



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **«Som lærer må man trå varsomt, det er nesten som å forsøke å gå på tynn is»**

En kvalitativ intervjustudie av hvordan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegger for elever med internaliserte psykiske vansker

Henriette Joks

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903

Mai 2022



# Innholdsfortegnelse

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Innledning .....   | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn og formål.....  | 1  |
| 1.2   | Begrunnelse for valg av problemstilling .....                  | 2  |
| 1.3   | Oppgavens oppbygning .....                                     | 3  |
| 2     | Teoretisk grunnlag .....                                       | 5  |
| 2.1   | Sápmi.....   | 5  |
| 2.2   | Tidligere forskning .....                                      | 5  |
| 2.3   | Psykisk helse .....  | 6  |
| 2.3.1 | Eksternaliserte og internaliserte vansker .....                | 7  |
| 2.3.2 | Psykisk helse i skolen.....                                    | 9  |
| 2.3.3 | Skolevegring .....   | 10 |
| 2.4   | Faktorer som kan ha innvirkning på den psykiske helsen.....    | 11 |
| 2.4.1 | Barne- og ungdomstiden.....                                    | 11 |
| 2.4.2 | Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer knyttet til skole ..... | 12 |
| 2.4.3 | Mestring.....  | 13 |
| 2.4.4 | Relasjoner i skolen .....                                      | 14 |
| 2.4.5 | Lærerrollen og klasseledelse.....                              | 15 |
| 2.4.6 | Skolemiljø.....  | 16 |
| 2.4.7 | Skole-hjem-samarbeid .....                                     | 17 |
| 2.4.8 | Lærersamarbeid.....  | 18 |
| 2.5   | Tilrettelegging .....  | 18 |
| 2.5.1 | Faglig tilrettelegging .....                                   | 18 |
| 2.5.2 | Sosial tilrettelegging.....                                    | 19 |
| 3     | Vitenskapelig ståsted og metode .....                          | 21 |
| 3.1   | Valg av metode .....   | 21 |
| 3.2   | Fenomenologisk design .....                                    | 21 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 3.3   | Det kvalitative forskningsintervjuet .....   | 23 |
| 3.3.1 | Tematisering .....   | 24 |
| 3.3.2 | Planlegging .....  | 24 |
| 3.3.3 | Intervjuing.....   | 25 |
| 3.3.4 | Transkribering.....  | 26 |
| 3.3.5 | Analysering.....   | 27 |
| 3.3.6 | Verifisering .....   | 29 |
| 3.3.7 | Rapportering .....   | 30 |
| 3.4   | Forskningsetiske vurderinger .....   | 30 |
| 3.4.1 | Informert samtykke .....   | 31 |
| 3.4.2 | Konfidensialitet.....  | 31 |
| 3.4.3 | Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt.....                                 | 32 |
| 4     | Presentasjon og drøfting av resultater.....  | 33 |
| 4.1   | Resultater «Lærernes forståelse av internaliserte psykiske vansker» .....            | 33 |
| 4.1.1 | Resultater «Hvordan oppdages internaliserte psykiske vansker i skolen».....          | 34 |
| 4.2   | Drøfting «Lærernes forståelse av internaliserte psykiske vansker».....               | 35 |
| 4.2.1 | Drøfting «Hvordan oppdager lærerne elever med internaliserte psykiske vansker» ..... | 37 |
| 4.3   | Resultater «Lærernes forståelse av psykiske vansker i Sápmi».....                    | 38 |
| 4.3.1 | Resultater «Fokus på psykisk helse i skolen».....                                    | 39 |
| 4.4   | Drøfting «Mer åpenhet rundt psykisk helse i Sápmi?» .....                            | 40 |
| 4.4.1 | Drøfting «Mer fokus på psykisk helse i skolen i dag enn tidligere?» .....            | 42 |
| 4.5   | Resultater «Forutsetninger».....   | 42 |
| 4.5.1 | Resultater «Kompetanse om internaliserte vansker» .....                              | 43 |
| 4.5.2 | Resultater «Relasjoner».....   | 43 |
| 4.5.3 | Resultater «Skole-hjem-samarbeid» .....  | 45 |
| 4.5.4 | Resultater «Lærersamarbeid» .....  | 46 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4.6   | Drøfting «Forutsetninger» .....                        | 46 |
| 4.6.1 | Drøfting «Manglende kompetanse?» .....                 | 46 |
| 4.6.2 | Drøfting «Gode relasjoner» .....                       | 47 |
| 4.6.3 | Drøfting «Betydningen av skole-hjem-samarbeidet» ..... | 50 |
| 4.6.4 | Drøfting «Viktigheten med lærersamarbeid» .....        | 51 |
| 4.7   | Resultater «Tilrettelegging».....                      | 52 |
| 4.7.1 | Resultater «Faglig tilrettelegging».....               | 52 |
| 4.7.2 | Resultater «Sosial tilrettelegging» .....              | 54 |
| 4.7.3 | Resultater «Lærerrollen og klasseledelse» .....        | 55 |
| 4.7.4 | Drøfting «Faglig tilrettelegging» .....                | 56 |
| 4.7.5 | Drøfting «Sosial tilrettelegging».....                 | 59 |
| 4.7.6 | Drøfting «Lærerrollen og klasseromsledelse».....       | 60 |
| 5     | Oppsummering og avsluttende kommentarer .....          | 63 |
| 5.1   | Videre forskning.....                                  | 64 |
|       | Referanseliste .....                                   | 66 |
|       | Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring..... | 72 |
|       | Vedlegg 2: Intervjuguide .....                         | 76 |
|       | Vedlegg 3: Analyseutdrag .....                         | 78 |
|       | Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....                   | 84 |

## Tabelliste

|   |    |
|---|----|
| Tabell 1: Eksemplifisering av noen sentrale påvirkningsfaktorer i form av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer knyttet til skolen ..... | 12 |
|---|----|

## Figurliste

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: Sammenhengen mellom psykisk helse, prestasjoner og miljø ..... | 17 |
|---|----|

## **Forord**

Denne masteroppgaven representerer slutten av mitt løp i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. I den forbindelse er det flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke studiens informanter som stilte opp og delte sine erfaringer og kunnskaper med meg. Uten deres bidrag hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Tusen takk!

Videre vil jeg rette en spesielt stor takk til min veileder, Fredrik Danielsen, som har vært min viktigste støttespiller i arbeidet med denne masteroppgaven. Takk for god veiledning og raske tilbakemeldinger gjennom hele min studieprosess.

Til slutt ønsker jeg å takke familie og venner. Takk for at dere har støttet meg, vist tålmodighet og heiet på meg gjennom hele forløpet.

Tusen takk skal dere alle ha!

Karasjok, mai 2022

Henriette Joks

# 1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for undersøkelsens bakgrunn, formål og presentere problemstillingen. Avslutningsvis beskrives oppgavens disposisjon.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Temaet for masteroppgaven er hvordan grunnskolelærere i Sápmi kan tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker. Barn og unge tilbringer mye tid på skolen. Derfor er det viktig å synliggjøre hva skolen kan og skal gjøre for elever som sliter psykisk. Skolen er lovpålagt å sikre et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (opplæringslova § 9A-2, 1998). Dersom skolen ikke tilrettelegger for denne gruppen elever kan det få negative konsekvenser. Bru (2011) beskriver at psykisk uhelse i barne- og ungdomsårene kan hemme læring og påvirke skoleprestasjonene negativt. Dette kan ha innvirkning i det videre utdanningsløpet og senere muligheter for valg av yrke. At elever ikke lykkes på skolen øker elevens risikostatus (Ogden, 2015). Psykiske vansker kan være en årsak til at mange elever ikke fullfører skolen. En studie gjort på norsk ungdom i alderen 15-17 år i perioden 2008-2012 viser at ungdom med psykiske vansker har mindre sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Simson, Brekke & Hardoy, 2021). Over halvparten av ungdommene med psykiske vansker som deltok i studien hadde ikke fullført videregående skole ved fylte 21 år.

Opplysninger fra folkehelseinstituttets rapport, *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt* (2018a), viser at psykiske lidelser er en av de dominerende årsakene til sykdomsbyrde i den norske befolkning. «I tidlig ungdomstid (10 til 14 år), står psykiske lidelser for over en fjerdedel (cirka 27%) av den totale sykdomsbyrden, og dette øker ytterligere til 30% i sen ungdomstid (15 til 19 år).» (Skogen et al., 2018, s. 21). Disse opplysningene tyder på at psykiske vansker er relativt vanlig i barne- og ungdomstiden, og det er dermed stor sannsynlighet for at skolen møter på elever med psykiske vansker. Således er det viktig at skolen vet hva de kan og skal gjøre for disse elevene.

Hvordan man snakker om psykiske vansker varierer fra kultur til kultur. I forskningsrapporten til Hansen og Skaar: *Unge samers psykiske helse. En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse* (2021) fremkommer det at noen samiske ungdommer synes det kan være tabu å snakke om psykiske vansker, vold, seksuelle krenkelsers, rusmisbruk, selvmord og familieforhold. En av informantene i forskningsrapporten til Hansen og Skaar (2021) sier at

det snakkes lite om psykisk helse i det samiske samfunnet, og informanten opplever at det nordsamiske språket har et lite og begrenset ordforråd for følelseslivet. I rapporten fremkommer det også at helsepersonell ser en endring i det samiske samfunnet, og at åpenheten rundt psykisk helse og uhelse gjør at terskelen for å snakke om, og søke hjelp til psykiske vansker er lavere (Hansen & Skaar, 2021).

Berit Bongo (2012) beskriver i sin doktorgradsavhandling en informants forståelse om at det er mer taushet om psykiske vansker i det samiske samfunnet enn i det norske samfunnet. 21 informanter har deltatt i Bongos forskningsprosjekt. Deltakerne er fra Finnmark og regner seg som samer og snakker samisk. Et hovedfunn i Bongos (2012) doktorgradsavhandling er at samer snakker om helse og sykdom på en taus og indirekte måte. Dette er i tråd med Hansen og Skaars (2021) funn om at det snakkes lite om psykisk helse i det samiske samfunnet og at det kan være tabu å snakke om psykiske vansker. Informantene forteller at det er lite aksept for psykiske lidelser, og at slike plager blir betraktet som et stort nederlag innad i det samiske samfunnet (Bongo, 2012).

## **1.2 Begrunnelse for valg av problemstilling**

Formålet med denne studien er å undersøke og utvikle kunnskap om hvilke erfaringer lærere i Sápmi har med tilrettelegging for elever med internaliserte psykiske vansker. Min problemstilling for masteroppgaven er:

*Hvordan kan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?*

Til tross for at psykiske lidelser er en av de dominerende årsakene til sykdomsbyrde i den norske befolkning, skriver Bru (2011) at internaliserte vansker ofte blir oversett i skolesammenheng fordi vanskene ikke oppdages eller fordi de ikke har negative konsekvenser for undervisningen eller medelever. Dette, kombinert med det tabuet psykisk helse utgjør i samisk kultur, viser at det er et aktuelt og viktig tema å forske på.

Problemstillingen vil bli undersøkt ved hjelp av følgende forskerspørsmål:

1. Hva er lærernes forståelse av begrepet internaliserte psykiske vansker?
2. Hvordan opplever lærerne forståelsen for psykiske vansker i samisk kultur?
3. Hva vektlegger lærerne som forutsetninger for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?



Tilrettelegging forstås her som både faglige og sosiale tilrettelegginger lærere foretar i skolehverdagen. Faglig tilrettelegging omhandler hvordan lærere tilrettelegger slik at elevene kan føle faglig mestring, samt bli motivert til å gjøre oppgaver. Faglig læring og elevenes psykiske helse henger sammen: «Skolefaglig læring er imidlertid avhengig av elevens evne og mulighet til å kunne konsentrere seg om læringsoppgavene i øyeblikket og til å kunne opprettholde innsatsen for å lære over tid. Elevenes psykiske helse har vesentlig betydning for dette.» (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 20). Mer om faglig tilrettelegging finnes i oppgavens kapittel 2.5.1 *Faglig tilrettelegging*.

Sosial tilrettelegging omhandler den tilretteleggingen som gjøres for at eleven skal bli en del av fellesskapet. Elever med internaliserte psykiske vansker kan ha vanskeligheter med å bli inkludert i klassefellesskapet. Disse elevene trenger hjelp fra læreren for å bli inkludert. Ulike tiltak kan igangsettes for å oppnå dette, og mer om dette finnes i kapittel 2.5.2 *Sosial tilrettelegging*.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven deles inn i fem hovedkapitler, i tillegg til innholdsfortegnelse, forord, vedlegg og litteraturliste.

Kapittel 1 I dette kapitlet har jeg redegjort for oppgavens tema, formål, problemstilling og forskerspørsmål.

Kapittel 2 er en gjennomgang av det teoretiske rammeverket for oppgaven. Sentrale temaer som psykiske vansker, tilrettelegging og psykiske vansker i skolesammenheng blir gjennomgått. I teorikapitlet presenteres også forhold som kan påvirke den psykiske helsen. Teorikapitlet danner grunnlaget for videre drøfting av funnene jeg har gjort i datainnsamlingsprosessen.

Kapittel 3 er et metodekapittel der jeg gjennomgår metodene som er benyttet i oppgaven. Her er det blant annet gjort rede for vitenskapelig ståsted, design, utvalg, datainnsamlingen, bearbeidningen av data, analyse, reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 er en presentasjon og drøfting av funnene fra intervjuene. Først presenterer jeg funn fra de ulike hovedtemaene og undertemaene, deretter drøfter jeg disse i lys av relevant teori.

Kapittel 5 er en oppsummering av funn og konklusjon. Dette kapittelet avsluttes med anbefaling for videre forskning.

## 2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenterer jeg teori knyttet til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I problemstillingen og forskerspørsmålene bruker jeg blant annet begrepene internaliserte psykiske vansker og Sápmi. Først vil jeg redegjøre for begrepet Sápmi. Deretter presenterer jeg tidligere forskning om psykisk uhelse i skolen, etterfulgt av en utgreiing for psykisk helse og uhelse. Videre kommer jeg nærmere inn på internaliserte psykiske vansker, psykisk helse i skolen og skolevegring, og om faktorer som kan påvirke den psykiske helsen. Til slutt skriver jeg om faglig og sosial tilrettelegging.

### 2.1 Sápmi

Sápmi er en betegnelse for samenes bosetningsområde, og oversatt til norsk blir det Sameland. Sápmi strekker seg over fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland. Jeg vil i denne oppgaven fokusere på den norske siden av Sápmi. Den norske delen av Sápmi består av Nord-Norge, Trøndelag og noen områder sør for Trøndelag, særlig Trollheimen og Femundsmarka-traktene (Berg-Nordlie & Gaski, 2021). Selv om disse områdene betegnes som Sápmi vet man at det bor samer i hele Norge.

### 2.2 Tidligere forskning

Innledningsvis presenterte jeg at psykiske lidelser står for 27% av den totale sykdomsbyrden i tidlig ungdomstid og 30% i sen ungdomstid. Velferdsforskningsinstituttet NOVA har fra 2010 til 2019 gjennomført ungdomsundersøkelser blant skoleelever over hele landet. Resultater fra *Ungdata 2019: Nasjonale resultater* (Bakken, 2019) viser at det er en høy andel elever som rapporterer om psykiske plager. Videre viser rapporten at psykiske plager blant jenter har økt gradvis helt siden begynnelsen av 2010-tallet, mens fra 2015 har det også skjedd en økning blant gutter. Forskning viser at angst- og depresjonssymptomer øker hos begge kjønn, både blant samiske elever og ikke-samiske elever (Kvernmo & Bye, 2019).

En studie gjort av Veldman, Reijneveld, Ortiz, Verhulst og Bültmann (2015) viste at psykisk uhelse i barne- og ungdomsårene påvirket utdannings- og arbeidsstatus til unge voksne på en negativ måte. Det fremkommer i studiet at tidlig innsats er viktig for å forhindre negative utfall for unge voksne. «Early detection and early treatment of mental health problems are important to prevent adverse educational and employment outcomes in later life.» (Veldman et al., 2015, s. 592). Psykisk uhelse i barne- og ungdomsårene kan med andre ord få alvorlige følger. For å unngå negative utfall må skolen tilrettelegge for elever med psykiske vansker.

## 2.3 Psykisk helse

For å se på hvordan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegger for elever med internaliserte psykiske vansker ønsker jeg å se nærmere på hva som ligger i begrepene psykiske vansker og psykiske lidelser. Men før jeg kan gå inn på dette anser jeg det som nødvendig å redegjøre for begrepet psykisk helse først. Psykisk helse er et begrep som omfatter mye, både god psykisk helse og psykiske plager og lidelser (Folkehelseinstituttet, 2018b). Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse slik:

«Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community.» (World Health Organization, 2018).

Psykisk helse er altså ifølge WHO (2018) en tilstand av velvære, der mennesket innser sitt eget potensiale, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra for samfunnet. Dette innebærer å mestre hverdagslige ting. I et folkehelseperspektiv handler psykisk helse om opplevelsen av å håndtere og mestre hverdagslivet, noe som er nødvendig for helse og trivsel. Sentrale utfordringer er ensomhet, stress, lite sosial støtte og manglende opplevelse av mestring (Helsedirektoratet, 2014).

Når det gjelder psykiske helseproblemer kan man skille mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. Alle kan oppleve å ha psykiske vansker i løpet av livet, men når disse vanskene blir varige kan det være en lidelse. Psykiske lidelser er når du blir diagnostisert med en psykisk sykdom, som for eksempel depresjon, angstforstyrrelse, anoreksi, schizofreni eller bipolarlidelse (Berg, 2012). Ifølge Berg (2012) er psykiske lidelser alvorlige psykiske symptomer som påvirker tanker, følelser og adferd, og som skaper sterk psykisk smerte. Psykiske lidelser går utover den daglige fungeringen, og det er ofte nødvendig med psykiatrisk behandling for lidelsene (Berg, 2012).

Begrepet psykiske vansker benyttes ofte når en for eksempel har symptomer på en diagnose, som for eksempel engstelse og nedstemthet (Folkehelseinstituttet, 2018b). Andre symptomer kan være fobier, fortvilelse, følelse av meningsløshet, søvnvansker, spisevansker, konsentrasjonsvansker, uro med mer (Berg, 2012). En kan oppleve å være nedstemt uten at det betyr at man får diagnosen depresjon. De vanligste psykiske vanskene blant barn og unge er adferdsforstyrrelse, angst og depresjon (Folkehelseinstituttet, 2018b). Adferdsforstyrrelse defineres i ICD-10 (2019) som gjentakende og vedvarende mønster av dyssosial, aggressiv

eller utfordrende atferd. Det handler om elevatferd som bryter med normer for det man kan forvente seg basert på alderen til barnet eller ungdommen (Ogden, 2015). Angst og depresjon nevnes både under psykiske vansker og psykiske lidelser. Det at en elev for eksempel er redd for å dumme seg ut foran klassen kan være et symptom på angst, altså en psykisk vanske. Men dersom angsten varer over lengere tid og den begynner å påvirke livet til eleven, kan det være en psykisk lidelse. For å få diagnosen angst må bestemte diagnostiske kriterier være oppfylt (Helsenorge, 2018). Akkurat likt er det med depresjon. For å få diagnosen må man oppfylle diagnosekriteriene.

Psykiske vansker er med andre ord ikke like alvorlig som psykiske lidelser, men de kan være forstadier til psykiske lidelser dersom det ikke blir igangsatt tiltak for å redusere symptombelastningene (Berg, 2012). Det finnes mange synonymer for begrepet psykiske vansker, slik som psykisk uhelse, internaliserte vansker, internaliserte plager, psykiske plager, emosjonelle vansker og emosjonelle plager. For å variere språket i denne studien vil internaliserte psykiske vansker, internaliserte vansker, psykiske vansker og psykiske plager bli brukt synonymt med hverandre. Jeg velger i hovedsak å bruke begrepet internaliserte psykiske vansker. Dette er elever med innagerende atferd, ikke utagerende, altså de har ikke en eksternealisert problematferd.

### **2.3.1 Eksternaliserte og internaliserte vansker**

Når man snakker om psykiske vansker er det vanlig å skille mellom eksternealiserte (utagerende) og internaliserte (innagerende) vansker. Eksternealisert problematferd er ifølge Ogden (2015) en atferd som bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd. Videre skriver Ogden (2015) at eksternealisert problematferd hindrer positiv samhandling med andre og at atferden hemmer elevenes læring og utvikling. Eksempler på eksternealiserte vansker og lidelser er atferdsproblemer, oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet (Haugen, 2008b) Eksternealiserte vansker kommer ofte til uttrykk gjennom fysiske handlinger. Eksternealisert problematferd er veldig synlig for andre, mens internalisert problematferd ikke er like synlig for andre. Internaliserte vansker påvirker ikke omgivelsene negativt i like stor grad som eksternealiserte vansker. Internaliserte vansker handler om de indre følelsene til en, og ofte negative følelser (Haugen, 2008a). Det er flere jenter som sliter med internaliserte vansker, mens det er flere gutter som har eksternealiserte vansker (Haugen, 2008a).

Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på psykiske vansker i form av internaliserte vansker. Elever med internaliserte vansker har en tendens til å være beskjedne, tilbaketrukne og triste, som helst ønsker å være usynlig i en gruppe (Drugli, 2012). Elever med internaliserte vansker tiltrekker seg ikke oppmerksomhet og kan derfor bli «glemt» i skolehverdagen, da det er andre elever som krever mer oppmerksomhet (Drugli, 2012). Internaliserte vansker kan deles inn i fire hovedtyper: depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking (Merrell, 2008).

Depresjon kjennetegnes ved nedstemt humør, tristhet, negative forventninger og interesseløshet (Ogden, 2015). Andre kjennetegn er energitap, søvnproblemer, lav selvtillit, konsentrasjonsvansker og selvmordstanker. Depresjon hos barn og unge kan blant annet oppdages ved vedvarende tristhet, tap av glede og interesse for aktiviteter som tidligere gledet eleven, redusert motivasjon, redusert engasjement, tap av energi eller økt tretthet, apettittendring, rastløshet eller irritabilitet, følelse av verdiløshet, konsentrasjonsvansker, tanker om død eller selvmord (Bru, Garvik, Øverland & Idsøe, 2016).

Angst er en følelse av redsel, frykt eller ubehag, hvor svetting, skjelving, kvalme eller oppkavethet kan oppstå. Det igjen kan føre til unngåelses- og tilbaketrekkingsatferd (Ogden, 2015). Symptomer og kjennetegn på angst kan variere fra person til person, ofte får man en følelse av at man ikke kan kontrollere det som hender. Angst hos barn og unge kan ofte oppdages ved at barnet sier at det føler seg uvel, har vondt i hodet eller magen (Øverland & Bru, 2016).

Psykosomatiske problemer er kroppslige plager som kommer fra negative følelser som redsel, frykt eller tristhet. Eksempler på kroppslige reaksjoner kan være kroppslig uro, spente og vonde muskler, hodepine, mageplager, utmattelse og økt søvnbehov (Bru, 2011).

Psykosomatiske plager kan medføre konsentrasjonsvansker i forhold til skolearbeid. Dette igjen kan føre til at elevene ikke kommer på skolen som igjen går utover læringsresultater og skoleprestasjoner (Bru, 2011).

Sosial tilbaketrekking går ut på at elever har manglende interesse i interaksjonen med lærere og andre elever (Bru, 2011). Sosial tilbaketrekking kan være en følge av vansker som depresjon eller sosial angst, men det kan også ha andre årsaker enn psykiske vansker (Bru, 2011). Sosial passivitet kan komme av liten motivasjon og manglende interesse for

samhandling, sjenerthet, svak eller manglende sosial kompetanse eller av at et miljø er lite inkluderende (Odgen, 2015).

### **2.3.2 Psykisk helse i skolen**

Alle barn og unge i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæring jamfør opplæringslova (1998) § 2-1. Alle elever har en psykisk helse de bringer med seg på skolen. Ansatte på skolen har derfor en unik sjanse til å identifisere elever med psykiske plager og formidle hjelp til elevene (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). For at skoleansatte skal kunne identifisere elever med psykiske vansker kreves det kunnskap om psykiske vansker og hvordan de kan komme til syne (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). «Gjennom å fokusere på helsefremmende faktorer på de arenaene der barn og unge er, vil man kunne bidra til å forebygge mulige psykiske lidelser senere i livet.» (Holen & Waagene, 2014, s. 21). Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen. Derfor er skolen en viktig arena for forebyggende arbeid. Skolen skal legge til rette for at elevene utvikler en god psykisk helse. I rapporten *Psykisk helse i skolen* (Holen & Waagene, 2014) presenteres det syv faktorer for å bygge en god psykisk helse:

1. Identitet og selvrespekt: følelsen av å være verdt noe.
  2. Mening i livet: følelsen av å være del av noe større enn seg selv og at noen trenger en.
  3. Mestring: følelse av at man duger til ett eller annet.
  4. Tilhørighet: følelse av å høre til og høre hjemme et sted.
  5. Trygghet: å kunne føle, tenke og utfolde seg uten å være redd.
  6. Sosial støtte: noen som kjenner en, bryr seg og vil passe på når det er behov.
  7. Sosialt nettverk: noen å dele følelser og tanker med, være en del av et fellesskap.
- (Holte, 2012, referert i Holen & Waagene, 2014, s. 21).

Ifølge Berg (2012) finner man sjeldent bøker om psykisk helsefremmende arbeid og om forebygging av psykiske lidelser, og enda sjeldnere finner man bøker om forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Dette kan gi en pekepinn på hvordan det har vært i realiteten. Tidligere har det ikke vært like mye fokus på forebyggende psykisk helsearbeid i skolen, men det ser nå ut til at det har skjedd en endring. Psykisk helse i skolen ser ut til å bli vektlagt mer og mer. Læreplanens overordnede del handler om verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Et nytt tema som vektlegges i den overordnede del er Folkehelse og livsmestring. Det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at skolen skal lære barn og unge til å møte livsutfordringer og ta gode helsevalg, i tillegg til faglig læring. At folkehelse og livsmestring skal inngå i de nye læreplanene tyder på at temaet psykisk helse har fått mer plass i skolen.

Klomsten og Uthus (2020) har gjennomført en kvalitativ intervjustudie om folkehelse og livsmestring. Studien undersøkte elevenes utbytte av undervisning om psykisk helse. I studien framkommer det blant annet at elevene som har hatt undervisning i psykisk helse forstår seg selv og andre bedre, samt at de fikk en forståelse for egen rolle i samspillet med andre mennesker. Funnene i studien til Klomsten og Uthus (2020) tyder på at elevene kan ha utbytte av å lære om psykisk helse under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Psykiske vansker kan påvirke læringsarbeidet til barn og unge. Berg (2012) hevder at god psykisk helse er elevens viktigste læreforutsetning, og at elevens psykiske helse spiller en overordnet rolle for elevens øvrige lærerforutsetninger. Elever med psykiske plager klarer ikke selv å utvikle evnen til mestring eller ta hånd om sitt liv på en god måte. Disse elevene har derfor et behov for en inkluderende skole hvor lærere kan avdekke elevenes behov og tilrettelegge læringsmiljøet for elevene. I tillegg til å skape gode relasjoner til elevene og jobbe for at elevene har gode relasjoner seg imellom. (Bru, Idsøe og Øverland, 2016).

Skolelivet og livet henger sammen. Elever som mestrer skolelivet har bedre forutsetning til å mestre livet (Uthus, 2017a). «Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen» (Uthus, 2017a, s. 17). For å kunne mestre skolen er det en rekke faktorer som spiller inn. En viktig faktor er å oppleve tilhørighet. «Skolen er en arena for å søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse blant jevnaldrende» (Bru, Idsøe og Øverland, 2016, s. 18). Dersom elever ikke opplever det, kan de føle seg ekskludert, som igjen kan føre til skolevegring.

### **2.3.3 Skolevegring**

Psykisk ubehag knyttet til skolen kan føre til at noen elever uteblir (Bru, Idsøe og Øverland, 2016). «Skolevegring ser ut til å være et økende og sammensatt problem i skolen.

Skolevegring kan ha alvorlige negative konsekvenser for elevens faglige utvikling.» (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 23). Skolevegring dreier seg ikke om at elever ikke vil dra på skolen, men at de ikke klarer. Skolevegring er noe annet enn skulk, som vanligvis oppstår ved manglende motivasjon, at man ikke er interessert eller misliker skolen (Havik, 2016).

Havik (2016) skriver at skolevegring ofte assosieres psykiske forstyrrelser, slik som angst og depresjon. Vanligvis starter skolevegring med fravær i en time eller en dag, så øker det



gradvis. Når fraværet er vedvarende over flere dager eller uker i strekk kan det være nødvendig med omfattende tilrettelegging og behandling (Havik, 2016). Fravær over lengere tid kan være knyttet til prestasjonsangst, sosial angst, separasjonsangst eller generalisert angst (Havik, 2016). Ifølge Havik (2016) kan skolemiljøet også være en årsak til skolevegring, for eksempel hvis eleven opplever mobbing, utestenging, urolige klasser og dårlige relasjoner. «Skolefravær kan påvirke barn og unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling negativt» (Havik, 2018, s. 44). Det at elever uteblir fra skolen får konsekvenser både på kort og lang sikt. På kort sikt kan skolefravær føre til dårligere skoleprestasjoner, manglende mestringsopplevelse, stress, sosial isolasjon, familiespenninger- og konflikter. På lang sikt kan det føre til at man ikke fullfører videregående, ikke tar utdanning, ikke får jobb, får økonomiproblemer, får angst og depresjon (Havik, 2018).

## **2.4 Faktorer som kan ha innvirkning på den psykiske helsen**

### **2.4.1 Barne- og ungdomstiden**

Barn og unge utvikler seg forskjellig og det er mange faktorer som spiller inn i utviklingen. Deres bakgrunn gjør dem robuste eller sårbare for å møte livet i skolen, det kan omhandle arvelige faktorer, miljømessige faktorer eller erfaringer (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Noen barn og unge er bedre rustet til å for eksempel møte utfordringer enn andre. Barn som vokser opp i familier som har vært utsatt for mange belastninger eller barn som opplever oppdragelsessvikt har økt risiko for psykiske helseplager (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Barn og unge som har en biologisk sårbarhet for å utvikle psykiske helseplager kan beskyttes ved å ha trygge, forutsigbare og stimulerende oppvekstvilkår (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Skolen er en del av barn og unges oppvekstmiljø, dermed kan man si at skolens rolle er viktig i arbeidet rundt å lære barn og unge til å møte livets utfordringer.

Skolealderen er en periode der barn og unge blir introdusert for mye nytt. De får nye klassevenner og lærere, samtidig som det er nye omgivelser å forholde seg til. «Skolealderen er antakelig den livsfasen hvor kravene til å tilpasse seg andre er høyest og hvor barn i begrenset grad kan velge hvem de vil være sammen med.» (Ogden, 2015, s. 15). Dette i seg selv kan innebære at skolealderen kan være en sårbar periode, og dette kan være ekstra vanskelig for barn og unge med psykiske vansker. For noen kan det være vanskelig å tilpasse seg andre, for andre kan det være utfordrende å bli satt i grupper med noen man ikke selv velger. Dette kan særlig gjelde elever med internaliserte psykiske vansker.

Alle mennesker blir utsatt for påvirkninger i løpet av livet, og alle barn er i utgangspunktet sårbare for de påvirkningene de opplever (Berg, 2012). Noen elever er mer sårbare enn andre elever. I forskningsrapporten til Hansen og Skaar (2021) fremkommer det at den samiske befolkningen kan oppleve minoritetsstress knyttet til egen identitet og andres holdninger. «Det kan handle om å oppleve negative reaksjoner, eller frykte at de oppstår, men også skam og vonde følelser knyttet til hvordan man ser på sin egen identitet som minoritet» (Hansen & Skaar, 2021, s. 52). Videre skriver Hansen og Skaar (2021) at minoritetsstress kan påvirke ens psykiske helse og kan gjøre samisk ungdom ekstra sårbare.

## 2.4.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer knyttet til skole

Alle mennesker påvirkes både negativt og positivt i løpet av livet. Begrepene risikofaktor og beskyttelsesfaktor brukes ofte for å forklare på hvilke måter ulike ting påvirker den psykiske helsen. Påvirkninger som utgjør en risiko for feilutvikling eller utvikling av psykiske vansker kalles for risikofaktorer (Haugen, 2008c). Det motsatte av risikofaktor er beskyttelsesfaktor, og begrepet benyttes når påvirkningen er positiv (Haugen, 2008c).

Skolen må ta hensyn til mange ulike forhold for at elevene skal få positive opplevelser som kan betegnes som beskyttelsesfaktorer. Disse forholdene kan dreie seg om skoleledelse, samarbeid, læreres ledelse, lærers væremåte, undervisning og relasjoner elevene imellom. Nedenfor følger en tabell av Haugen (2008c) hvor det presenteres noen sentrale påvirkningsfaktorer som kan utgjøre både beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer.

*Tabell 1: Eksemplifisering av noen sentrale påvirkningsfaktorer i form av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer knyttet til skolen (Haugen, 2008c, s. 62).*

| Påvirkningsfaktorer                 | Beskyttelsesfaktorer                                    | Risikofaktorer   |
|-------------------------------------|---|--|
| Skoleledelse                        | Demokratisk ledelse; opptatt av trivsel for alle        | Autoritær ledelse; opptatt av budsjett og regelverk                                  |
| Lærersamarbeid og foreldresamarbeid | Godt samarbeid; gjerne i team; god kontakt med hjemmene | Lite samarbeid; ulikt syn på undervisning og oppdragelse; liten kontakt med hjemmene |
| Lærers ledelse                      | Klare regler for samvær i klassen og skolen             | Uklare regler og inkonsistent håndhevelse av regler                                  |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
| Lærers væremåte overfor elevene    | Roser og verdsetter alle etter individuell innsats | Flinke elever får mest ros og oppmerksomhet        |
| Lærers undervisning                | Tilpasset opplæring for alle                       | Undervisning best tilpasset de flinke              |
| Sosiale relasjoner elevene imellom | Aksepterende holdning til hverandre                | Konflikter og konkurranse; mobbing forekommer ofte |

I tabellen ser vi for eksempel at en negativ elev-elev-relasjon kan være en risikofaktor, mens en god elev-elev-relasjon kan være beskyttelsesfaktor. Ut i fra tabellen kan man lese at læreren har en viktig rolle både når det gjelder å skape et godt klassemiljø, og også jobbe for å bygge gode relasjoner, både lærer-elev og elev-elev relasjoner. I tillegg til dette fremkommer det også i tabellen at gode skole-hjem-samarbeid er viktig, da det kan være en ressurs for eleven. I kapittel 2.4.7 *skole-hjem-samarbeid* skriver jeg mer om dette.

### 2.4.3 Mestring

Elever med psykiske vansker kan fortelle til seg selv at de ikke duger, eller at de ikke klarer å holde ut innsatsen som behøves for å mestre læringsoppgaver (Bru, 2011). Skolen må tilrettelegge for at elevene med negative tankemønstre får positive erfaringer i læringsarbeidet. For at lærere skal kunne identifisere elevene med negative tankemønstre må de kjenne elevene godt. En lærer som kjenner elevene sine vil kunne oppdage dersom en elev har dårlig selvbilde knyttet til faglige prestasjoner. Dette innebærer at relasjonen mellom lærer og elev må være på plass. Mer om relasjoner under 2.4.4 *Relasjoner i skolen*. Positive erfaringer kan bygge opp tillit til egne ressurser, og dermed motvirke negative tankemønstre (Bru, 2011)

Et sentralt begrep i skolesammenheng er mestring. Alle elever trenger å oppleve mestring. «God mestring er en grunnleggende forutsetning for å utvikle et positivt selvbilde – noe som igjen er det viktigste byggematerialet i en god psykisk helseutvikling.» (Berg, 2012, s. 98). Det at elevene har tro på seg selv påvirker dem følelsesmessig, og har betydning for deres mestring i skolen (Uthus, 2017b). Elever må få oppgaver de har stor sannsynlighet til å mestre, slik at deres selvtillit og engasjement for videre læring styrkes (Befring, 2016). Dette gjelder alle elever, både de med og uten psykiske plager. Når elever opplever mestring kan de

få det psykisk bedre på skolen. «Det å gi elevene mestringstro har derfor stor betydning for å fremme deres psykiske helse i skolen» (Uthus, 2017b, s. 161). Manglende opplevelse av mestring kan føre til at elever utvikler psykiske vansker (Berg, 2012). Det er mange faktorer som påvirker elevens muligheter for mestringsopplevelse. Disse faktorene er blant annet elevens evner, modning og utvikling av forskjellige ferdigheter, erfaringstilfang, foreldrestøtte, pedagogisk tilrettelegging og tilpasning, og et godt læringsmiljø (Berg, 2012).

#### **2.4.4 Relasjoner i skolen**

Lærere har en sentral rolle for elevene, og dermed er det viktig at relasjonen mellom læreren og eleven er god. Det er lærerens ansvar å skape relasjon til hver enkelt elev. Det bør etterstrebes å utvikle en trygg relasjon mellom lærer og elev. En god relasjon har en verdi i seg selv. I tillegg til det kan gode relasjoner øke muligheten for at psykiske vansker blir oppdaget. Når man har en god relasjon til elevene sine, lærer man de å kjenne. Da blir det lettere å fange opp eventuelle signaler de sender, og dermed kan man tilrettelegge bedre for den enkelte.

Gode relasjoner kan også ha innvirkning på elevenes psykiske vansker. En studie gjort av De Wit, Karioja, Rye og Shain (2011) viste en positiv korrelasjon mellom lærer-elev-relasjonen og selvverd, og en negativ korrelasjon mellom lærer-elev-relasjonen og depresjon og angst. Det betyr at jo bedre lærer-elev relasjonen var, jo mindre rapporterte elevene om depressive symptomer og angst (Federici & Skaalvik, 2017). Også norsk forskning viser at elever med internaliserte psykiske vansker har negative relasjoner til lærere, relasjonen er preget av lite nærhet og en god del konflikt (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011). Negative lærer-elev-relasjoner påvirker skolehverdagen i stor grad, og kan i verste fall føre til at elever utvikler alvorlige psykiske problemer. Elever med internaliserte psykiske vansker behøver trygge og gode lærer-elev-relasjoner, slik at skolehverdagen blir bedre og elevene blir tryggere på seg selv (Drugli, 2012).

Gode relasjoner har innvirkning på elevenes skolehverdag. Ifølge Drugli (2012) kan gode relasjoner frembringe faglig og sosialt utbytte for elevene, både på kort og lang sikt. For å kunne skape en relasjon med alle elever kreves det at læreren har relasjonskompetanse. «Relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen adferd til de ulike elevenes behov» (Drugli, 2012, s. 47). Det kan ifølge Drugli (2012) være vanskelig å skape en god relasjon til alle elever, i slike tilfeller kan relasjonskompetanse være en viktig komponent.

Relasjoner som kjennetegnes med nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og gjensidig respekt kan betegnes som gode relasjoner, som igjen fører til at elevene trives på skolen (Drugli, 2012). Nærhet, omsorg og støtte kan utarte seg ulikt fra kultur til kultur. Bongo (2012) skriver i sin doktorgradsavhandling at omsorg i det norske samfunnet blir vist via mye ord, og ofte også klemmer. I samisk kultur stiller man ikke så mange spørsmål, da taushet er en måte å vise omsorg for hverandre (Bongo, 2012). Bongo (2012) forklarer en informants forståelse om at klemmer kan bli tolket som at man undervurderer den andre. Vi ser at gode relasjoner kan beskrives på mange måter. I tillegg til de nevnte begrepene er det to sentrale nøkkelbegrep som kjennetegner gode relasjoner: anerkjennelse og tillit.

Anerkjennelse handler om at begge partene aksepterer hverandre. En lærer som anerkjenner sin elev vil bli anerkjent av eleven, og eleven vil ta læreren på alvor, lytte til og samarbeide med læreren (Drugli, 2012). At eleven tar læreren på alvor vil kunne føre til at eleven også får mer læringsutbytte, da eleven vil ta lærerens undervisning på alvor. Ifølge Drugli (2012) kan eleven føler seg ekskludert dersom lærerens anerkjennelse og positive bekreftelser uteblir.

Tillit handler om at man stoler på noen. Tillit utvikler seg i et positivt samspill mellom lærer og elev. I lærer-elev-relasjonen er det læreren som har ansvar for å få eleven til å bygge tillit til læreren. Lærere kan skape tillit ved å for eksempel være forutsigbar, rettferdig, forståelsesfull, imøtekommende og lyttende (Drugli, 2012).

I tillegg til lærer-elev-relasjoner er elev-elev-relasjoner også viktig. «Det psykososiale miljøet handler om relasjonene på skolen, mellom elevene og mellom de voksne og elevene» (Berg, 2012, s. 68). Dette innebærer at en god elev-elev-relasjon kan ha betydning for elevens trivsel på skolen. Lærerne er rollemodeller for elevenes relasjoner til hverandre. Dersom elever oppdager at en lærer ikke kommer så godt overens med en elev, vil de selv også kunne utvikle en negativ relasjon til den eleven (Drugli, 2012).

#### **2.4.5 Lærerrollen og klasseledelse**

Lærerne er en av de viktigste støttespillerne for elever med psykiske vansker, det er derfor viktig at de har kunnskap om hvordan de kan hjelpe elevene (Drugli, 2012). Elever med psykisk vansker trenger lærere som er trygge, tydelige og forutsigbare (Berg, 2012). For elever flest er struktur i skoledagen en stor hjelp, som innebærer å ha klare rutiner fra starten til slutten av skoledagen (Drugli, 2012). Forutsigbarhet er særlig viktig for elever med psykiske vansker. Elever med psykiske vansker trenger god klasseledelse. Dette innebærer at

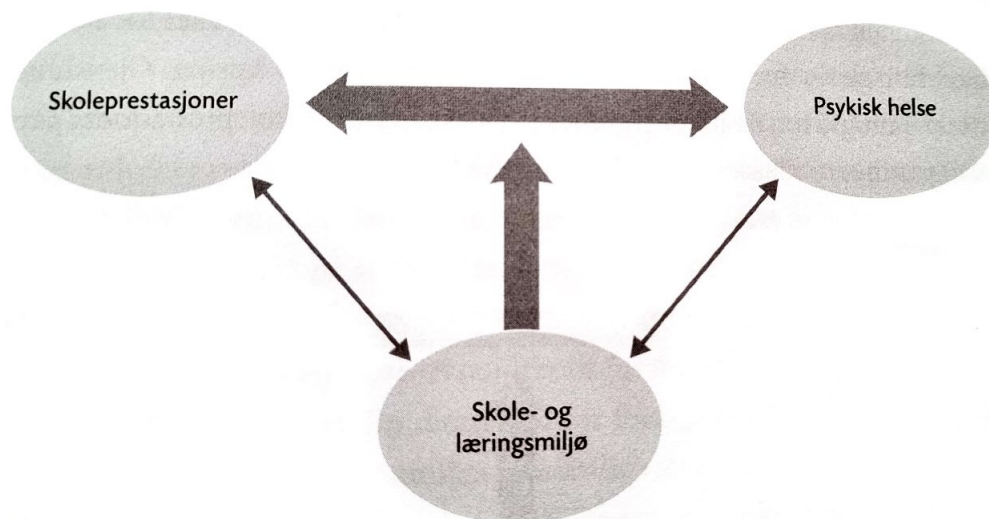
lærere mestrer å balansere mellom å vise forståelse og grensesetting, mellom å stille krav og stimulere, og mellom å strukturere og gi frihet (Ogden, 2015).

Skolen skal ikke drive med terapi, men de kan bedrive pedagogikk som kan gi terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006). Ifølge Raundalen og Schultz (2006) innebærer dette blant annet psykososial støtte. Elever med psykiske vansker trenger både emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte går ut på å oppmuntre, verdsette, akseptere og respektere elevene. Elevene må i tillegg føle seg trygg sammen med lærerne. (Federici & Skaalvik, 2017). Instrumentell støtte innebærer at elevene får konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2017). Lærerstøtte er viktig for alle elever, men spesielt for elever som har det vanskelig på skolen. En studie gjort av Danielsen (2012) viste at lærerstøtte er sterkt assosiert med skoletrivsel. Elever som opplever at lærerne er emosjonelt støttende har færre indikasjoner på psykisk uhelse (Federici & Skaalvik, 2017). Dette understreker at lærerstøtte er veldig viktig.

#### **2.4.6 Skolemiljø**

Kvaliteten på skolemiljøet har stor betydning for elevene, og vi har lover og forskrifter som gir elevene rettigheter og stiller krav til skolen. Opplæringsloven (1998) § 9A-2 sier at alle elever har rett til ett trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Derfor er det viktig å jobbe for at alle elever, men spesielt sårbare elever, skal få et trygt og stimulerende læringsmiljø.

I opplæringsloven (1998) § 9A-3 fremkommer det at skolen skal ha nulltoleranse for mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Dersom skolemiljøet er dårlig kan det få negative konsekvenser. Noen elever kan utvikle psykiske plager grunnet miljøet i klassen og på skolen (Ogden, 2015). Skole- og læringsmiljø, psykisk helse og skoleprestasjoner henger sammen. Figuren som presenteres i boka til Ogden (2015) viser at disse tre elementene påvirker hverandre gjensidig:



Figur 1: Sammenhengen mellom psykisk helse, prestasjoner og miljø (Ogden, 2015, s. 177).

Noen elever får dårligere skoleprestasjoner på grunn av psykiske vansker, mens andre får psykiske vansker på grunn av dårlige skoleprestasjoner. Noen elever kan utvikle psykiske vansker på grunn av skole- og læringsmiljø, mens andre kan ha det dårlig i skole- læringsmiljøet på grunn av psykisk uhelse. I tillegg kan skole- og læringsmiljøet påvirke skoleprestasjonene, både positivt og negativt.

#### 2.4.7 Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeidet er fastslått i opplæringslova § 1-1 (1998): «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» Det betyr at skolen er pliktig til å legge til rette for skole-hjem-samarbeid. Skole og hjem er to sentrale deler av barn og unges liv, der de tilbringer mye av sin tid. Foresatte må sees på som en ressurs for skolen. De kjenner barnet og kan hjelpe lærere med å tilrettelegge for eleven. Dette er særlig viktig når man jobber med elever med psykiske vansker. Samarbeidet kan da ha stor betydning for å fremme god psykisk helse hos elevene: «Samarbeid med foreldrene er avgjørende for vellykket behandling eller tiltak ved sosiale og emosjonelle vansker.» (Nilsen & Vogt, 2008, s. 275). For å skape en god relasjon til foresatte kreves det at lærer viser respekt og anerkjennelse. «Når foreldre møtes med et ekte ønske om felles problemløsning og respekt for foreldrenes opplevelser og synspunkter, legges det et grunnlag for å bruke foreldrene som den ressurs de er og styrking av rollen som oppdragere.» (Nilsen & Vogt, 2008, s. 275).

## **2.4.8 Lærersamarbeid**

Et godt lærersamarbeid vil være avgjørende for gjennomføring av effektive tiltak (Nilsen & Vogt, 2008). Det å ha et godt samarbeid dreier seg om å etablere gode relasjoner der man respekterer hverandre, har et likeverdig forhold, er åpen for og verdsetter andres synspunkter (Nilsen & Vogt, 2008). Lærere er forskjellige og har ulike forutsetninger for å oppdage elever med psykiske vansker. En lærer som har erfaring med psykiske vansker kan for eksempel oppdage atferdsendringer, mens en faglærer for eksempel kan merke faglige endringer. Når lærere samarbeider og samler sammen opplysningene de har, kan psykiske vansker oppdages. Et godt samarbeid kan føre til at man oppdager vansker tidlig, som igjen fører til at tiltak kan iverksettes tidlig. Dette øker sannsynligheten for at eleven får en positiv utvikling. (Nilsen & Vogt, 2008).

Innenfor en skole jobber det mange forskjellige lærere med ulik utdanning, erfaringer, ferdigheter og verdier (Nilsen & Vogt, 2008). Det at lærerne har ulike bakgrunner kan føre til at de utfyller hverandre, fordi de kan ha kunnskap og ferdigheter på forskjellige områder (Nilsen & Vogt, 2008). Derfor kan det være nyttig å samarbeide og være åpen for andres synspunkter. I samarbeid med andre kan man utvikle seg og lære av kolleger. Det å lære fra hverandre kan blant annet gjøres ved å hospitere hos andre kolleger, i tillegg til dette kan hospitering også styrke samarbeidet mellom lærerne. Det å hospitere hos andre kolleger kan også styrke holdningen om at man har et felles ansvar. (Nilsen & Vogt, 2008).

## **2.5 Tilrettelegging**

### **2.5.1 Faglig tilrettelegging**

Alle elever har krav på opplæring som er tilpasset evnene og vilkårene til den enkelte, jmfør opplæringslova (1998) § 1-3. Tilpasset opplæring kan handle om organisering av undervisning, pedagogiske metoder, faglig progresjon, varierte arbeidsmåter, lærestoff og læremidler (Berg, 2012). Elever med internaliserte psykiske vansker kan ha konsentrasjonsvansker fordi bekymringer for å mislykkes og tabbe seg ut tar oppmerksomheten deres (Bru, Idsøe og Øverland, 2016). Derfor er det viktig å vite hva skolen og lærere kan gjøre for å hjelpe og støtte disse elevene.

God struktur og forutsigbarhet er viktig for elever med internaliserte psykiske vansker. Nye situasjoner kan introduseres gradvis, og på en måte som gjør at eleven gjenkjenner situasjonen og føler en forutsigbarhet (Paulsen & Bru, 2016). Elever med internaliserte



psykiske vansker kan ofte trenge tid og plass. Lærere bør ta hensyn til dette i undervisningssammenheng ved å sette av tid til egenarbeid eller arbeid i små grupper (Paulsen & Bru, 2016). Her kan det være en fordel at elevene får jobbe på gruppe med medelever de er trygge på. Dette kan gjøre det lettere for elevene å rette oppmerksomheten mot læringsoppgaven (Paulsen & Bru, 2016).

Dersom elever med psykiske vansker ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, har de rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er nedfelt i opplæringslova § 5-1, der det står at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning (opplæringslova, 1998). Før det fattes vedtak om spesialundervisning må tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring vurderes og eventuelt prøves (Berg, 2012). Alle elever som har rett til spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan, der mål, innhold og arbeidsmåter i opplæringen fremkommer (Nilsen & Vogt, 2008). Organisering av spesialundervisning kan for eksempel være: en lærer eller assistent som følger opp eleven, en spesiallærer, undervisning i mindre grupper og enetimer. For å avgjøre hva som er egnet metode må man vurdere elevens behov (Nilsen & Vogt, 2008).

Det er viktig at læreren er bevisst på egen holdning i arbeidet med faglig tilrettelegging. Læreren oppfatning av elever kan virke som et speil som elevene former eget selv bilde ut fra. Hvis lærerne har tro på at elevene kan mestre det faglige nivået i den ordinære opplæringen, øker sjansen for at elevene selv tror at hen klarer det (Uthus, 2017c). Her kommer vi igjen inn på viktigheten av lærerstøtte, som jeg gjennomgikk i kapittel 2.4.5 *Lærerrollen og klasseledelse*.

### **2.5.2 Sosial tilrettelegging**

Faglig og sosial tilrettelegging henger sammen med hverandre. Relasjonene både til læreren og elevene imellom er en viktig faktor når det er snakk om sosial inkludering. Det er læreren oppgave å tilrettelegge for et miljø hvor elevene aksepterer hverandre. For å kunne tilrettelegge sosialt for elever, kan gode regler og rutiner være et godt verktøy. Dette kan være regler som sier noe om at man aksepterer og tar hensyn til hverandre, hjelper hverandre eller at alle skal inkluderes (Øverland & Bru, 2016). Sosial tilrettelegging kan handle om at lærere jobber med aksept og med å skape gode relasjoner mellom elevene. «Det å bli akseptert og ha venner i klassen er viktig» (Veland, 2011, s. 137). Psykiske vansker kan være en grunn til at

elever ikke blir inkludert, eller motsatt, det å ikke bli inkludert kan forsterke eller føre til psykiske vansker (Veland, 2011).

Elever med internaliserte psykiske vansker kan ha vanskeligheter med å bli sosialt inkludert i klassefellesskapet. Disse elevene trenger at lærere tilrettelegger for dem slik at de blir inkludert. Ulike tiltak kan føre til at elevene blir en del av fellesskapet: «For eksempel vil tiltak som friminuttvenn, hvor elevene rutinemessig tildeles en venn i klasse som de skal gjøre aktiviteter sammen med i friminuttene gjennom en uke, kunne fungere som en døråpner for nye relasjoner.» (Paulsen & Bru, 2016, s. 38). Andre tiltak kan være å etablere en vennegruppe som møtes med jevne mellomrom på fritiden (Paulsen & Bru, 2016).

### **3 Vitenskapelig ståsted og metode**

I denne delen skal jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som ligger i grunn for dette arbeidet. Først beskriver jeg valg av metode. Deretter beskriver jeg min vitenskapsteoretiske tilnærming. Til sist beskriver jeg metode for datainnsamling og analyse. Teksten som skrives i dette kapitlet er i stor grad hentet fra min eksamensoppgave i PED-3059 Forskningsmetode og vitenskapsteori.

Samfunnsvitenskapelig metode handler om framgangsmåten en benytter for å få informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan informasjonen analyseres og tolkes (Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2016). Det er vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder i den samfunnsvitenskapelige metodelæren. I kvalitative metoder er formålet å forstå og gå i dybden på et fenomen, mens i kvantitative metoder er hensikten å telle opp fenomener og kartlegge utbredelse (Johannessen et al., 2016). Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og har som mål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Det finnes ulike måter å samle inn data på. I kvalitative metoder brukes ofte observasjon og ulike former for intervju, mens kvantitative data vanligvis samles inn via spørreskjemaer (Johannessen, et al., 2016).

#### **3.1 Valg av metode**

For å få svar på studiens problemstilling «Hvordan kan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?» var det viktig å tenke gjennom hvilken metode som var best egnet. Studiets formål er å utforske fenomenet grunnskolelærernes tilrettelegging for elever med internaliserte psykiske vansker i Sápmi. Når jeg skulle velge metode var det to faktorer som spilte inn: forskningens problemstilling og hvordan jeg ønsket å samle inn data. I forhold til min hensikt med studien fant jeg kvalitativt intervju som den mest hensiktsmessige metoden. Dette fordi jeg ønsket å gå i dybden på noen få informaners erfaringer. Dette samsvarer med det som kjennetegner kvalitative tilnærminger: innhente mye informasjon fra noen få informanter.

#### **3.2 Fenomenologisk design**

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver at det er mange forskningsdesign å velge mellom i kvalitativ metode, deriblant fenomenologi, etnografi, grounded theory og caseundersøkelser. Denne studien har en fenomenologisk tilnærming, hvilket betyr at jeg

utforsker hvordan fenomenet, grunnskolelærernes tilrettelegging for elever med internaliserte psykiske vansker i Sápmi, beskrives og erfares av informantene (Befring, 2020).

Fenomenologien er opptatt av menneskers egen livsverden, det betyr at man skal undersøke hvordan fenomenet som studeres oppleves av informanten. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Det vil si at man forsøker å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer man studerer, og beskrive omverdenen slik de erfarer den. Dette betyr at jeg som forsker skulle forsøke å forstå hvordan informantene selv beskrev og erfarte deres tilrettelegging for elever med internaliserte psykiske vansker i Sápmi. Jeg måtte forsøke å registrere og fortolke meningen i uttalelsene, og måten det ble sagt på (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ifølge Thagaard (2018) skal forskeren være åpen for erfaringene til de personene som studeres. Det betyr at forskeren må være tro mot intervjuutsagn. Jeg forsøkte å være tro mot informantenes utsagn ved å transkribere disse så virkelighetsnært som mulig. Hvilket betyr at informantenes erfaringer ble fremstilt, uten at jeg forsøkte å omgjøre informantenes utsagn. Jeg måtte være bevisst på de forforståelsene jeg hadde og sette de til side for å kunne være åpen og mottakelig for det som framkom fra informantene. Et fenomen kan oppleves forskjellig fra person til person. To lærere kan ha undervisning for samme elev i forskjellige fag, men likevel kan deres erfaringer og opplevelser være ulike. Eller to lærere kan være tilstede i samme undervisningsøkt, men likevel erfare den ulikt. Jeg var opptatt av å få en beskrivelse av omverden slik den enkelte opplever og erfarer den, uten at mine forhåndskunnskaper tok plass. Med utgangspunkt i dette falt valget på et fenomenologisk vitenskapssyn.

En utfordring ved fenomenologisk tilnærming er å ivareta informantenes subjektivitet. Man tolker gjerne ting ut i fra sin egen forforståelse, men i fenomenologien er man opptatt av informantens erfaringer og meninger. Det var viktig for meg å være oppmerksom på dette når jeg valgte en fenomenologisk tilnærming. For å ivareta informantenes subjektivitet sendte jeg de transkriberte tekstene til informantene slik at de kunne dobbeltsjekke at de var enige med det jeg hadde framstilt.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I forhold til studiens formål fant jeg intervju som den mest hensiktsmessige metoden for å få innsikt i læreres erfaringer og tanker omkring hvordan de kan tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker i Sápmi. Gjennom de kvalitative forskningsintervjuene fikk jeg utfyllende informasjon fra lærerne om temaet. Slike svar ville jeg antakelig ikke fått ved å benytte kvantitative metoder. Jeg kunne utarbeidet et spørreskjema for å undersøke fenomenet, men det kunne ført til at jeg ikke hadde fått utfyllende svar, da spørreskjemaer ofte har forhåndsbestemte lukkede svaralternativer.

Intervjuer gjøres ofte med et lite antall informanter og skjer i et avgrenset tidsrom, der hensikten er å beskrive forhold i nåtid (Ringdal, 2018). Denne undersøkelsen er en tverrsnittstudie der jeg har undersøkt noen få lærere sine erfaringer og synspunkter knyttet til tilrettelegging for samiske elever med internaliserte psykiske vansker. Jeg ønsket å få innsikt i lærernes tanker og følelser. Dette er i tråd med Thagaard (2018) som hevder at intervju gir et godt grunnlag til å fram informantenes tanker og følelser.

Det finnes mange former for intervju, blant annet dybdeintervju, datastøttede intervjuer, fokusgruppeintervju, faktuelle intervju, begrepsintervju, narrative intervju eller diskursive intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har i denne studien benyttet dybdeintervju ettersom tematikken som tas opp kan være sensitiv og vanskelig å snakke om. Dette var en avgjørende faktor for at jeg valgte dybdeintervju, fordi slike intervjuer går ut på å intervjuer én person av gangen. Det finnes flere ulike måter å strukturere forskningsintervjuene på. En kan skille mellom ustrukturert intervju, semistrukturert intervju og strukturert intervju. For mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å utføre semistrukturerte intervjuer.

Det semistrukturerte intervjuet kan beskrives som en samtale mellom forsker og informant, som styres av temaene man ønsker informasjon om og de temaene informanten tar opp (Thagaard, 2018). En samtale kan virke tryggere og mindre skummel for informanten enn ett intervju. Derfor hadde jeg et ønske om å gjennomføre intervjuene på en måte som oppleves som en samtale. Dette mener jeg at jeg oppnådde. I semistrukturert intervju tar man utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, der spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Johannessen et al., 2016). I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide for bruk til intervjuene. Jeg ønsket ikke å være bundet til et spørreskjema med en bestemt rekkefølge, men ville heller ikke å gå i et intervju uten forutbestemte spørsmål, i frykt for å glemme å spørre om vesentlige ting. Semistrukturerte intervju er strukturerte, men fleksible og man kan

stille oppfølgingsspørsmål, og også nye spørsmål, dersom det dukker opp noe relevant for studien som ikke er ivaretatt av intervjuguiden.

Det er viktig å planlegge intervjuet slik at man er forberedt. Da kan kunnskapen som produseres under intervjuet ha høyere kvalitet og etterbehandlingen av intervjuene kan bli enklere (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) viser til at det ikke er noen faste standardprosedyrer og regler som må følges i en intervjuundersøkelse, men at det eksisterer noen standardtilnærminger og teknikker som må velges i de syv stadiene. De syv stadiene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Modellen er et godt hjelpemiddel i arbeidet med å planlegge intervjuundersøkelsen fra ide til ferdig rapport. Derfor valgte jeg å benytte meg av de syv stadiene når jeg planla mitt prosjekt.

### **3.3.1 Tematisering**

Tematisering betyr å formulere formålet med undersøkelsen, hvorfor og hvordan det skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Temaet for oppgaven er gjennomgått innledningsvis i denne oppgaven. I denne undersøkelsen er det fenomenet grunnskolelærernes tilrettelegging for elever med internaliserte psykiske vansker i Sápmi som skal undersøkes. Formålet med intervjuene er å svare på oppgavens problemstilling. Intervju ble gjennomført for å innhente empirisk kunnskap om informantenes opplevelser knyttet til oppgavens problemstilling.

### **3.3.2 Planlegging**

Intervjuundersøkelsens andre fase handler om å planlegge studiet. I planleggingen er det mange faktorer en må ta hensyn til, deriblant: intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg utformet en intervjuguide som jeg kunne støtte meg på i intervjuene (se vedlegg nr. 2). En intervjuguide er en liste over temaer som skal tas opp (Dalland, 2012). Ved å ha intervjuguide har man en mal for intervjuene, som bidrar til at man har en rød tråd i intervjuet. Intervjuguiden hjalp meg til å styre samtalen og til å få den informasjonen jeg trenger, samtidig sikret den at de tre intervjuene ble bortimot lik hverandre med tanke på temaet for oppgaven.

I denne fasen planla jeg også utvalg av informanter og kriteriene for utvelgelse.

Problemstillingen min avgjorde utvalg av informanter: Hvordan kan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker? Kriteriene for utvelgelse var at informantene er eller har vært lærere på grunnskole, at de underviser eller har undervist

elever med psykiske vansker og at de jobber i et samisk område. Jeg ønsket å ha tre til fem informanter, der fem var den øvre grense. Dette grunnet oppgavens omfang, men også for at jeg ønsket å bruke god tid på få intervjuer. Etter at jeg hadde definert informantene, begynte jeg å rekruttere. Jeg henvendte meg til rektorer på flere grunnskoler i Sápmi, slik at rektorene kunne videresende forespørsel om å delta i studiet til aktuelle kandidater. I samme henvendelse la jeg ved undersøkelsens informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Informasjonen som fremkom i informasjonsskrivet var undersøkelsens hovedmål, frivillig samtykke og krav om konfidensialitet (se vedlegg nr. 1). Tre lærere, alle kvinner, takket ja til å delta i min studie. For å anonymisere dem har jeg gitt de pseudonymer:

*Anne* er lærer på småtrinnet og har jobbet på skolen i cirka 25 år. Hun har lærerutdanning som hun har bygd videre på med forskjellige fag. I tillegg til dette har hun en master i begynneropplæring. Anne jobber for tiden som spesialpedagogisk lærer, men har tidligere også jobbet som kontaktlærer.

*Marit* har jobbet både som kontaktlærer, inspektør, rektor og sosiallærer/rådgiver. Hun har vært i skoleverket i cirka 45 år, og har en rekke videreutdanninger, blant annet i samisk, forming, spesialpedagogikk, tospråkligpedagogikk og skoleledelse. Marit har jobbet på alle trinn i grunnskolen, fra 1.-10. trinn. Hun har nylig pensjonert seg.

*Laila* er lærer på småtrinnet og mellomtrinnet og har jobbet på skolen siden slutten av 80-/begynnelsen av 90-tallet. Hun har også hatt undervisningstimer på ungdomsskolen. Laila jobber for tiden som kontaktlærer i 5. klasse.

### **3.3.3 Intervjuing**

Det tredje stadiet i intervjuundersøkelsens syv stadier handler om å utføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide. Intervjuene ble gjort i perioden januar 2022 til februar 2022. For at intervjustedet skulle være en arena der informantene følte seg trygg, lot jeg informantene bestemme tid og sted for intervjuet. Ut i fra informantenes ønske har jeg hatt tre intervju over teams. Informantene kjente til prosjektet på forhånd men jeg valgte likevel å ta et sammendrag av prosjektet før hvert intervju. Jeg er selv tospråklig og snakker både nordsamisk og norsk. Dermed fikk informantene selv velge hvilket språk de ønsket å gjennomføre intervjuene på. To av intervjuene foregikk på nordsamisk og et intervju foregikk på norsk. Det betyr at jeg måtte oversette de nordsamiske intervjuene til norsk. Mer om dette under 3.3.4 transkripsjon.

For å kunne fokusere på intervjuets emne og dynamikk, tok jeg opp intervjuene på en lydopptaker. Dette var også informantene informert om. I forkant av intervjuene godkjente informantene at tok opp intervjuene. Lydopptak sikrer at ordbruk, tonefall, pauser og liknende blir registrert (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvert intervju varte mellom 60-90 minutter. Underveis i intervjuene, og spesielt hvis jeg ble usikker, spurte jeg informantene «forsto jeg deg rett» og gjenga det de hadde fortalt. Dette for å forsikre meg om at jeg faktisk hadde forstått det som ble fortalt. Jeg merket at jeg utviklet meg fra det første intervjuet til det siste ved at jeg følte meg tryggere og stilte bedre oppfølgingsspørsmål. Etter hvert intervju spurte jeg informantene om jeg hadde glemt å spørre om noe. Dette gjorde jeg for å sikre meg at informantene ikke satt igjen med en følelse av at noe var usagt.

For å signalisere interesse for det informanten forteller kan man stille oppfølgingsspørsmål, be om utdypning, nikke, være taus, si «mm» og «ja» (Thagaard, 2018). Jeg forsøkte å vise interesse ved å nikke og smile. Det er litt vanskelig og ha blikkontakt over teams, men jeg forsøkte så godt jeg kunne å vise informantene at jeg lyttet til hva de sa. Jeg var noe forsiktig med å bruke «mm» og «ja», da jeg var redd for at disse lydene skulle forstyrre opptaket, og at jeg dermed senere i transkripsjonen kunne få problemer med å høre hva som ble sagt. Men jeg nikket og brukte ansiktsuttrykk for å vise at jeg hørte og var interessert i deres uttalelser. Samtidig stilte jeg oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket utfyllende informasjon om noe og ba informantene utdype der det var naturlig.

### **3.3.4 Transkribering**

Transkribering er å klargjøre datamaterialet for analyse. Transkripsjon er å gjøre muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har selv transkribert alle mine intervju fortløpende for å sikre at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Jeg valgte å transkribere datamaterialet kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Å transkribere mens man ennå hadde intervjuene ferskt i minne var lurt. Enkelte ganger var det litt vanskelig å høre akkurat hva som ble sagt, i slike situasjoner var det veldig nyttig at jeg hadde intervjuene ferskt i minnet. Underveis i transkripsjonsarbeidet fikk jeg også noen ideer om mulige fortolkninger av teksten (Dalland, 2012).

Transkriberingsarbeidet var tidkrevende, da jeg stadig måtte spole tilbake og lytte på samme utsagn flere ganger for å sikre at jeg skrev ned det informantene faktisk sa. Jeg gjennomførte to av intervjuene på nordsamisk, og dette førte naturligvis til mer arbeid. Først måtte jeg skrive all tale til tekst, deretter måtte jeg oversette all tekst fra nordsamisk til norsk. Det å



oversette andres ytringer kan være utfordrende da man kan risikere at mening går tapt eller at forsker misforstår det informant forteller. I oversettelsens første fase oversatte jeg teksten ord for ord, dette gjorde jeg da man i fenomenologien er opptatt av at informantenes fortellinger er virkelighetsnær. Deretter bearbeidet jeg den oversatte teksten ved å forsøke å få fram meningen i det som ble sagt, samtidig som jeg forsøkte å skrive sitatene på en forståelig måte. Hensikten med den fenomenologiske tilnærmingen er å beskrive omverden slik informantene erfarer den. For å forsikre meg om jeg beskrev informantenes livsverden og at jeg ikke hadde oversatt noe eller misforstått informantene, sendte jeg de oversatte tekstene til informantene. På den måten sikret jeg at informantene kjente seg igjen i transkripsjonen. Det at informantene fikk lese gjennom tekstene kan bidra til at transkripsjonens pålitelighet økte. I alt fikk jeg 43 sider med tekstmateriale som jeg benyttet i analysearbeidet.

### **3.3.5 Analysering**

Analysering av kvalitative data handler om å få innblikk i den iboende informasjonen som finnes i det innsamlede materialet (Befring, 2020). Hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene bestemmes av studiets formål og emneområde, samt intervjumaterialets natur (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var opptatt av å fortolke meningen i det som ble fortalt av informanten. Dette er i tråd med fenomenologisk metode: «I fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold» (Johannessen et al., 2016, s. 171). Analyseringen skulle hjelpe meg til å få en dypere mening i det som ble sagt. For å sikre et systematisk analysearbeid valgte jeg å analysere meningsinnholdet ut i fra fire hovedfaser: 1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2. koder, kategorier og begreper, 3. kondensering og 4. sammenfatning (Malterud, 2003).

*1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold* - I denne fasen leste jeg gjennom de tre transkriberte intervjuene for å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Underveis i lesingen fikk jeg et inntrykk av hva som var datamateriales hovedtemaer og valgte å definere hovedtemaene. Hovedtemaene ble *lærernes forståelse av internaliserte psykiske vansker, lærernes forståelse av psykiske vansker i Sápmi, forutsetninger og tilrettelegging*.

*2. Koder, kategorier og begreper* – Den andre fasen gikk ut på å skille ut relevant data for problemstillingen. Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger og markerte begreper, setninger og avsnitt som var meningsbærende, dette kalles koding. Til kodingen benyttet jeg ulike farger. Kodingsprosessen var tidkrevende, da jeg måtte lese gjennom materialet mange

ganger. I tillegg til dette måtte jeg stadig endre fargekodene på utsagnene, da jeg oppdaget at noe passet bedre under en annen farge enn den fargen den opprinnelig hadde fått. Målet med koding er å utvikle temaer som beskriver opplevelser og handlinger i det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Kodene ble deretter gruppert inn i de forskjellige hovedtemaene.

Når jeg jobbet med å plassere kodene under de ulike hovedtemaene oppdaget jeg behovet for undertemaer. I min studie var temaer som for eksempel *psykisk helse i skolen, faglig tilrettelegging, sosial tilrettelegging og relasjoner* allerede definert i intervjuguiden. Disse temaene endte opp med å bli undertemaer underveis i analyseprosessen. I tillegg til dette ble også nye undertemaer utviklet. Undertemaene: *kompetanse om internaliserte vansker, hvordan oppdages internaliserte psykiske vansker i skolen, skole-hjem-samarbeid, lærersamarbeid og lærerrollen og klasseledelse* ble plassert under hovedtemaene, og jeg endte opp med fire hovedtemaer og ni undertemaer. Under hovedtemaet *lærernes forståelse av internaliserte psykiske vansker* ble undertemaet *hvordan oppdages internaliserte psykiske vansker i skolen* plassert. Undertemaet *fokus på psykisk helse i skolen* ble plassert under hovedtemaet *lærernes forståelse av psykiske plager i Sápmi*. Forutsetninger var et hovedtema som ble definert i analysens første del, underkategoriene *kompetanse om internaliserte vansker, relasjoner, skole-hjem-samarbeid og lærersamarbeid* ble gruppert her. Det siste hovedtemaet *tilrettelegging* fikk undertemaene *faglig tilrettelegging, sosial tilrettelegging og lærerrollen og klasseledelse* plassert under seg.

3. *Kondensering* – Denne fasen tar utgangspunkt i kodingen. Kondensering går ut på å abstrahere det meningsinnholdet som ligger etablerte i kodene (Johannessen et al., 2016). Jeg kortet ned teksten ved å trekke ut de meningsbærende delene av teksten. Deretter plasserte jeg de kondenserte utdragene i de temaene de passet under.

4. *Sammenfatning* – I den siste fasen sammenfattet jeg for å avdekke liknende utsagn, mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller forskjeller (Johannessen et al., 2016). De kondenserte uttalelsene ble plassert inn i et skjema med kategorier og fargekoder. Ved å systematisere uttalelsene i et skjema kunne jeg lettere oppdage likheter og ulikheter i datamaterialet. Samsvarende meninger i datamaterialet ble merket gult, og nyanser markerte jeg i grått (se vedlegg nr. 3).

### 3.3.6 Verifisering

Verifisering handler om å vurdere forskningens reliabilitet og validitet. Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). «Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det betyr om andre forskere vil få samme resultat som min studie dersom de følger mine beskrivelser og gjennomfører en studie med samme informanter på et annet tidspunkt.

For å sikre reliabilitet har jeg redegjort tydelig for valgene jeg har gjort i forkant. Både det som gjelder forskningsstrategi og analyse av data. Dette kan beskrives som å gjøre forskningen gjennomiktig (Thagaard, 2018). Reliabiliteten kan styrkes ved at jeg har redegjort for forskningsprosess, valg av metode, utvalg av informanter, intervju, transkribering og analyse. Ved å vise hvordan jeg har arbeidet sikrer jeg at leseren kan vurdere forskningsprosessen min trinn for trinn. Reliabilitet kan også sikres ved å ikke stille ledende spørsmål, og for å unngå dette ble intervjuguiden ble benyttet. At intervjuene ble transkribert ordrett og sendt til informanter for gjennomlesing kan også sikre studiens troverdighet.

Påliteligheten sikres også ved at jeg har reflektert over min forskerrolle og min forforståelse gjennom hele prosessen. Det betyr at jeg ikke påvirket informantene, men at jeg var åpen og prøvde å forstå og tolke det informantene sa, ved å sette min egen forforståelse i parentes. Før jeg begynte med denne oppgaven hadde jeg ikke så mye erfaring og kunnskap om tilretteleggingsarbeid for elever med internaliserte psykiske vansker. Det at jeg ikke har erfaring fra skolen kan sees på både som en fordel ved at jeg var åpen, nysgjerrig og lyttende til det informantene hadde å fortelle, men også som en ulempe da manglende erfaring kan bidra til at man ikke stiller presise spørsmål i intervjuene som belyser problemstillingen. Forforståelsen jeg gikk inn i arbeidet med handlet om psykisk helse i samisk kultur. Jeg er selv same og hadde en forforståelse om at det ikke snakkes så mye om psykisk helse i samisk kultur. Det var viktig for meg å sette denne forforståelsen til side i arbeidet.

Validitet kan defineres som sannhet, riktighet og styrke. Validitet handler om forskningens gyldighet (Thagaard, 2018). Jeg sikret et valid prosjekt ved å bevege meg mellom teori og empiri, det vil si at jeg sjekket teori opp mot informantenes fortellinger. «Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Jeg skulle undersøke grunnskolelærerenes

erfaringer knyttet til tilretteleggingsarbeid for elever med internaliserte psykiske vansker i Sápmi. Jeg anser den valgte metoden, semistrukturerte kvalitative intervju, som en egnet metode for å få frem lærerens erfaringer. God begrepsvaliditet kan ifølge Befring (2020) styrke muligheten for valide data. Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene (Johannessen et al., 2016). For å sikre god begrepsvaliditet måtte jeg vurdere om jeg stiller de spørsmålene jeg trenger for å belyse problemstillingen. Et prøveintervju på et familiemedlem ble utført for å kvalitetssikre at jeg stilte de riktige spørsmålene i intervjuene, dette bidrar også til at undersøkelsen får bedre validitet. Begrepsvaliditet handler også om at jeg skal redegjøre for sentrale begrep og benytte meg av de samme begrepene gjennom hele oppgaven.

### **3.3.7 Rapportering**

Den siste fasen i intervjuundersøkelsens syv stadier dreier seg om å formidle funnene og metodebruken i en form som overholder vitenskapelige kriterier, og som tar hensyn til undersøkelsens etiske sider (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). Rapportering er sluttarbeidet mot den ferdige rapporten, og den ferdige rapporten er i dette tilfellet selve masteroppgaven. Rapporteringsarbeid ble gjort fortløpende i prosjektarbeidet, slik at jeg hele tiden hadde den ferdige rapporten i mente. En vanlig måte å presentere intervjufunn på er å bruke utvalgte sitater (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er gjort i studiens resultatdel. De presenterte sitatene er relatert og kontekstualisert til oppgavens øvrige tekst. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bør ikke intervjusitater være lengere enn en halv side, da leserne kan miste interesse ved lange sitater, i tillegg til dette bør intervjusitater gis i en skriftlig form. Sitatene som presenteres i studiens resultatdel er derfor korte sitater i skriftlig form.

## **3.4 Forskningsetiske vurderinger**

I forskningsprosjekter må forskere forholde seg til forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetikk handler om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene (Dalland, 2012). I forskningsetikkloven (2017) understrekes forskerens plikter, og i § 4 heter det: «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter» (Forskningsetikkloven, § 4, 2017). Derfor har jeg i studien fulgt de forskningsetiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, som skal fremme god og ansvarlig forskning (NESH, 2016).

Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) sørger for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig (NSD, u.å.). I mitt prosjekt skulle jeg oppbevare informantenes kontaktinformasjon og lydopptak av intervjuene. Dette er personopplysninger, så jeg var nødt til å sende inn et meldeskjema til NSD før jeg startet med prosjektet. NSD vurderte at prosjektet oppfylte kravene til å ivareta personvernet til informantene og ga klarsignal for å rekruttere informanter til prosjektet.

### **3.4.1 Informert samtykke**

Et forskningsetisk hovedprinsipp er informert samtykke til å delta i forskning (NESH, 2016). Informert samtykke betyr at informantene får informasjon om undersøkelsen, slik at de kan ta stilling til om de ønsker å delta i undersøkelsen (Dalland, 2012). I november 2021 fikk jeg godkjenning (se vedlegg nr. 4) fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2021). Informasjonsskrivet «Vil du delta i forskningsprosjektet “Grunnskolelærernes tilrettelegging for elever med psykiske plager”?» ble sendt ut til informantene (se vedlegg nr. 1). I skrevet presenterte jeg undersøkelsens formål og problemstilling. Skrevet inneholdt også informasjon om hva deltakelse innebar, om anonymitet og hvordan data vil bli behandlet både underveis og etter prosjektslutt.

Informert samtykke handler også om at de involverte deltar frivillig. Det var viktig for meg at informantene ikke følte på noe press for å delta i studien. Jeg hadde *det er frivillig å delta* som et eget avsnitt i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. I dette avsnittet fremkom det at deltakelse var frivillig, og at man kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Til sist i skrevet oppga jeg kontaktinformasjon for de ansvarlige for prosjektet, samt en samtykkeerklæring deltakerne måtte underskrive.

### **3.4.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet har vært viktig for meg gjennom hele prosessen. Konfidensialitet handler om at data som kan identifisere deltakerne ikke offentliggjøres. Hensyn til personer er et av punktene til NESH, herunder fremkommer det at forsker må sikre at anonymitet blir ivaretatt og at opplysninger som kan identifisere informantene ikke skal videreformidles (NESH, 2016). Ved å anonymisere informantene i dette forskningsprosjektet sikret jeg konfidensialitet. Dette innebærer at navn, personnummer og andre personentydige kjennetegn ikke blir avslørt. Jeg anonymiserte personnavn umiddelbart ved transkribering, og ga informantene navnene: Marit, Laila og Anne. I tillegg til dette er data transkribert og sitert i

bokmålsform, dette for at informantene ikke skal kunne identifiseres ut i fra dialekt eller lignende. Navnet på skolene informantene jobber ved er også utelatt i oppgaven.

### **3.4.3 Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt**

Jeg som forsker måtte reflektere over undersøkelsens mulige konsekvenser, både mulig skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler informanten kunne forvente å få ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2009). NESH (2016) skriver at forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger. Informert samtykke og konfidensialitet er viktige begreper her. Herunder trygget jeg deltakerne om at undersøkelsen er anonym. Jeg har også påminnet de om at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke når de vil. Jeg har videre formidlet til deltakerne i forkant at de ikke er nødt til å svare på spørsmål de ikke ønsker å svare på. Informantene fikk selv bestemme om de ønsket å svare på spørsmålene som stilles.

Faren for fysiske skader ved deltakelse i en kvalitativ studie er relativt liten, i motsetning til for eksempel deltakelse i et medisinsk forskningsprosjekt. Derimot kunne undersøkelsen være psykisk belastende da psykisk helse kan være sårbart tema. Det var vanskelig for meg å forutse hvilke belastninger undersøkelsen kunne medføre, men det var viktig å være oppmerksom på at undersøkelsen kunne være belastende for deltakerne. Jeg valgte å gi lærerne god tid til å tenke underveis i intervjuet. Dette innebar at jeg måtte tåle stillhet og ikke føle en trang til å stille et nytt spørsmål med engang lærerne ble stille. Etter intervjuene fikk jeg et inntrykk av at intervjuene ikke var særlig belastende for lærerne, da alle informantene var positiv til forskning rundt temaet og oppgaven.

## 4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere og drøfte sentrale funn fra undersøkelsen. Datamaterialet som fremstilles i dette kapittelet er samlet inn gjennom intervju, deretter kodet, tematisert og analysert. I analysearbeidet har jeg kommet frem til meningsbærende temaer på tvers av intervjuene. Jeg jobbet med å finne lignende utsagn, slik at jeg kunne utvikle både hovedtemaer og undertemaer. Underveis i analysearbeidet utformet jeg fire hovedtemaer og ni undertemaer, med bakgrunn i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Disse temaene blir presentert og drøftet i dette kapittelet.

Det første hovedtemaet som presenteres og drøftes er *lærernes forståelse av internaliserte psykiske vansker*. Undertema er *hvordan oppdages internaliserte psykiske vansker i skolen*. Det andre hovedtemaet er *lærernes forståelse av psykiske vansker i Sápmi*. Undertema er *fokus på psykisk helse i skolen*. Det tredje hovedtemaet er *forutsetninger*. Dette temaet er delt inn i fire undertemaer: *kompetanse om internaliserte vansker, relasjoner, skole-hjem-samarbeid og lærersamarbeid*. Det siste hovedtemaet, *tilrettelegging*, er delt inn i undertemaene: *faglig tilrettelegging, sosial tilrettelegging og lærerrollen og klasseledelse*. Lærernes utsagn som blir fremstilt i dette kapittelet er valgt ut da de har relevans for studien. Ofte snakket lærerne om samme tema på forskjellige tidspunkter i intervjuet, disse er forsøkt samlet inn under samme sitat. Jeg har benyttet (...) i sitatene for å tydeliggjøre at nye utsagn kommer.

### 4.1 Resultater «Lærernes forståelse av internaliserte psykiske vansker»

Med det første forskningsspørsmålet «Hva er lærernes forståelse av begrepet internaliserte psykiske vansker?» ønsket jeg å undersøke lærernes forståelse og beskrivelse av begrepet internaliserte vansker. I analyseprosessen delte jeg intervjusvarene inn i to temaer: hovedtemaet *forståelse av internaliserte psykiske vansker* og undertemaet *hvordan oppdages internaliserte vansker i skolen*. Begrepet internaliserte vansker kan beskrives og tolkes på mange måter. Derfor ønsket jeg å høre lærernes egne forklaringer av dette begrepet. Jeg synes det er interessant å se om lærernes beskrivelse av internaliserte vansker samsvarer med faglitteraturen jeg har vist til i kapittel 2. Dette kommer jeg nærmere inn på i drøftingsdelen. I tillegg til dette er det en forutsetning at man vet hva internaliserte psykiske vansker er dersom man skal kunne identifisere elever med internaliserte psykiske vansker. Samtlige informanter hadde erfaringer med internaliserte psykiske vansker, dog var svarene jeg fikk ulike, samtidig

som det var noen likheter i svarene. En av likhetene var at oppførselen til elevene kan indikere internaliserte psykiske vansker.

«Min oppfatning er at mennesket trekker seg unna, er sjenert og veldig stille. Mennesker med internaliserte vansker viser ikke hvordan de har det, de trekker seg unna.» (Marit).

«Jeg forstår internaliserte vansker som angst og depresjon – noe som være veldig vanskelig for barnet selv å erkjenne og forstå.» (Anne).

«Jeg skjønner at det kan være en grunn til at et menneske oppfører seg på en bestemt måte. Spesielt barn kan ha atferdsproblemer som oppstår på grunn av psykiske vansker. (...) Du ser at eleven blir annerledes i lag med andre elever. Du kan merke en passiv oppførsel, det er ting du legger merke til veldig fort, hvis du bare har øynene åpen» (Laila).

Utvalget i denne studien fremhevet elevens atferd som et kjennetegn på internaliserte psykiske vansker. Lærerne nevner atferd som tilbaketrekking, være stille og passiv. Nå som jeg har sett på lærernes forståelse av begrepet internaliserte psykiske vansker, blir neste steg å se på hvordan lærerne oppdager disse elevene.

#### **4.1.1 Resultater «Hvordan oppdages internaliserte psykiske vansker i skolen»**

Samtlige informanter hevdet at de oppdager elever med internaliserte vansker ved å observere elevens atferd. Alle lærerne fremhevet passiv oppførsel som en indikator. Laila fortalte at de som jobber på skolen er forskjellige og at noen oppdager internaliserte vansker fortere enn andre. Hun sa:

«Vi er forskjellige mennesker som jobber på skolen. Noen oppdager ikke så lett (...) Det kommer sikkert også an på hvor flink vi selv er til å lytte til elevene. (...) Elevene er også selv flink til å skjule ting, slik at voksne ikke hører. Vanligvis begynner elevene å lekke og ting kommer fram, og da kommer det an på hvor ivrig jeg selv er til å ta tak i sakene. (...) Elevens produksjon kan ofte indikere psykiske vansker, det eleven klarer å produsere» (Laila).

Laila hevdet at mangel på produksjon kan være et tegn på at eleven har internaliserte psykiske vansker. Marit forklarte det på en litt annen måte, hun sa at internaliserte psykiske vansker ofte kan oppdages ved at eleven har lyst til å forsvinne i mengden. Hun uttrykte at



internaliserte psykiske vansker kan komme til synet ved at eleven ikke deltar på aktiviteter og ønsker å være alene i sosiale settinger. Videre sa hun:

«Lærere er ofte de som oppdager forandringer. Hvis du ser at en elev har forandret seg, da spør du deg selv hva det er og begynner å følge med. Det du kan se forandringer på er fravær, eller om eleven trekker seg unna, på humøret og hvem eleven er sammen med eller om eleven i det hele tatt er sammen med noen. (...) Ofte kan lærere oppdage ting ut ifra små saker. Man ser for eksempel ut ifra humøret til hver enkel.» (Marit).

Elever med internaliserte psykiske vansker er ofte innadvendt men pliktoppfyllende og flinke. Dermed oppdager ikke lærere dersom eleven har vansker, hevdet Anne. Hun mente også at internaliserte psykiske vansker i verste fall kan føre til skolevegring. Anne fortalte at hun oppdager internaliserte psykiske vansker ved at eleven melder seg ut på forskjellige måter:

«Det kan jo være at eleven for eksempel legger seg på pulten, eller har lyst til å gå ut av klasserommet flere ganger, eller sier at ting er kjedelig. Ofte betyr kjedelig at det er vanskelig. (...) Når de er stille og rolig og ikke lager noen forstyrrelser i timen så er det lettere å glemme dem» (Anne).

Det synes blant informantene å være bred enighet om at elever med internaliserte psykiske vansker sender ut signaler på vanskene sine og at man som lærer må kunne se bakom atferden til den enkelte og ta seg tid til å ta tak i saker. Det å ha kunnskap om internaliserte psykiske vansker og hvordan de kommer til synet er derfor en viktig faktor.

## **4.2 Drøfting «Lærernes forståelse av internaliserte psykiske vansker»**

I kapittel 4.1 presenterte jeg resultater knyttet til forskningsspørsmålet «Hva er lærernes forståelse av begrepet internaliserte psykiske vansker?». I denne delen skal jeg diskutere og drøfte intervjuutsagnene i lys av relevant teori, i tillegg vil jeg komme med egne refleksjoner om temaet.

Basert på resultatdelen virker det som informantene har god forståelse for begrepet internaliserte psykiske vansker. Flere av kjennetegnene informantene trakk fram i forbindelse med internaliserte psykiske vansker er kjennetegnet som også beskrives i faglitteraturen. Informantene nevner atferd som tilbaketrekking, unnvikelse og det å være stille og rolig. Drugli (2012) viser til at elever med internaliserte vansker ofte er beskjedne og tilbaketrukket,

som gjerne ønsker å være usynlig i en gruppe (Drugli, 2012). Dette er kjennetegn som også trekkes fram av informantene når de beskriver deres forståelse av internaliserte vansker. Videre trakk informantene fram andre faktorer som kjennetegner elever med internaliserte vansker. Både angst, depresjon og sosial tilbaketrekking ble nevnt i intervjuene. Dette er kjennetegn som Merrell (2008) også beskriver. Samtidig er det et kjennetegn som nevnes i faglitteraturen, men som ikke er blitt trukket fram av informantene. Ingen av informantene nevner at elever som har internaliserte psykiske vansker kan ha psykosomatiske plager. Det er tenkelig at dette har sammenheng med den samiske kulturen. I samisk kultur snakker man ikke så mye om smerter og ubehag, da man ikke ønsker å belaste andre med sine plager (Bongo, 2012). Mange er lært opp til at man ikke skal klage, og dette kan være en årsak til at man ikke forteller om vanskene sine. Bongos (2012) funn om at samer ikke snakker om helse og sykdom underbygger dette.

At lærerne trekker fram angst, depresjon og sosial tilbaketrekking betyr ikke nødvendigvis at elevene selv har fortalt at de har disse plagene. Det kan tenkes at lærerne selv har oppdaget dette. Dette kan ha en sammenheng med det Bongo (2012) skriver, om at samer kommuniserer på en indirekte og taus måte. Det er tenkelig at det for eksempel er lettere for lærerne å oppdage en elev med angst, enn en elev med psykosomatiske plager, som for eksempel hodepine. Det er trolig ikke så lett for lærerne å tolke kroppslige reaksjoner. Psykosomatiske plager kan tolkes på mange måter, jeg tar mageplager som et eksempel. Mageplager kan ha mange ulike årsaker, som for eksempel allergi, oppblåsthet, virus, infeksjon, stress og så videre. Dermed kan være utfordrende å forstå at mageplager kan henge sammen med det psykiske.

Dersom eleven selv ikke forteller om sine psykosomatiske plager, kan det hende at lærerne ikke oppdager disse plagene. Og på den andre siden, dersom eleven forteller om vanskene sine, kan det hende at elevene ikke klarer å uttrykke og forklare vanskene. Det kan dreie seg om at man ikke har beskrivende ord som forklarer hva man føler. Slik Hansen og Skaar (2021) beskriver en informants forståelse om at det nordsamiske språket har begrenset ordforråd for følelseslivet. Det er tenkelig at manglende ordforråd kan føre til at elevene ikke klarer å gjøre seg forstått, og dette kan muligens hindre de i å fortelle om plagene sine.

At lærerne ikke trekker fram psykosomatiske plager betyr ikke at det ikke er viktig å vektlegge dette. Psykosomatiske problemer kan ifølge Bru (2011) medføre konsentrasjonsvansker i forhold til skolearbeid. Dette igjen kan føre til at elevene ikke får

gjort oppgaver og dermed ikke føler på mestring. Dersom eleven gjentatte ganger mislykkes i skolearbeid kan elevens tro på seg selv svekkes. Dette kan igjen føre til at eleven ikke klarer å gå på skolen og eleven kan utvikle skolevegning som vil påvirke læringsresultater og, i alvorlige tilfeller, senere utdanningsløp og karrieremuligheter (Bru, 2011).

#### **4.2.1 Drøfting «Hvordan oppdager lærerne elever med internaliserte psykiske vansker»**

Ansatte på skolen har en unik mulighet til å fange opp elever med psykiske vansker. Samtlige informanter fortalte at de legger merke til internaliserte psykiske vansker ved å være oppmerksom på elevens atferd. En informant forteller at atferdsendring er en sentral faktor. For å kunne oppdage disse endringene kreves det at lærerne kjenner sine elever. To av informantene trakk frem at de ansatte på skolen er forskjellige og at noen oppdager internaliserte psykiske vansker fortere enn andre. At noen oppdager vanskene raskere enn andre kan tyde på at kompetansenivået, yrkesbaserte erfaringer, samt personlige erfaringer blant lærerne er forskjellig. Det kan også være et tegn på at lærerne ikke kjenner elevene så godt. En lærer som ikke kjenner sine elever har dårligere forutsetninger til å oppdage psykiske vansker, enn en lærer som kjenner sine elever godt.

I faglitteraturen beskrives det at elever med internaliserte psykiske vansker kan bli glemt i skolehverdagen da de ikke tiltrekker seg oppmerksomhet (Drugli, 2012). Dette er noe bare én av informantene, Anne, trakk fram. At elever blir glemt kan henge sammen med lærerens kompetanse. Lærerne som ikke har kompetanse om internaliserte vansker kan muligens glemme de stille elevene, da de ikke er bevisst på årsaken bak stillheten. Det er også tenkelig at disse elevene blir glemt grunnet lærerens kapasitet. Lærere har mange arbeidsoppgaver og mange elever de skal følge opp. I en klasse er det mange elever som krever oppmerksomhet, og lærere skal sørge for å vie oppmerksomhet til alle. Dette kan føre til at elevene som trenger ekstra oppfølging ikke får det. At elever med internaliserte vansker ikke blir viet like mye oppmerksomhet som elever med eksternaliserte vansker, kan også indikere at lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til disse elevene (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Usikkerheten kan igjen komme av manglende kompetanse, erfaring, kapasitet og mulighet til å følge opp.

I folkehelseinstituttets rapport *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt* (2018a) framkom det at psykiske lidelser er relativt vanlig i barne- og ungdomstiden. Dette betyr at det er stor sannsynlighet for

at lærere i grunnskolen møter elever med psykiske vansker. På bakgrunn av dette er det viktig at lærerne har kompetanse om psykiske vansker og hvordan de kommer til synet på skolen, slik at de kan oppdage elever med psykiske vansker. For at lærere i Sápmi skal kunne oppdage elever med internaliserte psykiske vansker kan det være greit å ha kunnskap om hvordan psykisk helse og uhelse blir snakket om i samisk kultur.

### **4.3 Resultater «Lærernes forståelse av psykiske vansker i Sápmi»**

Dette kapittelet omhandler sentrale funn fra intervjuene relatert til forskningsspørsmålet «Hvordan opplever lærerne forståelsen for psykiske vansker i samisk kultur?». Intervjuutsagnene er tematisert i et hovedtema: *lærernes forståelse av psykiske vansker i Sápmi* og et undertema: *fokus på psykisk helse i skolen*.

Hvordan man forklarer og beskriver psykiske plager kan variere fra kultur til kultur og fra sted til sted. Jeg spurte informantene om deres forståelse av psykiske vansker i samisk kultur. Svarene jeg fikk var forskjellige, noe som er interessant sett opp mot forskningen jeg har vist til i kapittel 2.2 *Tidligere forskning*. Samtidig som svarene var forskjellig kunne jeg se likheter i to av informantenes uttalelser. Marit og Laila hadde lang erfaring i arbeidet med samiske elever med internaliserte psykiske vansker, mens Anne ikke hadde like mye erfaring. Marit og Laila var samstemte om at det har skjedd endringer den i samiske kulturen, og at det nå er mer åpenhet rundt psykisk uhelse.

«Hvordan samer snakker om psykisk helse er forandret, og er fortsatt under endring. I samiske samfunn er det nå blitt forståelse for psykiske vansker, og det er også blitt synlig at man kan få hjelp hvis man sliter psykisk» (Marit).

«I samisk kultur har en person med psykiske vansker blitt sett på som dum. (...) Men nå ser det ut som det holder på med å løsne i det samiske samfunnet. (...) Det ser ut som det blir bedre og bedre, men fremgangen går med små skritt. (...) Det samiske samfunnet er på vei i den retningen der det ønskes mer åpenhet» (Laila).

Både Marit og Laila hevdet at det i samisk kultur er blitt mer aksept og åpenhet rundt psykisk uhelse. Anne hadde mindre erfaring i arbeidet med samiske elever med psykiske vansker. Hun hevdet at psykiske vansker i samisk kultur kunne være forbundet med identitet, både det som gjelder språkutøvelse, men også kulturutøvelse. Marit og Laila hevdet videre at det samiske samfunnet ennå ikke er i mål når det gjelder de psykiske aspektene.

«Men om det samiske samfunnet er der de burde være, det tror jeg ikke. Dette er bare en begynnelse. Psykiske vansker og den psykiske helsen er noe du har med deg hele livet, fra du blir født til du ligger i graven. Det er fortsatt mye som bør gjøres» (Marit).

«Jeg tror det samiske samfunnet er på god vei, men vi er ennå ikke der vi bør være. (...) Det er en utfordring å finne tjenester som tilbyr hjelp på samisk. Men det blir fler og fler tilbud på samisk. Men vi er fortsatt ikke helt i mål» (Laila).

Utvalget i denne studien mener at det er blitt mer åpenhet rundt psykisk helse i samisk kultur. Samtidig uttrykte de at det fortsatt er forhold som må bedres. Jeg ønsker nå å se nærmere på om dette også gjelder psykisk helse i skolen. Det bringer oss videre på neste undertema: fokus på psykisk helse i skolen.

#### **4.3.1 Resultater «Fokus på psykisk helse i skolen»**

Jeg spurte informantene om de opplever at lærere er opptatt av elevenes psykiske helse og om skolen har fokus på psykisk helse. Samtlige informanter var samstemte om at lærere er opptatt av elevenes psykiske helse og at skolen har fokus på psykisk helse. Anne fortalte at deres skole forsøker å gjøre temaet psykisk helse og uhelse mer tilgjengelig for elevene ved å snakke om det og motivere elevene til å prate om det. Både Anne og Laila hevdet at det er mer åpenhet og fokus knyttet til psykisk helse nå i dag enn det var før.

«Nå har jeg vært i skolen noen år så jeg kan på en måte sammenligne hvordan det var før og hvordan det er nå. Det er mye mer fokus på elevenes psykiske helse nå. (...) Pluss at man har mye mer informasjon om det nå, det jo ikke til å stikke under en stol at det er flere elever som har psykiske plager. Det er i hvert fall sånn at flere blir oppdaget enn tidligere. Kanskje det ikke er flere, men sannsynligvis er det flere som blir oppdaget tidligere enn før. (...) Det har jo vært tabu i mange år, det og i det hele tatt snakke om psykisk helse. For det er noe som mange ganger ikke vises, hvis man har brukket foten eller skada seg så vises det veldig godt, mens psykisk helse er ganske skjult, ikke så åpenbart» (Anne).

«I dag våger flere elever å fortelle om deres psykiske helse, i forhold til før i tiden. Det kommer mest sannsynlig av at det er mer åpenhet rundt psykisk helse. Allerede i barnehagen snakker man med barna om barns rettigheter.» (Laila).

Marit sammenlignet ikke dagens skole med hvordan det var før. Men hun hevdet at skolen har mye fokus på psykisk helse. Hun trakk fram at psykisk helse stadig ble snakket om i deres skole, spesielt da de kom inn på temaet mobbing. Psykisk helse er et tverrfaglig tema som har blitt knyttet inn i teammøter og undervisning, mente Marit.

«Det er mye opplæring og søkelys på psykisk helse i skolen. (...) I dagens skolesituasjon er det ikke spørsmål om lærere ser, de skal se og bry seg. Det er lærerens jobb» (Marit).

I sitatet ovenfor fremkommer det at lærerne skal ha fokus på elevens psykiske helse. Dette var noe Anne og Laila også fremhevet. Laila utdypet «Vi har ukentlige møter hvor vi får informasjon om slike saker, og det er et krav om at vi lærere skal være oppmerksom på elevenes psykiske helse». Anne fortalte at psykiske vansker må sidestilles med fysiske vansker. Anne sa:

«Lærere må anerkjenne psykiske vansker på lik linje med fysiske plager. Altså respektere at det er noe som kan være veldig utfordrende, og mange ganger kanskje enda mer utfordrende enn fysisk skade. For det er noe som må takles hver dag, hver time og hvert minutt. Det er noe som sitter i hodet og som kan prege hverdagen, og som også varierer fra dag til dag» (Anne).

I likhet med åpenheten som har skjedd i samisk kultur opplever informantene at det er blitt mer åpenhet om psykisk helse og uhelse på skolen også. Samtlige informanter hevdet at lærere er opptatt av elevenes psykiske helse og alle poengterte at dette er en del av lærernes jobb. Det virker som at anerkjennelse av psykiske vansker kan føre til økt fokus på psykisk helse.

#### **4.4 Drøfting «Mer åpenhet rundt psykisk helse i Sápmi?»**

Innledningsvis i denne oppgaven skrev jeg at det å snakke om psykiske vansker varierer fra kultur til kultur. Funnene i doktorgradsavhandlingen til Bongo (2012) viser at det er mer taushet om psykiske plager i det samiske samfunnet enn i det norske. Avhandlingen er skrevet for ti år siden, som betyr at det kan ha skjedd forandringer siden da. Både Marit og Laila mente at det er blitt mer åpenhet og aksept rundt psykiske plager i det samiske samfunnet. Deres synspunkter er i tråd med det som blir presentert i forskningsrapporten til Hansen og Skaar (2021) der det fremkommer at helsepersonell ser en endring i det samiske samfunnet og at åpenheten rundt psykisk helse og uhelse gjør at folk lettere snakker om, og søker hjelp

dersom de sliter psykisk. Det å snakke om og søke hjelp til psykiske vansker er trolig ikke like akseptert i alle aldersgrupper. Laila fortalte at det særlig blant eldre mennesker fortsatt ikke er like stor aksept for å snakke om psykiske vansker. Laila sa at «(...) man skal ikke snakke om egne problemer, for da kan andre tro at du er dum. På grunn av slik holdning hindrer man at folk søker hjelp». Deres holdninger kan bli overført til neste generasjon og slik opprettholder man forestillingen om at det ikke er greit å snakke om psykisk uhelse.

At det er blitt mer åpenhet og aksept rundt psykisk helse, er ikke entydig med at det er slik i alle samiske samfunn. Det varierer fra sted til sted. Laila fortalte «jeg bodde en periode et annet sted i Sápmi, og på det stedet var psykisk helse fortsatt veldig skjult og hemmelig. Der fikk man ikke snakke om psykisk helse». Funnene i forskningsrapporten *Unge samers psykiske helse. En kvalitativ og kvantitativ studie av samers psykososiale helse* (Hansen & Skaar, 2021) viste at noen ungdommer synes det er tabu å snakke om for eksempel psykiske vansker. Det kan tenkes at disse ungdommene bor på steder der det fortsatt ikke er like stor åpenhet om psykiske vansker, og dermed opplever det vanskelig å snakke om dette.

Inntrykket om at det er tabu å snakke om psykisk uhelse kan ha blitt overført fra tidligere generasjoner. Det kan tenkes at man er redd for å bli sett på som annerledes dersom man åpner seg, og at man frykter at man faller utenfor.

Anne mente at psykiske vansker i samisk kultur kan være forbundet med identitet. Blant annet ved at man som same kan oppleve å måtte forsvare sin kultur ovenfor andre. Dette er det Hansen og Skaar (2021) omtaler som minoritetsstress. Det kan også dreie seg om at man blir mobbet på grunn av identitet. Dette underbygges av funnene til Hansen og Skaar (2021) som viser at mange samiske ungdommer har erfart krenkelser på grunn av sin samiske identitet. Samer som for eksempel har samisk som morsmål kan oppleve mobbing når man snakker norsk, fordi man snakker gebrokkent, har aksent eller har en annen ordstilling.

Selv om både Marit og Laila hevdet at det er blitt mer aksept og åpenhet knyttet til psykisk uhelse i samisk kultur, mente de begge at det fortsatt er et arbeid som må gjøres. Ifølge informantene har det lenge vært taushet om psykisk helse i den samiske kulturen. Dermed kan en tenke seg at det tar tid å endre dette. Informantene i Bongo (2012) sitt forskningsprosjekt fortalte at psykiske lidelser er et stort nederlag innad i det samiske samfunnet. Det at psykisk uhelse betegnes som et nederlag er veldig sterkt, derfor kan en forstå at det krever tid for å snu om på denne holdningen. Men ut ifra mine informanters uttalelser og Hansen og Skaars (2021) funn ser det ut som det er på vei til å bli bedre.

#### **4.4.1 Drøfting «Mer fokus på psykisk helse i skolen i dag enn tidligere?»**

Samtlige informanter mente at skolen har fokus på psykisk helse. Alle tre informantene har lang erfaring innenfor skoleverket. Informantene har derfor et grunnlag til å sammenligne hvordan dette med psykiske vansker har endret seg fra de begynte å jobbe i skolen. Økt fokus kan ha sammenheng med det som ble presentert i kapittel 2.3.2 *Psykisk helse i skolen*. I dette kapitlet skrev jeg at psykisk helse ser ut til å ha fått mer plass i skolen ved at læreplanenes overordnede del har fått folkehelse og livsmestring som et nytt tema. Det er også tenkelig at det er blitt mer fokus på psykisk helse i skolen da det har skjedd endringer i samfunnet generelt. Psykisk helse blir mer vektlagt og synliggjort. Det lages handlingsplaner for psykisk helse, verdensdagen for psykisk helse blir markert, og det er økt forskning på psykisk helse, for å nevne noe.

Resultater fra *Ungdata 2019: Nasjonale resultater (2019)* viser at psykiske plager øker både blant jenter og gutter. Dette er også noe Anne påpekte, hun sa: «(...) det jo ikke til å stikke under en stol at det er flere elever som har psykiske plager». Det at flere barn og unge rapporterer om psykiske plager kan komme av at det er mer bevissthet og åpenhet rundt dette temaet. Anne sa videre: «Det er i hvert fall sånn at flere blir i oppdaget enn tidligere. Kanskje det ikke er flere, men sannsynligvis er det flere som blir oppdaget tidligere enn før.». Det er tenkelig at Anne har et poeng. Nåtidens åpenhet og informasjon om psykisk helse kan føre til at flere barn og unge blir oppdaget, sammenlignet med hvordan det var før. I tillegg til dette kan åpenheten og informasjonen føre til at flere elever våger å fortelle om deres plager.

Jeg har nå sett på hvordan psykisk uhelse snakkes om i samisk kultur og i skolen. Neste steg blir å se på hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å kunne hjelpe elever med internaliserte psykiske vansker.

#### **4.5 Resultater «Forutsetninger»**

Dette kapitlet tar utgangspunkt i det tredje forskningsspørsmålet: «Hva vektlegger lærerne som forutsetninger for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?». Herunder fant jeg fire empirinære undertemaer knyttet til forutsetninger for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker: kompetanse om internaliserte vansker, relasjoner, skole-hjem-samarbeid og lærersamarbeid. Jeg skal nå presentere de ulike undertemaene.



#### **4.5.1 Resultater «Kompetanse om internaliserte vansker»**

Samtlige lærere beskrev at kompetanse om internaliserte vansker er viktig for å kunne identifisere og hjelpe elever med psykiske vansker. Som Anne beskriver:

«Det kreves en god del kompetanse fra læreren for å kunne se bakom atferden og undersøke hva atferden egentlig er forårsaket av. (...) Dessverre, mangler lærere ofte kompetansen på området, og barna blir identifisert som inaktive og lite sosiale» (Anne).

Anne hevdet at lærere ofte mangler kunnskap på dette området. Marit brukte ikke begrepet manglende kompetanse, men hun forklarte følgende:

«Jeg synes at det er mange lærere som virkelig bryr seg. Noen gang kan det være slik at faglærere blir for opphengt i faget, at de blir blind på menneskene og det som skjer, det livet som er i mellom faget. Imellom regnestykkene er det et liv, og det er ikke et svar som du kan sette to streker under.» (Marit).

Laila beskriver kompetanse om internaliserte vansker slik:

«Jeg kan ikke alt om alle typer utfordringer, og jeg må heller ikke kunne, da jeg ikke har utdanning og kompetanse. Vi må kunne søke etter hjelp og anbefale foreldre om å søke hjelp hos de som har kompetanse.» (Laila).

Ut ifra informantenes beskrivelser virker det å være enighet i at kompetanse og kunnskap om internaliserte vansker er en viktig forutsetning for å kunne tilrettelegge for elever som sliter.

#### **4.5.2 Resultater «Relasjoner»**

Jeg har underveis i arbeidet vært interessert i å undersøke hva lærerne vektlegger når de jobber med elever med internaliserte psykiske vansker. Gode relasjoner var noe alle informantene løftet fram. Jeg skal først presentere utsagn om lærer-elev-relasjoner, deretter presenterer jeg utsagn om elev-elev-relasjoner. Tillit til læreren og trygghet var noe samtlige informanter vektla. Anne hevdet at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevens trygghet på skolen. Hun mente at det faglige kommer etter hvert som eleven føler trygghet. Anne fortalte:

«Når man har bygd relasjon til en elev så har man veldig god forutsetning for at eleven åpner seg, snakker med deg og har tillit til deg. (...) Eleven må oppleve at

eleven kan stole på læreren og kan åpne seg, så relasjon er alfa omega. Også er det jo sånn at når du kjenner dine elever så kan du jo se på dem, du kan merke noen endringer, du kan for eksempel merke hvis noe ikke er som det skal være.» (Anne).

Marit har erfaring med at elever forteller henne om deres psykiske helse, årsaken til dette var en god relasjon, hevdet hun. Marit forklarer hvorfor relasjoner er viktig slik:

«Når læreren kjenner en elev så vet man hvordan eleven lærer, og da ser man om det er dette som er normalt. Relasjonen mellom elever og lærere er så viktig. (...) Når elever har tillit til voksne da kommer de til deg, det er snakk om tillit og relasjon» (Marit).

Laila hevdet at tiden skaper trygghet for elevene. Elever med psykiske vansker blir ikke trygg så fort og de slipper ikke fremmede folk nært, det betyr at man må kjenne eleven før man begynner å jobbe med dem, delte Laila. Om relasjoner forklarte Laila følgende:

«Hvis du og eleven bygger en relasjon preget av tillit, da først kan du forvente at eleven forteller og åpner seg til deg. (...) Elevene tør å fortelle meg ting når jeg tar elevene seriøst og lytter til hva de har å si. (...) Det å ha en person som man kan stole på, enten det er lærer, kontaktlærer eller andre, det kan muligens berge en elev» (Laila)

Alle lærerne var svært opptatt av å skape gode relasjoner med elevene. Relasjoner basert på tillit og trygghet betegnes av informantene som gode relasjoner. De tre informantene hevdet at en god relasjon er avgjørende for at elevene skal våge å fortelle lærerne hvordan de har det. Samtlige informanter påpekte at relasjonsbygging er noe lærere bør jobbe med kontinuerlig. Som Anne presiserte:

«Relasjoner til elever må man jo bygge hele tiden, det må jo pleies, akkurat som kjærlighet. (...) Jeg anstrenger meg for at den skal være god. Prøver å bygge relasjon helt fra dag 1. For eksempel det å huske navn på alle, det synes jeg er veldig viktig – at dem skal føle seg sett og anerkjent som personer, ikke bare som gruppe, men som individer.» (Anne).

I tillegg til lærer-elev-relasjonen trakk også samtlige informanter fram elev-elev- relasjonen. Informantene fortalte at de jobber med å danne gode elev-elev-relasjoner ved å jobbe med klassemiljøet. Å jobbe med å akseptere hverandre og ta hensyn til hverandre ble trukket fram

av informantene. Laila sa at dette er noe de stadig snakker om: «Vi snakker ofte om hvordan man skal oppføre seg og snakke med andre. Det snakker vi om ukentlig, og noen ganger også daglig» (Laila). Anne fortalte at relasjonene imellom elevene kan påvirke det som skjer i klasserommet. Hun sier:

«Det er relasjoner mellom elever også, kanskje det har skjedd noe i forkant av timen, i friminuttet som preger det som skjer etterpå i klasserommet, så det må man også ha kompetanse om» (Anne).

Laila mente at lærere må ta hensyn til relasjonene mellom elevene. Laila forklarte følgende:

«Hvis man ser at to elever ikke har et godt samarbeid, så skal man ikke tvinge de to til å jobbe sammen. (...) Det at barn tvinges til å være med hverandre er muligens ikke så bra for barna. Vi bør lære eleven som sliter hvordan man skal være sammen med andre, på en måte som gjør at kontakten blir naturlig. (...) Tvang kan føre til at situasjonen til eleven med psykiske vansker blir verre.» (Laila).

Laila understreket også viktigheten av å ha venner på skolen: «Min oppfatning er at venner er veldig viktig for elever, det er det verden dreier seg om for dem. (...) Mange ganger er venner høyere prioritert enn hjemmet. (...) Totalt sett kan et menneskes liv bli ødelagt hvis man ikke har venner på skolen og i barndommen. De kan få en følelse av at de ikke duger til noen ting, og det kan forårsake stor skade» (Laila).

#### **4.5.3 Resultater «Skole-hjem-samarbeid»**

I likhet med lærer-elev-relasjonen vektlegger alle informantene at et godt skole-hjem-samarbeid er viktig når man skal tilrettelegge for elever som sliter psykisk. Anne fremhevet at samtaler med foreldre er viktig når man jobber med barn og unge som sliter psykisk, og at man må «undersøke gjennom foreldre» som hun selv sa.

«Jeg synes det er viktig at du bygger god relasjon til foreldrene også. Det er nærmest umulig å hjelpe elevene dersom man ikke har god relasjon til foreldrene. (...) Min erfaring er at samarbeid med foreldre er veldig, veldig viktig» (Marit).

«Det handler ikke bare om relasjoner med elevene, men også om å få relasjon med hjemmet. (...) Jo bedre relasjonen er med foreldrene jo bedre relasjoner får du til elevene, det er min oppfatning. Det er en trygghet at skole og hjem jobber sammen. Det er en trygghet for barnet» (Laila).

Laila hevdet at samarbeidet med foreldrene er avgjørende for å kunne tilrettelegge for elever med psykiske plager. Laila er selv samiskspråklig og mente at det kan være utfordrende å få god kontakt med alle hjem: «Det har vært litt utfordrende, jeg ser at det ikke er like lett å få god kontakt med alle hjem, og det kan være på grunn av språklige utfordringer, jeg kan ikke norsk så godt» (Laila).

#### **4.5.4 Resultater «Lærersamarbeid»**

Godt lærersamarbeid fremkommer i intervjuene som en viktig forutsetning i tilretteleggingsarbeidet for elever med psykiske vansker. Alle informantene, og da især Marit og Anne trakk fram at lærersamarbeidet er en viktig plattform for å kunne hjelpe eleven og for å kunne tilrettelegge på best mulig måte. Samarbeidet kan føre til at man får flere synspunkter på saker. Som Anne beskriver:

«Kanskje det er lurt å invitere noen kollegaer for å observere gruppen – søke råd hos hverandre. Ikke bare tro at det man gjør er riktig i enhver situasjon, man er ikke ufeilbar. Man lærer så lenge man lever, for å si det sånn.» (Anne).

Eller slik Marit sier:

«Samarbeid mellom lærere slik som vi har hatt på vår skole, at vi snakker om elevene. De som jobber med elevene snakker om ting man bør være oppmerksom på. Det har vært en viktig arena for oss, lærersamarbeidet.» (Marit).

Laila påpeker at de på deres skole snakker sammen om erfaringer og utfordringer når det er behov for det. Hun sier om lærersamarbeidet:

«Vanligvis snakker vi lærere om det hvis vi opplever noe, eller når vi vet at det er en elev eller ansatt som har slike utfordringer» (Laila).

### **4.6 Drøfting «Forutsetninger»**

Det var flere faktorer som ble nevnt som viktige forutsetninger for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte vansker. Dette underkapittelet er delt inn i fire deler basert på undertemaene som ble utviklet i analyseprosessen.

#### **4.6.1 Drøfting «Manglende kompetanse?»**

For at skolen skal kunne oppdage elever med psykiske vansker, kreves det ifølge Bru, Idsøe og Øverland (2016) kompetanse om symptomer på ulike psykiske helseplager og hvordan de

viser seg i skolesammenheng. Dersom lærere har kompetanse om psykiske vansker og dens kjennetegn, kan det være større sjanse for at vanskene blir oppdaget på skolen. Samtlige informanter i min studie hevdet at lærerne må ha kompetanse om psykisk helse for å kunne oppdage elever med vansker. Dette underbygget Marit da hun sa: «Slik som det er i dag så må du være veldig vant til å se og lese, før du får tak i de verste problemstillingene». Lærernes utsagn tyder på at det kan være utfordrende å oppdage elever med internaliserte psykiske vansker og at kompetanse på området er avgjørende.

Anne påpekte at lærere ofte har manglende kunnskap om internaliserte psykiske vansker. En forklaring på dette kan være at psykisk helse ikke har så stor plass i lærerutdanningen. En annen mulig forklaring kan være at lærere får lite kurs og opplæring på dette området. En tredje faktor kan være at man i samisk kultur ikke har hatt en åpenhet rundt temaet, slik at man ikke har lært dette fra sitt hjemmemiljø. Laila fortalte at hun anbefaler foresatte til å søke hjelp hos noen som har kompetanse. Det er riktig å henvise elever og foresatte til de som kompetanse på området, men jeg tenker det også kan være en «hvilepute» for lærere. Det kan føre til at lærere ikke følger opp i forhold til tilretteleggingen som vil være viktig for elever med internaliserte psykiske vansker.

Ansatte i skolen bør få kontinuerlig og systematisk kompetanseheving i psykisk helse og uhelse. Noen lærere som jobber i samiske skoler har muligens vokst opp på den tiden det ikke var greit å snakke om psykisk uhelse. Dette kan føre til at noen lærere ikke har kompetanse på området, fordi de selv har lært at man skal tie. Dersom skolen ikke prioriterer dette, kan det være utfordrende for lærerne å sette av tid til det. At Anne trakk fram at lærere har manglende kompetanse betyr ikke at dette gjelder alle lærere. Det oppleves som informantene i studien har god kompetanse på internaliserte psykiske vansker. Dette kan man se av svarene jeg fikk fra informantene. De forklarte både kjennetegn og hvordan internaliserte vansker kommer til uttrykk på skolen.

#### **4.6.2 Drøfting «Gode relasjoner»**

Et viktig funn i denne studien er at lærerne vektlegger relasjoner som en avgjørende faktor i arbeidet med elever som har psykiske vansker. Gode relasjoner fremheves også i faglitteraturen. Federici og Skaalvik (2017) skriver at jo bedre relasjonen er mellom lærer og elev, jo mindre rapporterer elevene om psykiske vansker. Informantene i studien påstår at gode relasjoner er en viktig forutsetning for å kunne oppdage, og hjelpe, elever med psykiske vansker. Jeg tenker at dette også kan handle om andre ting enn bare relasjoner. Det kan tenkes

at noen lærere er bedre å observere, uten at de nødvendigvis har en god relasjon med eleven. Eller så kan noen lærere være flinke til å finne tiltak og tilrettelegginger uten at de kjenner eleven med internaliserte psykiske vansker. Uavhengig av dette anser jeg relasjoner som et viktig grunnlag i arbeidet med elever med psykiske vansker.

Samtlige tre informanter vektla viktigheten med at elever må ha tillit til læreren. Dette samsvarer med Drugli (2012) som mener at tillit et av kjennetegnene på gode relasjoner. Et annet kjennetegn på gode relasjoner ifølge Drugli (2012) er anerkjennelse. Her trakk en av informantene fram dette med å huske navn på alle elevene, slik at elevene skal føle seg sett og anerkjent. Det var bare en av informantene som brukte begrepet anerkjennelse, til tross for dette oppfattet jeg at de to andre informantene snakket om anerkjennelse med andre ord. De to informantene som ikke brukte begrepet anerkjennelse snakket om det å akseptere eleven. Jeg opplevde informantenes bruk av begrepet aksept som synonym til anerkjennelse. Funnene i denne undersøkelsen samsvarer sådan med teorien jeg har vist til.

I tillegg til tillit og anerkjennelse skriver Drugli (2012) at nærhet, støtte, omsorg, åpenhet og involvering er kjennetegn på gode relasjoner. Involvering ble trukket fram av alle informantene, i form av å ha samtaler med elevene. I likhet med involvering ble også støtte trukket fram av alle informantene. Det å vise omsorg blir gjort på forskjellige måter. Marit sa at lærere skal vise at de bryr seg. Anne trakk fram at en må trøste eleven dersom det er behov for det. Mens Laila finner på ulike aktiviteter med eleven. Åpenhet ble trukket fram av Anne. Hun sa at man i relasjonen må være åpen for de vanskene elevene har: «åpenhet om at det er greit å ha det man har, uansett om det er fysisk eller psykisk plage».

Nærhet er et begrep som nevnes i faglitteraturen, men blir ikke nevnt av informantene. Det er tenkelig at lærere er forsiktig med å nærme seg elever med psykiske vansker da de muligens trenger litt tid for å danne relasjoner. Det er slik Laila sier: «Barn som har psykiske vansker blir ikke trygg så fort og de slipper ikke fremmede folk nært». Videre fortalte hun at man som lærer må trå varsomt, bli kjent med eleven og ta små steg når man begynner å jobbe med eleven. Dette kan være en årsak til at informantene ikke trekker fram begrepet nærhet når de snakker om relasjonen til elevene. Videre kan det også handle om at lærere ikke er så nær sine elever, da de skal forholde seg til mange elever, og det kan være utfordrende å være nær hver enkelt elev. Lærere skal vie sin oppmerksomhet til alle elever i klassen, og det kan det være vanskelig å finne litt ekstra tid for å bygge like gode relasjoner til alle elever.

Dette med nærhet kan også ha sammenheng med den samiske kulturen. Nærhet utarter seg annerledes i den samiske kulturen enn i den norske kulturen. Bongo (2012) skriver i sin doktorgradsavhandling at omsorg i det norske samfunnet blir vist via mye ord, og ofte også klemmer. Mens i det samiske samfunnet blir omsorg gitt ved å være taus. I tillegg til dette forteller en informant i avhandlingen til Bongo (2012) at klemmer kan bli tolket som at man undervurderer den andre. Dette tyder på at den samiske kulturen har en annen måte å vise omsorg og oppnå nærhet på, sammenlignet med den norske. Jeg tenker dette kan være en årsak til at lærerne i denne studien ikke nevner nærhet.

Drugli (2012) skriver at det kan være vanskelig å skape en god relasjon med alle elever. Dette er noe informantene er kjent med. Ifølge teori og empiri er det lærerens ansvar å skape relasjoner med alle elever. Marit og Anne fortalte at de anstrenger seg for å bli kjent med alle elevene og skape en god relasjon. Det kan være mange årsaker til at en lærer ikke klarer å bygge en god relasjon til en elev. Det kan det tenkes at det skjer misforståelser. Kanskje læreren oppfatter at eleven ønsker kontakt, mens eleven egentlig ikke ønsker å bli oppsøkt. I slike tilfeller er det viktig at læreren leser situasjonen. Laila forklarte det veldig fint ved at hun gir eleven tid. Hun uttrykte at hun som lærer ikke trenger seg på og tvinger eleven, men forsøker å skape en naturlig relasjon ved å gi eleven tid. Laila la til at tilnærmingen må skje på elevens vilkår. Det kan også handle om at lærer og elev ikke har kjemi. Slik som ellers i livet, det er ikke alle man har like god kjemi med.

Dersom en lærer ikke klarer å opprette en god relasjon med en elev kan man analysere relasjonen for å se på hva som fungerte og hva som ikke fungerte. Dette kan gjøres ved at læreren forsøker å se seg selv i elevens sko. Kanskje lærer forsøkte å tilnærme seg på feil sted, kanskje det kom for brått på eller kanskje eleven føler at læreren ikke forstår ham/henne. Her er vi inne på det Drugli (2012) skriver om relasjonskompetanse, som omhandler at lærere er bevisst på egen reaksjon og oppførsel i samspill med ulike elever, og at atferd tilpasses de ulike elevenes behov. Hvis en elev uttrykker sine behov til læreren og opplever at læreren reagerer på en måte som oppleves lite åpen og forståelsesfull, kan det være vanskelig å skape gode relasjoner. Relasjonskompetanse er derfor avgjørende i lærer-elev møte.

Laila trakk fram det viktigheten av å ha venner, altså det å ha et sosialt nettverk. Ifølge Bru, Idsøe og Øverland (2016) er skolen en arena for å søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse blant jevnaldrende. Laila mente at venner mange ganger er viktigere enn familie. Hun utdypet videre at: «Det å ikke ha venner kan sette dype spor, og det kan påvirke livet ditt som voksen

også. Det er bra at elevene har voksne rundt seg, men de trenger også venner, i det minste en venn. Hvis man ikke har en eneste venn så er det grusomt» (Laila). Veland (2011) poengterer også at det er viktig å ha venner i klassen. Vennskap vektlegges antakelig fordi venner er en stor støtte og trygghet. Venner kan hjelpe og lære hverandre. Det å ha venner kan føre til at man lærer hvordan man samhandler med andre folk, og dermed kan man utvikle seg som menneske.

#### **4.6.3 Drøfting «Betydningen av skole-hjem-samarbeidet»**

Det er tydelig at lærerne anser godt skole-hjem-samarbeid som en viktig forutsetning for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker. Alle lærerne i denne studien trakk fram at skolen må ha samarbeid med hjemmet. Laila mente at man oppnår bedre relasjon med elevene når man har en god relasjon med foreldrene. Anne trakk fram at hun har samtaler med foreldre for å bli bedre kjent med eleven, for å finne passende tiltak, eller dersom hun har bekymringer for en elev. Marit hevdet at det nærmest er umulig å hjelpe elevene hvis man ikke har gode relasjoner til foreldrene, dette underbygges av Laila når hun uttaler at skole-hjem-samarbeidet er avgjørende for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker. Dette samsvarer med Nilsen og Vogt (2008) som mener at samarbeid med foreldre er avgjørende for vellykkede tiltak ved psykiske vansker. Lærere og foreldre har kunnskap, erfaring og kompetanse på ulike områder. Foreldrene kjenner sitt barn og kjenner til barnets styrker, svakheter og behov. Læreren kjenner til ulike tiltak og tilrettelegginger som kan gjøres for å hjelpe elever. Når disse to samarbeider kan de utveksle kompetanse og kunnskap for å kunne finne løsninger til elevens beste. Skole-hjem-samarbeidet er derfor veldig betydningsfullt.

Dersom man ikke etablerer et godt skole-hjem-samarbeid kan det ha negativ innvirkning på eleven. Det kan blant annet gå utover elevens læringsutbytte, trivsel på skolen og elevens utvikling. Skole-hjem-samarbeidet er fastslått i opplæringslova § 1-1, og det er skolens ansvar å etablere skole-hjem-samarbeidet. For å skape et godt skole-hjem-samarbeid kan lærere arrangere foreldremøter og foreldresamtaler. Et godt samarbeid kan utvikles ved at lærere og foreldre har uformelle samtaler der alle parter er likeverdige. Det å inkludere og rådføre seg med foreldrene kan ha positiv virkning, og kan føre til at samarbeidet blir bra. Til tross for at man prøver ut forskjellige metoder kan det hende at skole-hjem-samarbeidet aldri blir helt bra. Dette kan for eksempel dreie seg om språklige utfordringer, slik Laila påpekte: «(...) Jeg



ser at det ikke er like lett å få god kontakt med alle hjem, og det kan være på grunn av språklige utfordringer, jeg kan ikke norsk så godt» (Laila).

#### **4.6.4 Drøfting «Viktigheten med lærersamarbeid»**

Lærerne som jobber i en skole har ulik utdanning, erfaring, ferdigheter og verdier. Et samarbeid mellom lærere kan bidra til økt kunnskap og andre perspektiv på saker. En lærer kan oppdage noe som en annen lærer ikke har oppdaget, og når disse lærerne samarbeider kan man få utfyllende informasjon om en situasjon eller elev. Funn i min studie støtter opp under dette. Lærerne vektlegger at man må søke råd hos hverandre og ha samtaler med kolleger for at man skal kunne tilrettelegge på best mulig måte for elever med internaliserte vansker. Et godt samspill mellom lærere kan mulig virke positivt på elevene. Lærere er rollemodeller for elevene sine, og et godt lærersamarbeid kan lære elevene hvordan man skal interagere med andre mennesker.

En informant i denne studien påpeker at man kan lære av hverandre ved å invitere kollegaer for å observere. Dette stemmer med Nilsen og Vogt (2008) som hevder at hospitering kan føre til læring. Det kan tenkes at lærere gjør ting av rutine og at de har innarbeidet seg en arbeidsmåte som de liker å jobbe på. Dette kan føre til at man ikke tenker over eller ikke føler man har tid til hospitering. Det kan være utfordrende å finne plass til «nye» ting i en hektisk hverdag. Anne illustrerer dette fint når hun sier at man må søke råd hos hverandre og «Ikke bare tro at det man gjør er riktig i enhver situasjon (...)» (Anne). Det at informantene i dette utvalget vektlegger lærersamarbeidet, betyr ikke nødvendigvis at det er slik blant alle lærere. Det kan hende noen lærere i Sápmi ikke søker råd og hjelp hos kolleger. Dette kan ha en kobling til den samiske kulturen. Min forståelse er at man i samisk kultur er opptatt av at man skal klare seg selv, det som på samisk heter *iešbirgejumpi* (selvberging). I området jeg er oppvokst er dette en sentral del av kulturen og barneoppdragelsen. Dette kan være en årsak til at noen lærere ikke ber om hjelp fra kolleger.

Det virker å være stor enighet om at kompetanse om internaliserte psykiske vansker, gode relasjoner, et godt skole-hjem-samarbeid og et godt lærersamarbeid er viktige forutsetninger for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker. Etter å ha sett på hvilke forutsetninger lærerne vektlegger blir neste steg å se hvordan lærere kan tilrettelegge for disse elevene.

## **4.7 Resultater «Tilrettelegging»**

Hva informantene fremhevet som viktig i arbeidet med å tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker handlet om hvilke behov elevene har. Alle informantene understreket at det er det enkelte individet som må være i fokus når man skal tilrettelegge for elevene. Anne poengterte:

«Det er vanskelig å generalisere. Men hvis man nå skal generalisere så er det tilrettelegging på barnets premisser, og etter behov, hva som er behovet og hva som passer best. Det kan være så mye forskjellig. (...) Bokkunnskap og menneskelig kunnskap kan være to forskjellige ting. Man må se personen, individet, det er veldig viktig.» (Anne).

Som vi ser av sitatet over er læreren opptatt av å tilrettelegge ut ifra barnets premisser. Dette var noe som ble støttet av de to andre informantene. Når det gjelder tilrettelegging på et generelt nivå ble følgende nevnt av informantene: barnets behov og elevens mestringsnivå. Ut ifra dette kommer det tydelig fram at alle tre lærere i denne undersøkelsen vektlegger den enkelte eleven når de skal tilrettelegge. Jeg fikk noe mer konkrete svar når jeg stilte lærerne spørsmål om faglig tilrettelegging.

### **4.7.1 Resultater «Faglig tilrettelegging»**

Når det gjelder faglig tilrettelegging blir tilpasning av lærestoff, arbeidsmiljø og arbeidsoppgaver påpekt som viktige elementer av samtlige tre informanter.

«Når det er snakk om store vansker så må man vike fra det som er normalt. Da må man tenke på mål som er gjennomførbare for den enkelte. Du skal ikke gjøre lua større enn at hodet klarer å bære lua» (Marit).

Marit forteller at man må vike fra det normale, og hun hevdet dette kan gjøres ved å forandre på faglige krav, støtte eleven og fokusere på at eleven skal bli frisk. Samtidig uttrykte Marit at «du skal være den som tilrettelegger slik at eleven kan oppleve det normale». Med dette mener Marit at lærere må tilrettelegge slik at eleven ikke føler seg annerledes, som innebærer at lærere må tenke over læringsmetoder og tiltak som kan løfte eleven. Herunder må lærere også være bevisst elevens psykiske helse når de skal tilrettelegge faglig, Marit sa: «Et barn som for eksempel opplever alkoholisme hjemme, kan sitte og tenke hvordan hen skal klare seg neste lørdag, og tenker ikke på Pytagoras».

«Man må jo se på hva behovet er, om man kan gjøre hverdagen lettere ved å legge inn små pauser for eksempel eller ved å ha noen spesielle hjelpemidler. Man bør observere eleven i aksjon (...) Alle elever har rett til tilpasset undervisning, uansett om de har plager eller ikke, så da må man jo bare prøve å gjøre så godt man kan. Også prøve ut flere tiltak, det er ikke sikkert at det første forslaget fungerer så godt, så da må man se om man kanskje gjøre det på en annen måte» (Anne).

Anne hevdet at det kan være utfordrende å tilrettelegge innenfor klasserommets rammer, men at man likevel bør prøve så godt man kan. Aktuelle tilretteleggingstiltak kan være tilbud om flere pauser, ha et eget rom til disponering, ha noen hjemmedager eller å jobbe alene, mente Anne. Hun vektla at det viktigste er at tiltaket fungerer for den enkelte eleven. For at eleven med psykiske vansker skal motiveres til å gjøre skolearbeid kan man finne noe som opptar eleven og bruke dette i undervisningen, hevdet Anne.

«Man må senke forventningene, spesielt hvis det er en elev som har psykiske vansker. Eleven må få gjøre ting som kan avlede tankene til eleven. Det er ikke alle som klarer å jobbe med skolearbeid når de sliter psykisk. Det kan hende elever med psykiske vansker ikke klarer å forstå, også skal de i tillegg prøve å produsere noe. Da må man tilpasse. Elever som har psykiske vansker må også få lov til å tegne, tegne ut følelsene.» (Laila).

I likhet med Marit så vektla også Laila at kravene til elever med internaliserte vansker må endres. Videre påpekte hun at størrelsen på gruppen i gruppearbeid kan ha betydning: «Det er ikke alle elever som klarer å være sammen med mange samtidig, noen elever klarer bare å være sammen to og to. Da kan man tilrettelegge for eksempel ved at eleven får spille sammen med en mindre gruppe» (Laila).

Laila påpekte at elever med psykiske vansker kan ha vanskeligheter med å forstå arbeidsoppgaver, derfor understreket hun viktigheten med faglig tilrettelegging. I tillegg til dette nevnte Laila også fordelene med å kunne tilpasse læreplanene til den enkelte elev. Hun sa: «I dag har vi mulighet for å jobbe med læreplaner på et individnivå. Utgangspunktet er alltid eleven, og du skal tilrettelegge ut i fra elevens kapasitet. (...) Man bør styrke eleven og få eleven til å tro på seg selv, det er jo ingen som kan alt fra fødselen av. Elever som har psykiske vansker bør styrkes på de områdene de mestrer» (Laila).

Lærerne i denne studien trakk fram at faglig tilrettelegging handler om å tilpasse undervisning til den enkelte. Lærerne var samstemte om at elever med psykiske vansker trenger tilrettelegging utover det ordinære. Informantene har løftet fram ulike faktorer, men jeg ser en likhet i alle de forskjellige svarene, som er at eleven må være i fokus og at man må tilrettelegge på det nivået den enkelte eleven ligger på.

#### **4.7.2 Resultater «Sosial tilrettelegging»**

Lærere skal sørge for at alle elever blir inkludert i fellesskapet. Lærerne i studien svarte ulikt på spørsmålet om hvordan de tilrettelegger sosialt for elevene.

«Det sosiale er vanligvis veldig godt sammenflettet med det faglige, for at det er en gruppe i et klasserom som skal fungere. Hvis de ikke fungerer sosialt så går det ut over det faglige» (Anne).

«Som lærer må man forsøke å styrke eleven som har vanskeligheter med å komme seg inn i gruppen. Det kan være ved å lede eleven inn i gruppen på en naturlig måte.» (Laila).

«Du må bygge trygghet, og det må du gjøre på individuelt nivå, samtidig må du tenke over hvordan du skal få denne personen inn i gruppen» (Marit).

Ut ifra utsagnene kan man se at vektlegger ulike faktorer når de skal tilrettelegge sosialt for en elev med psykiske vansker. Utover dette fant jeg en likhet i utsagnene: at enkelt individet må være i fokus når man skal tilrettelegge sosialt. Anne poengterte: «sosial inkludering må skje på barnets premisser». Videre utdypet informantene at man må ta hensyn til elevene i tilretteleggingsarbeidet.

«Du skal samarbeide med eleven, med den eleven du jobber med. Først kan du høre med eleven om eleven har god kontakt med en annen elev. Hvis der er noen, så kan du kartlegge hvilken kontakt» (Marit).

«Det er ikke enkelt, for mange ganger så ønsker ikke eleven å bli inkludert i den grad voksne mener er optimalt, så man må ha respekt for det og. Hvis eleven har lyst til å trekke seg tilbake så må eleven få lov til det, men igjen, samtale er alfa omega, at du hører hva eleven har å si om sin egen situasjon» (Anne)

«Det er ofte slik at man må ta små steg. En elev som sliter med relasjoner kan ikke settes i en stor elevgruppe. Det kan være en katastrofe for den eleven at han/hun plutselig skal være sammen med så mange mennesker, kanskje eleven ikke klarer det (...) Man begynner med små grupper, og etter hvert som tiden går kan man prøve å gjøre gruppen større og større» (Laila).

I tillegg til samarbeid og hensyn, påpekte Laila at psykiske vansker kan påvirke den sosiale inkludering elevene seg imellom. Hun forklarte at: «Det kan påvirke relasjonen med de andre elevene. Altså hvordan de andre elevene oppfører seg mot eleven med psykiske vansker fordi de ser elevens annerledesheter eller fordi de ser at eleven håndtere saker annerledes enn de.» (Laila).

Informantene trakk fram at sosial tilrettelegging må skje i samarbeid med eleven. De poengterte også at man må respektere og ta hensyn til elevene. Det virker ut ifra utsagnene at elevens egen stemme har mye å si når det gjelder sosial tilrettelegging.

### **4.7.3 Resultater «Lærerrollen og klasseledelse»**

Trygghet er en faktor som er fremhevet av samtlige lærere. Marit fortalte at et av grunnmålene til skolen er at det skal være trygt. Hun sa: «Hvis eleven skal lykkes så må det være trygt. (...) Trygghet er grunnlaget for all læring. Du kan ikke bare helle kunnskap i hodet på et menneske som har tankene et helt annet sted. (...)». For å skape en trygg skolehverdag for elever med internaliserte psykiske vansker ble både lærerrollen og klasseledelse trukket fram som noen viktige faktorer.

«Klasseromsledelse er veldig viktig - å snakke med elever om hvordan man aksepterer hverandre. (...) Lærer bør være konsekvent. Ta elever med på råd og være en tydelig voksen. Være snill, anerkjennende og forståelsesfull.» (Anne).

«Du skal være ydmyk, samtidig som du er voksen. Du skal være autoritativ men ikke autoritær. Du skal våge å være den som leder. (...) Godhet og det å tørre å by på dine menneskelige sider, det tror jeg» (Marit).

«For meg er det viktig å rydde opp i saker som ikke er bra for noen i klassen. Det er slik jeg prøver å jobbe. Jeg jobber med klassen og klassemiljøet for å innvirke hvordan hver enkelt elev har det. (...) Som lærer må man trå varsomt, det er nesten som å forsøke å gå på tynn is. (...) Du kan ikke trenge deg på og heller ikke tvinge» (Laila).

Særlig Marit og Laila uttrykte at deres jobb handler om å tilrettelegge pedagogisk for elevene og hjelpe dem i skolehverdagen. Laila sa: «Jeg har ikke den kompetansen, jeg er lærer og ikke psykolog.». Det samme uttalte Marit, videre sa hun: «Du som lærer skal ikke være den som kan så vanvittig mye om de psykiske aspektene. (...) Som lærer må jeg vite hvordan jeg skal møte eleven i hverdagen».

Alle lærerne var bevisst sin rolle ovenfor elevene, nemlig å være lærer. Samtlige informanter hevdet at lærere ikke behøver å ha utdypende kompetanse om psykisk helse da pedagogikken er deres hovedfokus, og ikke terapi eller psykologi. Samtidig har alle lærere beskrevet at det er viktig at man har grunnleggende kunnskap om psykiske vansker for å kunne identifisere og hjelpe elever som sliter. Det som virker sikkert er at kompetanse om psykiske plager er en avgjørende faktor for at man skal kunne hjelpe elevene med internaliserte psykiske vansker.

#### **4.7.4 Drøfting «Faglig tilrettelegging»**

Hva informantene mener er viktig i forhold til faglig tilrettelegging for elever med internaliserte psykiske vansker er avhengig av hvilke vansker og behov disse elevene har. Informantene i denne studien hevdet at tilrettelegging må gjøres ut ifra den enkelte elev. Dette samsvarer med opplæringsloven § 1-3, der det heter at opplæring skal tilpasses evnene og vilkårene til den enkelte (opplæringslova, 1998). Samtidig som lærerne understreker at tilrettelegginger må gjøres i samsvar med elevens evner og forutsetninger, har også samtlige informanter påpekt viktigheten med skole-hjem-samarbeidet. Det ser ut til at lærerne i denne studien er opptatt av begge deler, men deres hovedfokus virker å være eleven.

Jeg har lyst til å belyse noe som fremkommer i faglitteraturen, men som ikke blir nevnt i empirien. Uthus (2017c) skriver at hvis lærerne har tro på at elevene kan mestre det faglige nivået i den ordinære opplæringen, så øker sjansen for at elevene tror på seg selv. Ingen av informantene nevner dette. Det kan komme av at lærerne ikke har kunnskap om at deres tro på eleven kan overføres til eleven. En kan tenke at det å trå varsomt er riktig, men kanskje enkelte elever behøver en dytt, ekstra motivering, tiltro fra lærer og ros. At lærerne i denne studien ikke nevner dette, betyr ikke at de ikke praktiserer det. Det er tenkelig at dette er en så «vanlig» del av deres arbeid og at de dermed ikke tenker at det er spesielt viktig å nevne dette.

Lærerne i min undersøkelse uttrykte at faglige krav må endres når elevene har psykiske vansker. Dette tyder på at lærerne er opptatt av elevenes psykiske helse og at de ser en sammenheng mellom psykisk helse og læring. Det virker som at lærerne mener at en god

psykisk helse er viktig for at elevene skal kunne lære, og derfor må det faglige få mindre fokus. Marit underbygget dette når hun sa at man må forandre på de faglige kravene og «heller jobbe med at eleven skal bli frisk og støtte eleven». Samtidig uttrykte Marit at lærere skal tilrettelegge på en måte som oppleves «normal». Det at Marit vektlegger dette handler antakelig om at elever med psykiske vansker ikke skal føle seg annerledes. Barn og unge vil helst ikke skille seg ut, og man vil være lik andre i egen alder. Marit går ikke nærmere inn på hva «normal» tilrettelegging innebærer. Men jeg kan tenke meg at dette handler om at eleven får gjøre det samme som de andre elevene i klassen gjør, men kanskje med tilpassede oppgaver. For eksempel ved at eleven får sitte i klasserommet sammen med klassevennene og gjøre enklere oppgaver. En «unormal» tilrettelegging handler muligens om at eleven sitter alene med faglærer på et grupperom. Marits utsagn tyder på at det er viktig å forsøke å opprettholde en så «normal» hverdag som mulig, så langt det lar seg gjøre.

Det er ikke alle elever som kan få «normal» tilrettelegging. Elever med internaliserte psykiske vansker kan ha vanskeligheter med å jobbe inne i klasserommet eller med store grupper. De bør ifølge Paulsen og Bru (2016) jobbe sammen i mindre grupper med kjente medelever. Dette vektla også Laila. Hun fortalte at man kan begynne med små grupper og med tiden forsøke å gjøre gruppen større og større. Videre fremhevet Laila at man ikke skal tvinge elevene til å jobbe sammen dersom man ser at to elever ikke fungerer så godt sammen. Dette står i tråd med Paulsen og Bru (2016) som mener det er viktig at læreren tenker over sammensetningen av grupper i gruppeoppgaver. Samtidig tenker jeg at det er viktig at elevene lærer å omgås alle mennesker. Laila sier at man kan begynne i små grupper, og deretter øke størrelsen på gruppen. Dette tenker jeg er en fin framgangsmåte, slik at elevene gradvis lærer seg å samarbeide med andre. Noe som er viktig da man senere i livet bør kunne samarbeide med alle typer mennesker, også de man ikke har god kjemi med.

Bru, Idsøe og Øverland (2016) skriver at elevenes psykiske helse har stor betydning for elevenes evne til å konsentrere seg om en læringsoppgave i øyeblikket, og til å kunne opprettholde innsatsen for å lære over tid. Derfor er det viktig at lærere forsøker å tilrettelegge slik at eleven får en oppgave som eleven klarer å konsentrere seg om. Dette kan for eksempel bety at oppgaver tilpasses elevens evner eller ved å senke de faglige kravene, slik informantene i utvalget poengterte.

Viktigheten av å føle mestring blir trukket fram av to informanter i denne studien. Det å føle mestring har stor betydning for å fremme elevenes psykiske helse i skolen (Uthus, 2017a).

Men hvordan får man elevene til å føle mestring når alle må gjennom samme opplæringsplan? En mulig løsning kan være det informantene trakk fram: å forandre på faglige krav. Dette står i tråd med Befring (2016) som hevder at elever må få oppgaver de har sannsynlighet til å mestre, slik at selvtillit og engasjement styrkes. En annen mulighet kan være å bruke alternative opplæringsarenaer. Man kan for eksempel gjennomføre opplæring ute i naturen. I det samiske området jeg er oppvokst er man opptatt av å benytte naturen. Marit fortalte at «Jeg satt fagbøkene til side, og sa til eleven at vi drar ut. Vi byttet arena». Ved å gå ut av klasserommet og gjøre andre ting sammen med elevene får man sett elevene i andre situasjoner. Det kan føre til at man blir bedre kjent med elevene og at man kommer nærmere elevene sine.

Ifølge Bru, Idsø og Øverland (2016) kan elever med internaliserte vansker ha konsentrasjonsvansker fordi bekymringer for å mislykkes og tabbe seg ut tar oppmerksomheten deres. For å få elevene til å konsentrere seg om en oppgave kan ulike tiltak prøves ut. Slik Anne sa: «Også prøve ut flere tiltak, det er ikke sikkert at det første forslaget fungerer så godt, så da må man se om man kanskje gjøre det på en annen måte». En alternativ løsning kan for eksempel være å utføre praktisk læring. Et eksempel kan dermed være at man i naturfagstimen drar ut i naturen for å eksempelvis studere plantearter. Eller i matematikktimen kan man lære elevene til å måle opp og regne sammen material. I et klasserom er det trolig lettere å legge merke til om en elev tabber seg ut. Som regel er det stille i et klasserom og elevene rekker opp hånden når de skal si noe, fokuset blir på den personen som snakker. Mens i praktisk arbeid holder alle på med egne ting, og da er det trolig ikke så lett å oppdage dersom noen «mislykkes» eller «tabber» seg ut. Praktisk læring kan være et alternativ som kan bidra til at elevene klarer å konsentrere seg om oppgavene, samtidig som de får lærdom ut av det.

Lærerne i studien poengterer viktigheten med tilrettelegging. Noe som er veldig bra, sett i lys av studien til Veldman, Reijneveld, Ortiz, Verhulst og Bültmann (2015). Funnene i studien viser at psykisk uhelse i barne- og ungdomsårene kan påvirke unge voksne negativt, og at tidlig innsats derfor er viktig. Det virker som informantene i studien er opptatt av tidlig innsats. Dette fordi det fremstår som de forsøker å kartlegge og sette i gang tiltak så fort de oppdager en elev med mulige psykiske vansker. Dette tyder på at de ønsker å hjelpe elevene så tidlig som mulig.



#### 4.7.5 Drøfting «Sosial tilrettelegging»

Elever med internaliserte psykiske vansker kan ha utfordringer med å bli inkludert i det sosiale fellesskapet. De har behov for at lærere tilrettelegger sosialt for dem. For å få disse elevene inkludert i det sosiale fellesskapet vektla lærerne i denne studien ulike faktorer. En av informantene påpekte at «sosial inkludering må skje på barnets premisser» (Anne). En annen informant understrekte at man som lærer må forsøke å lede eleven med psykiske vansker inn i fellesskapet på en naturlig måte. Den tredje informanten hevdet at samarbeid er viktig for å kunne tilrettelegge sosialt for elever med internaliserte psykiske vansker.

Psykiske vansker kan påvirke læringsarbeidet til eleven, og en god psykisk helse er en viktig lærerforutsetning. Derfor er det viktig at lærere forsøker å forebygge psykisk uhelse. I rapporten *Psykisk helse i skolen* vektlegges følgende faktorer for å bygge en god psykisk helse: identitet og selvrespekt, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet, sosial støtte og sosialt nettverk (Holte, 2012, referert i Holen & Waagene, 2014). Informantene i denne studien trekker frem flere av disse elementene, og samtlige informanter vektla trygghet og sosial støtte som viktige faktorer. I tillegg til dette snakket alle lærerne om at elever må bli inkludert og føle hjemme i klassen. Med andre ord at alle elever skal føle tilhørighet. Dersom eleven ikke opplever trygghet kan det skape usikkerhet, som igjen kan føre til at eleven ikke tør å fortelle om sine tanker og følelser. Manglende sosial støtte kan påvirke eleven negativt, i form av at eleven ikke føler seg sett og anerkjent. Hvis elevene ikke opplever tilhørighet kan det gå utover elevens motivasjon til å komme på skolen.

En likhet i alle utsagnene om sosial tilrettelegging var at elevens stemme må telle. Slik jeg tolker dette, er det snakk om medbestemmelse. Lærerne er opptatt av at eleven skal ha medbestemmelse i skolehverdagen. En av informantene uttrykte at en elev som ikke ønsker å være sammen med andre elever må respekteres. En annen informant sa at man ikke skal tvinge elevene til å interagere med andre. Det virker som lærerne er opptatt av å ta hensyn til elevens ønsker og behov. Det er veldig mye fokus på inkludering i dagens samfunn, og det kan tenkes at lærerne blir for opptatt av å forsøke å inkludere eleven at man glemmer å tenke på elevens egne ønsker. Anne forklarer dette bra når hun sier: «(...) for mange ganger så ønsker ikke eleven å bli inkludert i den grad voksne mener er optimalt». Inkludering er selvsagt veldig viktig for å føle tilhørighet, men som en informant mente, bør inkludering skje etter barnets eget ønske. Det kan tenkes at situasjonen til eleven blir verre dersom man presser

eleven til å bli inkludert. Kanskje eleven føler stort ubehag og press, og dermed vegrer seg for å komme på skolen.

Anne fortalte at det sosiale henger sammen med det faglige. Hun påsto at det kan ha negativ påvirkning for faglig læring dersom en klasse ikke fungerer sosialt. Dette tyder på at sosiale behov må dekkes for at en elev skal mestre det faglige. Her kommer vi igjen inn på det som handler om tilhørighet. Alle mennesker har et behov for å føle tilhørighet. Som jeg nylig skrev så bør inkludering skje etter elevens ønske. Det kan være utfordrende å inkludere elever med psykiske vansker. Laila hevdet at en elev med psykiske vansker kan bli sett på som annerledes av andre elever. Det er tenkelig at elever med psykiske vansker blir ekskludert da de er «annerledes». Dette står i tråd med Veland (2011) som hevder at psykiske vansker være en grunn til at elever ikke blir inkludert. Hvis dette er tilfelle så må læreren jobben med aksept i klassen. Dette kan gjøres ved å ha jevnlig samtaler med elevene der man forklarer at mennesker er ulike, og at alle skal respekteres slik de er. Øverland og Bru (2016) poengterer også dette, og skriver at man kan ha regler som sier noe om at man aksepterer og tar hensyn til hverandre, og at alle skal inkluderes.

Dersom man har én elev som har aldri ønsker å bli inkludert, bør lærere ta et grep for å forsøke å inkludere eleven. Ifølge Veland (2011) kan det å ikke bli inkludert forsterke psykiske vansker. Det kan være utfordrende å finne balansen mellom press til deltakelse og det å la eleven trekke seg unna. For å inkludere eleven på en måte hvor eleven ikke føler tvang og press, kan man slik Laila sa: «(...) lede eleven inn i gruppen på en naturlig måte». Dette kan for eksempel gjøres gjennom lek og aktiviteter. Dersom man ikke lykkes i å inkludere eleven gjennom ulike leker og aktiviteter, kan man kartlegge elevens interesser. Deretter kan man organisere en aktivitet i klassen på bakgrunn av elevens interesser. På den måten kan den ene eleven som har havnet utenfor klassefelleskapet oppleve tilhørighet. Lek og aktiviteter kan bidra til at man bygger relasjoner til sine klassevenner, og derfor er dette trolig bra for hele klassen, og ikke bare den ene eleven som havner utenfor.

#### **4.7.6 Drøfting «Lærerrollen og klasseromsledelse»**

Informantene i dette utvalget formidlet at lærerne må være bevisst på sin rolle. En av informantene vektla at en lærers kompetanse ikke strekker til for å løse alle typer problemstillinger. Særlig to av informantene påpekte at lærerens oppgave er pedagogikk og ikke psykologi. At lærerne er tydelige på deres rolle kan henge sammen med hva de selv kjenner de har kompetanse om, som Laila sier «Jeg vet at det kan gå veldig dårlig hvis jeg

selv prøver å løse saker, saker som går utenfor det jeg har kompetanse på». Disse funnene tyder på at lærerne er bevisst at det er pedagogikk som er deres hovedfelt, noe som stemmer godt overens med Raundalen og Schultz (2006) som hevder at skolen ikke skal drive med terapi. Videre skriver Raundalen og Schultz (2006) at skolen kan bedrive pedagogikk med terapeutisk effekt. Samtaler med elever og klassen er et eksempel på pedagogikk som kan ha terapeutisk effekt. Det er tenkelig at lærerne i min studie bedriver pedagogikk med terapeutisk effekt uten at de selv er klar over det. Ved blant annet å ha samtaler med elevene som har psykiske vansker.

I tillegg til samtaler tydet intervjuvarene på at lærerne var opptatt av emosjonell støtte. Emosjonell støtte innebærer ifølge Federici og Skaalvik (2017) at lærere oppmuntrer, verdsetter, aksepterer og respekterer elevene, i tillegg til at elevene føler seg trygg sammen med lærerne. Lærerne i utvalget har trukket fram de ulike elementene. Ord som snillhet, trygghet, godhet, ydmykhet, anerkjennelse og forståelse vektlegges av informantene. Federici og Skaalvik (2017) skriver at elever som opplever emosjonell støtte har færre indikasjoner på psykiske plager. Lærerne i min studie forebygger trolig psykiske helseplager ved å fokusere på emosjonell støtte.

Informantene i studien var samstemte om at elever med psykiske vansker trenger god klasseromsledelse. Marit uttrykte at lærere bør være ydmyk og autoritativ. Dette samsvarer med Ogden (2015) som skriver at god klasseledelse innebærer å balansere mellom å vise forståelse og å sette grenser. Anne sa: «Klasseromsledelse er veldig viktig - å snakke med elever om hvordan man aksepterer hverandre». Laila fremhevet at hun rydder opp i konflikter så fort som mulig. Utsagnene tyder på at lærerne er opptatt av å ha et godt og ryddig klassemiljø. Klasseromsledelse er viktig for alle elever. Dette underbygges av Drugli (2012) som skriver at struktur og klare rutiner er til stor hjelp for de fleste elever. For å få en god klasseromsledelse kan lærere innføre rutiner og regler fra første dag. Det kan være en fordel å utarbeide regler sammen med elevene. Slik kan elevene få et eierforhold til reglene, og det kan trolig øke sannsynligheten for at de følger reglene. Eksempler på regler kan være: hvordan man snakker til hverandre, at man rekker opp hånden ved behov for hjelp eller for å be om ordet, at det skal være arbeidsro i timene og lignende.

Ifølge Berg (2012) trenger elever med psykiske vansker trygge, tydelige og forutsigbare lærere. Behovet for trygghet er en faktor som ble trukket fram av samtlige lærere, og i løpet av intervjuene ble begrepet nevnt flere ganger av alle informantene. Marit og Anne vektla

tydelighet, noe som kan være en form for forutsigbarhet. Laila sa at elever med internaliserte vansker kan jobbe i grupper som gradvis blir større og større, som kan være en form for forutsigbarhet. Dette samsvarer med Paulsen og Bru (2016) som skriver at nye situasjoner kan introduseres gradvis, og på en måte som gjør at eleven gjenkjenner situasjonen og føler en forutsigbarhet. Det spesifikke begrepet forutsigbarhet ble ikke nevnt av informantene. Det er tenkelig at forutsigbarheten er et resultat av den måten de utøver sin lærerrolle. Ved å for eksempel ha klare grenser, sørge for at elevene føler seg trygge, ved å støtte elevene og så videre. Det ser ut til at lærerne utøver forutsigbarhet, selv om de ikke nevner dette spesifikt.

## 5 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Formålet med denne masteroppgaven var å belyse hvordan grunnskolelærere i Sápmi kan tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker. Studien ble utformet etter følgende problemstilling: «*Hvordan kan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?*». Denne problemstillingen ble supplert med tre forskningsspørsmål: «Hva er lærernes forståelse av begrepet internaliserte psykiske vansker?», «Hvordan opplever lærerne forståelsen for psykiske vansker i samisk kultur?» og «Hva vektlegger lærerne som forutsetninger for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?». For å skaffe empiri som kunne bidra med svar til problemstillingen gjennomførte jeg en fenomenologisk studie, med til sammen 3 kvalitative intervjuer. Jeg intervjuet to lærere som jobber på grunnskoler i Sápmi og en lærer som nylig har jobbet på en grunnskole i Sápmi. I dette kapittelet vil jeg gjøre en kort oppsummering av hovedfunnene. Avslutningsvis sier jeg noe om videre forskning på dette området.

Angående det første forskningsspørsmålet mitt «Hva er lærernes forståelse av begrepet internaliserte psykiske vansker?» viser funnene at lærerne i min studie har en god forståelse for hva internaliserte psykiske vansker er. Informantene trakk fram begreper og kjennetegn som også beskrives i faglitteraturen, deriblant tilbaketrekking, angst, depresjon, stillhet og passivitet.

Vedrørende det andre forskningsspørsmålet mitt «Hvordan opplever lærerne forståelse for psykiske vansker i samisk kultur?» gjorde jeg to hovedfunn. Det første funnet er at det er blitt mer åpenhet for psykisk helse og uhelse i samisk kultur. Til tross for at det er blitt mer åpenhet mente informantene at det fortsatt er en del arbeid som må gjøres for at det samiske samfunnet er i mål. Det andre funnet viste at det også er blitt mer åpenhet rundt psykisk helse i skolen. Lærerne i studien opplevde at det er mye fokus på psykisk helse i dagens skole. Dette tyder på at skole og samfunn drar i samme retning.

I forbindelse med det tredje forskningsspørsmålet «Hva vektlegger lærerne som forutsetninger for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?» gjorde jeg fire funn. Det første funnet peker mot at kompetanse er en avgjørende forutsetning for at lærere skal kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker.

Viktigheten av gode relasjoner var det andre funnet jeg gjorde. Et tredje funn var at skole-hjem-samarbeidet er en viktig forutsetning. Det siste funnet var at lærersamarbeidet er noe

som vektlegges blant informantene, for å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker.

Når det gjelder problemstillingen «Hvordan kan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker?» tyder resultatene på at lærerne har stor vilje til å tilrettelegge for elever med internaliserte vansker. For å kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker er det en rekke faktorer som spiller inn. Informantene trekker fram at kompetanse om internaliserte vansker og hvordan de kommer til synet på skolen er viktig for å kunne oppdage disse elevene. Videre må man også ha kompetanse om hvordan man i samisk kultur snakker om psykisk helse. Informantene trakk fram at gode relasjoner, et godt skole-hjem-samarbeid og et godt lærersamarbeid må ligge til grunn for at man skal kunne tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker.

En informant uttalte at det er vanskelig å generalisere tilretteleggingstiltak. Dersom man skal generalisere, så er hovedtrekkene av resultatene i denne studien at enkelt individet må være i fokus når man skal tilrettelegge. Det betyr at det trolig ikke finnes et tiltak som passer for alle elever med internaliserte psykiske vansker. Derfor er det, som informantene sa, viktig å prøve ut forskjellige metoder og tiltak. Kort oppsummert viser funnene at lærerne vektlegger kompetanse, relasjonsarbeid, skole-hjem-samarbeid, lærersamarbeid, lærerrollen og klasseledelse når de skal tilrettelegge for elever med internaliserte psykiske vansker. Særlig relasjonsarbeid var noe samtlige lærere vektla gjennom hele intervjuprosessen, i tillegg fremkommer det at mine informanter er opptatt av at enkelt individet må være i fokus og at man må jobbe sammen med eleven for å finne de riktige tilretteleggingene.

## **5.1 Videre forskning**

Jeg opplever at behovet for videre forskning er til stede. Min studie undersøker lærernes synspunkter og erfaringer. Videre forskning rundt tilrettelegging for samiske elever med psykiske vansker bør inkludere elevene selv, som omfatter hvordan elevene opplever tilretteleggingen i skolen. Dette var min opprinnelige plan, men utfordringer med å få tak i deltakere forhindret det. Fremtidige forskningsprosjekter bør finne måter der de kan komme i kontakt med samiske barn og unge. Det hadde vært verdifullt å kombinere elevs og lærers synspunkter og erfaringer. En studie med denne kombinasjonen kunne blitt nyansert og sammensatt, da den hadde belyst både elev- og lærerperspektivet.

Jeg har i denne oppgaven fokusert på den norske siden av Sápmi. I forlengelse av denne studien kunne det vært interessant å undersøke hvordan andre områder i Sápmi jobber med tilrettelegging for elever med internaliserte psykiske vansker. Man kunne gjort en stor undersøkelse med deltakere fra hele Sápmi, både Finland, Norge, Sverige og Russland. På denne måten kunne man fått en flersidet studie på tvers av landegrenser, der likheter og ulikheter fremkommer.

Informantene i min studie hevdet at kompetanse om internaliserte vansker, gode relasjoner, et godt skole-hjem-samarbeid og et godt lærersamarbeid er viktige forutsetninger i tilretteleggingsarbeidet for elever med internaliserte psykiske vansker. Det kan være interessant å se om dette gjelder for lærere generelt eller om det kun gjelder for mitt utvalg. For å kunne gjøre dette må man intervjuer en større gruppe lærere enn det rammene for denne studien la til rette for. Her kunne det også være relevant å hente informanter fra andre områder i Sápmi, på kryss av landegrensene. I tillegg til dette kunne det vært interessant å sammenligne Sápmi og storsamfunnet.

Denne studien kan gi grunnlag for videre studier. Resultatene i studien tyder på at tilrettelegging er omfattende, og kan innebære alt fra fysiske tiltak til mellommenneskelige relasjoner. Det er mange ting lærere må kunne, huske og tenke over. Uansett så indikerer funnene i denne studien at lærere har en viktig rolle når det kommer til elever med internaliserte psykiske vansker. Jeg ønsker å avslutte med et sitat fra en av informantene. Dette sitatet gjorde inntrykk på meg, da den illustrerer hvor forsiktige lærere må være, og hvordan en må prøve seg frem: «Som lærer må man trå varsomt, det er nesten som å forsøke å gå på tynn is.» (Laila).

## Referanseliste

- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19.) NOVA, OsloMet.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Berg-Nordlie, Mikkel & Gaski, Harald (2021, 28. januar). *Sápmi*. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/S%C3%A1pmi>
- Bongo, B.A. (2012) "*Samer snakker ikke om helse og sykdom*". *Samisk forståelseshorisont og kommunikasjon om helse og sykdom. En kvalitativ undersøkelse i samisk kultur* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin:  
<https://munin.uit.no/handle/10037/5458>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 70-92). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A., G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever?. *Nordic Studies in Education*, 32(2), s. 115-125.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-04>



- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2016, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- De Wit, D.J., Karioja K., Rye B.J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools* Vol 48(6), s. 556-572.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.B., Kløkner, C. og Larsson, B. (2011). How are children internalizing and externalizing problems associated with demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers in a sample of Norwegian schoolchildren in grades 1-7? *Evaluation and research in education*, 4, s. 243-254.
- Federici R., A. & Skaalvik E., M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal Akademisk.
- Folkehelseinstituttet (2018a). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt* (978-82-8082-925-2). Folkehelseinstituttet, Område for psykisk og fysisk helse, Avdeling for helsefremmende arbeid. [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unges\\_psykiske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf)
- Folkehelseinstituttet (2018b). *Psykisk helse i Norge* (978-82-8082-878-1 elektronisk utgave). Folkehelseinstituttet, Område for psykisk og fysisk helse. [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/>

- Hansen, K., L. & Skaar, S.W. (2021). *Unge samers psykiske helse: En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*. UiT Norges arktiske universitet. [https://uit.no/Content/721559/cache=20210403160302/Miha\\_Unge\\_samer\\_rapport\\_digital.pdf](https://uit.no/Content/721559/cache=20210403160302/Miha_Unge_samer_rapport_digital.pdf)
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker?. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s.15-42). Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008b). Sosiale vansker. Hvordan kommer de til uttrykk?. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s.73-105). Høyskoleforlaget.
- Haugen, R (2008c). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s.44-72). Høyskoleforlaget.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263).  
Helsedirektoratet, Avdeling levekår og helse:  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-ifolkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/\\_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-ifolkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf)
- Helsenorge (2018, 30. april) *Angstlidelser*. Helsenorge.  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/angst-og-angstlidelser/>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 9/2014). Nordisk

institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>

ICD-10 (2019). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2019*. Helsedirektoratet.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Klomsten, A., T & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 14(2), s. 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvernmo, S. & Bye, R., S. (2019). Forekomsten av angst- og depresjonssymptomer hos samiske og ikke-samiske elever i videregående skole i Finnmark i 1994 og 2014. *Norsk Epidemiologi*, 28 (1-2), s. 15-25. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3047>

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide* (2. utg.). Guilford Press.

Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Universitetsforlaget.

Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 272-305). Høyskoleforlaget.

Norsk senter for forskningsdata. (u.å). NSD. <https://www.nsd.no/>

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

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Universitetsforlaget.

Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Simson, K.V., Brekke, I. & Hardoy, I. (2021) The Impact of Mental Health Problems in Adolescence on Educational Attainment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66:2, s. 306-320. doi: 10.1080/00313831.2020.1869077

Skogen, J.C, Smith, O.R.F, Aarø L.E, Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet.  
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unges\\_psykiske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Uthus, M (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Gyldendal Akademisk.

Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Gyldendal Akademisk.

- Uthus, M. (2017c). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Gyldendal Akademisk.
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene?. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 132-151). Universitetsforlaget.
- Veldman, K., Reijneveld, S.A., Ortiz, J.A., Verhulst, F.C. & Bültmann, U. (2015). Mental health trajectories from childhood to young adulthood affect the educational and employment status of young adults: results from the TRAILS study. *J Epidemiol Community Health*, 69(6), 588-93. doi: 10.1136/jech-2014-204421
- World Health Organization. (2018). *Mental health: strengthening our response*. World Health Organization. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red). *Psykisk helse i skolen* (s. 43-69). Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet ”Grunnskolelærernes tilrettelegging for elever med psykiske plager”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegger for elever med tanke på deres psykiske plager. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I forbindelse med min masteroppgave som er en del av avsluttende eksamen ved UiT – Norges Arktiske Universitet ønsker jeg å skrive om hvordan lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for samiske elever med tanke på deres psykiske vansker. Formålet med studien er å intervju grunnskolelærere i Sápmi for å få fram deres erfaringer knyttet til tilrettelegging for elever med psykiske plager. Av den grunn ønsker jeg å komme i kontakt med i grunnskolelærere i Sápmi som underviser eller har undervist elever med psykiske vansker. Studiens problemstilling er: *Hvordan kan grunnskolelærere i Sápmi tilrettelegge for elever med tanke på elevenes psykiske plager?* Problemstillingen vil bli undersøkt ved hjelp av følgende forskerspørsmål:

Hvordan tilrettelegger lærerne faglig?

Hvordan tilrettelegger lærerne sosialt?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet har intervju som metode. Studien vil ha 3-5 informanter. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer i forhold til tilrettelegging for elever med psykiske plager. Intervjuene vil bli tatt

opp på lydopptaker, deretter blir de skrevet ned i anonymisert form slik at de kan analyseres og gis ut som en del av undertegnede masteroppgave.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skoleeier/elevne dersom du velger å trekke samtykket tilbake.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Studiets deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, deltakernes navn vil erstattes med fiktivt navn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres, og når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest 31. oktober 2022 vil alt materiale slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg når som helst uten å måtte oppgi grunn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UiT Norges arktiske universitet ved Fredrik Danielsen, [fredrik.danielsen@uit.no](mailto:fredrik.danielsen@uit.no) eller Henriette Joks, [jette98@hotmail.com](mailto:jette98@hotmail.com), tlf. 477 51 847

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Henriette Joks, tlf. 477 51 847

---



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Grunnskolelærerenes tilrettelegging i forhold til elever med psykiske vansker*.

Jeg har mottatt og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og at mine personlige opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduser oppgaven

Frivillig deltakelse

Anonymitet

### Bakgrunnsinformasjon:

- Alder
- Kjønn
- Hvilket klassetrinn underviser du på?
- Hvilken undervisningsstilling har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

### Relasjoner og miljø

- Hvordan er kontakten med kolleger?
- Hvordan er kontakten med dine elever?
- Hvordan er miljøet i klassen din?
- Opplever du at lærere får med seg det som skjer i klasserommet?

### Psykisk helse i skolen:

- Opplever du at lærere er opptatt av elevenes psykiske helse? Hvis ja: på hvilken måte?
- Hvordan blir psykisk helse snakket om på skolen?
- Hvordan oppdager du at en elev har psykiske plager?

### Tilrettelegging:

- Hvilke tiltak kan være aktuell for elever med psykiske plager?
- Hvordan mener du at lærere bør forholde seg til elever med psykiske vansker?
- Hvordan føler du at lærere ivaretar elevene sine?
- Har noen elever noen gang fortalt deg hvordan de ønsker at du skal forholde deg til dem og deres psykiske vansker?
  - o Hvis ja: Hvordan og hvorfor tror de at de fortalte om det?
  - o Hvis nei: Hvorfor tror du de ikke har fortalt?

- Hva tror du skal til for at elever snakker om sine psykiske vansker med de ansatte på skolen?
- Hvis en elev formidler hvordan eleven har det, hvordan reagerer du?

### Faglig tilrettelegging

- Hvordan tilrettelegger lærere faglig for elever med psykiske plager?
- Hvordan oppdager lærere at for eksempel en elev synes undervisningen er vanskelig?
  - o Hvordan håndterer lærere det?
- Hvordan tilrettelegger lærere oppgaver til elevene med psykiske plager?
- Hvordan kan lærere hjelpe elevene med psykiske plager til å føle mestring faglig?
- Hvordan kan lærere bidra til å motivere elevene med psykiske plager?

### Sosial tilrettelegging

- Hvordan tilrettelegger lærere sosialt for elever med psykiske plager?
- Hvordan kan lærere tilrettelegge for å skape et trygt klassemiljø?
- Hvordan tilrettelegger lærere aktiviteter til elevene med psykiske plager?

### Forståelse av psykiske plager i samisk kultur

### Forståelse av internaliserte vansker

### Fokus på psykisk helse i skolen:

Synes du det er nok fokus på psykisk helse på skolen i dag?

-Hvis ikke, hvordan tenker du man kunne belyst temaet mer?

### Underveis i intervjuet ved behov

- Har jeg forstått deg riktig?

### Avslutning:

- Er det noe jeg har glemt å spørre om, som du tenker det er viktig å si noe om?

## Vedlegg 3: Analyseutdrag

Grunnskolelæres erfaringer med tilrettelegging for elever med psykiske vansker.

| Lærer-elev-relasjoner  |   |  |
|--|---|--|
| Anne   | Marit   | Laila  |
| <p>Vektlegger at lærer-elev-relasjonen må være god. Poengterer at tillit er viktig.</p> <p>«Eleven må oppleve at eleven kan stole på læreren og kan åpne seg, så relasjon er alfa omega. Relasjon har veldig, veldig mye å si. Hvis elevene føler seg trygge så kommer det faglige etter hvert, da kan man åpne seg og stille spørsmål.»</p> | <p>Vektlegger at lærer-elev-relasjonen må være god. Tillit er et nøkkelbegrep.</p> <p>«Relasjonen mellom elever og lærere er så viktig.»</p> <p>«Når elever har tillit til voksne da kommer de til deg, det er snakk om tillit og relasjon.»</p>  | <p>Vektlegger at lærer-elev-relasjonen må være god. Poengterer at tillit er viktig.</p> <p>«Hvis du og eleven bygger en relasjon preget av tillit, da først kan du forvente at eleven forteller og åpner seg til deg.»</p> <p>«Du må bli kjent med klassen og skape en relasjon som er basert på tillit. Elevene tør å fortelle meg ting når jeg tar elevene seriøst og lytter til hva de har å si.»</p> |
| Skole-hjem-samarbeid   |   |  |
| Anne   | Marit   | Laila  |
| <p>Beskriver samtaler med foreldre er viktig, vektlegger ikke selve relasjonen så mye.</p> <p>«Jeg liker å snakke direkte med eleven og observere, og også snakke med foreldre.»</p> <p>«Også kan man gå gjennom foreldre selvfølgelig, ha samtale og prate. Samtale og relasjon, er jo det som er nøkkelbegreper.»</p>                      | <p>Poengterer at lærerens relasjon til foreldre er viktig.</p> <p>«Jeg synes det er viktig at du bygger god relasjon til foreldrene også. Det er nærmest umulig å hjelpe elevene dersom man ikke har god relasjon til foreldrene.»</p> <p>«Min erfaring er at samarbeid med foreldre er veldig, veldig viktig.»</p> | <p>Poengterer at lærerens relasjon til foreldre er viktig.</p> <p>«Jo bedre relasjonen er med foreldrene jo bedre relasjoner får du til elevene, det er min oppfatning. Det er en trygghet at skole og hjem jobber sammen. Det er en trygghet for barnet.»</p>   |

| Mestring  |   |  |
|---|---|--|
| Anne  | Marit   | Laila  |
| -   | <p>Mener at man må senke kravene for at elevene skal føle mestring.</p> <p>«Man må prøve å legge det normale til siden, og forandre på de faglige kravene. Heller jobbe med at eleven skal bli frisk og støtte eleven.»</p>                           | <p>Mener at man må senke kravene for at elevene skal føle mestring.</p> <p>«Det gjelder å tilrettelegge for eleven ut ifra elevens nivå, og ut ifra hva eleven mestrer. Man må senke forventningene, spesielt hvis det er en elev som har psykiske vansker. Eleven må få gjøre ting som kan avlede tankene til eleven. Det er ikke alle som klarer å jobbe med skolearbeid når de sliter psykisk.»</p> |
| Tilrettelegging   |   |  |
| Anne  | Marit   | Laila  |
| <p>Tilrettelegging må skje på den enkeltes elev premisser.</p> <p>«Tilpasninger må være i samsvar med det som barnet har behov for. Det er veldig vanskelig å si generelt hva som fungerer, for at det kommer an på hva utfordringen er. Det er derfor det er så viktig med observasjon og relasjon. Ellers forteller ikke barna deg hva som trengs.»</p> | <p>Tilrettelegging skal gjøres slik at elevene ikke føler seg annerledes.</p> <p>«Du som lærer skal ikke være den som kan så vanvittig mye om de psykiske aspektene. Du skal være den som tilrettelegger slik at eleven kan oppleve det normale.»</p> | <p>Tilrettelegging må skje på den enkeltes elev premisser.</p> <p>«Det er ikke alle elever som klarer å være sammen med mange samtidig, noen elever klarer bare å være sammen to og to. Da kan man tilrettelegge for eksempel ved at eleven får spille sammen med en mindre gruppe.»</p>   |
| Faglig tilrettelegging  |   |  |
| Anne  | Marit   | Laila  |
| Tilrettelegge ut ifra den enkeltes behov.   | Tilrettelegge ut ifra den enkeltes behov.   | Tilrettelegge ut ifra den enkeltes behov.  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| «Man må jo se på hva behovet er, om man kan gjøre hverdagen lettere ved å legge inn små pauser for eksempel eller ha noen spesielle hjelpemidler. Man bør observere eleven i aksjon.» | «Man vet at psykiske vansker er sykdom, og man skal tilrettelegge undervisningssituasjonen i forhold til eleven. Da må man tenke på mål som er gjennomførbare for den enkelte.» | «Utgangspunktet er alltid eleven, og du skal tilrettelegge ut i fra elevens kapasitet.»<br><br>«Elever som har psykiske vansker bør styrkes på de områdene de mestrer.» |
|---|---|---|

### Sosial tilrettelegging

| Anne  | Marit  | Laila  |
|---|--|--|
| Sosial tilrettelegging må skje i samarbeid med eleven.<br><br>«Sosial inkludering må skje på barnets premisser. Det er ikke enkelt, for mange ganger så ønsker ikke eleven å bli inkludert i den grad voksne mener er optimalt, så man må ha respekt for det og. Hvis eleven har lyst til å trekke seg tilbake så må eleven få lov til det, men igjen, samtale er alfa omega, at du hører hva eleven har å si om sin egen situasjon.» | Sosial tilrettelegging må skje i samarbeid med eleven.<br><br>«Du skal samarbeide med eleven, med den eleven du jobber med. Først kan du høre om eleven har noen som eleven har god kontakt med. Hvis der er noen, så kan du kartlegge hvilken kontakt.» | Man må ta hensyn til eleven<br><br>«Det er ofte slik at man må ta små steg, en elev som sliter med relasjoner kan ikke settes i en stor elevgruppe. Det kan være en katastrofe for den eleven at han/hun plutselig skal være sammen med så mange mennesker, kanskje eleven ikke klarer det.» |

### Psykisk helse i skolen

| Anne  | Marit  | Laila   |
|---|--|---|
| Har lang erfaring med arbeid i skolen. Har erfaringer fra hvordan det var før og nå.<br><br>«Det er mye mer fokus på elevenes psykiske helse nå.»<br><br>«Pluss at man har jo mye mer informasjon om det nå, og det jo ikke til å stikke under en stol at det der flere elever som har psykiske plager. Det er i hvert fall | Har lang erfaring med arbeid i skolen. Mener at psykisk helse blir vektlagt i dagens skole.<br><br>«Det er mye opplæring og søkelys på psykisk helse i skolen. I dagens skolesituasjon er det ikke spørsmål om lærere ser, de skal se og bry seg. Det er lærerens jobb.» | Har lang erfaring med arbeid i skolen. Har erfaringer fra hvordan det var før og nå.<br><br>«I dag tør flere elever å fortelle om deres psykiske helse, i forhold til før i tiden. Det kommer mest sannsynlig av at det er mer åpenhet rundt psykisk helse. Allerede i barnehagen |

| <p>sånn at flere blir i oppdaget enn tidligere. Kanskje det ikke er flere men sannsynligvis er det flere som blir oppdaget tidligere enn før.»</p>   |   | <p>snakker man med barna om barns rettigheter.»</p>   |
|--|---|---|
| Lærerens rolle   |   |   |
| Anne   | Marit   | Laila   |
| <p>Poengterer at lærerrollen er viktig.</p> <p>«Den voksne som leder gruppen må være veldig tydelig, og passe på at elever er inkludert.»</p> <p>«Klasseromsledelse er veldig viktig - å snakke med elever om hvordan man aksepterer hverandre.»</p> <p>«Ta elever med på råd og være en tydelig voksen.</p> <p>Være snill, anerkjennende, forståelsesfull.»</p> | <p>Poengterer at lærerrollen er viktig.</p> <p>«Du skal være ydmyk, samtidig som du er voksen. Du skal være autoritativ men ikke autoritær. Du skal våge å være den som leder.»</p> <p>«Du skal oppføre deg ordentlig med elevene, slik at elevene tillater deg å bli kjent med dem. Du skal også selv bestrebe for å bli kjent med elevene.»</p> | <p>Poengterer at lærerrollen er viktig.</p> <p>«Som lærer må trå varsomt, det er nesten som å forsøke å gå på en tynn is. Det er tiden som skaper trygghet. Du kan ikke trenge de på og heller ikke tvinge.»</p> <p>«For meg er det viktig å rydde opp i saker som ikke er bra for noen i klassen. Det er slik jeg prøver å jobbe. Jeg jobber med klassen og klasse miljøet for å innvirke hvordan hver enkelt elev har det.»</p> |
| Samarbeid med andre instanser  |   |   |
| Anne   | Marit   | Laila   |
| <p>Nevner samarbeid med PPT og BUP.</p> <p>«Vanligvis er både PPT og BUP involvert, så da kan man konferere med de som kanskje har bedre kompetanse på området, søke råd rett og slett.»</p>   | <p>Har opplevd at samarbeid med andre instanser kunne vært bedre.</p> <p>«Men jeg hadde hatt behov, og har kjent på en forventning til helsetjenesten og BUP om at vi har enda mer kontakt.»</p> <p>Vektlegger relasjonen med hjelpetjenesten</p>   | <p>Mener at samarbeid med andre instanser som har kompetanse er viktig.</p> <p>«Hvis jeg oppdager at en elev muligens sliter med selvfølelsen sin eller at en elev har mørke tanker, så snakker jeg med foreldrene og anbefaler de å søke hjelp hos noen som har kompetanse på området. Når min kompetanse ikke strekker til for å kunne løse</p>   |

|  | «Det viktige for meg er relasjoner mellom mennesker, både mellom elevene, lærer og elev, relasjoner med foreldre og hjelpetjenesten også. Alt det hører sammen.»   | slike saker. Det synes jeg er veldig viktig. Jeg har ikke den kompetansen, jeg er lærer og ikke psykolog»  |
|--|--|--|
| Psykisk helse i samisk kultur  |  |  |
| Anne   | Marit  | Laila  |
| <p>Har ikke så mye erfaring med samisktalende elever med internaliserte vansker.</p> <p>«I samisk kultur kan slike vansker være forbundet med identitet, som i sin tur kan ha forbindelse til språk- og kulturutøvelse.»</p> <p>«Jeg har ikke opplevd eller observert noen klare skiller mellom uttrykk for slike vansker hos norsktalende kontra samiske barn eller barn med en annen språklig bakgrunn.»</p> | <p>Har jobbet lenge i skolesystemet, og har jobbet mye med samiske elever som har psykiske plager.</p> <p><i>Hvordan det er i dag</i></p> <p>«I dagens samiske samfunn er psykiske vansker veldig synlig, det ser man blant annet ved antall selvmord.»</p> <p><i>Det er blitt mer åpenhet</i></p> <p>«Det samiske samfunnet er blitt mer åpen og det snakkes mer om psykisk helse. Før i tiden skulle informasjon om et menneske kun deles med nærmeste familie. Dette har utviklet seg, nå snakkes det om på et samfunnsnivå, både på skolen og i hjelpetjenestene.»</p> <p><i>Det samiske samfunnet er fortsatt ikke i mål når det kommer til psykisk helse</i></p> <p>«Men om det samiske samfunnet er der de burde være, det tror jeg ikke. Dette er bare en begynnelse. Psykiske vansker og den psykiske helsen er noe du har med det hele livet, fra du</p> | <p>Har jobbet lenge i skolesystemet, og har jobbet mye med samiske elever som har psykiske plager.</p> <p><i>Hvordan det er i dag</i></p> <p>«I dagens samiske samfunn er ikke folk like redd og hemmelighetsfull, i motsetning til hvordan det var før.»</p> <p><i>Det er blitt mer åpenhet</i></p> <p>«Det ser ut som det samiske samfunnet er blitt mer åpen, og man har et annet syn på psykiske plager. Vår generasjon ser ut til å være de som bryter dette, vi har mer aksept for psykiske vansker og forstår de bedre. Vi forstår at et menneske ikke bare er gal og sinnsyk, men at det er noe mer der.»</p> <p><i>Det samiske samfunnet er fortsatt ikke i mål når det kommer til psykisk helse</i></p> <p>«Jeg tror det samiske samfunnet er på god vei, men vi er ennå ikke der vi bør være. Det å for eksempel få tjenester på morsmålet sitt, på samisk, er fortsatt</p> |



|  | blir født til du ligger i graven. Det er fortsatt mye som bør gjøres.»   | ikke optimalt. Det er en utfordring å finne tjenester som tilbyr hjelp på samisk. Men det blir fler og fler tilbud på samisk. Men vi er fortsatt ikke helt i mål.»  |
|--|--|---|
| Lærersamarbeid   |  |   |
| Anne   | Marit  | Laila   |
| <p>Understreker at lærersamarbeid er viktig.</p> <p>«Kanskje det er lurt å invitere noen kollegaer for å observere gruppen – søke råd hos hverandre.»</p> <p>«Da prøver jeg i samråd med eleven og kanskje noen flere kolleger å finne ut hvordan man kan tilrettelegge i klasserommet.»</p> <p>«Snakke med kolleger og konferere med dem, innhente informasjon og kunnskap, også prøve å finne ut hva som fungerer, prøve ut flere ting.»</p> | <p>Understreker at lærersamarbeid er viktig.</p> <p>«De som jobber med elevene snakker om ting man bør være oppmerksom på. Det har vært en viktig arena for oss, lærersamarbeidet.»</p> <p>«Jeg tror at en mulig løsning på slike ting er lærersamarbeidet. En lærer oppdager det ene, den andre oppdager noe annet og slik samler man trådene.»</p> | <p>Forteller at lærere snakker om psykisk helse og uhelse.</p> <p>«Vanligvis snakker vi lærere om det hvis vi opplever noe, eller vet at det er en elev eller ansatt som har slike utfordringer.»</p> <p>«Vi lærere snakker om hvordan vi skal ta imot slikt, hvor vi søker hjelp, hvilke instanser.»</p> |

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



### Vurdering

**Referansenummer**

797180

**Prosjekttittel**

Grunnskolelærernes tilrettelegging for elever med psykiske vansker

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Fredrik Danielsen, fredrik.danielsen@uit.no, tlf: 78450268

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Henriette Joks, jette98@hotmail.com, tlf: 47751847

**Prosjektperiode**

07.06.2021 - 31.10.2022

**Vurdering (2)**

---

**19.11.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 18.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at utvalget er endret fra elever til lærere. Ny intervjuguide er lastet opp. Prosjektet vil ikke lenger behandle særlige kategorier av personopplysninger.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold  
Lykke til videre med prosjektet!

## 09.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 9.8.2021. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og helseforhold frem til 31.10.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

