



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Erfaringer fra kontaktlæreres møte med psykiske helseutfordringer hos elever i den videregående opplæring

Et kvalitativt studie

Madelene Cecilia Heggen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901, mai 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	6
1 Innledning	1
1.1 Spesialpedagogisk relevans	2
1.2 Problemstilling og avgrensning	2
1.3 Tidligere forskning og forskningsbehov	3
1.4 Begrepsavklaring	5
2 Teori	7
2.1 Psykiske helseutfordringer blant unge	7
2.1.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	8
2.1.2 Konsekvenser i en skolekontekst	9
2.2 Skolens møte med psykisk helse og helseutfordringer	11
2.2.1 Kontaktlæreres rolle	11
2.2.2 Kontaktlærerens møte med psykiske helseutfordringer	13
2.2.3 Kontaktlærers ressurser	14
2.3 Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer	14
2.3.1 Tilrettelegging gjennom tilpasset opplæring	15
2.3.2 Tilrettelegging for et psykososialt miljø	17
2.3.3 Tilrettelegging for en god lærer-elev-relasjon	18
3 Metode	20
3.1 Kvalitativ metode	20
3.2 Vitenskapeteoretisk forankring: Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	21
3.3 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju	22
3.3.1 Informantene, inklusjons- og eksklusjonskriterier	23
3.3.2 Intervjuet	24
3.3.3 Transkribering	25

3.3.4	Tematisk analyse – Koding og kategorisering	26
3.4	Kvalitetssikring av forskningsprosjektet	27
3.4.1	Etiske overveielser og melding til Sikt	28
4	Presentasjon av funn.....	30
4.1	Kontaktlærerens rolle	30
4.1.1	Kompetanse.....	31
4.2	Lærer-elev-relasjonen.....	32
4.3	Det psykososiale miljø	33
4.4	Tilpasset opplæring	35
4.5	Samarbeid.....	36
4.5.1	Tverrfaglig samarbeid	37
4.5.2	Kollegialt samarbeid	38
4.5.3	Skole-hjem samarbeid.....	39
4.6	Organisering og ressurser.....	40
5	Diskusjon.....	42
5.1	Kontaktlærerens rolle: En støttespiller og formidler.....	42
5.1.1	Behovet for kompetanse.....	43
5.2	I møte med eleven: Lærer-elev-relasjonen.....	44
5.3	Det psykososiale miljøet: Et trivselsfremmende miljø	46
5.4	Tilrettelegging og tilpasset opplæring.....	48
5.5	Behovet for samarbeid	50
5.5.1	Det tverrfaglige og kollegiale samarbeid	50
5.5.2	Skole-hjem-samarbeid.....	52
5.6	Tilretteleggingsprosessen under press.....	53
6	Avslutning	56
6.1	Hovedfunn.....	56
6.2	Prosjektets begrensinger.....	57

6.3 Forslag til videre forskning og implikasjoner for praksis	59
Figurer	60
Referanseliste	61
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	71
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema for digitalt intervju	73
Vedlegg 3 Vurdering fra Sikt – fysisk intervju	77
Vedlegg 4 Vurdering fra Sikt – digitalt intervju	78

Figurliste

Figur 1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Utdanningsforskning, 2015)	9
---	---

Forord

Idet jeg nærmer meg slutten av mitt masterprosjekt, og dermed avslutningen på min studietid, ser jeg tilbake på en tid fylt med både utfordringer og nye oppdagelser. Prosessen har vært lærerik og interessant, og en verdifull erfaring jeg vil ta med meg videre inn i arbeidslivet.

Jeg ønsker å uttrykke min takknemlighet til min veileder Kenneth Larsen, som har gitt meg innsiktsfull veiledning og gode tilbakemeldinger gjennom hele forskningsprosjektet.

En spesiell takk rettes til kontaktlærerne som deltok i studien; uten deres villighet til å dele sine erfaringer og refleksjoner ville denne oppgaven ikke vært mulig. Deres åpenhet og innsikt har vært sentrale for forskningens dybde og relevans.

Jeg vil også uttrykke min takknemlighet for støtten jeg har fått fra venner, min samboer og familie. Dere har gitt meg oppmuntring og forståelse gjennom utallige timer med skriving og arbeid – Tusen takk.

Tromsø, mai 2024

Madelene Cecilia Heggen

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker problemstillingen «*hvilke erfaringer har kontaktlærere i den videregående opplæring med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den ordinære opplæringen?*» og utforsker følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken rolle har kontaktlærer i møte med elever med psykiske helseutfordringer?
2. Hva vektlegger kontaktlærer i tilretteleggingen for elever med psykiske helseutfordringer?
3. Hvilke utfordringer opplever kontaktlærer i tilrettelegging for elevene?

Studiens teoretiske rammeverk inkluderer sentrale begreper som det psykososiale miljø, tilpasset opplæring og lærer-elev-relasjonen. Videre en redegjørelse av kontaktlærerens rolle i møte med elever som har psykiske helseutfordringer. Samt en beskrivelse av psykiske helseutfordringer blant elever på den videregående skole, sett i sammenheng med konsekvenser, risiko- og beskyttelsesfaktorer.

Gjennom en kvalitative tilnærming ble semistrukturerte intervjuer utført med kontaktlærere fra fem forskjellige skoler for å fange et bredt spekter av perspektiver og erfaringer. Studien identifiserer kontaktlærernes bevissthet om deres rolle og de mange aspekter som kreves for en vellykket tilrettelegging, inkludert individuelle tilpasninger, betydningen av støttende relasjoner, viktigheten av et sosialt støttesystem, nødvendigheten av samarbeid på flere nivåer, og utviklingen av et sterkere psykososialt miljø.

Funnene avdekker videre utfordringer relatert til manglende kompetanse blant kontaktlærerne innen psykisk helse og helseutfordringer. Videre fremheves utfordringer knyttet til tid og ressurser som hinder for optimal tilrettelegging. Disse utfordringene peker på et behov for kompetanseutvikling for kontaktlærere, økt ressurstilgang, og en utvidelse av skolens støttesystemer. Studiens omfang viser til det brede ansvarsområdet som kontaktlærere håndterer, og fremhever hvordan de ulike faktorene forenes i deres tilretteleggingsarbeid.

Nøkkelord: Psykisk helse, psykiske helseutfordringer, videregående opplæring, kontaktlærer, tilrettelegging, tilpasset opplæring, lærer-elev-relasjon, samarbeid og psykososialt miljø.

1 Innledning

I Norge og andre vestlige land har forekomsten av psykiske helseutfordringer blant unge økt betydelig (Patel et al., 2007; Bang et al., 2024). Ifølge Uthus (2022a, s. 23) har andelen ungdommer som rapporterer symptomer på psykiske helseutfordringer økt fra 16 til 25 prosent blant jenter og fra 7 til 9 prosent blant gutter i perioden fra 2010 til 2022. Statistiske analyser viser til at en tredjedel av Norges befolkning vil få psykiske lidelser i løpet av livet (Trondsen, 2012, s.122). Ytterligere har rundt 15 og 20 prosent av ungdommer i Norge psykiske problemer som går ut over deres fungeringsevne, hvor mellom 4 og 7 prosent av disse har så alvorlige problemer at de trenger behandling (Andersen & Nord, 2011, s. 15). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2023b) er det i overkant av 198 984 elever i den videregående opplæring, heretter VGO, i Norge. I en gjennomsnittlige skoleklasse på 20-30 elever vil dermed 4-6 elever slite med psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2018, s. 59). VGO har et ansvar for å ivareta elever med psykiske utfordringer, og legge til rette for at eleven gjennomfører opplæringen på best mulig måte (NOU: 2015:2, s 170; Bru et al, 2016, s. 18).

En viktig del av tilpasset og inkluderende opplæring blir dermed å ta hensyn til disse elevenes psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2018, s. 59). I Meld. St. 21. (2020-2021) vises det derimot til at skolene ikke har god nok tilgang til kompetanse om hvordan det kan drives forebyggende psykisk helsearbeid. Opplæringslova (1998, § 9 A-2) viser til at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Videre viser opplæringslova § 1-3 til at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Gjennom den ordinære opplæringen har altså alle elever rett til opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger, samt at de har en rett på å delta på lik linje med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den økende graden av psykiske helseutfordringer bringer også med seg en utvidelse av lærerrollen og ansvarsområde for å kunne støtte disse ungdommene (Day & Gu, 2010; Ekornes, 2018, s. 42). På bakgrunn av dette vil det være særlig relevant å se på hvilke erfaringer kontaktlærere i VGO har i å tilrettelegge innenfor den ordinære opplæringen for de elever som har psykiske helseutfordringer.

1.1 Spesialpedagogisk relevans

Forskningsprosjektets spesialpedagogiske relevans kan argumenteres for gjennom en rekke faktorer: Spesialpedagogikk handler i stor grad om å tilrettelegge for inkludering, utvikling og læring for alle elever, uavhengig av elevens utfordringer eller funksjonsnedsettelse (Befring & Næss, 2019, s. 23). Psykiske helseutfordringer kan påvirke en elevs evne til å kunne delta i det ordinære opplæringstilbudet (Ekornes, 2018, s. 59-69). Dermed vil det å utforske kontaktlæreres erfaringer kunne bidra til å identifisere elementer som kan forbedre en inkluderende praksis av slike elever innenfor den ordinære opplæringen. Spesialpedagogisk praksis dreier seg videre om å tilpasse opplæringen etter enkeltelevens behov (Nordrum, 2019, s. 94). Dette er lovfestet i opplæringslova §1-3 hvor opplæringen «skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (1998). Ved å avdekke kontaktlæreres erfaringer om tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer, kan en peke ut momenter som må være til stede for at eleven får en meningsfull og effektiv opplæring. Forebygging og tidlig innsats er videre sentralt i spesialpedagogikken (Befring, 2019, s. 179), og kontaktlæreres erfaringer kan gi innsikt i hvordan elevene kan best mulig støttes, samt at en kan forebygge at utfordringer og vansker utvikles eller forverres. Videre vil kontaktlærernes erfaringer kunne avdekke behov for kompetanseutvikling og samarbeid på tvers av fagpersoner og instanser. Ytterligere kan resultatene vise til om det er behov for å endre eller utvikle eksisterende retningslinjer og tiltak i møtet med elever som har psykiske helseutfordringer.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med denne oppgaven er å gå i dybden gjennom og systematisk analysere hvilke erfaringer kontaktlærere i videregående skole har med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer innenfor den ordinære opplæringen. Dette vil forsøkes å gjøre gjennom å se på momenter knyttet til tilrettelegging, og vil videre kunne vise til i hvilken grad eksisterende teori presentert i teorikapittelet kan sammenlignes med det som utføres i praksis av kontaktlærere. Ut ifra dette har problemstillingen blitt utformet: *Hvilke erfaringer har kontaktlærere i den videregående opplæring med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den ordinære opplæringen?*

Problemstillingen er dermed avgrenset til den ordinære opplæringskonteksten og kontaktlærere i VGO som arbeider direkte med elevene innenfor den ordinær opplæring.

Problemstillingens formål er å utforske den praktiske kunnskapen og innsikten kontaktlærere i den videregående opplæring har gjeldende å tilrettelegge for elever som har psykiske helseutfordringer. Ved å undersøke dette vil en kunne få innsikt i hvordan kontaktlæreren arbeider og håndterer ulike situasjoner, som å tilpasse undervisningen, tilrettelegger i skolemiljøet og hvilken støtte elevene får for at de skal lykkes. Videre gis det rom for at problemstillingen kan utforske erfaringer gjeldende samarbeid, både med eleven, hjem og andre relevante instanser. Problemstillingen vil på den måten kunne bidra til å få en praksisbasert kunnskap om hvordan en best kan støtte elever med psykiske helseutfordringer i opplæringen. Ved å utforske eventuelle utfordringer, kan forskningsprosjektet ytterligere bidra til å identifisere områder som har behov for forbedring og endring.

Målet med problemstillingen er altså å få innsikt i hvordan kontaktlærere i VGO erfarer å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer innenfor den ordinære opplæringen. For å oppnå dette har det også utformet tre forskningsspørsmål, som ser nærmere på ulike momenter knyttet til tilrettelegging for elever med psykisk helseutfordringer:

Hvilken rolle har kontaktlærer i møte med elever med psykiske helseutfordringer?

Hva vektlegger kontaktlærer i tilretteleggingen for elever med psykiske helseutfordringer?

Hvilke utfordringer opplever kontaktlærer i tilrettelegging for elevene?

Disse forskningsspørsmålene dannet videre grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden, hvor spørsmålene knyttes til kontaktlærers rolle, hva som må være til stede i tilretteleggingen, hva som fungerer godt og hvilke utfordringer kontaktlærere opplever ved tilretteleggingen. Ytterligere holder forskningsspørsmålene problemstillingen spesifikk, og sikrer at en får svar på det en ønsker å få svar på.

1.3 Tidligere forskning og forskningsbehov

Forskningsprosjektet vil bygge på teori og tidligere forskning om psykiske helseutfordringer knyttet videregående skole. Etter Opplæringslova (1998) § 10-8 «har skoleeier ansvar for at skolene har riktig og nødvendig kompetanse». Tidligere forskning på psykisk helse i videregående skole kan derimot vise til at det er manglende kompetanse og kjennskap til å kunne møte psykiske vansker blant elever i VGO (Andersen & Nord, 2011; Holte et al., 2022;

Meld. St. 21. (2020-2021)). Ekornes (2016, s. 346) kan vise til at 43 prosent av deltakerne i hennes studie hadde liten eller ingen kunnskap om hvordan de skulle hjelpe elever som allerede hadde etablerte psykiske vansker. Holen og Waagenes forskning kan ytterligere vise at 40 prosent av lærere på VGO svarte «enig» eller «litt enig» i utsagnet i at de «ikke har kompetanse til å utarbeide et eget pedagogisk opplegg for en elev som har psykiske vansker» (2014, s. 33). Derimot viste forskningen at de fleste lærere var enig i at «skolen har en viktig rolle i arbeidet for å hjelpe elever med psykiske vansker» (Holen & Waagene, 2014, s. 39).

Slike funn henvises også til i internasjonal forskning, hvor Dey et al. (2022) viser til at lærere mener at de har et ansvar i møte med den psykiske helsen til ungdommer. I Dimitropoulos et al. (2021, s. 409) studie opplever lærere manglende erfaring gjeldende psykisk helse og at tilråding til elever med psykiske helseutfordringer er ut utenfor deres kompetanseområde. Opplevelsen av manglende kompetanse støttes også av Reinke et al. (2011, s. 9) hvor 78 prosent av lærerne rapportere at de var svært enige eller enige i at de hadde manglende erfaring i å kunne støtte elever med psykiske helseutfordringer, og 51 prosent av lærerne var enig eller svært enig i at de hadde vansker med å identifisere elever med psykiske helseutfordringer. Shelemy et al. (2019, s. 104) kan også vise til at lærere ønsker seg mer kunnskap på hvordan de kan identifisere psykiske helseutfordringer og forhindre at vansker forverres. Ytterligere kan forskning vise til at lærere er usikre i forhold til hvilke rolle de har i møte med elever som har psykiske helseutfordringer (Phillippo & Kelly, 2014, s. 190).

Når det gjelder å tilrettelegge for elever med psykisk helseutfordringer kan forskning vise til at lærere mener at relasjoner med eleven, hjemmet, kollegaer og andre instanser er viktige for å kunne støtte elever med psykiske helseutfordringer (Dimitropoulos et al., 2021, s. 407). Larsen og Christiansen (2015, s. 146) kan vise til samme funn i sin forskning hvor lærere har et fokus på gode samarbeid og relasjoner til elever for å fremme god psykisk helse. Videre er det viktig å skape et åpent, trygt og støttende fellesskap, hvor lærere gjennom kommunikasjon kan redusere stigma rundt psykiske helseutfordringer (Dimitropoulos et al., 2021, s. 408). Et fokus på psykisk helse i skolen viser seg også som sentralt i Larsen og Christiansens (2015, s. 245) studie, hvor lærere forteller at det kan bidra til samhandling og økt toleranse blant elevene. I den sammenheng viser Dimitropoulos et al. (2021, s. 409) til at lærere mener at den viktigste jobben de gjør knyttet til elever med psykiske helseutfordringer er å sette eleven i kontakt med den rette instansen. Larsen og Christiansen viser også til dette ved at lærere «så det som sin oppgave å fange opp problemer, ikke behandle dem» (2015, s. 146). Ved læreres

utfordringer knyttet til å tilrettelegge for eleven viser Dimitropoulos et al. (2021, s. 409) til opplevd manglende kompetanse hos lærere, at store klasser vanskeliggjøre det å skape relasjoner med enkelteleven og at det lite tid til å støtte elevene.

For å imøtekomme de nåværende forskningsbehovene innen psykiske helseutfordringer blant elever i videregående opplæring, vil denne studien utforske fenomenet fra et perspektiv som tidligere har vært lite utforsket: Et kvalitativt studium av kontaktlæreres erfaringer ved tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer innenfor den ordinære opplæringskonteksten i VGO. Det finnes mye tilgjengelig teori, forslag til tiltak og forebygging om psykisk helse og utfordringer, men lite forskning som ser på hvordan dette blir anvendt i praksis av VGO i Norge. Dette vil videre være særlig viktig for å kunne belyse selve temaet, eventuelle mangler og utfordringer, gode erfaringer og dagens status sett i fra et ståsted som ser på erfaringer til de som arbeider direkte med elevene.

1.4 Begrepsavklaring

Her presenteres sentrale begreper for oppgaven og dets betydning i forskningsprosjektets kontekst.

Begrepet *psykisk helse* defineres av WHO, eller Verdens helseorganisasjon, som: «Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community» (2022). Videre definerer Gustafsson et al. psykisk helse som «en følelse av identitet og selvværd, gode sosiale relasjoner, evne til å være produktiv og lære og evne til å bruke utviklingsmessige utfordringer og kulturelle ressurser til å maksimere vekst (2010, s. 13). I denne kontekst, gjeldende ungdom, «vil god psykisk helse innebære at de mestrer tanker, følelser, atferd og hverdagens krav, som gir et godt grunnlag for læring» (Larsen & Christiansen, 2015, s. 134).

Psykiske helseutfordringer refereres i denne oppgaven som en fellesbetegnelse for psykiske vansker og psykiske lidelser. NOU-rapporten Rett til læring definerer *psykiske vansker* som:

...symptombelastning som for eksempel grad av angst, depresjon, søvnevansker osv.

Disse vanskene kan i ulik grad påvirke daglig fungering i forhold til mestring, trivsel

og relasjon til andre mennesker. Psykiske vansker er ofte normale reaksjoner forbundet med en vanskelig livssituasjon (NOU 2009:18, s. 134).

Videre defineres *psykiske lidelser* som «...psykiske vansker av en slik type eller grad at det er behov for tiltak i spesialisthelsetjeneste og medfører ofte en funksjonsnedsettelse hos de aktuelle barna og ungdommene (NOU 2009:18, s. 134).

Et *psykososialt miljø* består av «et miljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Olsen & Skogen, 2014, s. 49). Alle elever har rett til et godt psykososialt miljø gjennom opplæringslova §9a-3 (1998). *Lærer-elev-relasjonen* betegnes som en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev, og som bidrar til et bedre læringsmiljø, hvor elever føler seg motivert og engasjert (Nordahl, 2010).

Ordinær opplæring er den vanlige undervisningen som gis til elever i skolen. Dette er undervisning som er tilpasset gjennomsnittseleven, og som følger læreplanen for faget. Ved behov kan undervisningen tilpasses til den enkelte elevs behov for å sikre at eleven får den støtten og oppfølgingen som trengs (Nordrum, 2019, s. 95). Dette kan gjøres gjennom *tilpasset opplæring*, som vil er undervisning lagt til rette innenfor den ordinære rammeplanen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 360). Tilpasset opplæring «betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). *Tilrettelegging* i skolen handler om å tilpasse undervisningen og læringsmiljøet til den enkelte elevs behov (Buli-Holmberg, 2015, s. 65).

I lys av et fenomenologisk perspektiv har kontaktlærers *erfaring* den betydning at deres erfaring regnes som gyldig kunnskap (Malterud, 2011). Med *lærerrolle* menes det «...de normer og forventinger som er knyttet til lærernes yrkesutøvelse» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 25). *Lærerprofesjon* handler videre om at lærer har «...fått et spesielt mandat, og at de innenfor visse rammer er gitt et spesielt ansvar for barn og unges oppdragelse og læring» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 31).

2 Teori

Teorien i oppgaven legger et videre grunnlag for utformingen av forskningsdesignet og intervjuguiden, og står som et rammeverk knyttet til analysen av data og diskusjon av resultatene. Her skal altså sentral teori og litteratur for oppgaven presenteres. Dette muliggjør en evaluering av i hvilken grad den empiriske dataen stemmer overens med den presenterte teorien i oppgaven. På denne måten kan opplevelsen av positive erfaringer, mangler og utfordringer knyttet til tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer undersøkes. Teorien til problemstillingen «*hvilke erfaringer har kontaktlærere i den videregående opplæring med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den ordinære opplæringen?*», kan deles i tre: Først dreier deg seg om elever med *psykiske helseutfordringer*, og det vil dermed bli presentert teori gjeldende forekomst, årsaker, risiko- og beskyttelsesfaktorer, samt konsekvenser ved psykiske helseutfordringer i en skolekontekst. For det andre dreier det seg om *kontaktlærerens erfaringer*: Det skal derfor settes et teoretisk grunnlag på hvilken rolle kontaktlærer har i møte med elever som har psykiske helseutfordringer. Dette gjennom å se på kontaktlærerens rolle, mandat og arbeidsoppgaver, samt hvordan dette kan ha betydning i møtet med elever som har psykiske helseutfordringer. For det tredje dreier det seg om *tilrettelegging*: Følgelig skal det forklares hva tilrettelegging i VGO er gjennom å se på de nært tilknyttede begrepene tilpasset opplæring, det psykososiale miljøet og lærer-elev-relasjonen.

2.1 Psykiske helseutfordringer blant unge

Ifølge Statistisk sentralbyrå (2023b) er det i overkant av 198 984 elever i den videregående opplæring i Norge. Som vist til innledningsvis har rundt 15 og 20 prosent av ungdommer i Norge psykiske problemer som går ut over deres fungeringsevne, hvor mellom 4 og 7 prosent av disse har så alvorlige problemer at de trenger behandling (Andersen & Nord, 2011, s. 15). Mykletun et al. (2009) kan ytterligere vise til at hver tredje 16-åring vil oppfylle diagnostiske kriterier for en psykisk lidelse i løpet av barneårene. Patel et al. (2007) internasjonale oversiktsstudie av diagnostiserbare psykiske lidelser hos ungdom i den vestlige verden, kan videre vise til en utbredelse på 15 prosent, og at forekomsten er høyere hos ungdom enn blant barn. Fra 2010 til 2022 har andelen av ungdommers selvrapporterte symptomer på psykiske helseutfordringer økt fra 16 til 25 prosent hos jenter, og fra 7 til 9 prosent hos gutter (Uthus, 2022a, s. 23). I en gjennomsnittlige skoleklasse på 20-30 elever vil dermed 4-6 elever slite

med psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2018, s. 59). Bang et al., (2024) kan i Folkehelse rapporten videre vise at 29 prosent av jenter og 11 prosent av gutter på videregående skole har et høyt nivå av psykiske helseplager.

Psykiske helseutfordringer utvikles i et samspill av biologiske, genetiske og miljømessige faktorer, og henger videre sammen med de risikofaktorer en utsettes for (Mykletun et al., 2009, s. 51). Mykletun et al., (2009, s. 10) forklarer at det er ingen spesifikke årsaksfaktorer som fører til utvikling av psykiske lidelser, men et mangfold av risikofaktorer som potensielt kan bidra til utviklingen av slike lidelser. Enkeltvis har disse risikofaktorene vanligvis begrenset betydning, men de kan forsterkes når de virker sammen med andre risikofaktorer, opptrer uten tilstrekkelige beskyttende faktorer, eller når de oppstår i spesifikke perioder av livet. I tillegg kan de ha større innvirkning hvis de er kroniske belastninger eller oppleves som ekstremt utfordrende.

2.1.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

For å utdype hva som kan påvirke en elevs psykiske helse i en opplæringskontekst, og dermed identifisere effektiv tilrettelegging, vil det videre bli inkludert teori om risiko- og beskyttelsesfaktorer. Kvello forklarer risikofaktorer (2010, s. 162) som en fellesbetegnelse på forhold som kan øke faren for at personer utvikler vansker. For eksempel kan en sammensetning av flere risikofaktorer bidra til at man utvikler en enkelt lidelse, eller én enkelt risikofaktor bidra til utvikling av flere psykiske lidelser eller plager (Mykletun, 2009, s. 51). Beskyttelsesfaktorer vil være motstykket til risikofaktorer, og kan forklares som forhold som kan svekke risikoen for utviklingen av vansker (Kvello, 2010, s. 162).

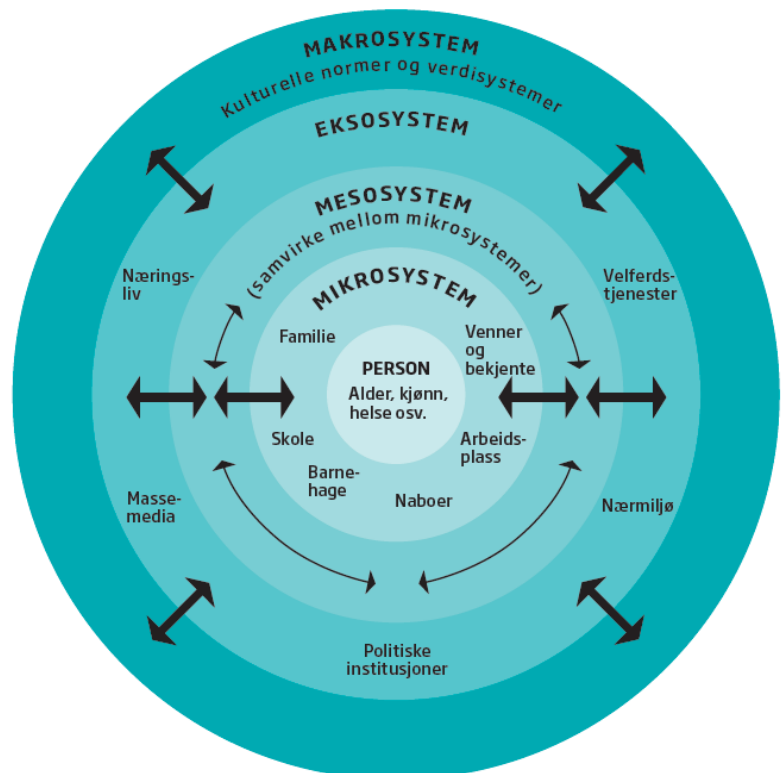
Beskyttelsesfaktorer i VGO kan blant annet være at det tilrettelegges for et godt psykososialt miljø, samarbeid, kompetanse hos ansatte, sosial støtte og god lærer-elev relasjon, tilhørighet og trygghet, tidlig innsats og tilpasset opplæring, forutsigbarhet og mestring (Ekornes, 2018; Olsen & Holmen, 2018; Uthus, 2017a; Uthus 2017b; Federici & Skaalvik, 2017; Zubrick et al., 2000). Risikofaktorer i opplæringen vil være at disse faktorene ikke møtes eller er svekket, og kan ses på som opprettholdende faktorer for elever med psykiske helseutfordringer (Olsen & Holmen, 2018, s. 123).

De mest sentrale risikofaktorene er ifølge Tesli et al. (2023) både genetisk og miljømessige vansker, og Ekornes (2018), Mykletun et al. (2009) og Zubrick et al. (2000) viser til at disse

kan omfatte: vansker på skolen, mobbing, sosial isolasjon, foreldrekonflikter og skilsmisse, psykiske vansker og rusmisbruk hos foreldre, mishandling, vold og overgrep, traumer, biologisk og genetisk sårbarhet som eksponering for alkohol, rusmidler, medikamenter, tobakk og under- og feilernæring, samt utfordringer knyttet til å være flyktning og innvandrere.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan videre knyttes til risiko- og beskyttelsesfaktorer. Ifølge Bronfenbrenners modell ligger skolen i den nærmeste sirkelen knyttet til ungdommen, mikrosystemet (Utdanningsforskning, 2015). Se figur 1 for fremstilling av modellen. De største beskyttelses- og risikofaktorene for ungdommen ligger i mikrosystemet, og det er her ungdommen ferdes mest (Utdanningsforskning, 2015; Ekornes, 2018, s. 26-27). Dette kan vise til hvor sentral skolen er gjeldende risiko- og beskyttelsesfaktorer i møtet med psykiske helseutfordringer.

Eksempelvis kan en risikofaktor for en elev være at han har faglige vansker på skolen, mens en god lærer-elev-relasjon kan fungere som en beskyttende faktor. Disse faktorene samspiller med hverandre, og elevens psykiske helse blir et resultat av dette (Ekornes, 2018, s. 24). Å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer kan dermed bety å jobbe mot og «minimere antallet risikofaktorer og øke antallet beskyttelsesfaktorer for den enkelte eleven» (Ekornes, 2018, s. 24).



Figur 1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Utdanningsforskning, 2015)

2.1.2 Konsekvenser i en skolekontekst

Sammensetningen av vansker på skolen og psykiske helseutfordringer er meget omfattende (Holen & Waagene, 2014, s. 21). Psykiske helseutfordringer kan påvirke en elevs evner til å

lære og trives på skolen (Bru et al., 2016, s. 20), og kan manifestere seg gjennom en rekke utfordringer som konsentrasjonsvansker, fravær, skolevegning og lav selvfølelse. Disse utfordringene kan resultere i at eleven står i fare for å bli ekskludert fra læringsfellesskapet både sosialt og akademisk (Holen & Waagene, 2014, s. 21).

I lys av et økende samfunnsmessig press på ungdom, fremhever Skaalvik og Federici (2015) en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress og psykisk helse, hvor høyt press er assosiert med symptomer som nedstemthet og utmattelse. Videre kan elever med psykiske helseutfordringer oftere havne i konflikter, både med medelever og lærere, og oppleve seg ekskludert fra fellesskapet (Gustafsson, 2010, s. 97)

Konklusjonen om at mental helse og skolerestultater er gjensidig relaterte, som fremhevet av tidligere forskning (Gustafsson, 2010, s. 97), er viktig når det gjelder å forstå utviklingen av både psykisk helse og akademiske prestasjoner. En utfordring er at de gjensidige forholdene kan forårsake onde spiraler, hvor skolesvikt fører til problemer med psykisk helse, som fører til ytterligere skolesvikt, og så videre. Disse relasjonene kan også føre til positive utviklingsspiraler, hvor suksess i skolen forbedrer positive aspekter av mental helse, som igjen forbedrer sjansene for videre suksess.

Det kan vises til at ulike eksternaliserings- og internaliseringsproblemer hos elever kan forstyrre effektivt skolearbeid og relasjoner i klasserommet, noe som kan lede til både faglige og sosiale utfordringer (Gustafsson, 2010, s. 97). For eksempel kan elever med sosiale vansker unngå nye situasjoner og mennesker, og medføre problemer med å skape og opprettholde relasjoner til sine medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Dette kan videre resultere i ytterligere psykiske vansker og dårligere skoleprestasjoner (Paulsen & Bru, 2016; Gustafsson, 2010, s. 97).

Generelt sett vil dårlig psykisk helse ha en negativ påvirkning både på livskvalitet, sosiale relasjoner og skolegang (NOU: 2015:2). En elev som opplever langvarig ensomhet kan for eksempel stå overfor ytterligere utfordringer som forverring av psykisk helse, tilbaketrekking, sosial isolasjon og selvforsterkende atferd, som øker risikoen for negative reaksjoner fra andre og dermed ytterligere isolasjon (Haugan & Kvello, 2022, s. 90).

I en skolekontekst kan disse utfordringene medføre at en elev ikke befinner seg i en posisjon der læring er mulig, og dermed ikke klarer å oppfylle de forventningene skolen har til akademisk prestasjon. Angst kan for eksempel medføre vanskeligheter med konsentrasjon og

dermed redusere elevens evne til å lære og utvikle læringskapasitet (Holen & Waagene, 2014, s. 20). Det er derfor essensielt at skolen tar hensyn til disse aspektene for å fremme et inkluderende og støttende læringsmiljø.

2.2 Skolens møte med psykisk helse og helseutfordringer

I fagfornyelsens overordne del utarbeidet av Kunnskapsdepartementet «Folkehelse og livsmestring», kan en trekke en sammenheng med definisjonen av psykisk helse: «en følelse av identitet og selvværd, gode sosiale relasjoner, evne til å være produktiv og lære og evne til å bruke utviklingsmessige utfordringer og kulturelle ressurser til å maksimere vekst» (Gustafsson et al., 2010, s. 13). Kunnskapsdepartementet viser blant annet til at «folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (2017, s. 14), videre at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (2017, s. 14). Dermed kan det pekes på at psykisk helsearbeid er et sentralt fokusområde for den norske skolen. Ytterligere er det fastsatt i opplæringslova (1996) §1-1 at skolen skal gi eleven kunnskap og dyktighet til å mestre livet sitt. Ekornes (2018, s. 31) viser til at lærerens og skolens juridiske og formelle ansvar i møte med elevers psykisk helse er formulert vagt både gjeldende læreplanen og lovverket. I selve opplæringslova brukes ikke betegnelsen *psykisk helse*. Derimot nevnes begrepet *psykososialt miljø* og det å fremme trivsel: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9a-1). På bakgrunn av dette kan det videre diskuteres om psykisk helse også inngår under dette ansvarsområdet (Ekornes, 2018, s. 29).

2.2.1 Kontaktlæreres rolle

Som vist til å begrepsavklaringen kapittel 1.2, betegnes *lærerrollen* som «...de normer og forventinger som er knyttet til lærernes yrkesutøvelse» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 25). *Lærerprofesjon* handler videre om at lærer har «...fått et spesielt mandat, og at de innenfor visse rammer er gitt et spesielt ansvar for barn og unges oppdragelse og læring» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 31). Med det innebærer det en rekke overordnede oppgaver for en kontaktlærer. En kontaktlærer har et spesielt ansvar over det administrative

og praktiske gjeldende elevene i klassen, samt et ansvar over det psykososiale miljøet i klassen (Olsen & Skogen, 2014, s. 15). Skolen og kontaktlærers mandat er utarbeidet gjennom opplæringslova (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Olsen & Skogen, 2014, s. 17). I dette ligger det blant annet at kontaktlærer er kjent med formålet for opplæringen og grunnleggende prinsipper gjeldende retten til likeverdig opplæring, en inkluderende skole, tilpasset opplæring, samt innholdet og mål for opplæringen (Olsen & Skogen, 2014, s. 17-26).

Gjeldende læreroppgaver innenfor den ordinære undervisningen, deler Buli-Holmberg (2015, s. 61-76) disse inn i fire hovedområder: *kartlegging, tilrettelegging, evaluering og samarbeid*. *Kartlegging* er en forutsetning for å kunne tilrettelegge for individuelle tilpasninger i undervisningen, og dreier seg om å identifisere elevens læreforutsetninger i forhold til læringsmål og tilretteleggingsbehov (Buli-Holmberg, 2015, s. 61). Gjennom kartleggingens resultat kan kontaktlærer *tilrettelegge* gjennom å tilpasse metoder, lære- og hjelpemidler og organisering etter elevens behov (Buli-Holmberg, 2015, s. 62). Ved *evaluering* kan elevens læringsutbytte undersøkes, og kontaktlærer kan vurdere om tilretteleggingen har fungert og elevens utvikling (Buli-Holmberg, 2015, s. 62). Å vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, samt om eleven bør få spesialundervisning er nedfelt opplæringslova § 5-1 (1998),

Samarbeid med kollegaer, elev og foresatte er en forutsetning for kvaliteten på kontaktlærerens tilpasninger av opplæringen, og gir videre et helhetlig perspektiv (Buli-Holmberg, 2015, s. 72). Samarbeidet med hjemmet er fastsatt i opplæringslova (1998), og viser til at skolen, altså kontaktlærer, «skal sørge for samarbeid med heimen» § 20-1. Gjeldende VGO skal skolen ha kontakt med foreldre gjennom hele opplæringsåret, der hvor eleven ikke er myndig (Opplæringslova, 1998, § 20-4). Samt at «skolen skal i starten av opplæringsåret på Vg1 og Vg2 halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra» (Opplæringslova, 1998, § 20).

Når det gjelder samarbeid med og oppfølging av enkelteleven har kontaktlærer ansvar for å følge opp eleven når det gjelder andre sider av skolelivet til eleven enn det faglige (Tangen, 2019a, s. 653). Videre har eleven rett til en jevnlig dialog med kontaktlæreren ifølge opplæringslova §3-11 (1998). Den jevnlike dialogens innhold består av elevens personlige og sosiale utvikling, sett i sammenheng med skolens overordnede mål (Tangen, 2019b, s. 693).

Samarbeid med kollegaer seg imellom er også viktig for kvalitetsutviklingen av tilretteleggingen og opplæringen i skolen som en helhet (Buli-Holmberg, 2015, s. 75). Lærere og ledere på VGO har et felles ansvar for å skape gode samarbeid og bidra til at alle elevene utvikler seg i et læringsfellesskap (Buli-Holmberg, 2015, s. 75).

Ifølge opplæringslova §22-2 (1998) skal «personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven». Dette betyr at som kontaktlærer er pålagt tverrfaglig samarbeid for å sikre gode tiltak for elever som har sosiale og emosjonelle vanske (Ekornes, 2018, s. 97). Borg et al., (2016) kan vise til viktigheten av tilgang på PP-rådgivere, helsepersonell og sosialarbeidere for å skape et lag både rundt eleven og læreren. Dette samarbeidet kan gi en mer helhetlig tilnærming til å støtte elevens trivsel og utvikling (NOU 2015:2).

2.2.2 Kontaktlærerens møte med psykiske helseutfordringer

Psykiske helseutfordringer hos unge fører med seg en økende utfordring for lærernes effektivitet og kapasitet som læringsledere, samt nye krav til læringsprofesjonalitet (Day & Gu, 2010; Ekornes, 2018, s. 42). Det kan dermed diskuteres om hva som er en lærerens oppgave og profesjonelle mandat (Ekornes, 2018, s. 42). En kontaktlærers utdanning består ikke av opplæring på hvordan en arbeider med psykiske helseutfordringer, men Ekornes (2018, s. 42) kan dermed vise til at lærere mener det er en nødvendighet å engasjere seg i elevens psykisk helse for å kunne fremme elevens læring. Opplæringslova § 9 – A-4 viser til at «alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø». I NOU 2015:2 konkretiseres det at «det er viktig at lærere har kunnskap om mildere psykiske vansker og hva som fremmer god psykisk helse». Ekornes (2018, s. 29) kan derimot vise til at lærere er usikre på om psykisk helse inngår i arbeid med sosial kompetanse og psykososialt læringsmiljø og forebygging. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 74) kan vise til at det forventes at læreren skal utføre stadig flere typer oppgaver som går utenom det å formidle kunnskap, og at de skal være spesialist på flere områder. Dette kan tyde på at det er nødvendig med avklaringer i roller i forhold til hva som inngår i lærerens arbeid med psykiske helse i skolen.

2.2.3 Kontaktlærers ressurser

Ekornes (2018, s. 55) viser til at arbeidet med psykisk helse kan skape en tilleggsbelastning for lærere: Det blir et valg mellom å arbeide med psykososialt miljø og psykiske helseutfordringer på bekostning av tiden en bruker på faglige aktiviteter og oppfølging. Dette kan følgelig føre til frustrasjon over å ikke ha nok tid til elever som trenger ekstra støtte på grunn av psykiske helseutfordringer. Ekornes (2018, s. 56) viser til utfordringer som kan knyttes til læreres tid og prioritering. Eksempelvis kan det oppstå et krysspress mellom faglige og ikke-faglige oppgaver, hvor lærere opplever et press mellom arbeidet med undervisningsarbeid og arbeidet med sosiale og relasjonelle aspekter ved undervisningen som kan ses i sammenheng med psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 56). Videre diskuteres det om hva som er lærerens primæroppgaver. Lærere mener blant annet at oppfølging av elever med psykiske helseutfordringer kan stjele tid fra faglige oppgaver. Ytterligere poengteres det at arbeid med psykisk helse er sentralt for å skape gode vilkår for læring. Diskusjonen dreier seg da om hvor mye plass dette arbeidet skal ta på bekostning av didaktiske og undervisningsrelaterte oppgaver (Ekornes, 2018, s. 58). En kontaktlærer har mange elever å forholde seg til, og i organiseringen av skolehverdagen ser det derfor ut til at enkelteleven får noen få timer i uken (Ekornes, 2018, s. 61). Dette kan videre føre til at kontaktlærer strever med å skape en relasjon til eleven som vanskeliggjør det å tilrettelegge for elever som sliter psykisk (Ekornes, 2018, s. 61).

2.3 Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer

Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer krever en omfattende forståelse av de faktorer som påvirker ungdommens skolehverdag. I følge Mori et al. (2021), er det psykososiale miljøet på skolen avgjørende for elevens velvære og læring. Dette inkluderer hvordan elever opplever mellommenneskelige forhold, følelsen av å bli sett og verdsatt av lærerne, og tilgjengeligheten av støttetjenester når de står overfor utfordringer. God klasseledelse, hvor læreren er proaktiv og oppmerksom på elever med psykiske vansker, er essensielt. En lærer som klarer å skape et miljø preget av trygghet og inkludering, legger grunnlaget for at elever kan utvikle både faglig og sosialt.

Margaretha et al., (2023) viser til betydningen av en helhetlig tilnærming ved å peke på at tilretteleggingen også innebærer et tverrfaglig samarbeid som går utover skolens grenser. Samarbeidet mellom skole, hjem og helseinstanser er viktig for å sikre en koordinert innsats

som tar høyde for elevenes ulike behov. Ved å arbeide sammen, kan skolen bistå med å identifisere utfordringer tidlig og iverksette tiltak som er tilpasset den enkelte elev. Dette samarbeidet hjelper også med å sikre at elever med psykiske helseutfordringer mottar kontinuerlig støtte, både i og utenfor klasserommet.

Både Mori et al. (2021) og Margaretha et al. (2023) understreker lærerens rolle i å fremme et trygt skolemiljø. Lærere må fokusere på å bygge sterke relasjoner med elevene, som er sentrale for å etablere tillit og motivasjon. Disse relasjonene kan gi lærere innsikt i elevenes liv som kan være avgjørende for å gi riktig støtte og oppmuntring. En sterk lærer-elev-forbindelse er derfor ikke bare viktig for elevens akademiske suksess, men også for deres psykiske og emosjonelle utvikling.

I sum er tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer en omfattende og flerdimensjonal prosess. Det krever en integrert tilnærming som omfatter trygge skolemiljøer, tverrfaglig samarbeid, og et fokus på å etablere og opprettholde positive lærer-elev-relasjoner. Med et slikt rammeverk på plass, kan skolen tilby den støtten elever med psykiske helseutfordringer trenger for å trives og lykkes både på skolen og i livet. Ut fra denne forståelsen av hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer, blir det klart at fokusområdene psykososialt miljø, tilpasset opplæring, og elev-lærer-relasjonen fortjener en dypere utforskning. Hver av disse komponentene spiller en kritisk rolle i å skape et inkluderende og støttende læringslandskap, og det er viktig å se disse elementene i sammenheng for å få en fullstendig forståelse av hva effektiv tilrettelegging innebærer.

2.3.1 Tilrettelegging gjennom tilpasset opplæring

I arbeidet med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer, understreker tilpasset opplæring, behovet for å møte de ulike behov elever med psykiske helseutfordringer har. Ifølge Opplæringslova §1-3, skal «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærligen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (1998). Tilpasset opplæring, heretter TPO, handler dermed om å møte elevene der de er, og å gi dem støtte og veiledning som er tilpasset deres individuelle læringsstil og nivå. Det handler dermed om å differensiere og variere undervisningen, læringsmiljøet og ressursene for å imøtekomme individuelle behov, evner og forutsetninger (Buli-Holmberg, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2022).

Kontaktlæreren har en sentral rolle i denne prosessen, ved å anvende undervisningsmetoder som differensiering og variert vurderingspraksis for å støtte hver elevs læringsreise (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette betyr at kontaktlæreren må være oppmerksom på hver elevs individuelle behov og tilpasse undervisningen deretter. En praktisk tilnærming kan innebære å forenkle undervisningsmaterialet til et nivå som eleven mestrer, eller å anvende alternative læringsmetoder som visuell eller praktisk læring for å styrke forståelsen (Rønhovde, 2022; Trøndelag fylkeskommune, 2022). Slike tilpasninger kan bidra til å redusere stress og angst og øke trivselen og læringen hos elever med psykiske helseutfordringer (Trøndelag fylkeskommune, 2022).

Dette krever at læreren skaper et miljø preget av trygghet og tillit, hvor eleven føler seg støttet og anerkjent (Mori et al., 2021). Videre er det viktig å integrere foreldrene og andre omsorgspersoner i dette arbeidet, slik at støtten eleven mottar er koordinert og helhetlig (Margaretha et al., 2023). En god TPO legger vekt på å styrke elevens psykiske helse gjennom å skape en skolehverdag som er forutsigbar, forståelig og tilgjengelig for hver unik læringsstil (Buli-Holmberg, 2015).

Psykisk helse er ikke bare en personlig ressurs, men en sentral faktor for elevens evne til å lære og utvikle seg i skolemiljøet. Forskningen til Ekornes (2018, s. 59) bekrefter at elevens psykiske velvære er en kritisk faktor for deres læringsutbytte. Dette er grunnen til at lærerens arbeid med å gi tilpasset og likeverdig opplæring ikke bare er en pedagogisk praksis, men også et oppdrag for å sikre alle elever får delta i og dra nytte av undervisningen. Det er anerkjent at elever med særskilte behov, inkludert de som står overfor psykiske helseutfordringer, ofte kan oppnå betydelige faglige fremskritt når de deltar i ordinær opplæring, forutsatt at riktig støtte er på plass (Ekornes, 2018; Uthus, 2022b, s. 135). Kontaktlæreren har dermed en særlig viktig rolle i å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever, uavhengig av deres psykiske helseutfordringer, kan engasjere seg fullt ut og føle seg inkludert i skolefelleskapet.

Likevel, opplever mange lærere usikkerhet når de står overfor elever med psykiske helseutfordringer. De rapporterer ofte om en følelse av utilstrekkelighet i sin kompetanse til å gi den nødvendige hjelpen og tilpasningen som kreves (Holen & Waagene, 2014, s. 33). Denne usikkerheten kan bli til et hinder for effektiv læring og tilrettelegging, noe som nødvendiggjør en diskusjon om behovet for spesifikk kompetanseheving blant pedagogisk personell (Ekornes, 2018, s. 60).

2.3.2 Tilrettelegging for et psykososialt miljø

En viktig oppgave i kontaktlærerens tilretteleggingsarbeid er ansvaret for å skape og vedlikeholde et psykososialt miljø som støtter hver elevs psykiske helse og trivsel (Olsen & Skogen, 2014, s. 49). Et godt psykososialt miljø i skolen karakteriseres ifølge NOU 2015:2 av positive relasjoner, følelse av tilhørighet, og en atmosfære som fremmer både faglig og personlig utvikling. Dette miljøet er fundamentalt for å sikre at elever ikke bare oppnår akademisk suksess, men også utvikler nødvendige sosiale og emosjonelle ferdigheter. I denne sammenhengen blir psykososialt velvære en forutsetning for læring, hvor trygge og inkluderende sosiale omgivelser muliggjør engasjement og utforskning (NOU 2015:2). Videre blir det psykososiale miljø definert i Opplæringslova som en grunnleggende rett for alle elever (1998, § 9a-1), og blir dermed en viktig del av kontaktlærerens rolle.

Kontaktlæreren kan fremme et positivt psykososialt miljø gjennom å etablere sterke lærer-elev-relasjoner, der tillit og åpen kommunikasjon er nøkkelkomponenter (Olsen & Skogen, 2014, s. 49). Videre må læreren være bevisst på å inkludere alle elever i klasserommets daglige aktiviteter, fremme deltakelse og gi elevene en følelse av eierskap over sin egen læring (NOU 2015:2). Olsen og Holmen (2018, s. 119) legger til at når elever føler seg sett av læreren og vet at de kan henvende seg til dem med utfordringer, blir læringsmiljøet mer trygt og støttende. Videre vises det til at en grunnstein er utviklingen av en inkluderende og støttende skolekultur, hvor nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering, og diskriminering praktiseres (NOU 2015:2). Dette innebærer aktivt arbeid fra skolens side for å etablere og vedlikeholde normer og verdier som fremmer respekt og forståelse blant elever og ansatte.

Tilretteleggingen innebærer å bygge en klassekultur der alle, inkludert de som møter psykiske helseutfordringer, kan finne venner og føle seg som en del av fellesskapet. En slik tilnærming styrker elevenes sosiale nettverk og bidrar til et tryggere skolemiljø (Bru et al., 2016, s. 19). Kontaktlæreren spiller en nøkkelrolle i å identifisere og forstå elevenes individuelle behov og å tilpasse undervisningen for å gi alle elever en følelse av mestring og forutsigbarhet (Olsen, 2019, s. 28-29). God klasseledelse involverer å skape og opprettholde et positivt læringsmiljø hvor læreren klarer å balansere oppmerksomheten mellom den enkelte elev og klassen som helhet (NOU 2015:2). Proaktivitet i å forebygge og adressere små problemer før de eskalerer er sentralt, samt evnen til å etablere klare forventninger og rutiner tidlig i skoleåret (NOU 2015:2).

Ved å legge til rette for gode psykososiale forhold på skolen, tar lærerne et viktig skritt mot å sikre at elever med psykiske helseutfordringer ikke bare blir støttet i sin akademiske utvikling, men også i deres emosjonelle og sosiale vekst. Dette krever en dedikert innsats for å skape et inkluderende miljø der helsefremmende tiltak er en naturlig del av skolens kultur og praksis.

2.3.3 Tilrettelegging for en god lærer-elev-relasjon

For å kunne tilrettelegge gjennom TPO, samt vedlikeholde et godt psykososialt miljø, er det fundamentalt at det ligger en god lærer-elev relasjon i grunnen. Nordenbo et al. (2008) og Hattie (2009) kan vise til at en avgjørende faktor for et godt læringsmiljø er lærerens relasjon med eleven. Når det gjelder elevers psykiske helse, påpekes det at lærer-elev relasjonen kan virke både som en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor. Fallmyr (2020) viser til at elever som opplever varme og støttende lærere har en tendens til å utvikle færre atferdsproblemer og bedre psykisk helse. Imidlertid kan konflikter og et lavt nivå av støtte forsterke eksisterende problemer. Longitudinelle studier kan videre vise til at lærer-elev relasjonen kan predikere bedre skoleresultater, samt forebygge utviklingen av psykiske vansker og å reversere pågående vansker (Fallmyr, 2020, s. 50)

Lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevers læring og utvikling. En positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev kan bidra til et bedre læringsmiljø, hvor elever føler seg motivert og engasjert (Nordahl, 2010). Videre kan Nordahl (2010) forklare at lærernes forventninger og holdninger spiller en sentral rolle i utviklingen av disse relasjonene. For å skape en positiv dynamikk i klasserommet, er det essensielt at læreren anerkjenner elevene som individer og viser interesse for deres sosiale verden og verdier. Fallmyr (2020, s. 39-41) kan ytterligere vise til ni egenskaper hos lærer som former gode relasjoner: pålitelighet, tydelighet, forutsigbarhet, åpenhet og involvering, anerkjennelse, humor og sans for det lekne, konflikthåndtering, følelshåndtering, og empati. Dette dreier seg om at lærer møter eleven med anerkjennelse, støtte og empati, samtidig som det opprettholdes en struktur som fremmer selvdisciplin og ansvarlighet (Fallmyr, 2020).

En effektiv lærer bør videre være i stand til å bygge et tillitsforhold med elevene, som innebærer å vise takknemlighet, respekt og anerkjennelse for deres bidrag og unike egenskaper (Nordahl, 2010). Dette styrker elevenes selvfølelse og oppmuntrer til et mer

inkluderende og positivt læringsmiljø. Anerkjennelse viser seg å være et kritisk element for elevenes identitetsutvikling og følelse av tilhørighet i skolen (Nordahl, 2010). Videre spiller lærere en nøkkelrolle i å hjelpe elever med å utvikle mestringsforventninger, noe som er grunnleggende for at elever skal tro på egne evner til å utføre bestemte oppgaver og mestre utfordringer (Federici & Skaalvik, 2022). Det er også viktig at lærere har realistiske og oppnåelige forventninger til sine elever, noe som fremmer et miljø hvor elever blir anerkjent for deres innsats og fremskritt. Når lærere gir utfordrende og relevante oppgaver, kan elever finne mening og motivasjon i læringsprosessen, noe som leder til økt engasjement og redusert problematferd (Nordahl, 2010).

Lærer-elev-relasjonen er altså sentral for fremme av et godt psykososialt miljø, tilrettelegging for individtilpasset læring og styrking av elevers psykiske helse. Sterke, positive relasjoner mellom lærere og elever understøtter ikke bare skreddersydd undervisning, men er også kritisk for å opprettholde og forbedre elevens velvære og engasjement i skolearbeidet. Slik bidrar lærerens rolle til både akademisk fremgang og personlig vekst hos elever.

3 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for metoden. Dette gjennom å beskrive framgangsmåten som har blitt anvendt, og en begrunnelse av valgene som er gjort for å få informasjon knyttet til problemstillingen: *Hvilke erfaringer har kontaktlærere i den videregående opplæring med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den ordinære opplæringen?* Videre vil den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn for metodevalget forklares. Til slutt diskuteres etiske overveielser knyttet til forskningsprosjektet, samt prosjektets kvalitet gjennom å se på validitet, reliabilitet, overførbarhet og forskerrollen.

3.1 Kvalitativ metode

Metode beskrives som «veien til målet» av Kvale og Brinkmann (2015, s. 140), og den valgte metoden for denne oppgaven er et kvalitativt semistrukturert intervju. Kvalitative intervjuer er særlig egnet når man skal utforske de dype, menneskelige aspekter av erfaring og opplevelse. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer betydningen av at forskningsspørsmålet informerer metodens valg. Med problemstillingen i sentrum, som utforsker menneskelige erfaringer fra kontaktlærernes ståsted, vurderes kvalitative intervjuer som en hensiktsmessig metode for å innhente svar på forskningsspørsmålet.

Det kvalitative forskningsintervjuet sikter mot å fange verden slik den oppleves av deltakerne, og setter fokus på å frembringe betydningen av deres erfaringer og deres subjektive virkelighetsoppfatning (Kvale, 2012, s. 21). Dette perspektivet er av høy relevans når målet er å tilegne seg dypere innsikt i og forståelse av fenomener som berører mennesker innenfor deres sosiale virkelighetsrammer (Dalen, 2011). Valget av en kvalitativ metode begrunnes derfor av ønsket om å utføre en grundig utforskning av temaet. Ved å tolke informantenes tanker og opplevelser, stilles det mot å belyse de nyanserte perspektivene til kontaktlærerne om tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer. Denne metodiske tilnærmingen åpner for innsikt i den rike kompleksiteten i informantenes erfaringer, noe som er essensielt for å gi en omfattende respons på studiens problemstilling.

3.2 Vitenskapeteoretisk forankring: Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Kvalitativ metode er dypt forankret i fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi omhandler menneskelig erfaring, mens hermeneutikk fokuserer på tolkningen av disse erfaringene (Malterud, 2011, s. 44). Fenomenologisk perspektiv anerkjenner individets erfaringer som legitime kunnskapskilder, med målet om å utdype vår forståelse av informantenes livsverden innenfor et definert felt (Malterud, 2011). Fenomenologiens relevans i denne konteksten er knyttet til prosjektets formål: å forstå et sosialt fenomen gjennom kontaktlærernes opplevelser og synspunkter. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming, kan en målrettet analysere informantenes unike meninger og erfaringer, vurdere deres forbindelser både seg imellom og i relasjon til teoretiske rammer.

Gjeldende det kvalitative semistrukturerte forskningsintervju viser Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-50) til en rekke nøkkelord som stammer fra en fenomenologisk tilnærming: *Livsverden*, i den betydning av at forsker får tilgang til informantenes opplevelser av livsverden gjennom forskningsintervjuet. Videre skapes det en *mening* ut ifra sentrale temaer i informantenes livsverden, gjennom å fortolke meningen med som fortelles og på hvilken måte det fortelles på. Her vil det være viktig å stille spørsmål til informanten for å bekrefte tolkningen av det informant formidler. Videre vil intervjuet være *fokusert* på bestemte temaer. Som forsker stilles det åpne spørsmål basert på problemstillingen og tema, men gir også rom for at informant formidler sine erfaringer. Forskningsintervjuet er et *mellommenneskelig* samspill mellom mennesker, hvor forsker og informant påvirker hverandre. Det er dette samspillet som produserer kunnskapen. Her vil det være sentralt at forsker er oppmerksom på etiske aspekter i møte med informant og er bevisst over egen rolle som intervjuer i samspillet.

Hermeneutikk beskrives som en fortolkningsprosess av meningsfulle fenomener, hvor målet er å utvikle en dypere forståelse av mening (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Hermeneutikken vektlegger også forforståelse, som innebærer at våre forutinntatte oppfatninger påvirker hva vi anser som forståelig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I analysen er hermeneutikken avgjørende for og systematisk tolke informantenes meninger og konstruere en gyldig fortolkning av tekstens betydning (Thagaard, 2018, s. 37).

Fortolkningsprosessen kan forklares gjennom prinsippet om den hermeneutiske sirkel. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 237), starter prosessen ofte med en intuitiv forståelse av

fenomenet som en helhet. For å forstå fenomenet må man forstå helheten, og for å forstå helheten må man også forstå delene. Dette skaper en sirkulær prosess hvor forståelsen gradvis blir dypere. Som forsker begynner arbeidet med en overordnet forståelse av temaet, før det dykkes ned i detaljer gjennom teoretiske rammeverk og intervjuer med informantene. I løpet av intervjuene benyttes teknikker som koding og kategorisering for å identifisere meningsbærende elementer. Disse elementene vil til slutt integreres for å danne en helhetlig forståelse. Analysen og dens metodikk vil bli ytterligere utforsket i kapittel 3.3.4.

3.3 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju

Innen kvalitativ metode kan utformingen av forskningsintervjuet variere fra uformelle samtaler til strukturerte intervjuer med faste spørsmål (Thagaard, 2018, s. 90). Midt på spekteret ligger det semistrukturerte intervjuet, som ofte brukes i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 91). Denne tilnærmingen har blitt valgt fordi den åpner for en fleksibel og inngående utforskning av informantenes opplevelser knyttet til forskningstemaet (Malterud, 2017, s. 129). Denne intervjuformen tillater individuell dybde i svarene, da hensikten er å innhente detaljerte refleksjoner og erfaringer fra hver informant. Semistrukturerte intervjuer gir fleksibilitet til å følge en intervjuguide med nøkkeltemaer, samtidig som det er rom for at informantene kan fordype seg og bidra med relevante innsikter, og at det kan stilles oppfølgende spørsmål for å forstå konteksten bedre (Creswell & Gutterman, 2021, s. 252; Thagaard, 2018, s. 90).

For å skape en for ramme for planleggingen og gjennomføringen av intervjuet, danner Kvale og Brinkmanns (2015, s. 138-139) modell for forskningsintervjuer grunnlaget for prosjektets struktur, med følgende syv faser:

1. Tematisering: Her klargjøres forskningens formål og spørsmål, som legger grunnlaget for den videre forskningen.
2. Planlegging: En grundig planlegging skjer, inkludert metodologiske og etiske overveielser.
3. Intervju: Den faktiske gjennomføringen av intervjuene, hvor samspillet mellom intervjuer og informant er avgjørende.
4. Transkripsjon: Intervjuene blir transkribert for å omforme tale til tekst, noe som er grunnlaget for analysen.

5. Analysering: Valg av metode for analyse baseres på dataens natur og forskningsmålene.
6. Verifisering: Vurdering av studiens pålitelighet og validitet.
7. Rapportering: De innsamlede dataene og forskningsfunnene kommuniseres på en strukturert og vitenskapelig måte.

Hver fase spiller en kritisk rolle for å sikre integriteten og kvaliteten på forskningen. For eksempel i intervju-fasen, handler det ikke kun om å samle data, men også om å forstå hvordan man etablerer en dialog der informantene føler seg trygge på å dele sine innsikter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I analyseringsfasen, er det essensielt å identifisere mønstre og temaer som gjenspeiler informantenes opplevelser i forhold til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Den endelige rapporteringen skal reflektere forskningsprosessen på en slik måte at leseren får innsikt i hvordan konklusjonene ble nådd, samt gi en evaluering av forskningens styrker og begrensninger. Dette inkluderer en forpliktelse til vitenskapelig integritet gjennom hele forskningsforløpet – fra den første hypotesen til den endelige presentasjonen av funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

3.3.1 Informantene, inklusjons- og eksklusjonskriterier

Det ble i forkant planlagt at utvalget i forskningsprosjektet skulle bestå av fire til seks kontaktlærere fra forskjellige videregående skoler. Problemstillingen vil bli belyst ved å benytte et strategisk utvalg, hvor utvalget er spesifikt relevant for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Målet er at informantene skal tilby ulik kunnskap og erfaringer om temaet.

Gjeldende inklusjons- og eksklusjonskriterier var det kun kontaktlærere på videregående skoler som skulle intervjues. Dette fordi problemstillingen omhandler kontaktlærere på VGO sine erfaringer. Uten om det ble det vurdert at det ikke var behov og spesielt etterspørre kontaktlærere som har spesifikk erfaring og kompetanse om psykiske helseutfordringer. Dette fordi målet var å bringe fram kontaktlæreres erfaringer i møte med temaet: uavhengig om disse er *dårlig* eller *gode*, og slik dem møter det i sin arbeidshverdag.

Rekrutteringsprosessen startet med å kontakte videregående skoler via e-post, hvor informasjonsskrivet ble inkludert, etterfulgt av oppfølgende telefonsamtaler for å sikre

videreformidling av invitasjonen til potensielle deltakere. Sikt ga tillatelse til å gjennomføre intervjuene digitalt den 5. oktober 2023, se vedlegg 4, noe som utvidet tilgangen til et større utvalg. Kommunikasjon med kontaktlærerne fortsatte med e-postutveksling for å avtale intervjuer. Informantene ble også bedt om å gjennomgå informasjonsskrivet og signere et samtykkeskjema. Se vedlegg 2.

Totalt ble fem kvinnelige kontaktlærere inkludert i studien. Denne skjevfordelingen kan være et resultat av at det er en større andel kvinner som arbeider i VGO (Statistisk sentralbyrå, 2023a). Noe som naturlig gir rom for diskusjon om hvorvidt funnene kan generaliseres til mannlige lærere. Det vurderes imidlertid at forskningsprosjektet gir innsikt i erfaringer, utfordringer og beste praksis som kan være relevante for lærere og andre fagpersoner uavhengig av kjønn. Informantene ble anonymisert og vil i studien bli referert til som KL1 til KL5. Hver av dem bringer med seg en unik kombinasjon av utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring – fra 5 til over 30 år i skolen.

3.3.2 Intervjuet

I henhold til Kvale og Brinkmann (2015, s. 22), er et intervju målbevisste samtaler som tar sikte på å oppdage dyptgående innsikt ved å innhente erfaringene til informantene. Som intervjuer er det essensielt å lede samtalene nøye, uten å påtvinge egne meninger, og at en samtidig er bevisst sin rolle og makt som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det har videre vært grundige vurderinger rundt etiske hensyn knyttet til utførelsen av intervjuet, spesielt ettersom dette er mine første forskningsbaserte intervjuer som student.

Forberedelsene inkluderte utarbeidelse av en intervjuguide basert på temaet, utvalget og forskningsmetoden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) understreker viktigheten av å ha gode ferdigheter som intervjuer, både når det gjelder temaet og forskningsmetodene som brukes. Det søkes derfor en balanse mellom å skaffe kunnskap og å handle på en etisk forsvarlig måte.

Videre er kvaliteten på et intervju grunnlaget for analysen som følger, samt for den endelige rapporteringen av forskningsfunnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Utformingen av intervjuguiden og spørsmålene har dermed blitt grundig gjennomgått, justert etter innspill fra prøveintervjuer med medstudenter, og til slutt godkjent av veileder. Denne prosessen er med på å sikre at intervjuene vil kunne generere pålitelige og gyldige data. I tråd med en fleksibel

intervjutilnærming, har seks utvalgte hovedspørsmål og tilhørende undertemaer blitt forberedt for å fremme dypere dialog. Disse er detaljert i vedlegg 1. Det er imidlertid viktig å påpeke at selv om spørsmålene var forhåndsformulerte, var intervjuet fleksibel, og det var ikke nødvendig å følge den eksakte formuleringen så lenge det overordnede temaet ble tilstrekkelig dekket. Dette ble gjort for å tillate spontanitet og åpenhet under intervjusituasjonen samtidig som de overordnede målene med studien ble ivaretatt.

De faktiske intervjuene ble gjennomført over Zoom og startet med en gjennomgang av samtykkeerklæringer og informasjonsskriv, som etablerer rammene for samtalen og sikrer informantens rettigheter. Det ble vektlagt å skape en trygg og komfortabel atmosfære for informantene ved å starte med nøytrale spørsmål om deres bakgrunn og erfaringer, i tråd med Thagaards (2018, s. 101) anbefalinger. Det ble sørget for å vise interesse og engasjement gjennom hele samtalen, og hvert intervju ble på en nøytral måte, hvor informantene hadde muligheten til å tilføye noe eller stille spørsmål (Thagaard, 2018, s. 101).

3.3.3 Transkribering

I forkant av dataanalysen, utførtes transkribering av lydopptakene fra intervjuene. Formålet med transkripsjonen er å dokumentere samtalen i skriftlig form for å bevare informantens uttrykk (Malterud, 2011, s. 78). Hovedvekten lå på å gjengi dialogene nøyaktig, både fra informantene og fra intervjuer. Transkripsjonen av alle intervjuene resulterte i 51 sider med tekst. Det var et tidkrevende og omfattende arbeid som ble utført av meg selv. Fordelene ved å transkribere selv inkluderte tidlig tilgang til materialet og muligheten til å oppklare eventuelle uklarheter, noe som styrket validiteten av materialet (Malterud, 2011, s. 77).

For å sikre gyldigheten og påliteligheten av transkripsjonen, ble de skriftlige transkripsjonene sammenlignet med lydopptakene grundig. Dette sikret nøyaktigheten og bidro til å bevare informantens opprinnelige uttrykk (Malterud, 2011, s. 77). Hvert intervju ble transkribert ganske umiddelbart etter gjennomføringen for å bevare meningsinnholdet og detaljene så nøyaktig som mulig. Selv om materialet ble transkribert ordrett, justertes eventuelle grammatisk unøyaktige eller uklare uttalelser til korrekt skriftlig form. Dette for å sikre forståelighet og formidle informantens erfaringer på best mulig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

For å ivareta personvernet og konfidensialiteten til informantene, ble de anonymiserte ved å kode hver informant som KL1, KL2 osv. under transkripsjonen, samt at gjenkjennbare elementer som arbeidssted ble fjernet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). De transkriberte dataene ble lagret gjennom UiTs tjenester med passordbeskyttelse og tofaktorautentisering for å sikre tilstrekkelig sikkerhet.

3.3.4 Tematisk analyse – Koding og kategorisering

Etter at det transkriberte innholdet var klargjort, startet den neste delen: en tematisk analyse av data. I tilnærmingen til tematisk analyse rettes fokus mot temaer som har blitt identifisert gjennom samtaler med informantene, og det legges vekt på å se disse temaene i sammenheng med både teori og praksis. Som beskrevet av Braun og Clarke (2006), er denne metoden spesielt nyttig for å identifisere hvordan folk forstår og opplever sin livsverden. Slik kan kontaktlærerens erfaringer med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer utforskes.

Kodingen er den første fasen av analysen, hvor data nøye gjennomgås og betegnelser blir tildelt. Dette trinnet er grunnleggende for å organisere data og begynne prosessen med å samle lignende data under felles overskrifter (Braun & Clarke, 2006). Dette går hånd i hånd med Thagaard (2018, s. 153), som sier at koder fungerer som merkelapper som identifiserer og symboliserer meningsinnholdet i teksten. Ved å anvende koder, kan relevante deler av teksten avdekkes og merkes som er av betydning for problemstillingen.

Ved å kategorisere koder, oppnås en høyere orden av dataorganisering. Dette innebærer å se på hvordan de enkelte kodene kan grupperes i temaer som er relevante for problemstillingen og for de teoretiske perspektivene som anvendes (Braun & Clarke, 2006). Analysen vil derfor bære preg av både deduktive og induktive tilnærminger. Mens det begynner ved kategorier utledet fra problemstillingen og teori, vil det også være åpent for å oppdage nye temaer som kommer frem fra informantenes perspektiver, som er et vesentlig induktivt element (Braun & Clarke, 2006). Dette skaper en balansert analyse som er forankret i både empiriske funn og teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2006)

Hvert intervju ble behandlet individuelt for å identifisere unike mønstre, og ble deretter sammenlignet tvers av intervjuene for å utarbeide tematiske kategorier som var representative for hele datasettet (Braun & Clarke, 2006). Gjennom denne metoden blir analysen et verktøy

for å forstå ikke bare de individuelle erfaringene til kontaktlærere, men også de bredere mønstrene og temaene som er gjennomgående i deres arbeid med elever med psykiske helseutfordringer. Det ble utarbeidet følgende kategorier: *Samarbeid, det psykososiale miljø, organisering og ressurser, tilpasset opplæring, kontaktlærerens rolle og eleven*. Disse seks kategoriene ble utledet både fra teori og underveis i analysene av materialet, og var gjennomgående i alle intervjuene. Se kapittel 4 for funn fra analysen.

3.4 Kvalitetssikring av forskningsprosjektet

For å vurdere prosjektets kvalitet, styrker og svakheter, skal det drøftes rundt prosjektets validitet, reliabilitet, egen forskerrolle og overførbarhet.

Validitet handler om i hvilken grad forskningen faktisk måler eller undersøker det den påstår å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Prosjektets validitet vil forsøkes og forsikres gjennom å bruke relevante begreper og metode i forhold til hva problemstillingen spør etter (Malterud, 2011, s. 22). Utfordringen med ekstern validitet, eller generaliserbarheten av resultatene, er relevant når deltakerutvalget er begrenset til kvinner. Selv om det kan reises tvil om resultatenes relevans for mannlige kontaktlærere, gir den eksisterende skjevheten i kjønnsfordelingen i læreryrket likevel en grunn til å anta at funnene kan ha en overføringsverdi. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, er det nettopp menneskelig erfaring og samspill som kan bidra til gyldig kunnskap (Malterud, 2011, s. 44; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Malterud (2011) viser til at detaljerte beskrivelser av metode og kontekst er sentrale for å bedømme overførbarheten av kvalitative studieresultater. For å styrke dette aspektet i forskningsprosjektet, har det blitt lagt stor vekt på klarhet og transparens gjennom hele prosessen. Dette inkluderer en grundig fremstilling av den metodologiske tilnærmingen og hvordan dataene ble analysert og tolket. Slik innsikt gjør det mulig for andre forskere og lesere av oppgaven å vurdere relevansen av resultatene i forhold til deres egne kontekster, og bidrar til at funnene kan ha verdi for et bredere publikum (Drageset & Ellingsen, 2010)

Reliabiliteten i et forskningsprosjekt refererer til påliteligheten og konsistensen av forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Troverdigheten av kvalitativ forskning er nøye knyttet til forskerens evne til å gjennomføre og fortolke data på en måte som er transparent og etterprøvbart (Thagaard, 2018). For å oppnå dette i forskningsprosjektet,

har det vært en forpliktelse å dokumentere prosessen detaljert, slik at metoder og beslutninger er åpne for vurdering av andre. Dette inkluderer en beskrivelse av alle trinn i forskningsprosessen, fra datainnsamling til dataanalyse, og sikrer at resultatenes troverdighet og reliabilitet er bevart (Healy & Perry, 2000).

For å sikre påliteligheten i forskningen, må forsker være selvreflekterende om rollen som forsker, noe som er essensielt for å minimere risikoen for bias i forskningsprosessen. Dette krever en bevisst anerkjennelse og håndtering av egne forutinntatte oppfatninger som kan påvirke studien (Malterud, 2011, s. 19). Dermed er eget ståsted, forforståelse og hypoteser klargjort med leseren. Refleksivitet handler om å erkjenne og overveie betydningen av eget ståsted i forskningsprosessen (Malterud, 2011, s. 19). Denne bevisstheten vil veilede analysen og bidra til å forme en mer nyansert og pålitelig fremstilling av resultatene, samtidig som det forsøkes å forebygge eventuelle begrensninger eller mangler i forskningsprosessen gjennom å være aktiv og bevisst over egen forforståelse om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Egen forforståelse preges av min faglige bakgrunn, og videre det begrepsmessige rammeverket. Som forsker har jeg dermed forsøkt å være åpen og induktiv i møte med informante og deres innsikter på temaet.

3.4.1 Etske overveielser og melding til Sikt

Ifølge Den Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskapene, jus og humaniora, NESH, er det spesielt tre grunnprinsipper for å ivareta god vitenskapelig forskningspraksis: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (NESH, 2021).

Informert samtykke handler om å ivareta informantens personvern, hvor deltakelse er frivillig og at det er mulighet for å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Videre innebærer det at informantene informeres om hva forskningsprosjektet handler om, samt mulig risikoer og forelder ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å forsikre dette ble det i forkant av intervjuet sendt ut et samtykkeskjema som informantene måtte skrive under på ved deltakelse og et informasjonsskriv om forskningsprosjektet.

Konfidensialitet handler om at forsker skal ivareta all data om personlige forhold konfidensielt og fortrolig (Thagaard, 2018, s. 24). Dette gjøres ved at personlige opplysninger er aidentifisert, og at den ferdige dataen er anonymisert (Thagaard, 2018, s. 24). Samtykkeskjemaet oppbevares dermed separert fra annen data på en sikker plass.

Lydopptakene fra intervjuet ble tatt opp ved diktafon lånt av UiT. Denne oppbevares separert fra all annen data. Videre ble også appen Nettskjema diktafon (UiO, 2023) brukt. Filene krypteres, hvor appen overfører og lagrer lydopptakene i et sikkert nettskjema. I det skriftlige arbeidet blir deltakeren anonymisert slik at de ikke kan identifiseres. Informantene vil benevnes som *KL1*, *KL2* osv. I tillegg ble det transkriberte innholdet lagret via UiTs tjenester, hvor det er passord beskyttet og tofaktorautentisering for innlogging.

Konsekvenser knyttes til hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 28). Dette betyr at forsker har ansvar for å unngå skade på deltakerne, og kontinuerlig vurdere risikoen opp mot nytteverdien forskningen har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det ble dermed ikke vist til personlige temaer som kunne være belastende for informanter. Viste informantene til saker, kom det heller ikke fram opplysninger som kan knyttes til eller berøre enkeltpersoner negativt og belastende.

Det planlegges ikke å behandle anonyme opplysninger utenom samtykkeerklæringene, men siden det skulle tas lydopptak meldtes det i fra til Sikt (Sikt, u. å). Her informertes det om prosjektets innhold og metode. Det ble presisert at prosjektet ikke skal inkludere personopplysninger og at lydopptak blir laget på en personbeskyttet server. Første vurdering ble godkjent 26.08.2023. Det ble gjort endringer i forhold til at intervjuene ble utført digitalt over Zoom isteden for fysisk. Det ble dermed sendt inn en ny søknad som ble godkjent 05.10.2023. Se vedlegg 3 og 4 for vurdering fra Sikt.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres empiri som er relevant for å kunne svare på problemstillingen: *Hvilke erfaringer har kontaktlærere i den videregående opplæring med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den ordinære opplæringen?* Tolkningen av funnene baseres på det teoretiske grunnlaget som er satt og egen forståelse av dette. Funnene vil bli presentert ut ifra kategoriene fra analysen: *kontaktlærerens rolle, lærer-elev-relasjonen, det psykososiale miljø, tilpasset opplæring, organisering og ressurser, og samarbeid.* Under *kontaktlærerens rolle*, vil det også være et underkapittel om *kompetanse*. Her trekkes det fram funn om kontaktlærerens opplevelse av kompetanse i møte med elever som har psykiske helseutfordringer. Under *samarbeid* undersøkes videre tre tema: *tverrfaglig, kollegialt og skole-hjem samarbeid.*

4.1 Kontaktlærerens rolle

Knyttet til kontaktlærerens rolle i møte med elever med psykiske helseutfordringer viser funnene fra intervjuene at kontaktlærernes rolle er viktig for tilretteleggingen for disse elevene. De fungerer ikke bare som faglærere, men også som støttespillere, tilretteleggere og formidlere for elevene. Det ble påpekt at trygge relasjoner, tillit og kommunikasjon med elevene er avgjørende for å kunne gi dem den nødvendige støtten.

Det samspillet mellom meg og de med utfordringer er kjempeviktig. Så kan de også bruke meg som talerør, ut til resten av kollegiet, til andre lærere, få tilrettelegging i andre fag. (KL1).

Jeg har kunnskapen i mitt fag, men så er jeg også kontaktlærer, og da er det viktig at de vet at jeg er en brobygger mellom dem og andre faglærere hvis de ikke tør å snakke med dem. Jeg kan videreformidle informasjon. Det er viktig at du kan være trygg på meg. (KL3).

Informantene understreket også viktigheten av samarbeid med ulike fagpersoner for å sikre at elevene får den støtten de trenger. Det ble påpekt at kontaktlærerne spiller en avgjørende rolle som brobyggere mellom elevene og andre faglærere. Dette samarbeidet innebærer at kontaktlærerne formidler relevant informasjon om elevenes behov og utfordringer til de rette instansene, samtidig som de tar imot råd og retningslinjer fra disse fagpersonene for å tilpasse

undervisningen og miljøet til elevenes behov. De bidrar til å koordinere tiltak og ressurser for å sikre at elevene får en helhetlig og tilpasset støtte.

Et sentralt moment som ble trukket fram av alle informantene var kontaktlærerens rolle i å skape mestring og trygghet hos elevene. Dette ble sett på som en grunnleggende forutsetning for å kunne tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer. Tillit, empati, kommunikasjon og samarbeid ble fremhevet som nøkkelkomponenter i denne prosessen.

Så jeg vet jo at jeg er viktig for dem, i forhold til å få dem inn i klasserommet. At man får etablert den tryggheten i starten av skolen. Med at de tør å ta kontakt. Og at de får hjelp, ikke minst. (KL1).

Så det å skape trygghet, det tror jeg er viktig. Ikke bare å være faglærer, men også et menneske. (KL3).

Samlet sett viser funnene en felles opplevelse av kontaktlærernes avgjørende rolle i tilretteleggingen for elever med psykiske helseutfordringer. Gjennom å være tilgjengelige, skape trygghet og bygge gode relasjoner med elevene, spiller kontaktlærerne en essensiell rolle i å gi dem den nødvendige støtten og hjelpen de trenger.

4.1.1 Kompetanse

Under kategorien kompetanse fremkommer det at kontaktlærerne opplever utfordringer med å ha tilstrekkelig kompetanse i møte med elever som har psykiske helseutfordringer. Det er enighet blant informantene om behovet for å benytte seg av tilgjengelige ressurser og samarbeide med andre fagpersoner som har formell kompetanse for å sikre at elevene får riktig støtte.

Det var videre enighet blant informantene om at de opplevde manglende formell kompetanse angående psykiske helseutfordringer. Flere kontaktlærere understreket viktigheten av å knytte elever med slike utfordringer opp mot flere ressurspersoner på skolen. Ved å involvere flere ressurspersoner, sikret kontaktlærerne at elevene ikke står alene i sine utfordringer, og at det er flere som ser dem. Alle informantene understreket viktigheten av å ha innsikt i elevenes utfordringer og samarbeide for å gi den beste støtten. Informantene beskrev samarbeid som sentralt for å gi den beste støtten og få tilgang på nødvendig kompetanse.

Samlet sett viser funnene en felles opplevelse av begrensninger i egen kompetanse blant kontaktlærerne. Alle informantene søkte støtte fra andre fagpersoner som sosialrådgivere og helsesykepleiere. Det deles bekymringer knyttet til å tilrettelegge for elever med ulike utfordringer, og kontaktlærerne understreket viktigheten av samarbeid og erfaringsdeling for å sikre at elevene får tilgang til rett kompetanse og støtte.

4.2 Lærer-elev-relasjonen

I kategorien lærer-elev-relasjonen viser kontaktlærernes uttalelser betydningen av ulike aspekter av denne relasjonen for elevenes læring og trivsel på skolen. Det var en enighet om at etablering av gode samarbeidsrelasjoner mellom lærer og elev er avgjørende.

Kontaktlærerne fremhevet viktigheten av å lytte til elevene og involvere dem aktivt i planleggingen av deres opplæring ved å sette felles mål og delmål. Det ble understreket at dialog og forståelse mellom lærer og elev er essensielt for å håndtere utfordringer og behov på en effektiv måte.

Hør med eleven hva eleven tror, hva vedkommende kan få til, kartlegge det. Og være ærlig med eleven. Du har fortalt meg at du har utfordringer med det og det (.). Hvordan skal vi ha et felles mål? Så setter vi noen delmål sammen. (KL1).

Relasjon mellom lærere og elev er kjempeviktig. Den beste effekten er jo samtalen vi har med elevene. Ja, også det med samtalen og å få vite hva er det du sliter med? Det er tilfeller jeg ikke vet. Jeg ser bare at det er noe man ikke vet. Så er det jo greit å ha den samtale da (KL2).

Samtidig ble det påpekt at lærere må ansvarliggjøre elevene for sin egen læring og utvikling, hvor eleven forstår sin rolle i opplæringen. Dette innebærer å skape en atmosfære av trygghet og mestring, hvor elevene opplever anerkjennelse og oppmuntring til å medvirke i sin egen læringsprosess.

Jeg er opptatt av at eleven på videregående må på en måte ansvarliggjøres. Du har valgt å gå på videregående. Og da er det en del ting som kreves av deg. Men samtidig kan vi også tilrettelegge det til et viss grad. Så du må på en måte kjenne at du klarer dette her. Du må på en måte ta ansvar for egen læring i større grad. (KL3).

Og så må de ha skjønt samspill, og at de faktisk har en rolle i det selv. Hvis de skal lære, så må de jobbe litt selv, uansett hvordan vi tilrettelegger, så er læring noe de også må gjøre (.). Så hvis jeg da klarer å få dem til å føle masse mestring og at dem føler seg trygg, så kanskje dem etter hvert vil motta veiledning. (KL5).

Det ble også adressert utfordringene knyttet til å avdekke og håndtere elevers behov, spesielt ved overgangen til videregående skole. Tillit og åpen kommunikasjon ble fremhevet som nøkkelkomponenter i å etablere en god lærer-elev-relasjon, og det ble understreket viktigheten av å oppdage og adressere eventuelle bekymringer eller utfordringer tidlig.

Det ble videre beskrevet utfordringer med elever som ikke vil forlate sin komfortsone, hvor det ble vektlagt dialog og forsiktig press for å få elevene til å gjennomføre oppgaver. Det legges også vekt på å identifisere og bygge videre på elevens styrker, samt å iverksette vellykkede tilnærminger fra andre fag:

Å finne elevenes styrker. Det er jo kjempeviktig i den ordinære opplevelingen. Å spille videre på det som er styrkene til elevene. Og ta de tingene som fungerer fra andre fag. (KL1).

Samlet sett viser kontaktlærernes uttalelser viktigheten av ulike aspekter av elevens rolle som motivasjon og forventninger i skolesammenheng, inkludert etablering av gode relasjoner, ansvarliggjøring av elevene, avdekking og håndtering av utfordringer, samt å fremme en følelse av trygghet, mestring og motivasjon hos elevene.

4.3 Det psykososiale miljø

I tilretteleggingen for elever med psykiske helseutfordringer fremhever kontaktlærerne betydningen av det psykososiale miljøet på skolen. Sentrale temaer som gjennomgås inkluderer behovet for å etablere trygge og forutsigbare miljøer, hvor alle elever opplever inkludering og verdsettelse.

Kontaktlærerne fremhever viktigheten av å utvikle gode relasjoner med elevene, samtidig som de understreker betydningen av å lytte til deres utfordringer. Det legges spesielt vekt på behovet for å skape trygghet uten å utøve press på elever angående åpenhet om personlige vanskeligheter.

Å få dem trygg de første dagene er kjempeviktig, og bygge en god relasjon til dem, se dem, lytte til dem, om dem forteller om sine utfordringer, men jeg presser aldri på å fortelle om utfordringer. (KL1).

Videre betones forutsigbarhet og respekt for individuelle forskjeller som nødvendige elementer i undervisningen. Trygghet blir fremhevet som en sentral faktor for læring og deltakelse, hvor elever som føler seg trygge er mer villige til å engasjere seg aktivt i undervisningen og åpne seg for læringserfaringer.

Ja, og forutsigbarhet er kjempeviktig. Alt må være forutsigbart. Det er jo det med å vite hva som skal skje, og at vi har greie relasjoner mellom elevene og oss, og at klasse miljøet er godt (KL2).

I tillegg diskuteres skolens rolle som et potensielt fristed for elever som sliter, hvor kontinuerlig støtte fra lærere kan bidra til å styrke trivselen og læringen. Behovet for tid og styrking av relasjoner mellom lærere og elever for å skape et positivt og trygt skolemiljø blir også adressert.

Jeg tror det er kjempeviktig. Føler du deg bra på skolen, og opplever at du mestrer både faglig og sosialt, har tilknytning, folk bryr seg om du er der eller ikke, det har alt å si. Da kan du plutselig ha en periode hvor du kanskje er litt dårligere igjen, men du faller ikke sånn dypet ned i det. Du har folk som bryr seg, og du har lyst til å komme på skolen, og du opplever kanskje litt at det er et fristed å være her. (KL4).

Det uttrykkes også at ikke alle elever nødvendigvis ønsker å være en aktiv del av klassens dynamikk eller det sosiale miljøet. Imidlertid understrekes likevel viktigheten av å prøve å inkludere disse elevene i fellesskapet så langt det er mulig, for å få alle elever til å føle seg inkludert og engasjert i fellesskapet.

Samlet viser informantenes uttalelser at det psykososiale miljøet er avgjørende for elevers trivsel, deltakelse og læring, spesielt for de med psykiske helseutfordringer. Kontaktlærerne fremhever behovet for å skape trygge, inkluderende miljøer hvor alle elever føler seg verdsatt og oppmuntret til aktiv deltakelse. Selv om det kan være utfordrende å inkludere alle elever sosialt, understreker de viktigheten av å jobbe for å engasjere hver enkelt elev i fellesskapet.

4.4 Tilpasset opplæring

I denne kategorien belyses en felles forståelse blant kontaktlærerne angående nøkkelaspekter ved tilrettelegging av tilpasset opplæring for elever med psykiske helseutfordringer.

Fysisk tilrettelegging blir framhevet som essensielt, og omfatter strategier som bevisst plassering i klasserommet og tilgang til egne rom eller hjelpemidler under prøver. Dette er spesielt viktig i starten av skoleåret, hvor lærere jobber for å kartlegge elevenes spesifikke behov og utfordringer. De forsøker å skape et miljø hvor elevene kan oppleve å bli sett og får nødvendig tilrettelegging basert på individuelle forhold.

At jeg ikke gir dem helt ukjente personer å jobbe med. Veksle partnere, ofte i klassen, sånn at de skal utfordre seg selv i forhold til samspillet i det sosiale. Også i prøvesituasjoner, det er kanskje der vi gjør de største endringene, med at de får tilbud om eget rom, hvis det er det de vil. De får lov å sitte med headset hvis det er støy som en utfordring. De får lov å bruke opplesningsverktøy på PC. Vi strekker oss langt. (KL1).

Forutsigbarhet og konkret tilrettelegging som tilpassede pauser og varsler om endringer i skoledagen blir vektlagt for å redusere stress og angst hos elevene. Lærerne er bevisste på å kommunisere eventuelle endringer for å minimere uforutsigbarhet, som kan være særlig utfordrende for denne elevgruppen.

Forutsigbarhet, det fungerer best. Og det er sånn, om eleven kommer på skolen en dag, og så har det skjedd noe som gjør at skoledagen ikke blir som jeg tenkte. Da snur kanskje eleven i døra, eller går hjem. Så da er det det å sende meldinger på kveldstid (.) Så forutsigbarhet tror jeg er det aller viktigste. (KL2)

Lærernes tilnærming til undervisning viser en forståelse for at ikke alle elever arbeider best under de samme forholdene. Det er en anerkjennelse av behovet for å tillate variasjon i arbeidsformer og å tilby alternative løsninger. Dette gjør det mulig for elever å jobbe i et miljø som reflekterer deres individuelle behov, enten det er å jobbe alene, i par eller med musikk som en hjelp til konsentrasjon.

Og så er det å la folk få jobbe på den måten som passer til dem (.) Det er ikke alle som liker å jobbe i grupper (.) Mange av de som har litt utfordringer med psykisk helse, synes det kan være litt vanskelig. Da kan man av og til lage litt spesielle regler for dem.

Jeg spør litt om det er noen du har sett at du føler deg litt tryggere med eller blitt litt bedre kjent med. (KL4).

Sosial mestring og relasjonsbygging er også sentrale elementer i tilretteleggingen. Ved å skape muligheter for sosial mestring og ha åpne samtaler, bygger lærere tillit og forståelse for elevenes utfordringer. Å forstå hver elevs unike situasjon anses som nøkkelen til å utvikle effektive tilretteleggingsstrategier.

Men det å skape sånne arenaer hvor du opplever sosial mestring, for eksempel, er veldig viktig, for det tar de med seg litt inn i fagene. Særlig hvis man som kontaktlærer prøver å knytte litt opp til det (.) Da kan man finne sånne inngangsporter, nettopp fordi man vet litt om alt annet ved elevene. Det tror jeg spiller en rolle. (KL4).

Det er å finne ut hva som treffer den aktuelle eleven. Hvis du forhåndsstemmer hva tilrettelegging er, eller de har ikke skrevet en nøyaktig rapport, bare ramsa opp masse tiltak, da må du sette deg med eleven og finne ut hva din greie er, hvor er du? Du må ha en samtale, du må snakke med eleven. (KL5)

Samlet sett identifiserer flere kritiske områder i arbeidet med tilpasset opplæring, inkludert fysisk tilrettelegging av klasserommet og prøvesituasjoner, viktigheten av tidlig innsats og etablering av trygghet og mestring, behovet for forutsigbarhet og struktur, samt betydningen av individuelle samtaler og tilpasninger.

4.5 Samarbeid

Informantene understreker viktigheten av et bredt samarbeid rundt elevene, spesielt de som opplever psykiske utfordringer. Det fremheves som sentralt å knytte elevene opp mot flere ressurspersoner på skolen, slik at verken lærer eller elev ikke føler seg alene i situasjonen. Videre fremheves betydningen av å involvere andre med særskilt kompetanse tidlig og at det er et felles ansvar å støtte elevene. Det legges også vekt på å tydeliggjøre ansvarsfordelingen mellom skolen, foreldre og eleven selv. Dette bidrar til å skape en felles forståelse av hva som kreves for å støtte elevenes utvikling og trivsel.

Det der med å knytte elevene med psykisk uhelse opp mot flere ressurspersoner på skolen. Det har jeg lyst til å understreke. At det ikke bare er som kontaktlærer. At det er et vi rundt dem. (KL1).

4.5.1 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid blir framstilt som en nøkkelkomponent i støtteapparatet for elever med psykiske helseutfordringer. Kontaktlærere anser det som essensielt å kunne dele erfaringer og innsikt fra sitt arbeid med elevene på tvers av ulike fagområder, for å kunne utveksle kunnskap og råd som beriker deres egen praksis og støtte til elevene.

Et bredt samarbeid mellom forskjellige fagpersoner og instanser, som inkluderer pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT, barne- og ungdomspsykiatri, BUP, skolehelsetjenesten, sosialarbeidere, miljøarbeidere og psykologer, understrekes som viktig for å skape et helhetlig tilbud rundt hver elev. Gjennom regelmessige møter og informasjonsutveksling kan lærerne få tilgang til verdifull innsikt som kan gjøre dem bedre rustet til å møte elevenes behov.

Kontaktlærerne anerkjenner behovet for å involvere fagfolk med spesialkompetanse tidlig i prosessen og anser dette som en del av et felles ansvar for å gi elevene den støtten de trenger. Ved å trekke inn ekspertise utenfra, kan lærerne utvide sitt perspektiv og få nye verktøy som gjør dem tryggere i sin rolle.

Det påpekes også behovet for bedre og mer direkte samarbeid mellom spesialister og de lærerne som har den daglige kontakten med elevene. Det var eksempelvis et ønske om økt direkte dialog mellom PPT og læreren for en mer samkjørt tilretteleggingsprosess.

Men kanskje kunne ha hatt mer kontakt med selve lærerne som har elevene. Det kunne man kanskje fått til mer samarbeid om de konkrete elevene. (KL4).

I tillegg trekker lærerne frem betydningen av god informasjonsflyt, spesielt for elever som trenger ekstra oppfølging, og hvordan dette kan forbedre tilretteleggingen for elever med psykiske helseutfordringer. De påpeker at tjenester som PPT er verdifulle ressurser for råd og støtte, og særlig viktig for de elever som har behov for ekstra oppfølging gjeldende psykiske helseutfordringer.

Det er jo veldig viktig med PPT inne. Og det er også viktig med gode råd fra behandler hvis det er noe helt konkret og spesifikt som for eksempel kan trigge. Hvis det er noen som har traumer eller sånne ting. Sånn er fint. PPT er en fin instans. (KL5).

Samlet sett peker lærernes refleksjoner på at tverrfaglig samarbeid er en viktig i arbeidet med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer. De erkjenner dog samtidig at det finnes utfordringer knyttet til ressursutnyttelse og tidsbruk, som indikerer at det finnes rom for forbedring i hvordan slikt samarbeid organiseres og gjennomføres.

4.5.2 Kollegialt samarbeid

Det kollegiale samarbeidet innad i skolens faglige fellesskap framstår som en vesentlig faktor for kontaktlærere når det gjelder støtte og tilrettelegging for elever. Et tett samarbeid og kommunikasjon med elevtjenesten blir trukket frem som særlig viktig for å sikre at elever får den støtten de trenger både sosialt og faglig.

Kontaktlærernes rolle som bindeledd mellom elever og lærere er sentral. De tar ansvar for å formidle innsikt om elevens situasjon og behov til resten av kollegiet for å tilrettelegge for en bedre skolehverdag. Kunnskapsdeling om hva som fungerer for den enkelte elev er kritisk for å sikre en sammenhengende og forståelsesfull tilnærming til elevens utdanning og utvikling.

Vi snakker mye om hva som fungerer for den eleven. For å få eleven med videre. Så samarbeidet er ganske godt både innenfor faggruppe og for timene. (KL1).

Kommunikasjon og kunnskapsdeling med andre faglærere er også understreket, med kontaktlærere som har mer regelmessig og nærmere kontakt med elevene som kan gi dypere innsikt til faglærere som kanskje bare ser elevene én gang i uken. Denne utvekslingen av informasjon bidrar til en bedre forståelse av hvor elevenes grenser går, og hvordan man best kan tilrettelegge for deres behov. Gjennom å dele observasjoner om elevenes atferd i forskjellige fag og situasjoner, kan lærerne samarbeide om en mer individuelt tilpasset tilrettelegging.

Kontaktlærere poengterer at ansvarsfordelingen for tilrettelegging kan være utfordrende og krever en solid plattform for kommunikasjon og samarbeid. Dette inkluderer dialog med

eksterne behandlere gjennom rådgivningstjenesten og avdelingsledere, samt et behov for spesialpedagogisk kompetanse blant lederne i elevtjenesten for å koordinere innsatsen.

I sum, vektlegger kontaktlærerne sterkt behovet for et systematisk og godt koordinert samarbeid i kollegiet for å kunne gi elevene effektiv tilrettelegging og støtte, noe som krever en felles forståelse for og tilnærming til elevers unike behov.

4.5.3 Skole-hjem samarbeid

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet blir understreket som en avgjørende faktor for å støtte elever med psykiske helseutfordringer. Et tett og godt samarbeid er essensielt for å sikre at elever får en helhetlig støtte som dekker deres behov både i skolen og hjemme.

Et proaktivt initiativ for å engasjere foresatte tidlig i skoleåret er sentralt. Ved å dele observasjoner og innhente tilleggsinnsikt fra foreldre, kan lærere skaffe seg en bedre forståelse av elevens situasjon og tilpasse tilretteleggingen deretter. Foreldremøter og direkte kommunikasjon med foresatte blir fremhevet som en måte å styrke båndene og samarbeidet på, og for å sikre at foresatte er klar over skolens forventninger og krav.

Det er en veldig stor rolle å møte foreldre. Det å være tydelig på hva vi forventer. Nå er vi på en videregående skole, det er ikke en grunnskole lenger. Så det at foreldrene er klare over at her stilles det krav. (KL2).

Kommunikasjonen med hjemmet er også viktig for å være proaktiv i forhold til å identifisere og håndtere potensielle vanskelige situasjoner eller stressfaktorer som elevene kan møte. Ved å få regelmessige oppdateringer fra foreldrene kan skolen reagere tidlig og effektivt. Videre påpekes det at skole-hjem-samarbeidet er spesielt viktig i overgangsfasen når elevene er i videregående skolealder og står overfor mange endringer. Foreldrenes rolle og engasjement i denne fasen kan ha en betydelig innvirkning på hvordan elevenes situasjon utvikler seg.

I sum beskrives et klart og effektivt samarbeid mellom skolen og hjemmet som essensielt for å skape et trygt og støttende miljø for elevene, og for å sikre at de får den hjelpen og støtten de trenger for å trives både sosialt og faglig.

4.6 Organisering og ressurser

Når det gjelder organisering og ressurser relatert til tilrettelegging i skolen, møter kontaktlærerne på en rekke utfordringer. Hovedbekymringen som går igjen er knyttet til mangel på tid og en høy arbeidsmengde, som begge kan komme i veien for effektiv oppfølging og individuell tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer.

Kontaktlærerne uttrykker at de ofte må balansere tid mellom kontaktlærerarbeid og faglige forpliktelser, noe som kan resultere i at det faglige arbeidet lider. Dette er en vanskelig avveining, særlig i lys av at noen lærere bare har noen få timer i uken med hver elev, noe som begrenser mulighetene for individuell oppfølging.

Jeg hadde et år hvor jeg hadde eleven bare i fem timer i uka (.). Da gikk det en uke mellom hver gang jeg så dem. Det gikk utover mitt eget fag. Jeg gikk glipp av mye faglig, fordi jeg måtte bruke tida på kontaktlærerarbeid. Og ja, man går utover alt av tilstedeværelse blant annet. (KL1).

Tidspresset blir ytterligere komplisert av det faktum at hver elev har unike behov, og lærerne føler et press for å imøtekomme alle disse. Dette kan noen ganger bety at den planlagte undervisningen må vike for å gi nødvendig støtte til enkeltelever, noe som igjen kan påvirke hele klassen. Dette stiller spørsmål ved hvorvidt det alltid er mulig å opprettholde et optimalt læringsmiljø under slike omstendigheter.

Av og til går hele undervisningstiden min til å lete etter, trøste, snakke med enkelte elever og sånn. Og så sitter alle elevene og venter, ikke sant. Så, nei det blir ikke nok tid. (KL2).

Utfordringene strekker seg også til kommunikasjon med sårbare elever. Evnen til å kommunisere effektivt med elever som kanskje har vanskeligheter med å artikulere sine utfordringer er sentralt, og beskrives som tidsomfattende.

En som har psykiske problemer, har kanskje vansker med å sette ord på hva det er den strever med. Og får da ikke formidlet hvordan man best kan hjelpe den eleven, så da står vi der. Fordi det er jo et tidsproblem. Du får ikke snakket med en og en elev i en klasse på 30, da tar det fryktelig lang tid. Og de færreste klarer å sette av den tiden. Så vi får ikke sett en og en elev så godt. Det er jo det alle vil, å bli sett. (KL3)

Videre blir kontinuitet og stabilitet i undervisningen fremhevet som avgjørende for elever med psykiske helseutfordringer, og bekymringer rundt hyppige lærerbytter og bruk av vikarer tas opp. Det uttrykkes at hyppig lærerutskiftning kan skape usikkerhet og utfordringer for elever som trenger stabilitet.

Samlet sett viser funnene at kontaktlærerne opplever utfordringer med begrenset tid og høy arbeidsmengde, noe som påvirker deres evne til å tilrettelegge og følge opp elevene tilfredsstillende. De peker også på utfordringer med å prioritere mellom individuelle behov og det faglige innholdet, samt bekymringer for manglende kontinuitet og stabilitet i undervisningen, spesielt for elever med psykiske helseutfordringer.

5 Diskusjon

Tidligere forskning har påpekt et gap mellom teori og praksis når det gjelder psykisk helse og intervensjoner i skolemiljøet. Studier, slik som utført av Reinke et al. (2011), understreker behovet for å forstå lærerperspektivet for å kunne identifisere kontekstuelle påvirkninger som kan bidra til å tette dette gapet. Gjennom å undersøke kontaktlærernes erfaringer kan man få verdifull innsikt i hvordan forskning og teori faktisk manifesterer seg i skolehverdagen. Resultatene av denne studien gir et dyptgående innblikk i kontaktlærernes opplevelser og utfordringer knyttet til arbeidet med elever med psykiske helseutfordringer. Diskusjonen vil rette seg mot i hvilken grad disse erfaringene samsvarer med eksisterende teori og forskning på feltet. Videre vil den utforske om studien bringer frem nye perspektiver eller momenter som ikke tidligere er blitt tilstrekkelig adressert. Gjennom å sammenligne empiriske funn med teori og forskning, vil denne diskusjonen bidra til å belyse hvorvidt kontaktlærernes erfaringer reflekterer et mønster eller om de kaster lys over nye aspekter ved arbeidet med psykisk helse på den videregående skole.

5.1 Kontaktlærerens rolle: En støttespiller og formidler

Basert på funnene fra intervjuene fremstår kontaktlærerens rolle som avgjørende for å møte elever med psykiske helseutfordringer på en effektiv måte. Kontaktlærerne fungerer ikke bare som faglærere, men også som viktige støttespillere, tilretteleggere og formidlere for elevene:

Det samspillet mellom meg og de med utfordringer er kjempeviktig. Så kan de også bruke meg som talerør, ut til resten av kollegiet, til andre lærere, få tilrettelegging i andre fag. (KL1).

De arbeider aktivt for å skape trygge og støttende miljøer, samarbeide med elever, foreldre og andre fagpersoner, og er tilgjengelige, lyttende og engasjerte for å bidra til elevenes trivsel og mestring. Dette understreker betydningen av kontaktlærerens rolle som en sentral sosial støtte med fokus på gode relasjoner med elevene, noe som er i tråd med tidligere forskning på området (Dimitropoulos et al, 2021; Larsen & Christiansen, 2015; Aas, 2019). Aas (2019, s. 91) kan vise til at god sosial støtte innebærer at lærer viser nærhet, aksept, omsorg og respekt for eleven. Kontaktlæreren fungerer som en betydningsfull voksenfigur som elevene kan søke støtte og veiledning hos, noe som bidrar til å redusere elevens opplevelse av isolasjon og øker deres følelse av tilhørighet i skolemiljøet (Olsen & Skogen, 2014; Paulsen & Bru, 2016).

Videre vurderes kontaktlærerens rolle som avgjørende når det gjelder å identifisere og forstå de individuelle behovene til elevene. Et mål er å tilpasse undervisningen slik at alle opplever mestring og forutsigbarhet, dette i samsvar med Olsen (2019, s. 28-29). Dette diskuteres i sammenheng med effektiv klasseledelse, som innebærer at kontaktlærer skaper og opprettholder et positivt læringsmiljø hvor hun balanserer oppmerksomheten mellom den enkelte elev og klassen som helhet (NOU 2015:2). Videre handler det om å være proaktiv i å forebygge og håndtere utfordringer før de vokser, samt å kunne etablere tydelige forventninger og rutiner tidlig i skoleåret (NOU 2015:2). Relasjonsbygging er også en sentral del av klasseledelsen, hvor læreren jobber med å skape positive forhold mellom både elevene og mellom lærer og elever, noe som bidrar til både faglig og sosial utvikling (NOU 2015:2).

Kontaktlæreren fungerer også som en viktig formidler av elevenes behov og som en brobygger mellom elevene og andre fagpersoner og instanser. Dette ble tydelig reflektert i kontaktlærernes egne erfaringer, der de uttrykte behovet for å være et talerør for elevene og å formidle deres behov til resten av kollegiet. Denne rolleforståelsen stemmer godt overens med tidligere forskning som understreker kontaktlærerens betydning som en mellommann mellom elevene og skolens ressurser og tjenester (Dimitropoulos et al., 2021; Larsen & Christiansen, 2015). Kontaktlærer har en unik posisjon til å kunne både identifisere og formidle hjelpe til elever med psykiske helseutfordringer, men dette krever imidlertid at kontaktlærer har kjennskap og kompetanse til hvordan de skal gå fram (Bru et al., 2016, s. 18).

Når kontaktlærernes refleksjoner om deres rolle ses i lys av teori og forskning, blir det tydelig at de er bevisste på betydningen av å være mer enn bare faglærere. De ser seg selv som viktige støttespillere, tilretteleggere og formidlere for elevene, og erkjenner at deres rolle går langt utover det og bare undervise. Gjennom å integrere teori og empiri, blir det tydelig at kontaktlæreren spiller en avgjørende rolle i å skape et støttende og inkluderende læringsmiljø som fremmer elevenes trivsel og læring, spesielt for elever med psykiske helseutfordringer. Kontaktlærerens rolle vil videre diskuteres innad de ulike temaene i diksjonskapitlet.

5.1.1 Behovet for kompetanse

I dette delkapitlet avdekkes kontaktlærernes utfordringer knyttet til å besitte tilstrekkelig kompetanse i møte med elever som har psykiske helseutfordringer. Informantene fremhever

behovet for å benytte seg av tilgjengelige ressurser og samarbeide med andre fagpersoner for å sikre at elevene får den nødvendige støtten og tilretteleggingen de trenger for å lykkes.

Funnene reflekterer en problematisk dissonans mellom lærernes faktiske kompetanse og de stadig økende kravene og behovene i skolemiljøet. Tidligere forskning har også identifisert lignende utfordringer, hvor lærere ofte føler seg uforberedte og utilstrekkelig rustet til å møte elevers psykososiale behov (Ekornes, 2018; Reinke et al., 2011). Reinke et al. (2011) argumenterer for at en bedre forståelse av lærerperspektivet kan bidra til å lukke gapet mellom forskning og praksis innen skolebaserte tiltak for psykisk helse.

Kontaktlærernes behov for samarbeid med andre fagpersoner, som sosialrådgivere og helsesykepleiere, understreker betydningen av tverrfaglig samarbeid i skolen for å møte elevers behov på en helhetlig måte (Borg et al., 2016; Ekornes, 2018). Samtidig illustrerer dette behovet for samarbeid også et paradoks; kontaktlærere, som bærer ansvaret for å være elevenes viktigste støttepersoner og veiledere, opplever selv mangler i sin kompetanse når det gjelder å adressere elevers psykiske helseutfordringer (Andersen & Nord, 2011; Borg et al., 2016; Ekornes, 2018; Holte et al., 2022).

Denne diskusjonen peker også på behovet for kontinuerlig kompetanseutvikling og erfaringsdeling blant lærere for å møte de komplekse behovene til dagens elever. Videre vil det være viktig å investere tid til lærernes faglige utvikling og samarbeid på tvers av fagfelt for å sikre at alle elever, uavhengig av deres utfordringer, får den støtten de trenger for å lykkes på skolen (Ekornes, 2018).

5.2 I møte med eleven: Lærer-elev-relasjonen

Funnene tyder på at kontaktlærerne i stor grad vektlegger etablering av gode relasjoner mellom lærer og elev som en del av tilretteleggingsarbeidet. Dette gjennom å fokusere på ansvarliggjøring, mestring og et positiv læringsmiljø. Dette kommer tydelig frem i kontaktlærernes betoning av viktigheten av å lytte til elevene, involvere dem aktivt i planleggingen av deres opplæring og oppmuntre til dialog og åpenhet. Disse funnene stemmer overens med tidligere forskning som har påvist at gode lærer-elev-relasjoner er avgjørende for elevenes læring og trivsel i skolen (Drugli, 2013; NOU 2015:2:).

Informantenes erfaringer viser til behovet for gode relasjoner mellom lærere og elever, samt mellom elevene seg imellom. Dette reflekterer teorien om at et positivt skolemiljø fremmer sosial og emosjonell læring (Olsen & Holmen, 2018), noe som igjen påvirker elevens evne til å lykkes både akademisk og sosialt (Olsen, 2019). Ved å legge til rette for gode relasjoner kan kontaktlærerne bidra til å redusere forekomsten av mobbing og andre negative interaksjoner blant elever (Olsen, 2019).

En annen sentral dimensjon av i lærerens relasjon med eleven, er fokuset på ansvarliggjøring og mestring hos eleven, hvor elevmedvirkning er sentralt. Kontaktlærerne legger vekt på å gi elevene ansvar for sin egen læring og utvikling, samtidig som de søker å fremme en følelse av trygghet, mestring og motivasjon. Økt ansvar og medvirkning kan bidra til elevens trivsel, tilhørighet og helse (Aas, 2019). Dette vil videre bidra til at eleven opplever en høyere grad av forutsigbarhet og kontroll i skolehverdagen (NOU 2015:2). Videre vil medbestemmelse kunne ha stor betydning for elevens motivasjon for læring (Olsen & Skogen, 2014, s. 47).

Kontaktlærer kan i stor grad styrke troen enkelteleven har om egne evner og potensiale gjennom de forventninger en formidler (Befring & Moen, 2017). Studier kan for eksempel vise til at lærerens forventninger til elevene kan påvirke elevenes akademiske prestasjoner (Befring & Moen, 2017, s. 99). Å avklare forventningene kan videre føre til økt trygghet og eierskap over læringsprosessen (Befring & Moen, 2017)

Å finne elevenes styrker. Det er jo kjempeviktig i den ordinære opplevelsen. Å spille videre på det som er styrkene til elevene. Og ta de tingene som fungerer fra andre fag» (KL1).

Det kan vises til at å ha et positivt elevsyn er helt grunnleggende for en god lærer–elev-relasjon (Eriksen & Lyng, 2015). Dette innebærer at lærer fokuserer på elevens sterke og gode sider, reflektert både i lærerens oppfatning og i de tilbakemeldingene som gis direkte til studentene (Ekornes, 2018, s. 69). Her handler det om å forstå de underliggende årsakene til elevenes oppførsel. For eksempel kan det være utfordrende å forstå at eleven kan være utagerende og deprimert på samme tid (Ekornes, 2018, s. 68). Arbeidet med relasjonskvalitet handler også i stor grad om å skape arenaer for mestring og legge til rette for situasjoner som oppleves som positive for eleven og som gir deg som lærer mulighet til å gi ros og oppmuntring, som videre kan tilby anerkjennelse og motivasjon (Ekornes, 2018, s. 69).

I tillegg til å etablere gode relasjoner og fremme ansvarliggjøring og mestring, står kontaktlærerne overfor utfordringer knyttet til å identifisere og håndtere elevers behov, spesielt ved overgangen til videregående skole. Dette understreker betydningen av tidlig innsats og etablering av tillitsfulle relasjoner fra starten av skoleåret (Tangen, 2019a). Oppstartsamtaler og jevnlig kommunikasjon mellom kontaktlærer og elev kan være avgjørende for å identifisere eventuelle bekymringer eller behov tidlig og tilby riktig støtte og veiledning (Ekornes, 2018). Tidlig innsats og etablering av sterke lærer-elev-relasjoner kan bidra til å redusere risikoen for senere skolefravær og frafall, samt at det fungerer som en beskyttende faktor for utviklingen av psykiske helseutfordringer (Trøndelag fylkeskommune, 2022; Zubrick et al., 2000).

Kontaktlærerne i studien står ofte overfor utfordringer når det gjelder å sikre at elever med psykiske helseutfordringer deltar og følger opp avtaler. For å møte disse utfordringene benytter lærerne ulike strategier som balanserer mellom støtte og oppmuntring til selvstendighet. Dette innebærer å skape en dialog med elevene som er basert på tillit og forståelse, og å bruke en form for positivt press som motiverer uten å virke overveldende. Strategiene handler om å utfordre elevene på en sensitiv og støttende måte, slik at de engasjerer seg i sine oppgaver og skolearbeid. Et viktig element i dette er å unngå å fremkalle følelser av frykt og angst, som kan være kontraproduktivt. Som påpekt av Øverland og Bru (2016, s. 58), er det viktig at elever møtes med utfordringer som fremmer mestring uten å virke truende. Det er en delikat balansegang der lærerne må kjenne sine elever godt nok til å vite hvor grensene går for hva som er en konstruktiv utfordring versus hva som kan utløse negativ stress.

Samlet sett viser diskusjonen at kontaktlærernes perspektiver på elevenes rolle i skolemiljøet er i tråd med tidligere forskning og teori. Gjennom etablering av gode relasjoner, ansvarliggjøring av elevene og utvikling av et positivt læringsmiljø, spiller kontaktlærerne en sentral rolle i å støtte elevenes trivsel, læring og utvikling i skolen.

5.3 Det psykososiale miljøet: Et trivselsfremmende miljø

Det psykososiale miljøet i skolen spiller en avgjørende rolle for elevenes trivsel, tilpasning og læring. Funnene fra intervjuene med kontaktlærere understreker betydningen av å skape trygge, inkluderende miljøer hvor elevene føler seg verdsatt og oppmuntret til aktiv

deltakelse. Dette samsvarer tidligere forskning og teori som peker på det psykososiale miljøet som en viktig faktor for å fremme elevens generelle velvære og læring (NOU 2015:2; Olsen & Skogen, 2014).

Et sentralt funn er kontaktlærernes fokus på tilhørighet og mestringsopplevelser for elevene. Dette korresponderer med teorien om at et godt psykososialt skolemiljø kjennetegnes ved at elevene opplever mestring og føler seg sett av læreren (Midthassel, 2019; Olsen & Holmen, 2018). Ved å legge til rette for slike opplevelser, kan kontaktlærerne bidra til å styrke elevenes indre ressurser og deres evne til å takle motgang og vanskeligheter (Olsen, 2019). Når kontaktlæreren opprettholder et støttende og inkluderende læringsmiljø, opplever elevene økt motivasjon, engasjement og trivsel på skolen (Befring & Moen, 2017; Olsen & Skogen, 2014). Studier viser at elever som føler stor grad av tilhørighet har større involvering og engasjement, og de som opplever høy grad av støtte fra lærerne sine, er ofte mindre plaget av stress og har lavere forekomst av psykosomatiske plager (Federici & Skaalvik, 2022). Dette er spesielt viktig for elever med psykiske helseutfordringer, da de ofte trenger ekstra støtte for å føle seg trygge og komfortable i skolemiljøet:

Det som er viktig er at de føler seg trygge, sett, akseptert, og at vi klarer å gi dem noen følelser av mestring. (KL5).

Trygghet fremheves som sentralt for kontaktlærerne, hvor det fokuseres på å tilby støtte, forutsigbarhet, vise forståelse og aksept for elevene. Trygghet dreier seg ikke bare om fravær av fysisk eller psykisk skade, men også elevenes subjektive opplevelse av sikkerhet og beskyttelse (NOU 2015:2). Et trygt skolemiljø er preget av forutsigbarhet og elevens forventninger om at skolen vil handle dersom noe uønsket skjer. Dette innebærer også en nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, som er forankret i lovgivningen både nasjonalt og internasjonalt (NOU 2015:2). Kontaktlærernes rolle i å etablere trygghet blir stadig mer anerkjent for sin betydning for elevenes engasjement og læring (Larsen & Christiansen, 2015; Mori et al., 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010). Forskning viser at en positiv klasseromskultur, der elever føler seg trygge, er grunnleggende for aktiv deltagelse og engasjement i læringsaktiviteter (Tu, 2021). Dette understreker behovet for lærere til å bygge et miljø preget av støtte og forutsigbarhet, samt en dypere forståelse og aksept for hver enkelt elev. Et slikt miljø fremmer ikke bare fraværet av skade, men også en følelse av sikkerhet og beskyttelse, noe som reflekteres i NOU 2015:2.

En viktig del av skolens ansvar for å sikre elevene et trygt psykososialt skolemiljø er at alle elever skal integreres i skolens sosiale fellesskap, noe som krever aktiv innsats for å forebygge utenforskap og fremme likeverd (NOU 2015:2). Inkludering forstås bredt og handler om at alle elever, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger, skal føle at de hører til i et sosialt fellesskap på skolen (NOU 2015:2). Dette inkluderer retten til å oppleve sosial tilhørighet, noe som er grunnleggende for læring og trivsel. Kontaktlærerne i forskningsprosjektet vektla inkludering i fellesskapet som viktig for å styrke det psykososiale miljøet. Det ble blant annet beskrevet som et mål at elevene inkluderes så mye som mulig, og at dette var essensielt for å skape engasjement og for å danne relasjoner. Slik som forskning kan vise til (Amundsen & Garmannslund, 2021; Frøyland et al., 2022), understreker også kontaktlærerne i studiet imidlertid at inkludering ikke bare handler om fysisk tilstedeværelse, men også et fokus på å minimere eksempelvis angst og fremme positive sosiale samspill blant elever. Kontaktlærerne fremhevet at eleven må føle seg sett og at å ta hensyn til elevenes individuelle læringsbehov kan styrke deres opplevelse av inkludering.

Samlet sett viser funnene i lys av tidligere forskning og teori at det psykososiale miljøet spiller en sentral rolle for elevens trivsel, tilpasning og læring. Dette tydeliggjør betydningen av å fortsette å styrke det psykososiale miljøet i skolen som en sentral strategi for å fremme elevens trivsel, tilpasning og læring.

5.4 Tilrettelegging og tilpasset opplæring

Gjennom funnene har det blitt avdekket flere sentrale aspekter knyttet til tilrettelegging, inkludert fysisk tilrettelegging, tidlig innsats, trygghet og mestring, forutsigbarhet, variasjon, og individuelle behov.

Funnene indikerer at kontaktlærerne legger stor vekt på betydningen av fysisk tilrettelegging for å skape et trygt læringsmiljø. Dette inkluderer alt fra å tilpasse plasseringen i klasserommet, til å tilrettelegge prøvesituasjoner slik at de passer for den enkelte elev. Denne tilnærmingen samsvarer med teorien om at det fysiske miljøet har en betydelig innvirkning på elevens trivsel og læring (Ekornes, 2018). Plassering i klasserommet kan for eksempel styrke elevens følelse av trygghet i læringsmiljøet, og kan være med på å opprettholde forutsigbarhet som er viktig for elever med psykiske helseutfordringer (Higgins et al., 2005; Souers & Hall, 2016). Videre fremhever Higgins et al. (2005) hvordan klasserommets fysiske

utforming, inkludert plassering og tilrettelegging, kan bidra til et mer inkluderende og støttende læringsmiljø.

Funnene i denne studien indikerer at kontaktlærere prioriterer TPO for å imøtekomme elevers ulike læringsbehov. Dette innebærer en pedagogisk praksis som ikke bare tilbyr varierte arbeidsformer og alternative oppgaveløsninger, men som også skaper arenaer for sosial mestring. Slik praksis, anbefalt av Trøndelag fylkeskommune (2022), sikter mot å anerkjenne og understøtte elevers individuelle kompetanser og interesser. Gjennom å ta hensyn til elevenes individuelle behov og læringsstiler, slik det fremheves av Buli-Holmberg et al. (2015) og Idsøe et al. (2016), bidrar tilpasset opplæring til økt motivasjon og engasjement hos elevene. Arnesen og Sollie (2003) legger til at lærerens kjennskap til elevene er nøkkelen til å effektivt differensiere opplæringen slik at den favner elevens potensial og interesser. I denne studien vektlegger kontaktlærerne relasjoner med elevene, hvor de kontinuerlig tilpasser og tilrettelegger for å kunne møte elevens behov:

Det er å finne ut hva som treffer den aktuelle eleven. Hvis du forhåndsstemmer hva tilrettelegging er, eller de har ikke skrevet en nøyaktig rapport, bare ramsa opp masse tiltak, da må du sette deg med eleven og finne ut hva din greie er, hvor er du? Du må ha en samtale, du må snakke med eleven. (KL5)

Arnesen og Sollie (2003) fremhever lærerens rolle i å tilrettelegge for en opplæring som møter hver enkelt elevs behov. De tar til orde for en undervisningspraksis der læreren er aktiv i sin tilnærming til å gjenkjenne og støtte elevens individuelle læringsforløp. For Arnesen og Sollie (2003) står lærerens evner til å observere og vurdere elevens arbeid sentralt. De poengterer at læreren må bruke denne informasjonen til å differensiere undervisningen slik at den utfordrer den enkelte elev uten å overvelde. Deres tilnærming til differensiering tar høyde for at en elevs læringsbehov er dynamisk og kan endres over tid, noe som krever at lærere er fleksible og responsive i sin undervisning.

Et ytterligere moment kontaktlærerne vektlegger i tilretteleggingen er forutsigbarhet og struktur. Strukturerer kontaktlærer elevens skolehverdag i form av regler og rutiner, kan elevens opplevelse av stress og øke opplevelsen av kontroll, som igjen vil øke motivasjon for innsats og læring (Øverland & Bru, 2016, s. 54). Videre vektlegges forutsigbarhet gjennom å gi beskjed til elever om endringer i skolehverdagen, samt at de får gode forklaringer på hvordan og hva de skal arbeide med. Elever med psykiske helseutfordringer kan være spesielt

sårbare, og tydelige rammer vil dermed kunne dempe bekymringer og stress (Øverland & Bru, 2016, s. 54).

Ja, og forutsigbarhet er kjempeviktig. Alt må være forutsigbart. Det er jo det med å vite hva som skal skje, og at vi har greie relasjoner mellom elevene og oss, og at klassemiljøet er godt. (KL2)

Samlet sett viser funnene at kontaktlærerne spiller en avgjørende rolle i å tilrettelegge og tilpasse opplæringen for elever med psykiske helseutfordringer. Deres erfaringer og tilnærminger reflekterer teoretiske perspektiver på tilrettelegging og tilpasset opplæring, og understreker betydningen av å skape et inkluderende læringsmiljø der alle elever får muligheten til å lykkes.

5.5 Behovet for samarbeid

Samarbeid mellom ulike aktører i skolesystemet og hjemmet spiller en avgjørende rolle for å møte utfordringene knyttet til tilrettelegging og støtte for elever med psykiske helseutfordringer. Kontaktlæreres erfaringer og perspektiver på samarbeid innad i skolen, med hjemmet og eksterne instanser gir innsikter i hvordan skolen kan tilpasse seg for å imøtekomme de komplekse behovene til disse elevene. I det følgende vil funn gjeldende kontaktlærernes refleksjoner omkring det tverrfaglige samarbeidet, samarbeidet med hjemmet og det kollegiale samarbeidet utforskes, samt viktigheten av disse samarbeidsformene undersøkes i lys av teori og forskning på feltet.

5.5.1 Det tverrfaglige og kollegiale samarbeid

Gjennom undersøkelsen av kontaktlæreres erfaringer med tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer, har betydningen av både det kollegiale og det tverrfaglige samarbeidet identifisert som sentrale faktorer. Kontaktlærernes erfaringer understreker behovet for et strukturert og effektivt samarbeid både internt blant skolens personale og eksternt med hjelpeinstanser for å møte de komplekse behovene til disse elevene.

Jeg tror det er kjempeviktig, for om ikke blir du stående veldig alene (.) Da er det utrolig viktig å involvere andre med særskilt kompetanse så fort som mulig. Det er

klart at de er litt kjørt, for det er få som jobber med det og skolen er stor. Men jeg har inntrykk av at man stekker seg langt og hjelper de som trenger det. (KL3)

Det kollegiale samarbeidet gir kontaktlærerne muligheten til å dele kunnskap, erfaringer og ressurser for å sikre at tilretteleggingen er tilpasset den enkelte elev (Olsen & Skogen, 2014). Gjennom kunnskapsdeling, kommunikasjon og organisering av tilretteleggingen kan lærere sammen bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø som støtter alle elevers utvikling og trivsel. Forskning utført av Saltkjel et al. (2021) fokuserer på hvordan lærernes samarbeid med andre profesjoner påvirker deres evne til å tilpasse opplæringen. God individuell tilrettelegging i denne sammenhengen vil være avhengig av lærernes ferdigheter og kompetanse, som kan forbedres gjennom et godt samarbeid med andre fagpersoner for å møte elevers unike behov.

Samtidig er det tverrfaglige samarbeidet avgjørende for å sikre helhetlige tiltak rundt eleven. Ekornes (2018) peker på kontaktlærerens ansvar for å koordinere dette samarbeidet for å sikre tilstrekkelig støtte og tilrettelegging. Opplæringslova §22-2 (1998) pålegger også et samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen. Videre støttes dette av Borg et al. (2016), som fremhever betydningen av tilgang til et bredt spekter av hjelpeinstanser som PP-rådgivere, helsepersonell og sosialarbeidere. Regjeringen fastsetter at kompetanse som ulike instanser og fagpersoner innehar skal være så nært den unge som mulig (Meld. St. 6. (2019-2020)). Dette støtteteamet spiller en avgjørende rolle i å gi individuell oppfølging, tilpasninger og helhetlig tilbud. Effektivt samarbeid på tvers av fagområder blir dermed en forutsetning for å etablere et miljø der alle føler seg inkludert, opplever fellesskap og mestrer utfordringer, samt at det kan forhindre at vansker utvikles eller forverres (Meld. St. 6. (2019-2020)).

Samarbeid med kollegaer og andre fagpersoner er altså svært viktig for kvalitetsutviklingen av tilretteleggingen og opplæringen (Buli-Holmberg, 2015; Idsøe et al., 2016). Kontaktlærernes erfaringer reflekterer imidlertid behovet for forbedringer når det gjelder tid til samarbeid. Ekornes (2018) kan vise til like funn, hvor det er et behov for økt tilgang til tverrfaglig samarbeid i skolen. Ønsket om mer individuell tilgang til eksempelvis PPT kan vises til i forskningsprosjektets funn, og Ekornes peker på at utfordringene ofte er at den faglige kompetansen «som regel befinner seg langt borte fra elevens hverdag og skolekontekst» (2018, s. 99). Dette gjør det videre vanskelig for kontaktlærerne å få tilgang på råd som er relevant i deres tilretteleggingsarbeid og konkrete for eleven. Forslag har vært det kan være hensiktsmessig å tilføre en koordinerende ressurs i skolen, som vil kunne gi konkret

hjelp i forhold til tilrettelegging og koordinere samarbeidet med andre instanser (Idsøe et al., 2016).

Samlet sett viser mine funn at både det kollegiale og det tverrfaglige samarbeidet er avgjørende for å sikre en helhetlig tilnærming til tilretteleggingen og støtten som tilbys elever med psykiske helseutfordringer. Det understreker behovet for et strukturert og koordinert samarbeid både internt blant skolens personale og eksternt med hjelpeinstanser og andre relevante aktører for å sikre at ingen elever faller utenfor, og alle får muligheten til å lykkes i skolen.

5.5.2 Skole-hjem-samarbeid

Kontaktlæreres erfaringer med skole-hjem-samarbeidet, identifiserer flere sentrale aspekter ved dette samarbeidet, som alle bidrar til å støtte elevens utvikling og trivsel både sosialt og faglig. Opplæringslova (1998) understreker også viktigheten av skole-hjem-samarbeidet ved å pålegge skolen å ha kontakt med foreldre gjennom hele opplæringsåret, spesielt for elever som ikke er myndige. Dette viser at samarbeidet mellom skolen og hjemmet ikke bare er en anbefaling, men en juridisk forpliktelse som skal sikre at alle elever får den støtten de trenger for å lykkes på skolen.

Kontaktlærerne i studiet fremhever betydningen av å etablere og opprettholde et godt samarbeid med foreldrene til elevene. Dette samarbeidet er ikke bare viktig for å avklare forventninger og sikre at tilretteleggingen dekker elevens behov, men det gir også en plattform for å utveksle informasjon og innsikt som kan være avgjørende for elevens trivsel og læring. Skole-hjem-samarbeidet viktig for å oppnå et helhetlig perspektiv i tilpasningen av opplæringen. Ifølge Buli-Holmberg (2015) er samarbeid foresatte en nødvendig forutsetning for å sikre kvaliteten på kontaktlærerens tilpasninger av opplæringen. Dette samarbeidet bidrar til å skape et læringsfellesskap hvor alle parter jobber mot felles mål gjennom en koordinert innsats (Ekornes, 2018, s. 112).

Et samarbeid med hjemmet vil videre være sentralt for elever med psykiske helseutfordringer, både for å kunne forebygge, og for kunne tilrettelegge når elever har vansker (Ekornes, 2018, s. 109). Holen & Waagene (2014) kan også gjennom sitt studie vise til at samarbeid med hjemmet er svært viktig for et godt psykisk helsearbeid i skolen. Fra funnene vises det også til at samarbeidet med hjemmet er viktig for å klargjøre forventninger, hvor alle arbeider mot et

felles mål for å fremme elevens læring og utvikling. Forskning kan videre vise til at tiltak som har økt foreldresamarbeid som mål, vektlegger hva foreldre og lærer kan gjøre, både sammen og individuelt, for å ta et felles ansvar for elevens utvikling og læring (Christenson & Sheridan, 2001). Samarbeidet kan utvide kontaktlærerens forståelsen av situasjonen, og som videre skaper en felles forståelse mellom elev, foreldre og skolen (Trøndelag fylkeskommune, 2022). Det er foreldrene som kjenner sitt barn best, og et nært samarbeid vil videre kunne være med på å forebygge forverring av vansker (Trøndelag fylkeskommune, 2022)

Forskning indikerer at et effektivt samarbeid mellom hjem og skole, der foreldrene er aktive deltakere, har en positiv innvirkning på barn og unges skoleprestasjoner og trivsel (Epstein, 2010; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2012). Dette underbygger betydningen av et nært og positivt samarbeid mellom skolen og hjemmet for å sikre elevens utvikling. Dette samarbeidet fører til bedre skole prestasjoner, bedre trivsel, redusert atferdsproblematikk og lavere fravær. Videre bidrar det til å bygge sterke relasjoner mellom elever og både medelever og lærere, og fremmer positive holdninger til skolegang og utdanning (Drugli & Nordahl, 2016).

Samlet sett viser funnene, teori og forskning at et godt skole-hjem-samarbeid er avgjørende for å støtte elevens utvikling og trivsel i skolen. Ved å etablere tydelig kommunikasjon, dele informasjon og arbeide mot felles mål, kan skolen og hjemmet sammen legge til rette for en positiv læringsopplevelse for elevene.

5.6 Tilretteleggingsprosessen under press

I dette avdekkes kontaktlærernes utfordringer knyttet til organisering og ressurser i tilretteleggingsprosessen for elever med psykiske helseutfordringer. Funnene indikerer at kontaktlærerne opplever begrensninger i tid, arbeidsmengde og tilgang på ressurser, noe som kan påvirke deres evne til å tilrettelegge og følge opp elevene tilfredsstillende. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning og teori på feltet.

Ekornes (2018) understreker at arbeidet med psykisk helse kan skape en tilleggsbelastning for lærere, og mine funn bekrefter dette. Kontaktlærerne i dette studiet uttrykker bekymring over begrenset tid til oppfølging og tilrettelegging fordi de opplever en høy arbeidsmengde. Dette samsvarer med tidligere funn om krysspress, hvor lærere opplever presset mellom å balansere

faglige oppgaver og arbeidet med sosiale og relasjonelle aspekter ved undervisningen (Dimitropoulos et al., 2021; Ekornes, 2018).

Av og til går hele undervisningstiden min til å lete etter, trøste, snakke med enkelte elever og sånn. Og så sitter alle elevene og venter, ikke sant. Så, nei det blir ikke nok tid. (KL2).

I møte med enkeltelevens individuelle behov, beskrives det også utfordringer knyttet til å kunne imøtekomme disse. Kontaktlærerne beskriver at det planlagte undervisningen må utgå for å kunne støtte enkelteleven. Det kan være en tidkrevende prosess å kommunisere med elever som har psykiske helseutfordringer (Jordfald et al., 2009). Dette blir spesielt problematisk når det gjelder å møte behovene til elever med psykiske utfordringer, samt å tilrettelegge undervisningen på en effektiv måte. Dette kan videre påvirke klassen som en helhet, og det kan diskuteres hvordan kontaktlærere kan oppnå et tilfredsstillende læringsmiljø under slike betingelser (Ekornes, 2018, s. 59; Evetts, 2009, s. 260).

I tillegg peker funnene på utfordringer knyttet til kommunikasjon og samarbeid med andre fagpersoner. Kontaktlærerne opplever at de må forholde seg til mange ulike individuelle behov og forventninger fra forskjellige hold, noe som kan føre til tidkrevende koordinering og prioriteringer. Dette understreker betydningen av et helhetlig og samarbeidsorientert tilnærming til tilrettelegging, som inkluderer tverrfaglig samarbeid og koordinering av ressurser (Ekornes, 2018: NOU: 2015:2). Kontaktlæreres mulighet for samarbeid vil kunne avlaste læreren, slik at læreplanarbeid og klasseledelse kan prioriteres (NOU: 2015:2)

Ressursmangel, inkludert begrenset tilgang på støttetjenester som skolepsykologer, er en bekymring som kommer frem i funnene. Dette samsvarer med tidligere forskning som har påpekt utfordringene knyttet til tilgang på ressurser og tjenester for elever med psykiske helseutfordringer i skolen (Ekornes, 2018). Begrensede ressurser kan hindre lærerne i å tilby den nødvendige støtten og oppfølgingen for disse elevene, og dette kan igjen påvirke deres trivsel og læring (Ekornes, 2018). Slike ressursmangler kan resultere i at lærere må ta på seg ytterligere oppgaver og får redusert kapasitet til å gi nødvendig støtte og oppfølging til elever med psykiske helseutfordringer. Dette kan begrense elevens tilgang hjelp og støtte, noe som kan ha langvarige følger for deres generelle velvære og utvikling, samt hindre skolens evne til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø (Meld. St. 6. (2019-2020)).

Som vist til i funnene, diskuterer noen av informantene bekymringer rundt hyppige lærerbytter og bruk av vikarer. Bekymringene knyttet til at hyppig lærerutskiftning kan skape usikkerhet og utfordringer for elever som trenger stabilitet. For elever med psykiske helseutfordringer er det å sikre kontinuitet og stabilitet i læringsmiljøet avgjørende (Fallmyr, 2020; Mori et al., 2021; Buli-Holmberg, 2015). Disse elevene trenger ofte en sammenhengende og støttende atmosfære for å trives både faglig og følelsesmessig (Larsen & Christiansen, 2015; Aas, 2019). Når det mangler kontinuitet, for eksempel ved hyppige endringer i lærere eller bruk av vikarer, blir den nødvendige følelsen av trygghet og forutsigbarhet forstyrret. For elever med psykiske helseutfordringer er det å bygge tillit og et godt forhold til en lærer svært viktig (Margaretha et al., 2023). Når det er hyppige endringer i lærerpersonalet, kan det være vanskelig for disse elevene å opprettholde denne tilliten og forbindelsen som er så viktig for deres trivsel og læring. Derfor er det avgjørende å adressere bekymringene rundt lærerstabilitet for å sikre at elever med psykiske helseutfordringer får den støtten de trenger for å lykkes i skolen.

I lys av disse funnene og den eksisterende teorien, er det tydelig at det er behov for tiltak som adresserer utfordringene knyttet til organisering og ressurser i tilretteleggingsarbeidet for elever med psykiske helseutfordringer. Dette kan inkludere økt ressurstilgang, bedre samarbeid og koordinering mellom ulike aktører på skolen, og styrket kompetanseutvikling for lærere innen psykisk helsearbeidet. En helhetlig tilnærming som tar sikte på å styrke skolens kapasitet til å møte behovene til alle elever, uavhengig av deres psykiske helse, er avgjørende for å fremme inkludering, trivsel og læring i skolen.

6 Avslutning

I dette kvalitative studiet som utforsker problemstillingen «*hvilke erfaringer har kontaktlærere i den videregående opplæring med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den ordinære opplæringen?*», har funnene avdekket flere sentrale funn som belyser både utfordringer og potensielle løsningsveier i skolens møte med elever som har psykiske helseutfordringer. Gjennomgående for studien er kontaktlærernes sentrale rolle i tilretteleggingsarbeidet og de mangfoldige faktorene som er nødvendige for å skape et støttende læringsmiljø og effektiv tilrettelegging. Disse inkluderer betydningen av individuelle tilpasninger, utvikling av gode lærer-elev-relasjoner, sosial støtte, omfattende samarbeid, og velutviklet psykososialt miljø. Imidlertid har studien også belyst de betydelige utfordringene kontaktlærerne står overfor – fra en mangel på tilstrekkelig kompetanseutvikling og opplæring i psykisk helse, til begrensninger i tid og ressurser som er tilgjengelige for å støtte denne elevgruppen. Det har blitt tydelig at omfanget av temaene identifisert i denne studien reflekterer bredden av ansvaret som pålegges kontaktlærere, og de understreker hvordan de ulike faktorene interagerer for å muliggjøre effektiv tilrettelegging. Det peker på behovet for en helhetlig tilnærming som integrerer både faglig og sosial støtte, og som fremmer et tett samarbeid mellom ulike aktører på tvers av skole og helsevesen. Videre skal prosjektets hovedfunn, begrensninger, forslag for videre forskning og implikasjoner for praksis diskuteres.

6.1 Hovedfunn

For å konkludere ved hovedfunnene til forskningsprosjektet skal følgelig de tre forskningsspørsmålene som ble dannet ut ifra problemstillingen besvares.

Det første forskningsspørsmålet var: *Hvilken rolle har kontaktlærer i møte med elever med psykiske helseutfordringer?* Resultatene indikerer at kontaktlærere ikke bare er sentrale i å identifisere disse elevene, men også i å formidle deres individuelle behov til skolen og hjelpeapparatet. Likevel avdekker funnene en bekymring: kontaktlærere mangler ofte den nødvendige opplæringen og ressursene for å håndtere den komplekse naturen av disse utfordringene effektivt. Dette peker på et behov for økt kompetanseutvikling og støtte for lærere innen psykisk helse.

Det andre spørsmålet var: *Hva vektlegger kontaktlæreren i tilretteleggingen for elever med psykiske helseutfordringer?* Studien bekrefter betydningen tilpasset opplæring og et godt psykososialt miljø har for elevers trivsel og læring, samt for å utvikle en helhetlig tilnærming til elevens utvikling. Lærer-elev-relasjonen er sentralt i dette, da tillit, respekt og en følelse av tilhørighet er avgjørende for et positivt læringsutbytte. Når elever føler seg støttet og møter oppgaver tilpasset deres individuelle behov og ferdigheter, forbedres deres engasjement og akademiske prestasjoner.

Det tredje spørsmålet var: *Hvilke utfordringer møter kontaktlæreren i tilretteleggingen?*

Kontaktlærerne står overfor utfordringer som manglende kompetanse, begrenset ressurser og tid, samt forstyrrelser på grunn av hyppig lærerbytte. Dette kan videre påvirke deres evne til å tilrettelegge og følge opp elevene tilfredsstillende. Kontaktlærerne peker også på utfordringer med å prioritere mellom individuelle behov og det faglige innholdet, samt begrenset kommunikasjon og samarbeid med andre fagpersoner. Et ytterligere funn er mangel på stabilitet i undervisningen. Dette kan føre til brudd i den viktige lærer-elev-relasjonen, som er avgjørende for elevers trivsel og læringssuksess. Videre kan det føre til at viktig informasjon om enkeltelevers behov og tilretteleggingsstrategier ikke blir effektivt overført mellom lærere, noe som resulterer i en ujevn og potensielt utilstrekkelig støtte for eleven.

Gjennom disse funnene illustreres det hvordan en helhetlig tilnærming er nødvendig for å effektivt støtte elever med psykiske helseutfordringer. Videre understreker funnene betydningen av læreres rolle, behovet for kompetanseutvikling, forsterket samarbeid mellom skole og hjem, samt behovet for økte ressurser og tilgang til spesialiserte støttetjenester.

6.2 Prosjektets begrensninger

Denne studien bidrar med innsikter i kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den videregående opplæringen. Imidlertid er det viktig å anerkjenne visse begrensninger som kan påvirke funnene og omfanget av studien.

Studien har rekruttert deltakere fra fem forskjellige skoler, noe som bidrar til variasjon i kontekstuelle erfaringer. Likevel, med et utvalg som utelukkende består av kvinnelige kontaktlærere, er det en begrensning som påvirker studiens evne til å representere perspektivene til en mer kjønnsbalansert lærerpopulasjon. Denne kjønns spesifikke sammensetningen av utvalget kan ha implikasjoner for generaliserbarheten av studiens funn,

da det kan være kjønnsrelaterte forskjeller i erfaringer og tilnærminger til å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer (Thagaard, 2018). Det kan dermed argumenteres for at funnene kanskje ikke fullstendig reflekterer erfaringer og perspektiver av kontaktlærere av alle kjønn.

I tillegg kan det faktum at utvalget er begrenset til en liten gruppe informanter, ytterligere begrense studiens generaliserbarhet (Malterud, 2011). Antallet informanter er lite, og selv om dette tillater dybde og detalj i dataene, kan det føre til at resultatene ikke nødvendigvis er representativ for alle kontaktlæreres opplevelser og synspunkter. Det er viktig for fremtidige studier å inkludere et bredere og mer variert utvalg av deltakere for å forstå fullt ut omfanget av erfaringer blant kontaktlærere.

Når det gjelder validitet, er det viktig å vurdere i hvilken grad studiens funn reflekterer virkeligheten og er gyldige. Forskningen benyttet en kvalitativ tilnærming, noe som muliggjorde en dypere forståelse av kontaktlærerens erfaringer. Gitt studiens kvalitative design, kan derimot subjektiviteten i tolkningen av data være en begrensende faktor (Thagaard, 2018). Semistrukturerte intervjuer som hovedkilde for datainnsamling innfører potensielle skjevheter knyttet til både forsker og informant (Thagaard, 2018). Spørsmålenes natur og måten de besvares på kan påvirke den informasjonen som deles, og dermed de slutninger som trekkes. Selv om det ble tatt skritt for å sikre en åpen og trygg atmosfære under intervjuene, kan informantenes villighet til å dele personlige erfaringer og oppfatninger ha variert. Dette kan potensielt ha påvirket dybden av de innsamlede dataene.

Studiens data ble samlet inn over en relativt kort tidsperiode, noe som kan begrense forståelsen av langtidsaspektene ved tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer. Videre kan spesifikke hendelser eller eksterne faktorer på tidspunktet for datainnsamling ha påvirket deltakernes oppfatninger og erfaringer. Forskers valg av analytiske rammer og tolkninger representerer en annen potensiell begrensning, ettersom disse valgene er forankret i personlige og akademiske perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan ha ledet til en viss grad av bias i tolkningen av funnene.

6.3 Forslag til videre forskning og implikasjoner for praksis

Studiens funn peker på behovet for mer forskning som inkluderer kontaktlærere av begge kjønn fra ulike skoler for å få en bedre forståelse av hvordan kjønn påvirker tilretteleggingsstrategier og interaksjon med elever med psykiske helseutfordringer.

Langsiktige studier bør vurderes for å se hvordan relasjoner og tilrettelegging påvirker elevers psykiske helse og akademiske prestasjoner over tid. Å bruke både kvalitative og kvantitative metoder kan gi et mer komplett bilde av tilrettelegging i praksis. Det foreslås også å undersøke effekten av ulike pedagogiske og psykososiale tiltak, samt hvordan skolers organisasjon og politikk påvirker tilretteleggingen for disse elevene, inkludert kontinuitet av ansatte, skoleledelsens engasjement og tilgjengeligheten av ressurser.

Studien belyser viktige implikasjoner for praksis for kontaktlærere i VGO, spesielt i deres møte med elever som opplever psykiske helseutfordringer. Resultatene indikerer et presserende behov for forbedret tilgang til spesifikk opplæring og ressurser som støtter lærere i å identifisere og håndtere slike utfordringer effektivt. Det understreker også viktigheten av tverrfaglig samarbeid og skolens rolle i tidlig innsats for å fremme et trygt og støttende læringsmiljø. Implementering av disse funnene kan lede til mer inkluderende opplæringspraksis som er sensitiv for elever med psykiske helseutfordringer, og dermed bidra til bedre læringsutfall og elevtrivsel på lang sikt.

Figurer

Utdanningsforskning. (2015, 17. juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Utdanningsforskning. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Referanseliste

- Aas, G. (2019). Lærerens støtte til elever som har vært utsatt for mobbing. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø*, (s. 87-114). Cappelen Damm Akademisk.
- Amundsen, M. L., & Garmannslund, P. E. (2018). Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen*, 63 (6), 29-38.
- Andersen, B. J. & Nord, E. (2011). Effekter av program i skolen for å forebygge psykiske plager. *Norsk Epidemiologi*, 20(1). <https://doi.org/10.5324/nje.v20i1.1291>
- Arnesen, A. L. & Sollie, U. (2003). *Differensiering og tilpasset opplæring*. Høgskolen i Oslo, HiO-rapport 2003 nr. 11.
- Bang, L., Furu, K., Handal, M., Torgersen, L., Støle, H. S., Surén, P., Odsbu, I. & Hartz, I. (2024, 11. mars). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. I *Folkehelse rapporten*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=>
- Befring, E. & Moen, B. E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 168-195). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. & Næss, K. A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 23-48). Cappelen Damm AS.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., Pålshaugen, Ø. (2016). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Arbeidsforskningsinstituttet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6261>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bru, E., Idsøe E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*, (s. 15- 27). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg. (2015). Lærenes rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen, (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. (s. 56-78). Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen, (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. (s. 13-28). Cappelen Damm akademisk.
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Sixth edition Global edition). Pearson Education Limited.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new Lives of Teachers*. Taylor & Francis.
- Dey, M., Marti, L., & Jorm, A. F. (2022). Teachers' Experiences with and Helping Behaviour Towards Students with Mental Health Problems. *International Education Studies*, 15(5), 118-131, <https://doi.org/10.5539/ies.v15n5p118>
- Dimitropoulos, G., Cullen, E., Cullen, O., Pawluk, C., McLuckie, A., Patten, C., Bulloch, A., Wilcox, G. & Arnold, P., D. (2021). "Teachers Often See the Red Flags First": Perceptions of School Staff Regarding Their Roles in Supporting Students with Mental Health Concerns. *School Mental Health*, 14(2). <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09475-1>
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 4.

- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student – teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian school children aged 6 – 13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57:2, 217–225, DOI: 10.1080/00313831.2012.656276
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/>
- Ekornes, S. (2016). Teacher Stress Relates to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353. doi:10.1080/00313831.2016.1147068
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Epstein, J. L. (2005). School-initiated family and community partnerships. I: T. Erb (Red). *This we believe in action: Implementing successful middle level schools*. National Middle School Association.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. I *NOVA Rapport 14/15*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and New Public Management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247–266. doi:10.1163/156913309X421655

- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fan, X.T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen*, s. (186-200). Gyldendal.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2022). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen*, s. (185-195). Gyldendal.
- Frøyland, K., Ballo, J. G., Anne, L., Talieh, S., Abdelzadeh, A., Anvik, C. H., Alecu, A. I., Einarsdóttir, M., Gaini, F., Görlich, A., Julkunen, I., & Larsen, C. V. L. (2022). *Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning*. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T., & Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health*. The Royal Swedish Academy of Sciences. Hentet fra <https://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A548994&dswid=-6045>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugan, J. A. & Kvello, Ø. (2022). Ensomme elever. Årsaker, konsekvenser og helsefremmende innsats. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen: Utdanning til å meste egne liv*, (s. 82-97). Gyldendal.
- Healy, M., & Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research*, 3(3), 118–126. <https://doi.org/10.1108/13522750010333861>

- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., et al. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. The Centre for Learning and Teaching-School Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Utdanningsdirektoratet: NIFU. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holte, K. L., Foss, E. M., & Sträng, R. (2022). Psykisk helse skapes i de daglige skoleerfaringene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 345–359. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.6>
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*, (s. 291- 294). Universitetsforlaget.
- Jordfald, B., Nyen, T. & Seip, Å. A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Fafo-rapport 2009:21. FAFO. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_2009_08.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplan for kunnskapsløftet. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kvale, S. (2012). *The Sage qualitative research kit*. Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.

- Larsen, M.H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 133-150. Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/3198>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Margaretha, M., Azzopardi, P. S., Fisher, J., & Sawyer, S. M. (2023). School-based mental health promotion: A global policy review. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1126767–1126767. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1126767>
- Mausestagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231–243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>.
- Meld. St. 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen – med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø*, (s. 115-128). Cappelen Damm Akademisk.
- Mori, Y., Tiiri, E., Khanal, P., Khakurel, J., Mishina, K., & Sourander, A. (2021). Feeling Unsafe at School and Associated Mental Health Difficulties among Children and Adolescents: A Systematic Review. *Children (Basel)*, 8(3), 232. <https://doi.org/10.3390/children8030232>
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv*. Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Søgaard, M. L., Tiftikci, Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review utført for Kunnskapdepartementet*, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearing House for Uddannelseforskning, DPU, Aarhus Univsersitet..
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 91-106). Cappelen Damm AS.
- NOU 2009:8. (2009). Rett til læring. Oslo: Departementenes servicesenter – Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- NOU 2015:2. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon – Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2019). Utdanningspolitiske føringer for et psykososialt miljø. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø*, (s. 11-31). Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Universitetsforlaget.
- 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>

- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Adolescent Health 3: Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet (British Edition)*, 369(9569), 1302. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7)
- 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.
- Phillippo, K. L., & Kelly, M. S. (2014). On the Fault Line: A Qualitative Exploration of High School Teachers' Involvement with Student Mental Health Issues. *School Mental Health*, 6(3), 184–200. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9113-5>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Rønhovde, L. I. (2022). *Abc om IOP. Håndbok for lærere* (2. utg). Gyldendal.
- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2021). *Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen*. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2836>
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. *The School Community Journal*, 22(1), 21
- Shelemy, L., Harvey, K. & Waite, P. (2019) Supporting students' mental health in schools: what do teachers want and need? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 100-116, <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1582742>
- Sikt. (u.å). *Hvilke personopplysninger skal du behandle?* Sikt. Hentet fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 10-15. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>

- Souers, K., & Hall, P. (2016). *Fostering Resilient Learners: Strategies for Creating a Trauma-Sensitive Classroom*. ASCD (1.utg.). Association for Supervision & Curriculum Development.
- Statistisk sentralbyrå. (2023a, 20. juni). *Ansatte i barnehage og skole*. SSB. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Statistisk sentralbyrå. (2023b, 13. februar). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. SSB. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning>
- Tangen, R. (2019a). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 643-661). Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2019b). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 680-701). Cappelen Damm AS.
- Tesli, M. S., Kirkøen, B., Handal, M., Torvik, F. A., Odsbu, I. & Knudsen, A. K. S. (2023, 17. august). Psykiske plager og lidelser hos voksne. I *Folkehelse rapporten*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykiske-lidelser-voksne/?term=#risikofaktorer>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Trondsen, M. V. (2012). Risikofokus på barn med psykisk syke foreldre. I A. Tjora (red.), *Helsesosiologi* (s. 115-133). Gyldendal Akademisk.
- Trøndelag fylkeskommune. (2022, 09. desember). *Veileder i psykisk helse og læring i skole*. Trøndelagfylke. Hentet fra <https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/pp-tjenesten/veileder/>
- Tu, X. (2021). The Role of Classroom Culture and Psychological Safety in EFL Students' Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 760903–760903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760903>

- UiO. (2023, 23. oktober). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforskning. (2015, 17. juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I M Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s.130-150). Gyldendal.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s.157-180). Gyldendal.
- Uthus, M. (2022a). Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv
Introduksjon. I M Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s.13-41). Gyldendal.
- Uthus, M. (2022b). Inkluderingsens muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s. 131-151). Gyldendal.
- WHO. (2022, 22. juni). *Mental health*. World Health Organization. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Zubrick, S. R., Silburn, S. R., Burton, P., & Blair, E. (2000). Mental Health Disorders in Children and Young People: Scope, Cause and Prevention. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4), 570–578. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00703.x>
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*, (s. 45-69). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

Tusen takk for at du stiller opp til intervju. Mastergradsoppgavens tema er å undersøke hvilke erfaringer kontaktlærere har med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer innenfor den ordinære opplæringen i den videregående skole. Videre vil jeg derfor stille deg noen spørsmål om dine erfaringer og opplevelser omkring dette temaet. Det er viktig å påpeke at det finnes ingen rette eller gale svar, det er dine erfaringer jeg er interessert i.

Jeg vil videre påpeke at det er viktig og IKKE nevne konkrete elever som kan gjenkjennes, da det ikke er innhentet samtykket fra de aktuelle elevene.

Jeg tar opp intervjuet med en sikker app laget av Universitet i Oslo og ved en diktafon lånt av UiT, og dette blir transkribert ordrett i etterkant. Når materialet er ferdig transkribert, vil lydopptaket slettes. Senere vil svarene bli analysert og fortolket. Bidraget ditt vil bli anonymisert, slik at hverken du eller din arbeidsplass vil kunne gjenkjennes i det ferdige materialet. Dine personopplysninger vil ikke blir delt med noen andre, og behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet ditt og kontaktopplysninger vil erstattes med fiktive navn i transkripsjonen. Ditt navn og kontaktopplysninger vil oppbevares i en liste adskilt fra dataene. All data samles inn og lagres i en sikker server. Det er som nevnt, frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst uten å måtte forklare. Personopplysninger og intervju vil da slettes umiddelbart og vil ikke benyttes videre. Når prosjektet er ferdig, vil personopplysninger og intervju slettes så fort masteroppgaven er godkjent.

- Er det noe som er uklart eller har du noen spørsmål før vi starter?

Problemstilling: *Hvilke erfaringer har kontaktlærere i den videregående opplæring med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer i den ordinære opplæringen?*

Introduksjonsspørsmål

- Kan du fortelle litt om din utdanning/arbeidserfaring?
- Hva forbinder du med å tilrettelegge for god psykisk helse?
 - Hva forbinder du med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer?

Hovedspørsmål

1. Hvordan tilpasser du opplæringen og læringsmiljøet for å imøtekomme de spesifikke behovene til elever med psykiske helseutfordringer?
 - Hvilke ressurser og verktøy bruker du for å støtte disse elevene?
 - Spesifikke rutiner?
 - Tilpasset opplæring
 - Psykososialt miljø?
2. Opplever du at du selv har god nok kompetanse til å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer?
 - Hvilken rolle mener du at du har i møte med disse elevene?
 - Ansvarsområde?
3. Opplever du at samarbeid er viktig i tilretteleggingen for disse elevene?
 - Tverrfaglig/kollegialt
 - Skole-hjem-samarbeid
 - Lærer-elev-samarbeid
4. Hva erfarer du at fungerer best i tilrettelegging for elevene?
 - Hva må være til stede for en god tilrettelegging (i miljø og i eleven)?
5. Hvilke utfordringer opplever du i tilrettelegging for elevene?
 - Faktorer som hemmer?

Avslutningsvis

- Opplevde du spørsmålene mine som forståelig, eller er det noe som er uklart?
- Er det noe du har lyst til å tilføye eller noe viktig du mener ikke har blitt stilt spørsmål om?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema for digitalt intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer i den videregående skoles ordinære opplæring»?

Dette er et spørsmål til deg som kontaktlærer om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer kontaktlærere har med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer innenfor den ordinære opplæringen i den videregående skole. Videre vil jeg informere om hva det vil innebære å delta, samt hva målet for prosjektet er.

Formål

Jeg studerer master i spesialpedagogisk ved UiT - Norges arktiske universitet, og er nå i gang med min mastergradsoppgave. Temaet i prosjektet er elever med psykiske helseutfordringer, hvor jeg ønsker å undersøke hvilke momenter kontaktlærere erfarer er knyttet til å tilrettelegge for disse elevene. Du som kontaktlærer arbeider tett med dine elever, og jeg mener dermed at du kan bidra med nyttig kunnskap og innsikt om temaet. Det vil ikke bli referert til enkeltpersoner/elever under intervjuet som er personidentifiserbare opplysninger. Dette på grunn av at det ikke er hentet inne ekstra samtykke om tredjepersoner eller helseopplysninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitet i Tromsø er ansvarlig for personvernopplysningen som behandles i dette prosjektet, og prosjektansvarlig er Kenneth Larsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen om å delta i forskningsprosjektet fordi du jobber som kontaktlærer i den videregående skole. Jeg tenker at du har relevante erfaringer og kunnskap som kan bidra til mitt forskningsprosjekt, og jeg håper derfor at du kan delta som informant.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet vil bestå av et individuelt intervju på omkring 1 time. Intervjuet blir utført digitalt over Zoom. Fokuset i intervjuet vil være på din erfaring i skolen ved å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer innenfor den ordinære opplæringen. Det vil bli gjort et lydopptak av intervjuet og det vil bli transkribert ordrett i etterkant. Bidraget ditt vil bli anonymisert, og hverken du eller din arbeidsplass vil kunne bli gjenkjent i det ferdige materiale.

Det er frivillig å delta

Deltakelse i prosjektet er frivilling. Om du velger å delta, kan du dermed trekke samtykket tilbake uten å oppgi en grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Ditt personvern

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene som er beskrevet i dette skrevet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, i samsvar med personregelverket.

Det vil kun være meg, Madelene Heggen og prosjektansvarlig Kenneth Larsen som kan ha tilgang til dine opplysninger.

Ditt navn og kontaktopplysninger vil oppbevares i en liste adskilt fra dataene, og det vil bli brukt fiktive navn i transkripsjonen. All data samles inn og lagres i en sikker server.

Hva skjer med dine opplysninger når forskningsprosjektet er avsluttet?

All opptak fra intervjuet slettes når det er ferdig transkribert. Etter planen avsluttes prosjektet i 15.mai 2024, og all personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi
- av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvilke rettigheter har vi til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Madelene Heggen, epost: madelene.heggen@hotmail.com, telefon: 90518814
- Prosjektansvarlig: Kenneth Larsen, epost: kenneth.larsen@usn.no, telefon: 90555824
- UiTs personvernombud: Annikken Steinbakk, epost: personvernombud@uit.no, telefon: 77646952

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

- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på epost personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Kenneth Larsen

Madelene Heggen

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer i den videregående skoles ordinære opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



UiT Norges
arktiske universitet

Vedlegg 3 Vurdering fra Sikt – fysisk intervju

25.10.2023, 11:53

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer i den videre...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
668701

Vurderingstype
Automatisk

Dato
26.08.2023

Tittel

Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer i den videregående skoles ordinære opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kenneth Larsen

Student

Madelene Heggen

Prosjektperiode

25.09.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

<https://meldeskjema.sikt.no/64da961e-e448-470d-a069-1610b10eba8c/vurdering/0>

1/2

Vedlegg 4 Vurdering fra Sikt – digitalt intervju

25.10.2023, 11:53

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer i den videre...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
668701

Vurderingstype
Automatisk

Dato
05.10.2023

Tittel

Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer i den videregående skoles ordinære opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kenneth Larsen

Student

Madelene Heggen

Prosjektperiode

25.09.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

<https://meldeskjema.sikt.no/64da961e-e448-470d-a069-1610b10eba8c/vurdering>

1/2

