og regionforskning fra 2007 som omhandler brukermedvirkning i psykisk helsearbeid, at mange elever har hatt vonde opplevelser fra skoledagene knyttet til at læreren ikke hadde forstått problemene deres (Sverdrup et al, 2007).

Når det gjelder internasjonal forskning har jeg funnet kvantitative studier fra USA der man har vurdert effekten av skoleprogram som skal fremme kunnskap og holdninger til psykisk helse i skolen.

En studie av Wells et al (2003) gjennomført blant 25 ungdomsskoleklasser så på effekten av tiltak for å forebygge psykiske lidelser. Studien konkluderer kun i forhold til elevene som

målgruppe. Når det gjelder lærerne informeres det at denne gruppen blir gitt en kort opplæring i forkant av undervisningen, og at de blir utstyrt med en undervisningsmanual. Studien har intet fokus på lærernes opplevelse av mestring knyttet til undervisningen i temaet, ei heller andre forhold knyttet til lærerne som gruppe.

Cross et al (2006) presenterer i en studie som konkluderer med at implementering av forebyggende program i skolen som helhet har størst sjanse til å bli vellykket dersom fokus blir satt på veiledning og oppfølging av lærerne, motivasjon og psykososiale forhold på arbeidsplassen. Studien betoner også viktigheten av disse faktorene for å unngå utbrenthet, stress og lav motivasjon hos lærerne.

En studie av Kramer et al (2006) viser til at det er gjort få studier når det gjelder betydningen og nødvendigheten av tettere samarbeid og utveksling av informasjon mellom lærerne i skolen og det profesjonelle psykiske helseapparatet. Forfatterne setter søkelyset på dette i forhold til å kunne gi ungdommene best mulig behandling og oppfølging.

Samlet sett tyder gjennomgangen av tidligere forskning at få kvalitative studier er gjort på temaet. Det er hovedsakelig kvantitative studier som har vært gjennomført, eller i kombinasjon med en kvalitativ studie. Samtidig er det *elever* som har vært målgruppa for denne forskningen. De siste seks årene har det imidlertid skjedd en dreining innen forskningen med økt fokus på lærerne som gruppe. Men til nå har det ennå ikke vært foretatt en egen kvalitativ studie i forhold til denne gruppens opplevelser og erfaringer knyttet til undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen. Derfor er det betydningsfullt at denne studien fokuserer på dette.

3. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske perspektivet som er knyttet til studiens forskningsspørsmål.

Et sentralt teoretisk rammeverk for denne studien vil være pedagogisk og didaktisk teori som formidler grunnlaget for lærerens arbeid, og som omhandler ulike aspekter knyttet til undervisningen. Jeg vil ta utgangspunkt i *pedagogisk og didaktisk teori knyttet til forebyggende innsatser i skolen* med utgangspunkt i Nordahl et al (2006). Samtidig vil den nylig utgitte Stortingsmelding nr 11(2008-2009), som har staket ut kursen for framtidens lærer, være sentral. Deretter vil jeg supplere med noe teori knyttet til mestring. Dette fordi undervisningsprogrammet har *mestring som mulighet* som overordnet teoretisk forankring.

3.1 Pedagogisk tilnærming i forebyggende arbeid

Hensiktsmessig og effektiv læring fremmes av et positivt sosialt miljø som gir muligheter til gode relasjoner mellom elevene, og mellom elever og lærere. Konstruktiv tilbakemelding fra lærere til elevene, positiv forsterking av hensiktsmessig atferd og ros til elevene når de gjør noe bra, er bærebjelker i et godt læringsmiljø og i en helhetlig forebyggingsstrategi (Nordahl et al, 2006). Forfatterne poengterer at slike gode læringsmiljø med trygge og positive klassemiljø, utviklings- og kompetansefremmende tiltak for elever og ansatte, samt et velordnet sosialt og fysisk skolemiljø er av stor betydning. Spesielt har dette et stort potensial for å påvirke en rekke beskyttende faktorer som eksempelvis god selvtillit, positiv selvfølelse, evnen til å mestre problemer og evnen til å etablere gode relasjoner (Nordahl et al, 2006).

Elevene er de viktigste i skolen, og læreren har avgjørende betydning for deres læring (Stmeld nr 11, 2008-2009). En avgjørende faktor i det didaktiske møtet er kvaliteten knyttet til det mellommenneskelige. Læreren som medmenneske og læreren som yrkesutøver er to sider ved lærerrollen som er uløselig knyttet sammen. Det innebærer at det ikke er nok å kunne sitt fag, og tilrettelegge og strukturere undervisningen. Det didaktiske møtet er også et personlig møte som forutsetter lærere med egeninnsikt, kombinert med evnen til selv å lære av sine elever og sine kollegaer (Nordahl et al, 2006).

3.1.1 Den profesjonelle lærer

Hva er så lærerens spesifikke kompetanse? Bergem (2005) uttaler at vår tids lærere må åpne opp skolen mot samfunnet og forankre sin profesjonalitet. Dette henspiller på *kvaliteten* av det arbeidet som blir utført. Med utgangspunkt i *et helhetlig* kompetansebegrep vil dette innebære at læreren selv må være i kontinuerlig utvikling, både i forhold til faget det skal undervises i, og ved å kunne tilrettelegge en opplæring i tråd med elevens ulike forutsetninger (Nordahl et al, 2006). Lærernes profesjonalitet må forankres i tre former for kompetanse, som i praksis smelter sammen til en helhet: pedagogisk kompetanse, faglig kompetanse og yrkesetisk kompetanse (Bergem, 2005). Forfatteren poengterer at dette utgjør lærerens handlingsberedskap.

Den pedagogiske kompetansen, som utgjør fundamentet for lærerprofesjonaliteten, forutsetter kunnskap og innsikt på ulike områder innen pedagogikken. Dette innebærer blant annet pedagogisk-psykologiske kunnskaper, og innsikt i barns behov, deres utviklingsmuligheter og læreforutsetninger. For å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen og andres virksomhet trenger læreren didaktiske kunnskaper og ferdigheter (Bergem, 2005). Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring. Samarbeid med kollegaer, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen skal støtte opp om dette (Stmeld nr 11, 2008-2009).

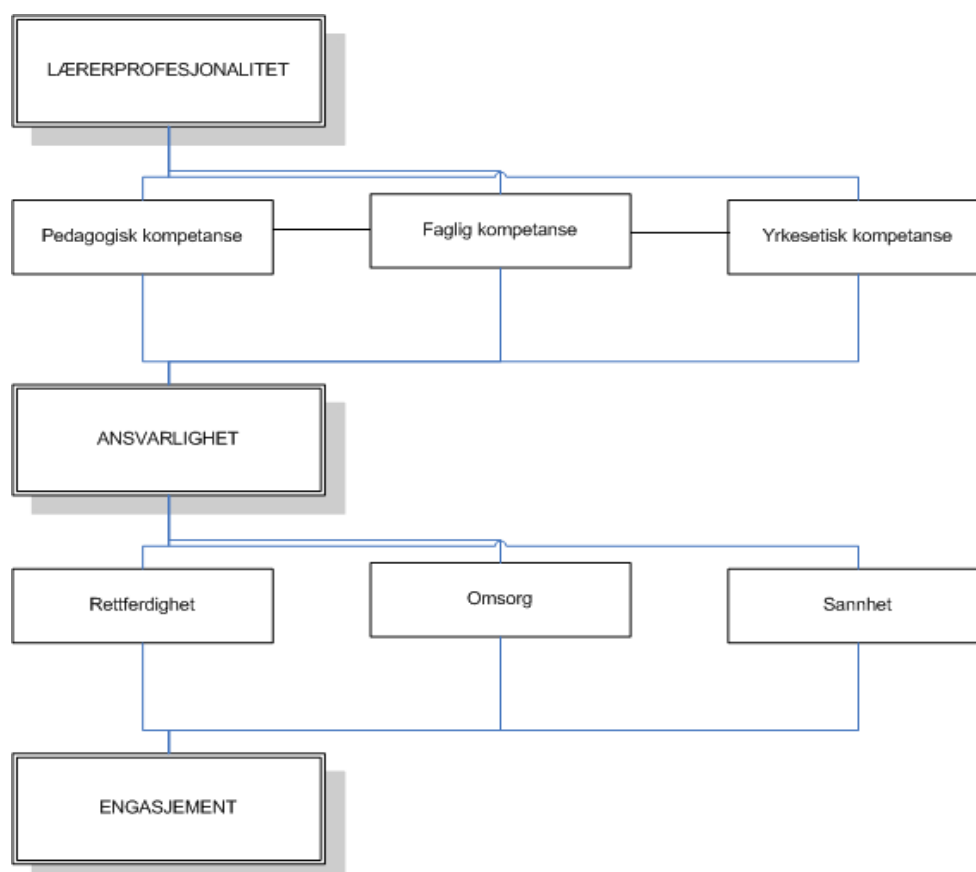
Når det gjelder *faglig kompetanse*, inngår så vel fagkunnskap som fagdidaktisk kunnskap og innsikt (Bergem, 2005). Faglig kompetanse gir både trygghet og stolthet, og åpner for en friere tilnærming til faget med improvisasjon der det er nødvendig. Solid fagkompetanse motiverer ofte for fortsatt faglig utvikling (Stmeld nr 11, 2008-2009).

Innholdet i *den yrkesetiske kompetansen* henspilles på den nære sammenhengen det er mellom lærerens kompetanse og hennes egen personlighetsutvikling (Nordahl et al, 2006). I praksis vil dette komme til uttrykk gjennom en bevisst og konsekvent atferd overfor de ulike partene i skolesamfunnet. Lærerens væremåte viser om det er samsvar mellom liv og lære. Utviklingen av den yrkesetiske kompetansen har derfor nær sammenheng med lærerens personlige utvikling, og forløper som en kontinuerlig prosess. Evnen til innlevelse og vilje til å forstå andre er sentral. Vekst og utvikling vil derfor være resultatet i en dannelsesprosess

mellom den som skal oppdra andre og de som blir oppdratt – vel og merke betinget av at tillit er opparbeidet (Bergem, 2005).

Hva er viktigst, kunnskapsnivået eller lærerens menneskelige egenskaper? Imsen (2006) uttaler at det ikke er noen motsetning mellom ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren”. Det blir ingen god undervisning uten at begge disse forenes. Det er nettopp det som særpreger en god lærer. En person som har en bevisst, strukturert plan bak undervisningen, har evne til å variere metodene og til å improvisere når det trengs, og i tillegg viser medmenneskelighet og varme (Imsen, 2006). Omsorg innebærer å ta imot eleven med hele seg. Når vi stiller et spørsmål til klassen, og en elev svarer, er det ikke bare en ”respons” vi tar imot, men hele eleven. Det betyr dennes bakgrunn og forutsetninger (Imsen, 2005).

Aktuelle hovedelementer i lærerprofesjonaliteten som omtalt ovenfor kan presenteres i følgende figur:



Figur 3.1. Hovedelementer i lærerprofesjonaliteten bygd på etiske kriterier.

Figuren formidler lærerens profesjonalitet i et samspill med så vel elever som kollegaer og foreldre. Et slikt samspill bør komme til uttrykk gjennom et *engasjement* som er begrunnet både pedagogisk, faglig og etisk (Bergem, 2005). Det er gjennom sitt engasjement og sin væremåte at læreren kan vise *ansvarlighet*. Lærerens engasjement overfor så vel elevene, som det faglige, gjenspeiler også hennes forhold til grunnleggende verdier som omsorg, rettferdighet og sannhet. Engasjement viser hvordan læreren prøver å imøtekomme de krav og forventninger som kommer både utenfra og innenfra. Figuren formidler samtidig at det faglige og personlige engasjement læreren viser må skape den *nærhet* og *trygghet* som er nødvendige forutsetninger for at læreren skal kunne være elevenes fortrolige veileder og oppdrager. Læreren må derfor vurdere de pedagogiske utfordringer hun blir konfrontert med, før hun tar standpunkt til hvordan hennes engasjement i en gitt undervisningssituasjon bør komme til uttrykk. Lærerens profesjonalitet kommer således til uttrykk gjennom evnen til å balansere mellom ulike verdier og handle i samsvar med egen overbevisning (Bergem, 2005). Det betyr at læreren også må ha *evne* og *vilje* til å imøtekomme de tidsmessige krav og forventninger som stilles (Stmeld nr 11, 2008-2009). Skau (2005) påpeker samtidig at undervisning er lagarbeid, og at gode lærere ser egen kompetanses muligheter og begrensninger og har beredskap til å sette seg inn i ny kunnskap.

3.2 Mestring som mulighet

Jeg vil her kort presentere den teoretiske bakgrunnen som er valgt for undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”.

Rådet for psykisk helse (2006) formidler at *mestring som mulighet* er den overordnede teoretiske forankringen for undervisningsmaterialet. Undervisningsprogrammet støtter seg til sosiologen Antonovskys teoretiske forståelse av helsefremmende faktorer. Begrepet *mestring som mulighet* kan forstås som et uttrykk for at det er knyttet ulike mestringspotensialer til enhver person og enhver situasjon. Denne innfallsvinkelen er knyttet til *prosessen* – de anstrengelser man gjør seg for å forholde seg til situasjonen. Modellen legger vekt på faktorer som demper, letter eller fjerner stressorer.

Mestring som mulighet vektlegger nettopp den enkeltes evne til å ta tak i egne vansker for å takle en vanskelig situasjon eller tilværelse. Disse grunnleggende forutsetningene dreier seg

om en opplevelse av å ha innvirkning på sitt eget liv, noe som er av allmenngyldig karakter. Dette innebærer blant annet at ved å sette *mestring som mulighet* på dagsorden, vil flere oppleve et bedre liv med de ressursene de har til rådighet, og at den enkelte settes i fokus innenfor den konteksten de lever i. (Rådet for psykisk helse, 2006).

Antonovsky (2000) poengterer at det ikke er hva vi utsettes for i livet, men vår evne til å takle det, som er avgjørende. Professoren understreker at det er vår opplevelse av sammenheng som blir utslagsgivende. *Generelle motstandsressurser og opplevelse av sammenheng* (sense of coherence-SOC) synes å være viktige begrep i det helsefremmende perspektivet. Generelle motstandsressurser handler om indre og ytre forhold som virker beskyttende på helsa, eksempelvis jeg-styrke, anerkjennelse, tilhørighet og en hverdag som oppleves meningsfull.

Antonovsky (1985:123) definerer opplevelse av sammenheng som:

The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that one's internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can reasonably be expected.

Med denne definisjonen betoner forfatteren nødvendigheten av å oppleve menings-sammenheng for å kunne ta på seg utfordringene man møter i livet, være besluttet på å finne en mening i disse og gjøre sitt beste for et verdig utfall.

For nettopp å kunne oppleve en slik sammenheng i tilværelsen trekker forfatteren fram at begrepet må ses i forhold til de tre komponenter *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*. De tre komponentene henger sammen og virker på hverandre. Det er styrken av de tre komponentene som avgjør hvordan opplevelsen blir. Antonovsky (2000) omtaler disse komponentene slik:

- Begripelighet handler om en dynamisk tillit til at det som skjer er kognitivt forståelig og forklarbart. Dette kan omfattes av spørsmål om eksempelvis det ”inntrufne” kan settes inn i en sammenheng, og slik fremstå som forståelig, strukturert og tydelig eller om det hele er kaotisk og uforståelig. Begripelighet forutsetter at man kan bedømme virkeligheten og slik forstå situasjonen. En passiv holdning om at ”det går sikkert bra” innebærer ikke

begripelighet. Den som har en sterk opplevelse av begripelighet, forventer at de stimuli vedkommende møter i fremtiden, og som kommer overraskende, kan passes inn i en sammenheng og forklares. De kan forstås.

- Håndterbarhet er den komponenten som beskriver den subjektive opplevelsen av at det står ressurser til ens rådighet for å kunne møte utfordringene. Det innebærer en tro på at man kan finne fram til løsninger, at utfordringene kan håndteres eller mestres. Til ens rådighet innebærer derfor at man selv har kontroll over egne mestrings-ressurser, eller at denne blir kontrollert av en legitim annen person som man stoler på og har tillit til. Den som har en sterk opplevelse av håndterbarhet, vil ikke føle seg ikke som et offer i hverdagen, ei heller synes at livet er urettferdig. Dersom krevende situasjoner oppstår, vil en person med sterk grad av håndterbarhet se på dette som håndterlig, det vil forefinnes ressurser til å løse utfordringen. En person med lav grad av håndterbarhet, vil ikke ha tro på at det er ressurser til rådighet, og således vil det ikke være noen hensikt i å mestre det som har oppstått.
- Meningsfullhet er den emosjonelle og motivasjonsskapende komponenten. Denne blir av forfatteren omtalt som den viktigste for opplevelsen av sammenheng. Å føle at livet gir mening, og at man er engasjert i de utfordringer man står overfor rent følelsesmessig anses som grunnleggende. Mennesker har behov for å skape mening. Mening kan vi ikke leve foruten. Når man finner mening, kan det bidra til å lindre, eventuelt bringe det som skal lindres til opphav (Kristoffersen, 2006). Meningskomponenten relateres også til oppfatningen om at de problemer og utfordringer som livet byr på er verdt å investere krefter i. Det betyr at man er opptatt av å finne en mening i det som skjer i livet sitt, og at man er villig til å komme seg gjennom det. En person preget av meningsfullhet vil oppleve seg selv og sentrale elementer i eget liv som stabile og vedvarende (Antonovsky, 2000). Forfatteren poengterer at mellom de tre komponentene finnes det en intern rangering der meningsfullhet er den mest sentrale og en forutsetning for begripelighet og håndterbarhet.

Teorien om opplevelse av sammenheng synes jeg er relevant for studien da den kan fungere som en rettesnor for lærerne i forhold til å forstå egen og andres situasjon. Det vil spesielt være i forhold til en styrket tro på at man kan finne løsninger i utfordrende situasjoner, og dessuten finne god mening i å forsøke på det. En slik tenking vil kunne inspirere lærerne i arbeidet med å ta i bruk undervisningsmateriellet, og slik skape trygghet rundt deres undervisningssituasjon der ressurser og nye muligheter er satt i fokus.

4. METODE

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av forskningsmetode for studien. Jeg vil videre gjøre rede for metode for datainnsamling, valget av informanter og hvordan selve undersøkelsen ble gjennomført. Jeg vil også orientere om analyse og tolkingsprosessen. Til slutt klargjøres etiske refleksjoner knyttet til studien.

4.1 Det kvalitative forskningsintervju

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene for studien valgte jeg det kvalitative forskningsintervju som metode for studien. Metoden mente jeg var den best egnede for å gi meg svar på forskningsspørsmålene. Dessuten tiltalte det kvalitative forskningsintervju meg med sin tilnærming til ny kunnskap gjennom muligheten for å nærme meg den enkelte lærers synsvinkel.

Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på en hermeneutisk-fenomenologisk forståelsesramme. Hummelvoll et al (1996) formidler at hermeneutikken retter søkelyset på forståelse, og innebærer en tolkning av meningen i det individuelle og unike. For å kunne gjøre en nøyaktig beskrivelse av det unike betoner forfatterne at man trenger den fenomenologiske metoden, og som innebærer at man søker å beskrive erfaringer slik disse framtrer. På bakgrunn av studiens problemstilling var jeg opptatt av lærernes innenfra perspektiv på deres opplevelser med undervisningen, slik denne yrkesgruppen framstilte og beskrev det. Kvale (2006) understreker at hensikten med det kvalitative forskningsintervju er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden for å gjøre en tolkning av meningen i de fenomen som blir beskrevet. I følge Fog (1994) er det bare en måte å gjøre dette på, hos personen selv hvor meningen har oppstått og kan uttrykkes.

Forfatteren framhever dessuten at selve intervjuet er en levende prosess hvor alt kan skje, og hvor fortolkning og forståelsens sannhetsverdi er på prøve hvert sekund. Men Kvale (2006) poengterer at det er forskeren selv som definerer og kontrollerer situasjonen.

I min forskerrolle søkte jeg i denne studien å få tak i den profesjonelle lærers livsverden. Profesjonell livsverden er knyttet til den forståelseshorisont som gjelder virksomheten som

studerer (Hummelvoll et al, 1996). Jeg søkte altså å ”fange inn” hvordan lærerne opplevde undervisningssituasjonen innenfra, fra deres ståsted.

I studien henvendte jeg meg til lærerne for å få en dypere kunnskap om deres syn på undervisningen. Jeg var genuint opptatt av hva de hadde å si, og søkte å innta en ”ikke vite” posisjon for gjennom det få muligheten til å grave dypt i det som ble sagt.

Forskerrollen var preget av et kortvarig og intenst forhold med direkte involvering, og jeg søkte også å legge merke til andre reaksjonsmåter enn det som direkte ble sagt. Dette var ansiktsuttrykk, endring i stemmeleie, ironiske kroppskommentarer og andre kroppslige meddelelser. Inntrykkene noterte jeg ned samtidig som samtalen fortsatte.

Selve basis for intervjuet er interpersonlig interaksjon og tolking (Hummelvoll et al, 1996). Jeg syntes det var spennende å delta i samtalen, og merket at jeg hele tiden tolket det som ble sagt. Som uerfaren forsker merket jeg at det var utfordrende å kunne være fullstendig til stede gjennom hele samtalen. Spesielt i øyeblikk preget av taushet erfarte jeg viktigheten av å nettopp tillate ”en pause” i samtalen, fordi dette øyeblikket i neste omgang ofte gav samtalen en ny og uventet vending i retning av noe dypere. Dessuten opplevde jeg at det var viktig å ta seg god tid under samtalen, slik at fenomenet fikk tre fram. Silverman (2006) tilkjennegir at et godt intervjuarbeid gjør det mulig å gå i dybden på temaet, og slik få tak i nyansene.

Kvale (2006) formidler tre suksessfaktorer knyttet til dette arbeidet: innlevelsessevne, kunnskap om temaet som studeres som utgangspunkt for en meningsfull samtale og at det skapes grobunn for en autentisk dialog. Dette innebærer en nærhet til intervjupersonene som må være betinget av gjensidig tillit. (Silverman, 2006).

I forbindelse med intervjuene lot jeg meg inspirere av Gadamer som fokuserer på at det ikke vil skje noen fullstendig forståelse før det kommer i stand en horisontsammensmeltning. Det betyr at fortid og nåtid forenes i forståelsesprosessen, og der man må lære seg å se utover det som er ”nærmest for hånden”. Forfatteren forklarer dette med at man må evne å fokusere helt og holdent på den andres tankeverden slik den framstår i situasjonen, for slik å kunne utvikle sin egen verden ved å se temaet man ønsker å undersøke nærmere innenfor en større helhet eller kontekst (Gadamer, 1993). Derfor bør forsker være kritisk til egne antagelser og tanker under intervjuet. Dette var veldig viktig for meg å evne å få til. Jeg forsøkte blant annet å

følge opp utsagn der jeg var i tvil om hva lærerne mente, slik som ”mener du med det at...? Jeg synes at jeg lyktes godt med dette.

Teknisk var det kvalitative forskningsintervju semi-strukturert, det vil si at det verken var en fri samtale eller et strukturert spørreskjema. Intervjuet ble i stedet gjennomført ved hjelp av en intervjuguide som var temafokusert. Lydbåndopptakene og transkripsjonene utgjorde materialet for tolkning.

En intervjuguide utformet med temaer var veiledende under intervjuet, og muliggjorde dermed å gå i dybden. Det var viktig for meg å ikke teoristyre samtalen med en stram intervjuguide, og jeg lot derfor den intervjuedes egne ord få styre samtalen. Fra mitt ståsted var hensikten således å lytte og fange opp momenter uttalt i samtalen, og følge opp ting som ble sagt der.

I forkant av intervjuene valgte jeg også bevisst å unngå å nevne mine teoretiske perspektiver, da jeg ikke ønsket at de skulle påvirke intervjupersonene. Lærerne fikk da muligheten til å fortelle fritt om sine erfaringer med undervisningen.

4.2 Utvalget

I innledende fase av studien tok jeg kontakt med helse- og sosialavdelingen ved et fylkesmannsembet i Norge for å forhøre meg om aktuelle skoler som aktivt holdt på med undervisning i psykisk helse. Jeg fikk opplysninger om to ungdomsskoler som kunne være aktuelle. Deretter tok jeg kontakt med rektor ved disse skolene med forespørsel om de kunne være interessert i å delta med lærere som informanter til studien. Det ble uttrykt stor interesse for dette.

Jeg søkte å få informasjonsrike informanter, og disse ble rekruttert gjennom en tredjeperson, rektor. Utvalgsriteriet var lærere som hadde ulike erfaringer og synspunkter knyttet til undervisningen i psykisk helse gjennom undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”. Til sammen søkte jeg seks lærere fra de to ungdomsskolene, tre fra hver skole. Ved rekruttering gjennom en tredjepart mente jeg at utvalgsriteriet ble best sikret da rektor var den som kjente lærerne ved sin skole best.

Utvalget viste seg å bestå av 4 kvinner og 2 menn. Disse lærerne hadde fra ett til seks års erfaring med å undervise i psykisk helse i ungdomsskolen. De var i alderen 35-56 år, og hadde fra sju til tretti års undervisningserfaring som lærer.

4.3 Den praktiske gjennomføringen

Før datainnsamlingen startet ble prosjektet godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

I en skriftlig henvendelse til rektor ved hver av ungdomsskolene ble en nærmere orientering om bakgrunn for studien og hensikten med denne formidlet. I forhold til at jeg benyttet rektor som ”mellommann” mottok lærerne via denne et informasjonsskriv med de samme opplysningene. Skrivet var samtidig vedlagt en samtykkeerklæring, som lærerne skulle fylle ut og levere til rektor. Rektorene tok så kontakt med meg og formidlet tidspunkt for intervjuene. All kontakt foregikk med rektor. Det forelå derfor ingen navneliste, kun kodet identitet slik ”lærer 1”, ”lærer 2”, lærer 3” osv.

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, for senere å bli transkribert til tekst. Det ble benyttet en ”god gammeldags” båndspiller til dette arbeidet, og transkriberingen ble også foretatt ved hjelp av denne spilleren. Tale fra båndspilleren ble således ikke overført til pc for bearbeiding der. Jeg kom selv til skolene da intervjuene skulle gjennomføres, og et rom var stilt til disposisjon der vi kunne sitte uforstyrret.

Ved hjelp av en tidligere lærerkollega foretok jeg først ett prøveintervju. På bakgrunn av erfaringer fra dette intervjuet ble intervjuguiden forbedret, samtidig som detaljer i forhold til båndopptakeren ble justert.

De seks intervjuene med lærerne ble gjennomført i løpet av en tre ukers periode i mars/april 2009. Hvert intervju hadde en varighet på inntil 1 time. Ved å tilstrebe en åpen og tillitsvekkende intervjuform fikk jeg muligheten til å gå i dybden. Dermed opplevde jeg at det ble skapt en fleksibilitet der informantene kunne fortelle relativt fritt rundt de ulike temaene. Og dessuten erfarte jeg at utsagn fra informantene førte til at andre spørsmål ble stilt enn de jeg antok før intervjuet.

Jeg la også vekt på å innlede hvert intervju med en presentasjon av prosjektet, og intensjonen med intervjuet. Det var viktig for meg å skape en god atmosfære ved å opptre støttende gjennom å være høflig, oppmerksomt lyttende og bekrefte utsagn med et kort nikk der det var naturlig.

Alle lydbåndopptak og transkribert materiale var oppbevart i en låst skuff mens masteroppgaven ble utarbeidet, og skal slettes når studien er endelig gjennomført.

4.4 Analyse

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er skildret som beskrivelse og tolkning av temaer i intervjupersonens livsverden. Det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning (Kvale, 2006). Forfatteren understreker at hensikten med analysen er å gjøre datamaterialet tilgjengelig for tolkning. Analysen starter ved utarbeidelsen av intervjuguiden der tema viser seg, og som forskeren har bestemt seg for å undersøke. Disse tema strukturerer erfaringene og organiserer forskningen (Malterud, 2003).

Jeg valgte å følge Kvale (2006) sin analysemodell i seks trinn. Forfatteren poengterer at trinnene ikke forutsetter hverandre, verken kronologisk eller logisk. I analysen beveget tolkningsprosessen seg mellom forståelse og mening fra del til helhet, fra helhet til del. I hele analyseprosessen ble det reflektert over egen forforståelse, intervjuenes innhold og relevant litteratur i forhold til forskningsspørsmålene. Jeg vil kort gjøre rede for analysefasene som jeg har fulgt slik forfatteren beskriver disse:

I det første trinnet fortalte lærerne spontant om sin profesjonelle livsverden; erfaringer og synspunkter knyttet til undervisningen i psykisk helse gjennom undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”. Under intervjuet gjorde jeg korte notater der stikkord med temaer, og korte utsagn knyttet til tema ble skrevet ned. Dette gav meg en foreløpig oversikt.

Trinn to inneholdt oppdagelse. Det betyr at de intervjuede selv oppdaget nye meninger i de fenomen som ble beskrevet. Flere av intervjupersonene gav uttrykk for at de så nye sammenhenger på bakgrunn av egne spontane beskrivelser.

I et tredje trinn foretok jeg som forsker i løpet av intervjuet fortettinger og tolkninger av meningen med det informantene uttalte. Dette gjorde jeg ved å sende meningen tilbake for

kommentarer, der og da i situasjonen. Dette medførte en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av mine tolkninger. Jeg forsøkte å være så åpen som mulig, samtidig som jeg var styrt av problemstillingen, min teoretiske forståelse og intervjuguiden. Jeg hadde samtidig som målsetting å oppsummere etter hvert intervju, og informantene fikk da i tillegg en mulighet for å kvalitetssikre min forståelse. Av tidsmessige hensyn ble riktignok denne oppsummeringen i etterkant noe amputert, fordi informantene i fire av seks tilfeller måtte haste videre til klassekontaktmøte ved sin skole.

I neste omgang, og i et fjerde trinn ble intervjuene tolket av meg som forsker. Det skjedde ved at jeg lyttet gjennom samtlige seks intervju, samtidig som jeg skrev ned stikkord på tema og meningskategorier. Dette gjorde jeg for å få en forståelse av hva teksten handlet om. Deretter ble lydbåndmaterialet transkribert ordrett for min videre tolkning. Det transkriberte materialet er en stivnet utgave av samtalen (Fog, 1994). Denne teksten utgjorde lærernes levde erfaring i forhold til undervisningen. Jeg fulgte så denne teksten fra det skrevne til meningen i seg selv. Dette arbeidet, som jeg gjorde på egen hånd, gav meg muligheten for å bli ordentlig kjent med innholdet. I arbeidet med å strukturere det komplekse datamaterialet for analyse benyttet jeg meg blant annet av meningsfortetting. Det innebar at jeg tok uttalelser fra intervjupersonene og lagde kortere formuleringer, og hvor den umiddelbare mening i det som ble sagt ble gjengitt med få ord. For meg medførte denne analyseteknikken kortere og mer konsise formuleringer. I tillegg anvendte jeg meningskategorisering. Meningskategoriene tok jeg fra intervjupersonenes eget ordforråd, og der lange uttalelser ble redusert til enkle kategorier. Kategoriene kan benyttes til å indikere forekomst og ikke-forekomst av et fenomen (Kvale, 2006). For å få oversikt over disse forekomstene lagde jeg tabell på tabell med tekstbehandlingsverktøyet i word. Ved hjelp av klipp-og-lim metoden endte jeg til slutt opp med tabellen som er formidlet på side 32 under kapitlet resultatpresentasjon.

Hver enkelt kategori ble i første omgang karakterisert med en "hjelpetekst" bestående av fra ett til fem ord. Hensikten med dette var å beskrive en foreløpig felles forståelseshorisont basert på utsagn fra informantene. På bakgrunn av to nye gjennomhøringer av lydbåndmaterialet og flere gjennomlesninger av det transkriberte materialet, fant jeg etter hvert bedre dekkende kategorier eller temaer, samtidig som aktuelle underkategorier ble tydeligere og mer synliggjort. Omtalen av hver enkelt underkategori fikk sitt eget avsnitt. Man bruker gjerne uttrykk hentet fra de meningsbærende enheter i denne teksten (Malterud, 2003). Etter

at innholdsbeskrivelsen i underkategorien var sammenfattet gikk jeg tilbake til de meningsbærende enhetene for å finne noen utvalgte sitater som gav et best mulig treffende bilde av det som var omtalt i teksten. Dette var et møysommelig fram og tilbake arbeid, noe som for øvrig karakteriserer den hermeneutiske spiral.

For å holde oversikt over de ulike sitat som framkom fra intervju med lærerne lagde jeg en oversikt der temaene som ”viste seg” ble merket med lærer 1, lærer 2, lærer 3 osv. For meg handlet dette arbeidet om å presentere intervjuenes mening der informantenes egen forståelse ble hentet fram i lyset; jamfør intensjonen om å være lojal mot informantenes opprinnelige utsagn. Som forsker søkte jeg å presentere nye perspektiver på fenomenene slik de framstod.

I et trinn fem gis det mulighet for informantene til å kommentere forskerens tolkninger ved at det gjennomføres et gjenintervju. I denne studien ble ikke dette foretatt, blant annet fordi jeg undervegs og ved avslutning av hvert intervju foretok en oppsummering hvor lærerne fikk mulighet til å eventuelt korrigere min forståelse av det som var sagt.

I et mulig sjette trinn poengterer Kvale (2006) at intervjupersonene begynner å handle på bakgrunn av den nye innsikten de har fått i løpet av intervjuet. Av de seks lærerne jeg samtale med, var det flere som gav uttrykk for at samtalen hadde gitt dem nye momenter knyttet til undervisningen. Dette gjaldt spesielt i forhold til nye samarbeidsformer.

4.5 Vurdering av studiens troverdighet og pålitelighet

Jeg har argumentert for valg av metode, og mener at det kvalitative forskningsintervju utvilsomt var den best egnede for min undersøkelse. Det var lærernes subjektive opplevelser i forhold til deres profesjonelle livsverden jeg var nysgjerrig på, og da vurderte jeg at samtalen som utgangspunkt ville være den beste måten å få innblikk i denne på.

Jeg overveide også fokusgruppeintervju, men av praktiske årsaker lot jeg den metoden falle. I en travel lærers hverdag med klassekontaktmøter, foreldremøter og planlegging anså jeg at det ville bli vanskelig å få samlet seks lærere fra to ungdomsskoler til en lengre samtale, og eventuelt gjenintervjuing. Jeg vurderte også en kombinasjon av kvantitativt og kvalitativt spørreskjema. Men med en slik metode ville ikke *fenomenet* som sådan blitt grundig nok utforsket, da det ikke gir mulighet for å følge opp svar gitt i spørreskjemaet. Også med

henblikk på gjennomgangen av tidligere forskning om temaet vurderte jeg at min studie med en slik kombinert metode ikke ville representere ny kunnskap, dybdekunnskapen som jeg var ute etter.

Jeg erfarte at det å sitte ansikt til ansikt med informantene var en utfordring. Alt var avhengig av at en gjensidig tillit skulle etableres og bygges opp undervegs i samtalen. Jeg opplevde derfor at mye stod på spill, men samtidig syntes jeg det var en spennende og ny situasjon. Jeg tenkte ofte på hvordan min evne til å forstå og gripe an situasjonen var avgjørende for et positivt og verdig utfall for alle parter. Fog (1994) tilkjenner at relasjonen mellom forsker og informant er en viktig pålitelighetsfaktor. Etter mitt skjønn betyr det at jeg må ha kunnskap om min egen rolle, men også om den situasjon informantene befinner seg i. Dette innebar at jeg i intervjuet søkte å være aktivt til stede for å følge opp det som ble sagt, slik at de intervjuede følte seg tatt på alvor og lyttet til. Dette kan virke selvfølgelig, men jeg innså at et godt tillitsforhold var en forutsetning for at intervjusituasjonen skulle fungere. Det var bare én mulighet for å gjøre et godt førsteinntrykk.

Som forsker er en sann gjengivelse av det som ble uttalt absolutt. Jeg ser imidlertid en mulighet for at misforståelser *kan* ha skjedd. En misforståelse der og da i situasjonen ble ved enkelte anledninger oppklart ved at jeg fulgte opp det som ble sagt med et nytt spørsmål. Men dersom jeg i et ukonsentrert øyeblikk bare ubevisst fortsatte med et annet tema, kunne misforståelser og feiltolkninger forekomme. Slik jeg ser det kunne dette senere ”gi seg til kjenne” i det transkriberte materialet og i analysen av datamaterialet. Forskningen ville da ikke være valid.

I intervjuarbeidet opplevde jeg at det var en gjensidig forståelse mellom det som ble kommunisert mellom meg som forsker og de informantene som forskningen omhandlet, slik også Hummelvoll et al (1996) poengterer betydningen av. Forfatterne formidler samtidig at validitet vil være et kriterium på at beskrivelsen er korrekt, nøyaktig og upartisk. Jeg vektla å la informantene korrigere mine tolkninger undervegs i intervjuet, noe som gjorde det mulig å gå dypere ned i fenomenet jeg var nysgjerrig på. Slik jeg ser det lyktes jeg stort sett med dette, noe som bidro til å styrke dataenes troverdighet.

Det kan muligens oppfattes som en svakhet ved studien at ikke informantene etter intervjuet fikk et sammendrag eller utskrift av intervjuet, men grunnet tidsaspektet lot ikke dette seg gjøre. Selv om jeg ikke fikk korrigert min forståelse av informantenes utsagn ved en

oppsummering på slutten av samtlige intervju grunnet lærernes travle hverdag, men kun i selve intervjusituasjonen, mener jeg likevel at studien er troverdig. Dette begrunner jeg med at min studie ved en rekke anledninger de siste fire månedene er blitt framlagt for systematisk analyse i ulike forskerfellesskap tilknyttet den utdanningsinstitusjon jeg tilhører. Samtidig har jeg i det kontinuerlige arbeidet med studien fått konstruktive tilbakemeldinger fra en profesjonell veileder. Etter mitt skjønn har jeg derfor på denne måten fått muligheten til å diskutere og sjekke undervegs om det jeg har forstått syntes rimelig å anta.

Som uerfaren forsker kan det også være en fare for at jeg i min usikkerhet tidvis benyttet intervjuguiden som en slags mal. Dermed ble noe av hensikten med undersøkelsen forringet fordi den ikke ble objektiv, men preget av mitt eget subjektive inntrykk. Intervjueren er travelt opptatt med å stille spørsmålene fra guiden ”riktig”, og hun blir distraheret bort fra kontakten med den andre personen (Fog, 1994). Forskningen ville da ikke vært pålitelig. Gjennom hele forskningsprosessen prøvde jeg imidlertid etter beste evne å anspore til kritisk refleksjon og skjerpet oppmerksomhet. Det var utvilsomt dette som metodisk sett var mest utfordrende for meg å få til; en undrende, åpen og granskende samtale. Jeg prøvde imidlertid å være en god hermeneutiker for å få fram informantenes syn. Spesielt søkte jeg å lytte og således fange opp meningen i det som ble sagt.

Et annet forhold er at metoden muligens kan oppfattes som lite relevant på bakgrunn av det lave antallet informanter, og at funn fra undersøkelsen derfor ikke kan generaliseres. Kvale (2006) forsvarer imidlertid en undersøkelse med få informanter, og argumenterer med at det ofte er et for stort antall intervjupersoner i mange studier. Dette leder til store tekstmasser, som kan bli temmelig u håndterlige og analysen har således lett for å bli tilfeldig og overfladisk.

Jeg så også at min forforståelse, som blant annet kom til syne gjennom intervjuguiden, og mer eller mindre eksplisitt via valg av teoretisk rammeverk preget studien. Jeg passet meg derfor for ikke å styre utsagnene i den retning jeg ønsket. I denne sammenheng ble det viktig for meg å være lojal mot informantenes opprinnelige utsagn og meninger. Dette mente jeg var mulig å få til ved å la den fenomenologiske beskrivelsen få styre, for deretter å foreta en hermeneutisk tolkning.

Jeg synes at den valgte metode bidro på en hensiktsmessig måte til å gi svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Det var interessant å arbeide fram studiens resultater

og funn, og det kvalitative forskningsintervju passet meg godt med sin særegenhet. En styrke ved studien er utvilsomt også min bakgrunn som lærer, i tillegg til videreutdanningen i psykisk helsearbeid. Dette gav meg gode forutsetninger for å kunne sette meg inn i lærerprofesjonen, samt å kunne forstå og trekke slutninger på bakgrunn av studiens funn.

4.6 Etiske refleksjoner

Forskeren har plikt til å verne om den det forskes på. Det går foran forskningen (Helsinki-deklarasjonen, 2004).

I min forskerrolle var jeg opptatt av å legge til rette for et grunnleggende tillitsforhold. Omsorg i alle ledd av prosessen ble derfor viktig for meg. En aksepterende og utforskende væremåte mente jeg vil kunne bidra til dette, og der alle parter kom ut av det med æren i behold.

Etiske refleksjoner har inngått i alle stadier av forskningsprosessen i arbeidet med denne studien. Det har vært viktig for meg å opptre anstendig. Hummelvoll (2006) understreker at etisk refleksjon således skal sikre autonomi ved at forskningen er til nytte, at den ikke er til skade for deltagerne og at forskningen samtidig yter deltagerne rettferdighet. I informasjonskrivet ble lærerne informert om at deltagelsen var frivillig, og samtidig skrev de under på en samtykkeerklæring. Lærerne fikk samtidig informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten at det ville få konsekvenser. De fikk også informasjon om at alle data i studien ville bli anonymisert. Dette er også i henhold til Helsinkideklarasjonen (2004). Samtidig ble både intervjuobjektene og rektor informert om at lydbåndmaterialet og det transkriberte materialet ville bli oppbevart i en låsbar skuff hjemme hos meg, og slettet etter at studien var ferdig gjennomført. Studien har ikke operert med navnelister i noen sammenheng, verken på lydbånd eller i intervjuutskrifter. Den navnelisten som fantes, var kun i mitt hode.

5. RESULTATPRESENTASJON

Tabell 1: Noen læreres erfaringer med å undervise i psykisk helse gjennom undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”

Tema	Innhold	Eksempler på sitater
Motivasjon	Gode holdninger Interesse og engasjement Opplevelse av plikt Utfordrende tema å undervise i Distansering fra undervisningen	Vi hadde besøk en hel dag fra helsemagasinet Puls i NRK angående ungdom og psykisk helse, og det var kjempeartig. Jeg meldte meg frivillig til å være med. Det er på en måte ikke noe valg om alle skal være med, fordi alle som er kontaktlærere må være med her på skolen. Det er veldig krevende. I timene går jeg litt på sokkelisten, faktisk. Når psykisk helse blir for komplisert, da er det helse-søster som tar den biten her hos oss.
Kompetanse	Faglig bakgrunn er essensielt Personlig egnethet er vesentlig Gleden ved å mestre Å ikke strekke til	Jeg føler at jeg bare skummer overflaten, og føler meg ikke kompetent. Det vil ikke være klokt å overlate dette til enkeltlærere. En suksess hos oss var at vi ble sendt på kurs, og fikk i oppgave å starte opp og hjelpe hverandre da vi kom tilbake. Jeg har ingen spesiell kompetanse. Personlig tenker jeg at empati er veldig viktig, og interesse for temaet. Jeg føler at jeg behersker det. Det har økt selvfølelsen, og jeg har tenkt at dette klarer jeg faktisk. Jeg ble skremt over alt som ble forventet av oss. Jeg er redd for å komme for nær.
Samarbeid	Tungt å ha ansvar alene En styrke å dele erfaringer Støtte fra kollegaer livsviktig	Er ensom, og føler meg alene om undervisningen. Noen ganger lurar jeg på om det er noen vits med det hele. Viktig å ha en samtalepartner i hverandre, dele med andre. Det er en veldig styrke. Når jeg føler meg fortaapt er det godt å ha gode kollegaer.
Klassemiljø	Den gode relasjonen fremkaller åpenhet Tillit skaper personlige ytringer Å gi håp om bedring Åpenhet om psykiske lidelser Søker å avdramatisere Elevene er andektige Elevene distanserer seg	Når du har et godt forhold til klassen får du en god relasjon til elevene, og de er veldig åpne om vonde ting de opplever i livet. Enkelte jenter spesielt har tatt kontakt ang spiseproblem. Slike henvendelser oppleves som en tillitserklæring Å formidle håp ser jeg som en hovedoppgave, at dette er noe man kan komme seg ut av, ved å snakke om det Elevene er åpne, positive og interesserte. De tar dette veldig seriøst. Som lærer prøver jeg å avdramatisere det hele, ikke lage noe hokus-pokus rundt det. Elevene oppfører seg veldig annerledes. De kan være veldig andektige. Det tar ofte litt tid før de våger seg utpå. Jeg opplever at elevene forstår, men at de distanserer seg fra det. De vil ha det så normalt som mulig.

I dette kapittel vil jeg presentere funnene fra intervjuene med lærerne. Jeg har valgt Malterud (2003) sitt oppsett for resultatpresentasjon. Dette på bakgrunn av dens oversiktelighet og gode lesbarhet.

Analysen representerer tolkning på et selv- og allmennforståelsesnivå (Kvale, 2006). Den har ledet fram til fire tema. Undertema, benevnt innhold, fremkommer fortløpende under hvert tema. Fremstillingen understøttes av sitater fra informantene. Jeg vil nå gå inn på hvert av de fire temaene med beskrivelse av innhold og presentere disse.

5.1 Motivasjon

Gode holdninger knyttet til undervisningen i psykisk helse var det et stort flertall av lærerne som formidlet. En sa det slik:

Vi hadde besøk en hel dag fra helsemagasinet Puls i NRK angående ungdom og psykisk helse, og det var kjempeartig.

En annen lærer gav uttrykk for at lærerrollen i disse timene var preget av ærbødighet. En egenskap som læreren også oppgir når det gjelder andre fag, men som hun sier blir spesielt viktig når psykisk helse er på timeplanen.

Jeg er opptatt av å vise respekt for den enkelte, ved å se og ta alle på alvor. Jeg prøver å møte elevene der de er, og veie mine ord med omhu. Og jeg tror at de merker det også, at de blir sett og lyttet til, og føler seg verdsatt.

At det er et spennende tema og at de bruker mye tid på forberedelse til undervisningen, var det mange lærere som opplyste. Og de innrømmer at skepsis rådet under oppstarten. En sa det slik:

I begynnelsen var det mange som var negative, og sa at dette var nok en happening som fort går over. Men vi kasta oss over det, og nå har vi holdt på i seks år. Vi har fordypet oss mer og mer. Vi tar det veldig seriøst. Det er en anledning hvor vi føler at vi kan gå inn på hele mennesket.

Interesse og engasjement for temaet oppgav flere pedagoger som en grunnleggende årsak til at de involverte seg i undervisningen.

Jeg meldte meg frivillig, og sa at dette ville jeg gjerne være med på.

Andre igjen mente at ledelsens holdning til undervisningsprogrammet var avgjørende for engasjementet.

Rektor er jo opptatt av dette, og så fikk jeg en forespørsel fra henne. Og jeg tenkte at det kunne være interessant å være med.

Enkelte lærere kommuniserte også et stort engasjement når det gjaldt å sette psykisk helse på dagsorden i skolen. En sa det slik:

Hvis ikke vi griper fatt i dette med psykisk helse her på ungdomsskolen, så vil det eskalere og bli mye verre for veldig mange ungdommer på videregående.

Opplevelse av plikt syntes å være en medvirkende grunn til at noen lærere lot seg involvere i undervisningen ved sin skole. En ansatt som har vært med i seks år uttalte at:

Det var rådgiver på skolen, som sammen med noen andre mente at dette var vi programforpliktet til å gjøre. Vi ønsket derfor å prøve ut programmet.

En annen lærer med fem års fartstid knyttet til undervisningen i psykisk formidlet at:

Jeg måtte være med, fordi alle må være med her på skolen. Det er på en måte ikke noe valg om du skal gjøre det. Alle som er kontaktlærere må gjennomføre det.

Et utfordrende tema å undervise i var det et overveiende flertall av ungdomsskolelærerne som gav uttrykk for. Dette gjenspeiles i blant annet følgende utsagn:

Det er krevende. Det suger, for å bruke ungdommenes språk. Man må på forhånd ha tenkt nøye gjennom det, ha forberedt seg nøye. Man vet jo at det sitter noen elever i klassen, og som på en måte vil bli veldig berørt av det. I de timene går jeg litt på sokkelesten, faktisk.

Lærerne uttalte at undervisningen der tema var psykiske lidelser utgjorde en stor utfordring fordi de var usikre på hvordan elevene ville reagere, særlig de som sliter psykisk.

Vi må være veldig forsiktige når det gjelder de der psykiske lidelsene. Det kan nok av enkelte av oss lærerne oppleves som litt av et sprengstoff å ta tak i. Det kan jo sitte noen der, og så forkludrer vi det hele slik at det blir verre for alle parter.

Distansering fra undervisningen var det et stort flertall av lærerne som gav uttrykk for.

Når psykisk helse blir for komplisert, da er det helsesøster som tar den biten her hos oss.

Samtidig var det flere av pedagogene som gjennom sine svar gav uttrykk for at de tok avstand fra enkelttemaer knyttet til undervisningen i psykisk helse.

Her på skolen driver vi kanskje litt "haralabb" i forhold til disse psykiske lidelsene. De gangene vi ikke har hatt tilgang på helsesøster, har vi stort sett hoppet over dette, og tatt et mer ufarlig tema, eksempelvis at vi alle noen ganger kan være litt triste.

Fra noen lærere ble det også respondert at det ikke var deres oppgave å undervise i temaet.

Det er en jobb for fagfolk. Det får en annen tyngde enn at jeg som lærer, og som elevene forbinder med andre fag, skal komme her og fortelle dem hvordan dette er.

Jeg får inntrykk av at lærerne utviser gode holdninger i forhold til psykisk helse som tema, men for noen er det åpenbart en plikt knyttet til engasjementet. Å stå samlet, og i fellesskap utvikle et eieforhold til temaet synes å være en suksess. Samtidig er lærerne usikre på hva dette handler om. Derfor velger mange å distansere seg fra deler av undervisningen og overlate den til helsesøster eller annet fagpersonell.

5.2 Kompetanse

Faglig bakgrunn er essensielt var det flere lærere som formidlet. De hadde riktignok en oppfatning av at psykisk helse var et meget viktig tema å ta opp i skolen, men at de ikke følte seg kompetente.

Jeg føler liksom at jeg bare skummer overflaten, og føler meg ikke kompetent. Det vil ikke være klokt å overlate dette til enkeltlærere.

I denne sammenheng trakk flere lærere fram at de ikke hadde tilegnet seg kunnskap om psykisk helse på lærerskolen, og at det var her man måtte begynne. Samtidig mente et flertall at temaet burde vært synliggjort i større grad i fagplanen for RLE-faget (religion, livssyn, etikk).

Enkelte av pedagogene som hadde deltatt i undervisningen i psykisk helse over flere år mente at en triumf ved deres skole var at flere dro på kurs sammen.

En suksess hos oss var at vi ble sendt på kurs, og fikk i oppgave å starte opp og hjelpe hverandre da vi kom tilbake.

Personlig egnethet er vesentlig gav flere av utsagnene en forståelse for. Her ble det formidlet at det ikke nødvendigvis var en faglig bakgrunn alene som var avgjørende i undervisningen, men en personlig innlevelse.

Jeg tror ikke det betyr så mye hva slags utdanning du sjøl har. Det handler om interesse og empati, og den erfaringen du selv drar med deg utenfra som lærer i klasserommet.

Gleden ved å mestre ble av visse lærere knyttet til egen trygghet i lærerrollen, og var sett på som en viktig faktor i forhold til å oppleve glede knyttet til det å mestre undervisningen i psykisk helse.

Personlig føler jeg meg trygg fordi jeg behersker å undervise og ha kontakt med elevene. Mange ganger har jeg tenkt at dette klarer jeg faktisk. Det har økt selvfølelsen. Det betyr mye at du føler at du har et greit forhold til elevene.

Flere pedagoger syntes også at permen som var utviklet gav en god støtte.

Det er ei god smørbrøddliste, der vi kan velge og vrake etter som vi selv vil. Det er et veiledende program, og vi bruker det med noen tilpassninger og friheter. Vi prøver oss fram, og følger ikke opplegget helt slavisk.

Å ikke strekke til ble av mange knyttet til en usikkerhet ved å undervise i psykisk helse, og en sa det slik:

Jeg ble skremt over alt som ble forventet av oss. Jeg er redd for å komme for nær.

Andre igjen mente at det var en balansegang mellom det å snakke om, og det å gå over en terskel hvor man beveget seg for nær, og at dette var en utfordring.

I disse timene er jeg litt redd for å invadere det private, det aller innerste. Det som den enkelte må få lov til å ha for seg selv.

Etter mitt skjønn formidler lærerne med dette at de kjenner på utilstrekkelighet når det gjelder det faglige, og at de har behov for ”påfyll”. På den annen side gir de også uttrykk for at personlig engasjement og innlevelse er viktig for å lykkes.

5.3 Samarbeid

Tungt å ha ansvar alene ble av enkelte meddelt i forhold til at de ofte følte seg alene både om planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Er ensom, og føler meg alene om undervisningen. Noen ganger lurar jeg på om det er noen vits med det hele.

En annen lærer uttrykte manglende involvering fra ledelsen og andre lærere med følgende ord:

Her på vår skole gjør vi det litt over stakk og stein. Noen ganger skulle jeg ønske at ledelsen og andre lærere var ”fluer” på veggen, og fikk se hva jeg holder på med. De har ikke peiling. Skal vi få dette til må ledelsen ved skolen se på dette som et viktig tema.

En styrke å dele erfaringer var det utallige lærere som formidlet.

Viktig å ha en samtalepartner i hverandre, dele med andre. Det er en veldig styrke.

Dette var opinionen fra flere av lærerne. De mente at et arbeidsmiljø preget av erfaringsutveksling har hatt mye å si for opplevelsen av trygghet knyttet til undervisningen. Også i

forhold til å avdekke elever som sliter, og at læreren da ikke føler at hun står alene om ansvaret.

Selv om jeg er kontaktlærer for 15-20 elever så har vi jo alle et felles ansvar for alle. Det å bruke hverandre i samtale da, og få råd om hva jeg skal gjøre i forhold til en elev som tilsynelatende ikke har det noe bra, trygger meg og gir meg mot til å "tørre" å si til eleven at jeg er litt bekymret for han/henne.

Støtte fra kollegaer livsviktig ble blant annet uttrykt gjennom utsagn som:

Når jeg føler meg fortapt, er det godt å ha gode kollegaer.

At dette har alt å si, var det flere som uttrykte. Gjennom å jobbe i et team der alle kjenner hverandre godt, formidlet lærere at en suksess var at det på lærerværelset ble skapt rom for å få "luftet ut".

Vi prøver å prate om det. Ikke gå alene med det. Det gjelder både når vi opplever å lykkes, og noen ganger opplever jeg også å mislykkes, til og med. Da er det godt å samles og få råd og veiledning hos de andre.

Denne støtten oppgav flere som en viktig faktor for trivsel og pågangsmot, samt for lysten til å lære mer om ulike sider ved psykisk helse.

Støtte fra kollegaer er livsviktig, og inspirerer meg. Hadde jeg vært alene om dette hadde det blitt for mye arbeid, og da kan man lett miste motet.

Jeg får inntrykk av at støtte og sympati fra lærerkollegaer i ulike fora med utveksling av erfaringer er en forutsetning for å "stå ut løpet", og slik oppleve trygghet i lærerrollen.

5.4 Klassemiljø

Den gode relasjonen fremkaller åpenhet ble eksempelvis uttalt ved at:

Når du har et godt forhold til klassen får du en god relasjon til elevene, og de er veldig åpne om vonde ting de opplever i livet.

Noen lærere mente at det gjelder å gi ungdommene tid, og et øre å prate til. Det formidles også at mange ungdommer har tatt kontakt angående hjemmesituasjonen, og at lærerne ofte opplever at elevene lider under skillsmisseproblematikk, rusproblemer, krangling og andre forhold i familien. Slik jeg forstår det tar derfor mange ungdommer kontakt med læreren fordi de hjemme ofte ikke har tid til å høre hvordan ungdommen har det.

Tillit skaper personlige ytringer var det flere lærere som hadde erfart. Enkelte lærere sa at de gjennom en ærlig og åpen tilnærming til psykisk helse i undervisningen fikk opparbeidet tillit fra eleven, og at flere elever har tatt kontakt for hjelp av privat karakter.

Enkelte jenter spesielt har tatt kontakt angående spiseproblemer. Slike henvendelser oppleves som en tillitserklæring. Det betyr jo at de har fått inntrykk av at jeg vil det skal gå bra med dem.

Andre igjen var opptatt av å fremme tillit gjennom å framtre som en tydelig person.

Ungdom er en spesiell gruppe av mangfold som det kreves en helt spesiell tilnærming til. Læreren må være aksepterende. Personlig prøver jeg å være en tydelig voksen. Det vekker tillit.

Dette synes jeg signaliserer hvor viktig læreren kan være i mange ungdommers liv, ikke minst i forhold til læreren som en person man kan stole på.

Å gi håp om bedring var det et overveldende flertall av lærerne som mente:

Å formidle håp ser jeg på som en hovedoppgave, at dette er noe man kan komme seg ut av, ved å snakke om det.

Å formidle en slik forståelse tenker jeg vil være en lettelse og kanskje en trøst også for mange elever i forhold til de som har noen rundt seg som har psykiske problemer.

Åpenhet om psykiske lidelser var det flere som påpekte at undervisningen bidro til.

Elevene er åpne, positive og interesserte. De tar dette veldig seriøst.

Dette gir signal om hvordan en gradvis prosess over tid der man gjennom å snakke om hvordan ting henger sammen, og snakke om det på en naturlig måte, opplever at elevene

engasjerer seg, og bidrar med sine tanker. En åpenhet som jeg har tro på kan lede til at myter og tabuer om psykisk helse reduseres.

Søker å avdramatisere psykisk helse ble av flere understreket som helt sentralt:

Som lærer prøver jeg å avdramatisere det hele, ikke lage noe hokus-pokus rundt det.

De mente at dette var essensielt for å lykkes, og som har bidratt til trygghet i læresituasjonen. Et fokus på at psykisk helse er noe vi alle kan kjenne på en eller annen gang i livet, var også budskapet:

Ved å alminneliggjøre dette, opplever jeg at elevene føler seg mer frie til å formidle ting på sin måte.

Her ser vi viktigheten av å skape en atmosfære i læresituasjonen der en normaliseringsforståelse er utgangspunktet for undervisningen. Kroppslig helse er fremdeles mer akseptert for de fleste, men er du psykisk syk opplever nok ennå mange at da er man bra syk.

Elevene er andektige ble blant annet formidlet slik:

Elevene oppfører seg veldig annerledes. De kan være veldig andektige. Det tar ofte litt tid før de våger seg utpå.

Dette forteller meg at elevene opplever å bli grepet av det som tas opp, og at de må fordøye det. Samtidig forstår jeg at elevene tar temaet veldig seriøst, og med respekt.

Elevene distanserer seg var etter lærernes oppfatning veldig synlig, spesielt i starten av undervisningen. Dette kan tyde på at temaet berører ungdommen, og at det treffer mange.

Jeg opplever at elevene forstår, men at de distanserer seg fra det. De vil ha det så normalt som mulig.

Et sammendrag av mine funn viser at lærerne formidler gode holdninger knyttet til undervisning i psykisk helse i skolen, men at de faglig sett føler på utilstrekkelighet. Enkelte uttrykker samtidig at personlig egnethet og interesse er viktig for engasjement. Samlet sett formidler pedagogene usikkerhet om hva dette handler om, og uttaler at spesielt undervisningen om psykiske lidelser utgjør en stor utfordring. Lærerne betoner at de er usikre på hvordan elevene vil reagere, og er redde for å komme for nær. Derfor velger lærerne å

distansere seg fra deler av undervisningen, og overlate den til helsesøster eller annet fagpersonell.

Mange lærere gir også inntrykk av å være styrt av en plikt, og føler at undervisning i psykisk helse ikke er deres gebet. Men utifra egne forutsetninger gjør de så godt de kan. Kollegial støtte og oppmuntring med fokus på å etablere et eierskap til undervisningen i temaet blir sett på som viktige vilkår for engasjement. Dette sammen med en tro på og et håp om at undervisningen har god virkning da flere elever tar kontakt for hjelp av privat karakter. Jeg får også inntrykk av at mange ungdommer tar kontakt med læreren fordi de hjemme ofte ikke har tid til å høre hvordan de har det.

Et klassemiljø preget av samhold, respekt og gjensidig støtte ble også formidlet som et resultat av åpenheten rundt psykisk helse i undervisningen.

6. DISKUSJON

I dette kapittel vil jeg diskutere funnene fra undersøkelsen, sett opp mot det teoretiske rammeverket for studien.

6.1 Motivasjon og holdninger er komplementære

Det kan synes som om den introduksjon lærerne får til undervisningsprogrammet, er viktig for den holdning de har. Lærere som i oppstarten opplevde en ”dugnadsånd” knyttet til undervisningen i psykisk helse ved sin skole, utviser et større engasjement og er mer motiverte enn lærere som har kommet til i ettertid. Og det kan derfor virke som at blant de lærerne som har ”arvet” programmet er motivasjonen og interessen mindre. Det er spesielt viktig at ledelsen ved skolen legger til rette for å skape et eieforhold til det nye temaet gjennom en dialog med lærerne for å unngå at lærerne opplever å få det tredd nedover hodet (Nordahl et al, 2006). Forfatterne understreker at dette er en viktig forutsetning for å lykkes med forebyggende innsatser i skolen. I min studie gav også de lærerne som hadde vært med fra starten uttrykk for at de hadde hatt en spesiell introduksjon til temaet psykisk helse i skolen. De følte seg deltagende, noe som betydde mye for deres motivasjon og engasjement. En viktig forutsetning for å lykkes med en implementeringsprosess er at man i fellesskap har avklart hva man ønsker å oppnå, og ikke minst hvorfor man ønsker det (Nordahl et al, 2006). Etter min oppfatning vil dette også avhenge av lærerens verdigrunnlag og hennes syn på i hvilken grad programmet synes å fange et behov i skolen, og at de således opplever å få noe igjen for undervisningen.

Samtidig tyder det på at fokus på å benytte programmet ”Alle har en psykisk helse” i undervisningen har dabbet av de siste par årene. Et stort flertall av lærerne gir uttrykk for at de bare bruker bruddstykker av programmet, og at de har egne opplegg. De lærerne som var på kurs for noen år siden hadde kanskje en annen introduksjon til temaet. Dermed ble det skapt en annen motivasjon og holdning til undervisningen. I tillegg kan det være at et mindre fokus på programmet skyldes en omprioritering av ressurser fra skolens side, og der hovedvekten blir lagt på de nasjonale prøvene.

Studien viser også at det kan være en sammenheng mellom hvordan lærerne blir utvalgt til å ta del i undervisningen og den holdning de har til å undervise i psykisk helse. Lærere som oppgav at de meldte seg frivillig til å være med i undervisningen formidlet at de ble motivert av skoleledelsens iver. De ble revet med av deres entusiasme for å innføre psykisk helse som tema i skolen. Også i Kunnskapsløftet (2006) understrekes betydningen av en god skoleledelse som avgjørende for arbeidet med implementeringen av det ”nye”. Det er lærerne som skal sette det hele i gang i sine klasserom, og tilslutningen må naturligvis også understøttes fra disse for å ”treffe”. Cullberg (1991) hevder i en slik sammenheng at arbeidsplassen *kan* være en kilde til stress dersom den ansatte opplever manglende innflytelse på egen arbeidssituasjon ved at arbeidsoppgaver blir pådyttet en uten at man får medbestemmelse. Dette understøttes også i Stmeld nr 11 (2008-2009) hvor det presiseres at lærerne må delta i vurderingen av behov for særskilte tiltak som første ledd i en helhetlig og funksjonell tiltakskjede. Ved at lærerne opplever å bli tatt med i en refleksjon knyttet til forhold rundt undervisning i psykisk helse i skolen, kan det være med å bidra til at håndterbarhet utvikles. Det vil si et fokus på deres ressurser og muligheter, noe som igjen styrker selvfølelse og motivasjon.

I studien var det også lærere som opplyste at personlig engasjement og interesse for psykisk helse var en drivkraft i arbeidet. Riktignok savnet de mer kunnskap om temaet, men de framhevet at de mestret undervisningssituasjonen fordi de generelt sett hadde egen trygghet i lærerrollen. Samtidig poengterte de at undervisningen gav mening. Det kan derfor virke som at disse hadde plassert sin identitet som lærer gjennom undervisningsprogrammet. At man har et følelsesmessig engasjement, og at det gir mening, påvirker både selvfølelse og motivasjon og gir tro på egne evner (Antonovsky, 2000).

Motivasjon har sammenheng med grunnleggende verdier der handlinger forklares ut fra hva individet anser som vesentlig. Slike verdier fungerer som en helhetlig referanseramme, og gjenspeiles i holdninger (Nordahl et al, 2006). Slik jeg ser det, blir derfor lærernes yrkesetiske kompetanse av stor betydning, ikke minst i forhold til å avspeile holdninger og handlinger, og slik være et forbilde for kollegaer og elever i sitt syn på undervisning om psykisk helse i skolen. I ethvert tiltak som skal settes i gang i skolen, vil skolens grunnstemning, dens sosiale atmosfære, være selve grunnmuren. Den vil spille en avgjørende rolle både for hvilke tiltak som kan få innpass i skolen, og for mulighetene for å lykkes

(Rutter et al, 1979). Forfatterne understreker at lærere som med sin grunnholdning går foran med et godt eksempel, vil utgjøre det de kaller *skolens helsefremmende kvalitet*.

Samtidig viser noen av funnene fra studien at det kan synes som et nederlag å ikke mestre. Derfor virker det som at noen av lærerne påstår at de mestrer, men vil verken innrømme for seg selv, eller langt mindre andre, at undervisning i psykisk helse bare delvis oppleves som meningsfullt. For noen lærere er dette åpenbart pålagte oppgaver, eller *plikter* som utføres med mer eller mindre engasjement. En plikt er noe man *må* gjøre og innebærer en norm som en ikke kan unndra seg uten at det fører til en moralsk klanderverdig situasjon (Hummelvoll, 2004).

Lærerne formidlet at det tradisjonelt blir tatt for gitt at de skal kunne undervise i alle fag, og at det også forventes at de kan håndverket knyttet til å undervise i psykisk helse. Som utdannet lærer antar jeg at denne forventningen kanskje er størst hos lærerne selv. Det ligger på en måte i lærerkulturen å skulle takle det meste i skolehverdagen. Stmeld nr 11 (2008-2009) er i denne sammenheng opptatt av å poengtere at den gode lærer ser sin egen kompetanses muligheter og begrensninger, og at hun derfor må ha en beredskap til å sette seg inn i ny kunnskap, og bruke den i eget arbeid med fokus på framskritt.

Å formidle *håp* var en faktor som mange var opptatt av, og som de knyttet til sitt engasjement for psykisk helse i skolen. Lærerne poengterte at de i undervisningen var opptatte av å ikke dramatisere temaet. Dette hadde sammenheng med at de mente psykisk helse var vanskelig å snakke om i klassen. Det ble gjort for å "ufarliggjøre" psykisk helse, og slik bidra til å gjøre det lettere for ungdommen å oppsøke hjelp. For lærerne var det derfor viktig å formidle et håp med fokus på at dette var noe man kunne komme seg ut av og bli frisk. En av de viktigste rollene en hjelper har, er å støtte og styrke håpet hos den som skal hjelpes (Kristoffersen, 2006). Håpet har dimensjoner av både følelser, tanker og handlinger. Det er et avgjørende element for å få i stand forandringer i retning av å gjøre livet mer levelig, enten det gjelder en selv eller andre (Fromm, 1968).

Samtidig var lærerne opptatt av å formidle til elevene at de var der for dem, og at de ikke skulle behøve å føle seg alene om ting de måtte gå og bære på. Også Adams et al (1998) understreker betydningen av å ha noen rundt seg som har tro på vedkommende og som evner å formidle håpet som en drivkraft. Ved at læreren opptrer støttende og viser vei ved å

formidle egen styrke og tillit, er det mulig at elevene i neste omgang ønsker å "låne" noe av denne styrken og tilliten for slik å få styrket egne håp for sin tilværelse.

Lærerens møte med eleven og elevens møte med lærestoffet er det sentrale i alt lærerarbeid. Opplæringen skal bygge på det syn at alle er likeverdige, og at menneskeverdet er ukrenkelig (Kunnskapsdepartementet, 2005). Fra egen praksis har jeg tatt med meg grunntanken om at elevene skal oppleve følelsen av å ha verdi for det de er, og ikke bare for det de skal bli. Som lærer står man i en kontinuerlig interaksjon både med elevene og sine kollegaer. Hun kan aldri trekke seg ut fra den, aller minst i vanskelige og kinkige situasjoner. Dette samspillet kommer til uttrykk i et engasjement som er begrunnet både pedagogisk, faglig og etisk (St meld nr 11, 2008-2009). Gjennom sitt engasjement og sine holdninger viser lærerne i studien ansvarlighet. Jeg får en forståelse av at engasjementet hviler på en grunnholdning om at det de holder på med er viktig. Samtidig signaliserer det hvordan lærerne prøver å imøtekomme krav og forventninger, både til læreplan og skolens egen "policy" i forhold til undervisning i psykisk helse. Ansvarlighet gjenspeiles også i forhold til grunnleggende verdier som omsorg, rettferdighet og sannhet (Bergem, 2005). I dag har læreren utvilsomt fått større omsorgsoppgaver enn tidligere. *Å kjenne omsorg* er en forutsetning for vekst og utvikling for oss alle. Det hjelper en til å mestre. Slik jeg ser det, ytrer omsorgen seg gjennom raushet, det vil si som en følelse av ansvar for at lærerne er godt forberedt til møtet med elevene, men først og fremst i forhold til å være opptatt av elevenes ve og vel. At de blir sett, hørt og lyttet til. Dette gjelder også i relasjonen til kollegaer. Omsorg skaper dessuten mulighet for endring i personen selv (Borge et al, 2000).

Jeg tenker at det også handler om å være rettferdig og samtidig følsom for individenes ulike forutsetninger og behov. Dessuten er det viktig at det som formidles er ekte, det må være sant. For meg dreier sannhet seg om å tørre å se, evne å være til stede og vise at du er et medmenneske. Å tørre å la seg berøre. Det var dette som var så viktig for meg å etter-komme den gangen for fem år siden da jeg i klasserommet "oppdaget" psykisk helse, og ikke helt visste hva jeg skulle foreta meg. I denne sammenheng erindrer jeg i skrivende stund hvordan Antoine de Saint-Exupéry i "Den lille prinsen" understreket betydningen av *å se med hjertet*, og handle derefter. Det er noe der.

6.2 Å ikke strekke til

En følelse av å ikke strekke til gir studien et indirekte inntrykk av. Lærerne brukte ikke de ordene selv, men uttalte blant annet at de hadde følelsen av å komme til kort, og at dette skyldtes manglende faglig kompetanse for å undervise om temaet. De mente at dette var en jobb for fagfolk. Noen lærere mente også at selve undervisningsprogrammet opplevdes skremmende, fordi det i dette var mye som ble forventet av dem. I tillegg fikk jeg inntrykk av at de lærerne som formidlet størst grad av labilitet, var de som ikke benyttet seg av programmet overhodet, men hadde ”egne opplegg”. Spesielt gjaldt dette i forhold til tema om psykiske lidelser. Et stort flertall av lærerne betonte at dette temaet var krevende, fordi ”*det kunne jo sitte noen der i klassen som var rammet på et vis*”. Denne uttalelsen var henspeilet på at skolen skal være en ressurs, og ikke en risiko i forhold til å gjøre ting vondt verre. Dette førte til at lærerne overløt undervisningen i dette temaet til andre, i stor grad fagpersonell som helsesøster. Det kan derfor virke som at helsesøster benyttes fordi man selv ikke kan, og at deler av undervisningen ”dyttes” over på henne når utfordringene står i kø. Resultatet ble ”overbelastning” for helsesøster, med sykemelding som utfall. Lærerne uttalte at deres jobb kun var å tilrettelegge for undervisning i temaet. Resultat fra studien gav også inntrykk av at lærerne ikke ønsket å tre inn i en ”sosialarbeiderrolle”, og at dette kunne være en årsak til at de distanserte seg fra deler av undervisningen. Dette signaliserer utrygghet hos lærerne om hva dette handler om. Manglende begripelighet kan være et resultat av uklare roller i forhold til hva som forventes, og hvordan ansvaret i virksomheten ellers skal ivaretas. Samtidig vil behovet for å skape mening være spesielt stort i situasjoner som oppleves utrygge (Antonovsky, 2000). Dersom ikke helsesøster hadde anledning til å undervise, formidlet lærerne at de lot temaet ligge, eller de underviste i andre mer ”ufarlige” tema knyttet til psykisk helse.

At lærerne distanserer seg fra undervisningen på denne måten, er verdt å merke seg. Det er viktig å være der elevene er for å få nærhet til dem. Man kan ikke skjule seg bak at det er andres ansvar, eller at det sikkert er noen andre som griper fatt i det, for å unngå å kjenne på egen redsel eller frykt for å bevege seg inn på det man ”ser”. Distansering bidrar ikke akkurat til åpenhet. Man kan derfor få et inntrykk av at lærerne ser på undervisningen i psykisk helse som et venstrehåndsarbeid. Det innebærer en oppfatning av at det ikke er deres gebet, men at

det er deres plikt. Ut i fra egne forutsetninger gjør de imidlertid så godt de kan for å komme seg gjennom det med verdighet i behold.

På den annen side formidler lærerne selvinnsett i forhold til hva de mener de kan utrette. Studien gir derfor også et inntrykk av at lærerne synes å se egne begrensninger i hva de har kompetanse i. De formidler at de selv må få kjenne på hvor grensen skal gå mellom hva de bør og kan hjelpe til med, og hva som egner seg for den psykiske helsetjenesten. Kanskje er veien å gå å utvikle et nærere og mer systematisk organisert tverrfaglig samarbeid mellom skolen, skolehelsetjenesten og aktører i det kommunale hjelpeapparatet. Tverrfaglighet betyr ikke at alle skal utføre de samme oppgavene. Det er *samarbeidet* som er det vesentlige, og der ulike profesjoner med sin bakgrunn og erfaring møtes for å legge til rette for en best mulig undervisning i psykisk helse. Således kan identitet og trygghet skapes og utvikles videre. I denne sammenheng framhever Hummelvoll (2004) at man må evne å søke et helhetlig perspektiv på situasjonen. Det betyr at man må søke etter hvordan de forholdene som skaper stress oppleves, hvordan vedkommende forstår situasjonen, hva slags innstilling og tro personen har i forhold til egne evner til å utstå og mestre den, og hva vedkommende gjør for å møte den.

Når en lærer opplever å ikke strekke til, kan det føles som et personlig nederlag. For å unngå å komme i en slik situasjon blir det viktig å fokusere på de positive erfaringene og se mulighetene (Nordahl et al, 2006). Relatert til dette var det mange lærere som poengterte at de opplevde meningssammenheng i forhold til å undervise i psykisk helse fordi de hadde støtte og omsorg fra kollegaer. Dette syntes altså å være en sentral faktor for fortsatt optimisme og pågangsmot, til tross for opplevelsen av å ikke strekke til rent faglig. Samtidig vil jeg understreke at redselen for å komme for nær, og slik miste den ”profesjonelle avstanden” ikke må bli en unnskyldning for ikke å komme den andre i møte. Til sjuende og sist er det lærerens oppgave å sikre at de som trenger ekstra støtte og hjelp, får det, og sette inn de nødvendige tiltak der det trengs. Evnen til å reflektere over egen praksis blir derfor en betydningsfull kvalifikasjon for læreren. Etter min mening innebærer dette både ferdigheten til å vurdere om undervisningen er pedagogisk forsvarlig, og å kunne stille seg kritisk og betraktende til det som skjer i klasserommet.

6.3 Kollegastøtte et fundament for engasjement

Mange lærere var opptatt av å understreke betydningen av et godt kollegium som et forum for utveksling av erfaringer og tanker knyttet til undervisningen. Livsviktig, var det noen som sa. Gode kollegaer er et nødvendig grunnlag for trivsel og pågangsmot, samt for lysten til å lære mer om ulike sider ved psykisk helse, var det andre igjen som uttrykte. Skoler med et åpent klima er ifølge Imsen (2005) kjennetegnet med høy rektoromsorg og oppmuntring fra kollegaer, både i faglige og sosiale sammenhenger. Forfatteren formidler at i et slikt miljø er lærerengasjementet høyt og preget av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold.

Å oppleve nederlag og tilkortkomning kan oppleves truende både for lærerens profesjonelle selvfølelse, men også for hennes personlige situasjon. Lærerne formidlet at de gjennom et kollegialt fellesskap fikk muligheten til å få luftet ut ting de hadde opplevd, samtidig som det bidro til at de ikke følte seg så ensomme og alene om ansvaret for elevene. Ved å dele erfaringer og synspunkter ble det skapt en arena for å mestre undervisningen, og der selvtilliten fikk en dytt. På det personlige plan er opplevelse av mening og sammenheng et bærende element i selvfølelsen. Det frigjør ressurser og åpner opp for uante mestringspotensialer (Cullberg, 1991). Opplevelsen av mening er det som karakteriserer mennesker som har generaliserte motstandsressurser, og som opplever mestring på tross av uheldige omstendigheter (Antonovsky, 1985). Slik vil eksempelvis lærere som opplever høy grad av meningsfullhet og begripelighet, motiveres til å søke etter ressurser. Lærerne understreket i denne sammenheng at uten lærerfellesskapet hadde de ikke "holdt ut", samtidig som det ville utgjøre for mye arbeid å holde på for seg selv. Gjennom å utveksle erfaringer vil lærerne kunne oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut (Nordahl et al, 2006). I den forbindelse er det viktig at lærerne i et slikt forum fortløpende diskuterer sine erfaringer med undervisningen slik at man undervegs sikrer at alle har felles forståelse, begripelighet for det de søker å oppnå med undervisningen. Ved å spille på lag er det samtidig en mulighet for at samspillet blir en vei til ny forståelse, noe som også vil kunne skape større handlingsrom for lærerne. Den trygghet som skapes i et slikt forum, kan bidra til større grad av selvstendighet knyttet til undervisningen. Dessuten er det både lærerikt og berikende å høre på erfaringer og opplevelser fra andre lærere i samme situasjon. En slik gjenkjennelse skaper engasjement.

De lærerne som gav uttrykk for ensomhet og manglende støtte, uttalte at det tappet dem for krefter å stå alene. Videre formidlet de at de til tider stilte spørsmål ved temaets plass i

skolen. Lærere som ikke er i dialog med andre om ”nye” utfordringer i klasserommet, vil ha tilgang til færre strategier, og de vil også i mindre grad prøve ut nye ting enn andre lærere (Nordahl et al, 2006). Dette kan handle om manglende trygghet, samtidig som læreren i sin ”isolasjon” ikke får den nødvendige feedback som er viktig for å sikre at hun opplever en viss kontroll over det som skal undervises i. Antonovsky (1996) poengterer at det er et grunnleggende behov for mennesket å forstå og gi mening til opplevelsen. Når utfordringene blir så store at de oppleves uforståelige eller kaotiske, og det heller ikke finnes støtte, hjelp eller omsorg å hente på en god måte, kan det oppleves som håpløst, og der det heller ikke synes å være noen utveier.

6.4 Et annerledes klassemiljø

Studien viste at mange ungdommer tok kontakt med læreren i spørsmål av privat karakter, knyttet til psykisk helse. Samtidig gav lærerne uttrykk for at de prøvde å være åpne og ærlige i sin tilnærming til ulike temaer, og at dette kan ha bidratt til en trygg og god relasjon i klassen. Åpenhet kan være en vei til innsikt, både i forhold til sterke og svake sider ved seg selv. Det man således som lærer kan ”risikere” å få tilbake, er elevenes åpenhet.

Gjennom åpenhet vokser det fram tillit til læreren, og det blir mer vennskap, orden og positive normer i klassen (St meld nr 11, 2008-2009). Tillit fra elevene, uttrykt gjennom ulike private henvendelser syntes å være et resultat av dette. Tillit er noe læreren må gjøre seg fortjent til, men som ikke kan kreves (Skjervheim, 1996). Lærere som er opptatt av den enkelte elev og søker å anerkjenne dem ikke bare for skolearbeidet, men også ved å vise interesse for hvordan de har det utenfor skolen, får tillit (Nordahl et al, 2006). Læreren bør med andre ord være opptatt av elevenes personlige og sosiale utvikling, i tillegg til deres faglige læring. Kjernen i relasjonen er tiltroen til at sannferdighet respekteres (Hummelvoll, 2004). Forfatteren poengterer at å bryte dette prinsippet truer en relasjon basert på tillit. Det kan forstås som at forpliktelsen til sannhet en del av den respekt vi skylder andre. Det innebærer respekt i forhold til å holde avtaler, være til å stole på og tale sant når man kommuniserer med sine kollegaer, elever og andre mennesker.

I studien bemerket lærerne at miljøet i klassen var annerledes enn i de ”vanlige” timene. Noen meddelte også at de anstrengte seg mer for å skape en god tone i undervisningen, og at

det ble viktig å prøve å avdramatisere gjennom å alminneliggjøre at psykisk helse er noe vi alle kan ”komme bort i” en eller annen gang i livet. I en slik situasjon opplevde flere lærere at elevene reagerte med andektighet, og at temaet ”treffer” fordi mange ble grepet av det som ble tatt opp. Det kunne derfor ta en stund før det kom spørsmål. I tillegg var elevene engasjerte og hadde mange spørsmål. Samtidig var det elever som distanserte seg. Dette gav seg utslag i taushet og undring og mangel på spørsmål og kommentarer. Lærerne mente at psykisk helse på timeplanen hadde bidratt til et nærere klassemiljø preget av større forståelse for ulikheter, men samtidig hadde lærerne også et inntrykk av at elevene helst ville ha psykisk helse så ”normalt” som mulig. Et tydelig verdigrunnlag er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap i skolen, og der mangfold og ulikhet respekteres (Stmeld nr 11, 2008-2009).

Også for læreren selv virket det som at undervisningen hadde satt sine spor og fått betydning for hennes adferd og innvirkning på klassemiljøet. Lærerne formidlet at dette først og fremst viste seg i forhold til å vise temaet respekt, i møtet med elevene. Ifølge nærhetsetikken er våre moralske intuisjoner, begreper og prinsipper knyttet til vår erfaring med å være menneske blant mennesker. Den moralske fordring møter oss, straks vi møter et annet menneske (Henriksen et al, 2006). Omsorgsetikk kaller Hummelvoll (2004) dette. Nærhetsetikeren Løgstrup (1991) hevder at etikken ikke forholder seg til fastlagte regler og konvensjoner, men er innsiktet på *det umiddelbare møtet med den andre*. Han er opptatt av det etiske krav, ”den tause fordring” som møter oss i den daglige kontakt med andre mennesker, i det nære – her og nå. *Du skal ta vare på det av den andre du har i din hånd*, mener Løgstrup. Det å ta vare på gjenspeiles i det han kaller de suverene livsytringer, som er tillit, barmhjertighet, tilgivelse, kjærlighet og oppriktighet (Løgstrup, 1991).

Dette er nydelig sagt, og gir erindringer om lærerprofesjonens ulike hensynstagen. Det er således helt sentralt at læreren både er en synlig og tydelig person, samt at hun har legitimitet og tar ansvar for et inkluderende læringsmiljø. Fra skolens side er det viktig å merke seg at elevens opplevelse av tilhørighet og trygghet i klassen også beskytter mot depresjon og selvmordstanker (Ystgaard, 1997). I tillegg formidler den nye Stmeld nr 11(2008-2009) betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev som et viktig bidrag til å styrke den faglige prestasjonen. Dette synes jeg signaliserer nødvendigheten av et godt sosialt klassemiljø, og der lærerens totale kompetanse er sentral for å få dette til. Skolen skal jo være et sted der både elever og lærere får oppleve hvordan gleden ved mestring skaper

motivasjon for ny innsats. Og samtidig hvordan denne opplevelsen av mestring skaper selvtillit som en forutsetning for engasjement.

Nå er det ikke alltid at eleven vil snakke om hvordan han eller hun har det. Noen har kanskje ikke ordene, og andre igjen vil ikke fortelle fordi de ikke ønsker det. Men jeg antar at de mest sannsynlig vil lytte og ta til seg det som blir sagt i undervisningen. For å hjelpe ungdommen til å sette ord på det ordløse må lærerne selv ha ordene. For noen elever vil det kanskje bety mye bare å vite at det er én lærer som vet hvordan de har det, og som samtidig tør å sette ord på det. Dette betoner viktigheten av å ha noen å snakke med, om det så bare er den ene læreren. I opplæringen er derfor ansvarlighet og engasjement sentrale bærebjelker i lærerprofesjonen. Læreren må således arbeide systematisk for å legge til rette for en klassefølelse preget av motivasjon og trivsel, og der det tas hensyn til at elevene er ulike og må møtes med ulike krav. Dette fremmer rettferdighet, ansvarlighet og sannhet. Det betyr at man ser hele eleven, og ikke bare en ungdom som skal lære spansk og naturfag. Slik jeg ser det, er kanskje derfor en av lærernes viktigste oppgaver i det forebyggende arbeidet i skolen å skape grobunn og rammer for et godt klasseklima med samhold og gjensidig støtte og respekt.

7. KONKLUSJON

Denne kvalitative studien har satt fokus på ulike læreres opplevelser knyttet til undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen gjennom undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”.

Studien viser at den introduksjon lærerne får til undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”, er avgjørende for den holdning og motivasjon de utviser. Samtidig formidler lærerne usikkerhet om hva dette handler om, og opplever at de i undervisningssammenheng føler seg utilstrekkelige. Studien synliggjør at en ytterligere faglig bakgrunn i psykisk helse kan lede til at lærerne føler seg tryggere i lærerrollen, noe som kan bidra til at lærerne vil ”våge” å engasjere seg i større grad både i forhold til undervisningen og når det gjelder å fange opp elever som sliter psykisk.

Samtidig viser studien at enkelte av lærerne ser på undervisningen i psykisk helse som noe de er programforpliktet til å delta i. De opplever samtidig at dette ikke er deres gebet, men en oppgave for fagpersonell. Men utifra sine forutsetninger gjør lærerne så godt de kan.

Det som gjør at lærerne *kan* møte kravene selv om det oppleves utfordrende og noen ganger bærer preg av en plikt, synes å være relatert til motivasjon og gode holdninger, og der kollegastøtte er et fundament for engasjementet. I tillegg uttrykker lærerne at opplevelsen av mening er en sterk drivkraft knyttet til oppfatningen om at undervisningen er verdt å investere krefter i. Dette begrunnes med at de får flere henvendelser fra elever som sliter, og ser dermed at undervisningen har god virkning.

Samtidig peker studien på at det psykososiale klasse miljøet er blitt nærere som følge av åpenhet om psykisk helse i undervisningen. Studien setter også fokus på betydningen av å skape et eieforhold til undervisningen i psykisk helse der ledelsen ved skolen legger til rette for dette gjennom et nært samarbeid med lærerne ved sin skole.

En engasjert lærer vil ønske å utvikle seg, og sørger gjennom sin ansvarlighet for også å utvikle både sin faglighet og øvrige kompetanse knyttet til sin virksomhet. Det vil si at engasjement skaper ansvarlighet, og ansvarlighet skaper lærerprofesjonalitet. Engasjement viser også hvordan læreren viser rettferdighet og omsorg overfor elevene. Modellen om

lærerprofesjonalitet kan derfor ses på som en hermeneutisk sirkel hvor de forskjellige deler styrker hverandre i form av komplementære størrelser. Dette er en modell som synes å være aktuell for å forstå studiens funn på en ny og utdypende måte ved at den synliggjør viktigheten av å se helheten i lærernes arbeid.

Skal opplæringen møte de krav dagen i dag og morgendagen stiller, er det en forutsetning at den profesjonelle lærer utviser en yrkesetisk holdning og et reflektert pedagogisk grunnsyn. Det innebærer at læreren er engasjert, ansvarlig og har faglig kompetanse. Dermed utvikles *stolthet* ved yrket. Det er derfor viktig at lærerne får mulighet til å vedlikeholde og utvikle sin kompetanse, også innenfor nye områder tilpasset utviklingen i samfunnet. Dermed er muligheten stor for at det skapes et læringsmiljø der man ved å åpne sinn og prøve evner får en mulighet til å arbeide under vilkår til det beste for elevene, og der lærerne samtidig føler at de mestrer lærerrollen i et trygt og støttende arbeidsmiljø.

Lærernes kunnskap om og holdninger til psykisk helse er avgjørende for vellykkede innsatser i skolen. Det blir viktig å rydde tid og rom for utvikling av temaet i skolen ved at hele lærerkollegiet inkludert administrasjonen med rektor i spissen, *sammen* reflekterer over egne handlemåter. Det betyr spørsmål i forhold til hvordan temaet introduseres ved skolen, av hvem og hvordan. Et godt redskap her er ”feedback”. Således kan andre måter å legge til rette undervisningen på etableres, eventuelt alternative håndteringer formes. Dermed vil man kunne skape en felles plattform til psykisk helse i ungdomsskolen preget av et eierskap til temaet på et mer allment og reflektert nivå. Det er en oppgave for både hjerte og hjerner.

8. ANBEFALING FOR PRAKSIS

Hvordan kan fagmiljøet dra nytte av den kunnskap jeg har kommet fram til? Studien som er en ”oppgivelse” av ulike læreres synspunkter knyttet til undervisningen, håper jeg kan lede til en forandret praksis for denne gruppen. Samtidig ønsker jeg at denne kunnskapen skal komme flere grupper til gode, det være seg lærere i skolen, fagforbund, og studenter ved ulike studieretninger som har fokus på relasjoner til barn og ungdom. Jeg er opptatt av at man må sette inn innsatser tidlig, og derfor må viten om dette starte allerede i lærerutdanningen. Her utvikles holdninger og felles retninger for forståelse og kompetanse. Den teoretiske modellen for lærerprofesjonalitet vil her være et sentralt fundament i forhold til å imøtekomme de tidsbestemte krav og forventninger som stilles til lærerne, spesielt når det gjelder ansvarlighet og engasjement.

Et mye tettere tverrfaglig samarbeid mellom skolens ledelse, lærerne, helsesøster og det kommunale hjelpeapparatet vil kunne bidra til at pedagogene føler seg mer vel i lærerrollen knyttet til undervisningen i psykisk helse. Et slikt samarbeid vil også kunne styrke eierskapet til undervisningen dersom både planlegging, gjennomføring og den videre kurs blir samlet i et ansvarlig forum. Dessuten vil jeg introdusere et nytt begrep, *helsepedagogen* som erstatning for dagens sosiallærer-tittel. Helsepedagog kan være en mer dekkende og positiv benevnelse, fordi den på en klarere og mer aksepterende måte favner både den fysiske og psykiske helsa vår. En slik ”navneendring” kan dessuten bidra til en lavere terskel blant elevene for å oppsøke hjelp, og at det vil oppleves mindre ”skummelt” å ta kontakt med en helsepedagog. Dessuten kan en helsepedagog i lys av sin tittel og funksjon være med å signalisere og synliggjøre nye arenaer for helsefremmende innsatser knyttet til psykisk helse. Dette kan få betydning for temaets status og plass i skolen.

Det må dessuten være et minimumskrav at lærere som involveres i undervisning i psykisk helse gjennomgår kursing i forkant. Teori og annen fagkunnskap er nettopp noe som kan hjelpe en til å få øye på noe man ellers ikke ville oppdaget eller tenkt over. Dessuten bør fagfolk (eks helsesøstre eller kommuneansatte psykologer) være til stede for lærerne som ressurspersoner i forkant og i prosjektperioden, og for elevene i prosjektperioden og i etterkant. I tillegg vil jeg poengtere betydningen av en god styring over hva som foregår i klasserommet, slik at undervisningen har et positivt mestringsfokus.

Litteraturgjennomgangen for denne studien har vist at det foreligger lite kvalitativ forskning på lærernes synspunkter og erfaringer med undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen gjennom programmet ”Alle har en psykisk helse”. Jeg mener derfor at videre forskning bør rettes mot hvordan denne yrkesgruppen selv vektlegger at de best mulig kan bidra med sin kompetanse. Etter mitt skjønn vil dette være et skritt i riktig retning når det gjelder å stimulere og ikke minst identifisere områder for innsats. Dermed er muligheten stor for at det skapes en identitet til undervisningen i psykisk helse og en styrket fellesskapsfølelse som grobunn for å ta ytterligere del i forebyggende innsatser i skolen.

9. LITTERATURLISTE

Adams, S. M. & Partee, D. J. (1998). Hope: The Critical Factor in Recovery. *Journal of Psychosocial Nursing*, 36 (4); 29-32

Antonovsky, A. (1985). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Antonovsky, A. (1996). The salutogenetic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1):11-18

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag

Almås-Sørensen, L. & Hveem, K. & Ruud, K. (2007). *Effektevaluering "Alle har en psykisk helse - tredje del*. Hovedoppgave, Institutt for psykologi, Universitetet i Tromsø

Arnesen, Y. & Breivik, C. & Johnsen, L. I. (2005). *Effektevaluering "Alle har en psykisk helse" – første del*, Hovedoppgave, Institutt for psykologi, Universitetet i Tromsø

Bergem, T. (2005). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Norsk Forlag

Borge, L. & Almvik, A. (2000). *Tusenkunstnerne. Muligheter og mangfold i psykisk helsearbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Cross, W. & Wyman, P.A. (2006). Training and motivational factors as predictors of jobsatisfaction and anticipated job retention among implementers of a school-based preventionprogram. *The Journal of Primary Prevention*, vol 27, no 2, March

Cullberg, J. (1991). *Om den psykiska uhälsans orsaker och hur den psykiska hälsan kan främjas*. Ekspertdokument för Folkhälsogruppen. Nacka: Enheten for Psykosocial Forskning och Utveckling.

Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag

Folkehelseinstituttet (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. TOPP studien 2007:5. Nasjonalt folkehelseinstitutt

-
- Folkehelseinstituttet (2009). *13-15 åringer fra vanlige familier i Norge- hverdagsliv og psykisk helse*. Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Fromm, E. (1968). *The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology*. New York: Harper & Row Publishers
- Gadamer, H.G. & Schanning, E. (1993). *Vestens tenkere*. Bind III – Fra Freud til Baudrillard. Redaktør: Eriksen, T.B. Oslo: Aschehoug Forlag
- Halvorsen, K. (2006). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2003). *.....sammen om psykisk helse*. Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse.
- Henriksen, J.O. & Vetlesen, A.J. (2006). *Nærhet og distanse*. Gyldendal Akademisk
- Hummelvoll J.K. (2004) *Helt – ikke stykkevis og delt*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hummelvoll, J.K. & Barbosa da Silva, A. (1996). Det kvalitative forskningsintervju som metode for å nærme seg den psykiatriske sykepleiers livsverden i kommunehelsetjenesten. *Vård i Norden*, 16(2):25-32
- Høgskolen i Hedmark (2007). *Psykisk helse på timeplanen - Evaluering av arrangementet på verdensdagen i Stange kommune*.
- Imsen, G. (2005) *Elevers verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Kramer, T.L.&Vuppala, A. & Lamps, C. & Miller, T. L. & Thrush, C.R (2006). The interface between mental health providers, families, and schools: Parent and child attitudes about information-sharing. *Journal of child and family studies*, Vol 15, No 4, August, 377-392
- Kringlen, E (2006). *Psykiatri*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kristoffersen, K. (2006). *Helsens sammenhenger. Helsefremmende prosesser ved kronisk sykdom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2004). *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæring (Opplæringslova)* Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2005) *Generell del av Læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet (2006) *Kunnskapsløftet – Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Løgstrup, K. E. (1991). *Den tause fordring*. København: Gyldendal

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. & Gravkrok, Ø. & Knudsmoen, H. & Larsen, T. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial - og helsedirektoratet.

Psykisk helse nr 1/2009 – Fagtidsskrift utgitt av Rådet for psykisk helse.

Riley, M.W. (1963). *Sociological research*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.

Rutter, M. & Maughan, B. & Motimore, P. (1979). *Fifteen thousand hours*. Bath: The Pitman Press

Rådet for psykisk helse (2006). *Alle har en psykisk helse*. Undervisningsprogrammet

Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. Third edition. London: SAGE Publications

Schancke, V. A. (2005). *Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis. En kunnskapsoppsummering*. Nordnorsk kompetansesenter, Nordlandsklinikken.

Skau, G.M. (2005) *Gode fagfolk vokser, personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug

Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten – om lararens betydelse, arbetssituation och forutsättningar*. Stockholm: Fritzes

Sosial- og helsedirektoratet (2007). ” *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*”
Veileder IS-1405

Sosial- og helsedirektoratet (2003). *Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjon og skolehelsetjeneste*. Veileder til forskrift IS-1154

Statskonsult (2003). *Vi vil snakke om det*. En evaluering av prosjektet ”Alle har en psykisk helse” Notat Bind 6 - Oslo: Statskonsult

Stortingsmelding nr 11 (2008-2009). *Læreren – Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet

St.prp nr 63 (1997-1998) *Opptappingsplan for psykisk helse 1999-2008*. Rundskriv 1-24/1999. Oslo: Sosial og helsedepartementet

Sverdrup, S. & Myrvold, T.M. og Kristofersen, L. (2007). *Brukermedvirkning i psykisk helsearbeid. Idealer og realiteter*. NIBR-rapport 2

Tobiassen, A. G. & Magnus, R. E. & Gundersen, L.S (2006). *Effektevaluering ”Alle har en psykisk helse” – andre del*, Hovedoppgave, Institutt for psykologi, Universitetet i Tromsø

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet – Reformen i grunnskole og videregående opplæring*.

Wells, J. & Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*; 103 (no 4):197-220

World Medical Association (2002). *The Declaration of Helsinki*. (Document 17C). Retrieved 15. 11.04, 2004).

www.utdanningsdirektoratet.no

Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32: 277-283

10. VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Andvig
Avdeling for helsefag
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 15.04.2009

Vår ref :21340 / 2 / SOJ Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21340

Læreres opplevelser knyttet til undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen gjennom undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse"

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens overste leder
Ellen Andvig
Kristin Fure

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Fure, Torvbakkgt 2 C, 0550 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

21340

Det vil foretas personintervjuer med 6 lærere fra to ungdomsskoler i Norge som har deltatt på undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse".

En vil ikke registrere sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a). Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke). Ombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, men anbefaler at en fjerner setningen "Dersom du ikke ønsker å delta, trenger du ikke å skrive under på denne henvendelsen".

Senest ved prosjektslutt 31.12.2009 anonymiseres data og lydopptak slettes. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom koblingsnøkkel eller krypteringsformel.

Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse til Rektor 1

Rektor 1
..... ungdomsskole
e-mail.....
Telefon.....

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i psykisk helsearbeid ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læreres erfaringer med å undervise i psykisk helse i skolen. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærerne i ungdomsskolen opplever å undervise i faget gjennom undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse".

Spørsmålene vil dreie seg om synspunkter i forhold til hvordan lærerne opplever mestring knyttet til undervisningen, hvordan undervisningsmateriellet evt blir brukt, og hvordan samarbeidsrelasjoner fungerer.

I forbindelse med dette søker jeg deltagere fra to ungdomsskoler i Norge. Jeg søker 3 lærere fra deres ungdomsskole som kan tenke seg å delta og således bidra med sine erfaringer og synspunkter. Det er viktig med deltagelse fra personer som både har gode og mindre gode opplevelser i tilknytning til undervisningen i faget. Det hadde vært fint dersom dette kunne bli tatt opp med lærerne, og hvor en eventuell deltagerliste kunne bli videreformidlet til meg. Jeg vil da ta kontakt med hver enkelt for å avtale tidspunkt for intervjuet.

Det vil ikke framkomme i masteroppgaven ved hvilken ungdomsskole undersøkelsen er foretatt, bare at den er gjennomført ved to ungdomsskoler i Norge.

Jeg ønsker å foreta et individuelt intervju av hver enkelt deltager med en varighet på opptil 60 minutter. Jeg vil selv komme til deres ungdomsskole når intervjuet skal gjennomføres. Det hadde derfor vært fint om det var et rom vi kunne benytte og sitte uforstyrret.

Intervjuet, som er anonymt, vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjumaterialet vil så bli transkribert, og sikret videre konfidensiell behandling. Lydbåndopptaket og tekstmaterialet vil bli oppbevart innelåst, og slettet i desember 2009.

Tilbakemelding på denne henvendelsen kan gis på telefon 9516 2871, evt e-mail furekristin@hotmail.com

Vennlig hilsen

Kristin Fure

Vedlegg 3: Forespørsel om deltagelse til Rektor 2

Rektor 2
..... ungdomsskole
e-mail.....
Telefon.....

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i psykisk helsearbeid ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læreres erfaringer med å undervise i psykisk helse i skolen. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærerne i ungdomsskolen opplever å undervise i faget gjennom undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”.

Spørsmålene vil dreie seg om synspunkter i forhold til hvordan lærerne opplever mestring knyttet til undervisningen, hvordan undervisningsmateriellet evt blir brukt, og hvordan samarbeidsrelasjoner fungerer.

I forbindelse med dette søker jeg deltagere fra to ungdomsskoler i Norge. Jeg søker 3 lærere fra deres ungdomsskole som kan tenke seg å delta og således bidra med sine erfaringer og synspunkter. Det er viktig med deltagelse fra personer som både har gode og mindre gode opplevelser i tilknytning til undervisningen i faget. Det hadde vært fint dersom dette kunne bli tatt opp med lærerne, og hvor en eventuell deltagerliste kunne bli videreformidlet til meg. Jeg vil da ta kontakt med hver enkelt for å avtale tidspunkt for intervjuet.

Det vil ikke framkomme i masteroppgaven ved hvilken ungdomsskole undersøkelsen er foretatt, bare at den er gjennomført ved to ungdomsskoler i Norge.

Jeg ønsker å foreta et individuelt intervju av hver enkelt deltager med en varighet på opptil 60 minutter. Jeg vil selv komme til deres ungdomsskole når intervjuet skal gjennomføres. Det hadde derfor vært fint om det var et rom vi kunne benytte og sitte uforstyrret.

Intervjuet, som er anonymt, vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjumaterialet vil så bli transkribert, og sikret videre konfidensiell behandling. Lydbåndopptaket og tekstmaterialet vil bli oppbevart innelåst, og slettet i desember 2009.

Tilbakemelding på denne henvendelsen kan gis på telefon 9516 2871, evt e-mail furekristin@hotmail.com

Vennlig hilsen

Kristin Fure

Vedlegg 4: Informasjonsbrev m/samtykkeerklæring til informantene**Informasjonsbrev til deltagere på intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i psykisk helsearbeid ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læreres erfaringer med å undervise i psykisk helse i skolen. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærerne i ungdomsskolen opplever å undervise i faget gjennom undervisningsprogrammet "Alle har en psykisk helse".

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6 lærere ved to ungdomsskoler. Jeg søker lærere som både har gode og mindre gode erfaringer med undervisningen. Spørsmålene vil dreie seg om synspunkter i forhold til hvordan lærerne opplever mestring knyttet til undervisningen, hvordan undervisningsmateriellet evt blir brukt, og hvordan samarbeidsrelasjoner fungerer.

Rektor ved din skole er informert om undersøkelsen. Han/hun har opplyst om at en eventuell deltagelse i forhold til kriteriene nevnt ovenfor vil bli tatt opp på et lærermøte. Her ønsker jeg å kunne intervju personer som har ulik erfaring med undervisningen. Interesserte kan melde seg til rektor. Rektor vil formidle listen med deltagere videre til meg. Jeg vil da ta kontakt med hver enkelt deltager for å avtale tidspunkt for intervjuet.

Intervjuet, som vil bli tatt opp på lydbånd, tar opptil 60 minutter. Jeg vil selv komme til skolen når intervjuet skal gjennomføres. Det hadde derfor vært fint om det kunne være et rom til disposisjon hvor vi kan sitte uforstyrret.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alt som kommer fram i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Lydbåndopptaket og tekstmaterialet vil bli oppbevart innelåst. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ved utgangen av desember 2009.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og leverer den til rektor. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 9516 2871, eller sende en e-post til furekristin@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Ellen Andvig på telefonnummer 47855580 .

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Kristin Fure

SAMTYKKE-ERKLÆRING:

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven som omhandler undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen, og ønsker å stille på intervju.

Dato.....

Signatur

Telefonnummer.....

INTERVJUGUIDE

Guiden er en temaliste der spørsmålene er veiledende og reflekterer tema som ønskes berørt i intervjuet, og der samtalens gang avgjør rekkefølgen på spørsmålene.

Tema: Læreres opplevelser knyttet til undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen gjennom undervisningsprogrammet ”Alle har en psykisk helse”.

Før oppstart av intervjuet vil jeg generelt informere muntlig om hensikt, anonymitet, gjennomføring, varighet, opptak, behandling av data, frivillighet med mer. Jeg vil også presisere at undersøkelsen ikke er en evaluering, men et forsøk på å beskrive og utforske læreres synspunkter og erfaringer knyttet til forhold rundt mestring av undervisningen, med siktemål for en bedret praksis.

Bakgrunnsopplysninger:

Intervju referansenummer (lærer 1, lærer 2, lærer 3 osv)

Antall års erfaring med undervisning i temaet

Tema: Undervisningsprogrammet

- Kan du fortelle hvordan det oppleves å undervise gjennom ”Alle har en psykisk helse”?
- Er det noe du synes er spesielt utfordrende?
- Opplever du at undervisningsprogrammet hemmer deg på noen måte (at du blir låst i et spor), eller er det en lettelse å ha programmet og forholde seg til?
- Hvilke refleksjoner gjør du deg angående undervisningsprogrammets tittel i forhold til alminneliggjøring av psykiske problemer?

Tema: Kompetanse

- Hvilken kompetanse har du for å undervise om psykisk helse?
- Kan du fortelle hvordan du ble ”tatt ut” til å undervise?
- Hvilke kunnskaper/egenskaper vil du som lærer trekke fram som mest sentrale i forhold til å oppleve mestring knyttet til undervisningen?

Tema: Samarbeid

- Opplevelse av mening, medvirkning og samarbeid internt i kollegiet er viktige faktorer i jobbsammenheng. Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt dette i forhold til undervisningen i psykisk helse i ungdomsskolen?
- Har du noen erfaringer relatert til kollegastøtte som har vært viktige for deg angående forhold ved undervisningen i psykisk helse?

Tema: Elevene

- Hvordan opplever du ”klimaet” i klassen i disse timene?
- Hvordan vil du beskrive din rolle i ”klassen”?
- Hvilke tilbakemeldinger fra undervisningen får du fra elevene?
- Hender det at noen tar kontakt med deg etter timen for å snakke om personlige ting de ikke vil ta opp i samlet gruppe?

Oppsummering av intervjuet**Eventuelle tilleggskommentarer fra informant**

- Oppklaringer og/eller utdypende kommentarer