

«Det enkle er det beste»

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker*

Pia Andreassen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019



# **«Det enkle er det beste»**

En kvalitativ undersøkelse om hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker.

© Pia Andreassen

2019

«Det enkle er det beste». En kvalitativ undersøkelse om hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker.

Pia Andreassen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Denne masteroppgaven henleder å rette fokus på hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker. Statistikken indikerer en økning av antall selvmord i alderen 0-24 år, tross en nedgang i totalt antall selvmord i Norges befolkning. Det oppfattes urovekkende, og daværende eldre- og folkehelseminister fremhevet at samfunnet må snu hver eneste sten for å forebygge selvmord (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018). Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen i skolen, og dette prosjektet forsøker å belyse skolen som en aktuell selvmordsforebyggende arena.

Forskning viser at flere elever med psykiske utfordringer ikke får den hjelpen de trenger (Bru, Idsøe & Øverland, 2016a). Skolen har dermed en mulighet til å oppdage og deretter ivareta elever med selvmordstanker. Hvis elevene ikke får hjelp av helsevesenet er tankegangen at en positiv tilhørighet til skolen og lærere kan være verdifullt gjennom at elevene føler seg anerkjent, trygge og opplever mestring i livet. Problemstillingen for oppgaven er som følger: *Hvordan kan skole og lærere ivareta elever med selvmordstanker?*

For å undersøke fenomenet ivaretagelse har jeg anvendt en kvalitativ forskningstilnærming, hvor jeg har benyttet semistrukturert-intervju for innsamling av data. Informantene består av to grupper, hvor av to lærere og tre såkalte eksperter. Lærerne har opplevd elever med selvmordstanker, og ekspertene har erfart å veilede og behandle barn og unge med selvmordstanker. Med utgangspunkt i prosjektets omfang av fem informanter, vil det ikke være gjennomførbart å si noe generelt om ivaretagelse. Heller har jeg prøvd å se sammenligninger gjennom et fenomenologisk perspektiv mellom informantenes livsverden og teoretisk forankring. Med andre ord informantenes opplevelser og erfaringer i møte med hverdagens situasjoner, og hvordan de forholder seg til denne (Dalen, 2011).

Med grunnlag i datamaterialet og teoretisk innsikt fremkommer det ulike inspirerende funn som presenteres og drøftes opp mot hverandre. Ved bruk av en temasentrert analytisk tilnærming, er funnene kategorisert etter fire temaer basert på teori og utsagn fra informantene. De består av skolens og lærerens mandat, psykisk helse i skolen, ivaretagelse av elever med selvmordstanker og samarbeid med andre. På bakgrunn av disse skal de mest vesentlige funnene for prosjektet herunder presenteres.

Først og fremst etterlyser lærere mer kunnskap om psykisk helse i skolen, samt en psykisk helse-handlingsplan som inneholder en konkret veiledning til lærere. Ledelsen stilles delvis til ansvar. Deretter fremheves nødvendigheten av normalisering av psykisk helse i skolen, fremfor store pakkeløsninger med fokus på diagnoser hos barn og unge.

Redsel blir videre presentert som et sunnhetstegn hos mennesker som skal ivareta barn og unge med selvmordstanker. Lærere kan undervurdere seg selv i møte med elevene, men som regel holder det å være bevisst over egen fremtreden. Foruten å ta elevene på alvor, indikeres det en felles enighet om at relasjonskompetanse hos lærere, en anerkjennende tilnærming og et mestringsorientert læringsmiljø er sentralt for fenomenet ivaretagelse i skolen.

Tross dette prosjektet og at annen forskning viser en etterlyst kunnskap om psykisk helse i skolen blant lærere (Ekornes, 2018), oppleves det som overraskende utfordrende å veilede enkelte lærere i denne tematikken. Funnet styrker oppfatningen om at all forskning ikke kan generaliseres, og stiller samtidig spørsmål rundt omfanget av motvillige holdninger hos lærere. Således antyder funnene at lærere bør utøve en forsiktighet på hvor mye foreldre skal inkluderes hvis eleven deler sårbar informasjon. Det bør være en balansegang mellom oppbygging av tillit hos elev og foreldresamarbeid.

Avslutningsvis vies søkelyset mot at lærere ikke trenger å ha en grad innen psykologi for å ivareta elever med selvmordstanker. Det mest sentrale er å stole på seg selv og være ærlig i møte med elevene. Overordnet være seg selv og ha is i magen.

Det enkle er det beste.





# Forord

Fem år ved Universitet i Oslo er nå overstått. Det siste halvåret har vært både interessant, givende og frustrerende. Jeg ble på forhånd advart at det kunne bli tungt å fokusere på selvmord som tema. Derimot opplevde jeg motsatt. Jo mer innsikt jeg fikk, jo mer vil jeg jobbe med dette. Derfor vil jeg takke noen mennesker som har muliggjort prosjektet.

Aller først vil jeg rette en stor takk til informantene som har stilt opp. Dere har vært uvurderlige, tross et sensitivt tema. Uten deres engasjement ville ikke dette prosjektet blitt noe av. Dere er alle nydelige mennesker.

Jeg vil deretter gi en takk til min veileder, Kristin Pedersen. Du har kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger, noe jeg setter pris på.

Takk til mine kjære medstudenter. Ikke bare har dere gjort masterlivet enklere på lesesalen, men også gjennom svetting på treningssenteret og noen (mange) øl i baren. Det er mange av dere, men spesielt takk til Ingunn, Camilia, Gerd, Sofie, Gina og Anette.

Takk til mine fantastiske korrekturlesere. Først min søster Gry - du er over gjennomsnittlig smart, og har vært oppmuntrende hele veien. Således takk til Ivar og Synnøve - det må være noen fordeler å fullføre master ett år etter dere. Ekspertisen deres har vært betydningsfull.

Takk til resten av familien min - pappa, mamma og søster Siv. Dere har vært engasjerende gjennom hele prosessen, og møtt opp i kantinen på Fredrikke for å spandere lunsj på meg. Dere er gull verdt.

Postskriptum: glad i deg, Lena.

Juni 2019

Pia



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>13</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	13
1.2	Formålet med masteroppgaven.....	13
1.3	Begrepsavklaring .....	14
1.4	Masteroppgavens struktur.....	15
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring</b> .....	<b>16</b>
2.1	Selv mord som fenomen .....	16
2.1.1	Biopsykososial forståelsesmodell .....	17
2.1.2	Forebyggende arbeid i Norge.....	18
2.1.3	Skole som en primærforebyggende arena .....	19
2.2	Skolens mandat og psykisk helse.....	20
2.2.1	Tilpasset opplæring .....	22
2.2.2	Lærerens rolle og psykisk helse .....	23
2.2.3	Samarbeid med foreldre og foresatte .....	25
2.2.4	Samarbeid med hjelpetjenester.....	25
2.3	Relasjonskompetanse .....	26
2.3.1	Lærer-elev-relasjonen.....	27
2.4	Anerkjennende tilnærming.....	28
2.4.1	Lytte .....	29
2.4.2	Forståelse.....	30
2.4.3	Aksept og toleranse .....	30
2.4.4	Bekreftelse.....	30
2.5	Mestringsorientert læringsmiljø .....	31
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>33</b>
3.1	Prosjektets kvalitative tilnærming.....	33
3.1.1	Fenomenologisk perspektiv.....	34
3.2	Kvalitativt forskningsintervju .....	35
3.2.1	Semistrukturert intervju.....	35
3.3	Forløpet med å rekruttere informanter.....	36
3.3.1	Presentasjon av informantene.....	38
3.4	Utarbeidelse av intervjuguider .....	39

<b>3.5</b>	<b>Gjennomføring av intervjuene .....</b>	<b>41</b>
<b>3.6</b>	<b>Transkripsjon og analysearbeid.....</b>	<b>43</b>
<b>3.7</b>	<b>Etiske refleksjoner .....</b>	<b>45</b>
<b>3.8</b>	<b>Kvaliteten ved forskningsprosjektet .....</b>	<b>48</b>
3.8.1	Validitet ved prosjektet .....	48
3.8.2	Reliabilitet ved prosjektet.....	50
3.8.3	Prosjektets generaliserbarhet.....	50
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn .....</b>	<b>52</b>
<b>4.1</b>	<b>Skolens og lærerens mandat .....</b>	<b>53</b>
4.1.1	Lærerrollen.....	53
4.1.2	Ledelse, kompetanseheving og handlingsplan for psykisk helse.....	57
<b>4.2</b>	<b>Psykisk helse i skolen.....</b>	<b>59</b>
4.2.1	Normalisere psykisk helse.....	61
4.2.2	Tidspress hos lærere .....	64
<b>4.3</b>	<b>Ivaretagelse av elever med selvmordstanker .....</b>	<b>65</b>
4.3.1	Lærer-elev-relasjon .....	69
4.3.2	Anerkjennende tilnærming.....	73
4.3.3	Mestringsorientert læringsmiljø gjennom tilpasset opplæring.....	77
<b>4.4</b>	<b>Samarbeid med andre .....</b>	<b>80</b>
4.4.1	Foreldre og foresatte.....	81
4.4.2	Interne hjelpetjenester .....	82
4.4.3	Eksterne hjelpetjenester.....	83
<b>5</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>87</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>98</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</b>	<b>101</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide 1 .....</b>	<b>106</b>
	<b>Vedlegg 4: Intervjuguide 2.....</b>	<b>109</b>
	<b>Vedlegg 5: Intervjuguide 3.....</b>	<b>112</b>

# 1 Innledning

Dette masteroppgaveprosjektet sikter på å undersøke hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker. Med bakgrunn i aktuell teori, samt opplevelser hos egnede informanter, skal jeg forsøke å nyansere fenomenet ivaretagelse. Grunnlaget for utvalgt teoretisk forankring er nøye gjennomarbeidelse av litteratur innenfor både selvmordstematikk og spesialpedagogikk. Tankegangen er å sammenkoble helse- og skolesektor fordi skolen har en unik mulighet til å oppdage elever med selvmordstanker, som igjen kan hindre en negativ utvikling som kan inneholde fatale konsekvenser.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av høsten 2018 har det vært økt fokus på selvmordstematikk i mediene og blant politikere. Noen argumenterer for at det er positivt å snakke høyt om selvmord for å forebygge, mens andre mener det kan ha en negativ smitteeffekt. De viktigste stemmene er uansett de som har overlevd selvmord. Personlig mistet jeg en nær venninne til selvmord da vi gikk på videregående skole. Fordi vi oftest tilbrakte tid sammen på skolen husker jeg hvordan hun ble ivaretatt av forskjellige lærere, og jeg bemerket enkelte lærere som brydde seg ekstra om jenta. Jeg ga meg selv et løfte om at jeg i fremtiden ville nå ut til flest mulig barn og unge som har det vondt, og det er igjennom skolen man opplever mangfoldet. Dette utviklet seg i en faglig interesse som igjen begrunner utdanningsvalget mitt. Gjennom bachelorprogrammet i spesialpedagogikk og masterprogrammet med fordypning psykososiale vansker har jeg fått utvidet min forståelse av hvor betydningsfull skolen kan være.

Bakgrunnen for at jeg har valgt selvmord som tema er fordi at jeg selv vil vite hva jeg kan gjøre når jeg møter elever med selvmordstanker i skolen. I tillegg håper jeg at oppgaven vil være til hjelp for lærere og andre ansatte i skolen. Det er et sårbart tema for mange samfunnsborgere, og jeg vil gjøre mitt beste for å undersøke fenomenet med respekt. Jeg håper oppgaven gir resultater som kan brukes som et støttende bidrag for ansatte i skolen.

## 1.2 Formålet med masteroppgaven

Statistikk fra Danmark (Selvmordsforskning, 2018) og Sverige (Folkhälsomyndigheten, 2018) indikerer at antall selvmord i landene deres har sunket, mens tallene i Norge viser at antall selvmord i alderen 0-24 år har økt (Folkehelseinstituttet, 2017a). Det er derfor

interessant å merke seg hva Danmark og Sverige gjør annerledes enn Norge, når det kommer til selvmordsforebygging. Norges tidligere eldre- og folkehelseminister, Åse Michaelsen, har uttalt at vi må snu hver eneste sten for å forebygge selvmord. Hun tydeliggjør at norske myndigheter vil ta tak i selvmordsproblematikken og at en ny handlingsplan for forebygging av selvmord og selvskading er under utarbeidelse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018). Norge trenger flere strategier for forebygging av selvmord, som bør skje på flere arenaer utenom helsevesenet (Folkehelseinstituttet, 2011). Forskning viser at mange elever ikke får den hjelpen de trenger, og her har skolen en mulighet til å oppdage elever som strever psykisk, samt være en viktig ressurs (Bru et al., 2016a). På den ene siden er skole en sentral sektor i samfunnet som kan være en beskyttelsesfaktor for barn og unge med ulike utfordringer. På den andre siden kan arenaen forverre hverdagen ellers for elever (Befring, 2014a).

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan læreres opplevelser og erfaringer, sammen med ekspertenes kompetanse, kan bidra til en dypere forståelse av fenomenet. Jeg ønsker å nyansere ivaretagelse i lys av teoretisk forankring. Problemstillingen for prosjektet er dermed utformet slik:

*Hvordan kan skole og lærere ivareta elever med selvmordstanker?*

Totalt har jeg intervjuet fem informanter, som redegjøres for i kapittel 3.3.1. Det er to informantgrupper, lærere og eksperter. På bakgrunn av informantgruppene utformet jeg i tillegg to forskningsspørsmål for å belyse ulike innfallsvinkler når det kommer til fenomenet. Disse er:

*Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med å ivareta elever med selvmordstanker?*

*Hvordan kan eksperter med kompetanse bidra til å bevisstgjøre lærere på å ivareta elever med selvmordstanker?*

### **1.3 Begrepsavklaring**

Det er spesielt to begreper som kommer til å benyttes kontinuerlig gjennom masteroppgaven - selvmordstanker og ivaretagelse. Selvmordstanker kan være sporadiske og flyktige, og kan symbolisere et ønske om flukt fra situasjoner som kjennes smertefulle. Samtidig kan tankene

være livstruende, men å avdekke alvorlighetsgraden av disse, hva de består av og hvordan de påvirker mennesker, kan man best finne ut av ved å snakke med mennesker som opplever det selv (Vråle, 2018). Elever med selvmordstanker kan uttrykke seg på ulike måter, både innagerende og utagerende. Imidlertid skal prosjektet hovedsakelig ikke fokusere på fremtreden, men heller tankene i nuet. Når det gjelder fenomenet ivaretagelse, fant jeg ingen offisiell avklaring på definisjonen relatert til prosjektets tematikk. Derfor utformet jeg min egen arbeidsdefinisjon, som innebærer *å ta vare på, hjelpe og beskytte elever som har det emosjonelt vondt gjennom faglig og sosial støtte*. Det finnes ulike måter å ivareta elever med selvmordstanker på, og definisjonen bærer preg av muligheter for å nyansere fenomenet ytterligere.

## **1.4 Masteroppgavens struktur**

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Første kapittel er innledning som inneholder bakgrunn for valg av tema, formålet med masteroppgaven, begrepsavklaring og masteroppgavens struktur. Oppgavens andre kapittel innebærer fremstilling av teoretisk forankring, som overordnet omhandler skolens og lærernes mandat, psykisk helse i skolen og skolen som en selvmordsforebyggende arena. Tredje kapittel presenterer hvilken metodisk tilnærming og prosess som er brukt for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter følger fjerde kapittel som inneholder presentasjonen og drøftingen av funnene. Disse presenteres og blir diskutert opp mot teorien som er introdusert. Siste kapittel omfatter oppsummerende refleksjoner rundt gjennomføring av prosjektet, og videre om hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker.

## 2 Teoretisk forankring

### 2.1 Selvmord som fenomen

Fenomenet selvmord er et alvorlig folkehelseproblem i Norge (Qin, 2016). Ekeberg (2016a, s.11) viser til Verdens helseorganisasjon (2014) sin definisjon av selvmord: «*Selvmord er en handling med dødelig utgang som avdøde, med viten og forventning om et dødelig utfall, selv har foranstaltet og gjennomført med det formål å framkalle de forandringer den avdøde ønsket*». Det er en villet og aktiv handling som fører til døden, hvor mennesket selv definerer livets krisetilstand på en måte hvor selvmord oppleves som den eneste og beste løsningen (Shneidman, 1993). De siste tallene som er registrert i Norge er fra 2017, og viser at det var 593 mennesker som avsluttet livet sitt dette året (Folkehelseinstituttet, 2017a). Antallet har sunket fra 614 selvmord i 2016, men tallene viser likevel en økning i aldersgruppene 0-19 år og 20-24 år. Førstnevnte aldersgruppe økte fra 35 til 37 mennesker som begikk selvmord, mens sistnevnte har imidlertid økt fra 37 til 57 selvmord (Folkehelseinstituttet, 2017a). Det er en økning på 20 mennesker fra året før, men spesielt viser forskjellen seg hos menn i denne aldersgruppen. I 2016 var antall selvmord hos menn 23, mens i 2017 økte tallet til 46 (Folkehelseinstituttet, 2017a). Det er viktig å bemerke at det er flere menn enn kvinner som begår selvmord. Det kan ha sammenheng med at menn bruker mer potensielt farlige og voldsomme metoder enn kvinner (Vråle, 2018). Det er dog sjeldent at barn under 15 år gjennomfører selvmord, men i aldersgruppen 15-24 år er ca. 35 prosent av alle dødsfall selvmord (Qin, 2016). Det har vært den vanligste eller nest vanligste dødsårsaken i denne aldersgruppen. I tillegg er det en betydelig økning i antall selvmord hos kvinner under 20 år. Fra 2013-2015 var det 6-8 kvinner som begikk selvmord hvert år, mens i 2016 og 2017 økte antallet til 16 selvmord (Folkehelseinstituttet, 2017a). Tallene indikerer at selvmord var den nest hyppigste dødsårsaken i denne aldersgruppen, og de viser derfor en negativ utvikling (Nasjonalt senter for selvmordsforskning og -forebygging, 2016). Avslutningsvis i fremstillingene av tallene, antyder Grøholt (2016) at selvmord blant unge mennesker er et forholdsmessig større problem i dag enn for noen tiår tilbake.

Grunnleggende handler denne masteroppgaven om selvmord og selvmordstanker, og ikke selvskading og selvmordsforsøk. Likevel tar jeg med definisjonene av disse for å avgrense selvmordstanker ytterligere. Noen ganger kan selvskading og selvmordsforsøk være i



kombinasjon med selvmordstanker, men det er viktig å skille begrepene. Selvskading beskrives som selvpåførte skader der det ikke foreligger noen klar selvmordsintensjon. De vanligste formene for selvskading er kutting, forgiftning, brenning, risting, slag eller dunking (Ekeberg, 2016a). Videre kan selvmordsforsøk defineres som en villet egenskade via smertefulle handlinger mennesket påfører seg selv, hvor formålet i varierende grad er å avslutte sitt eget liv (Vråle, 2018). Det er vanlig å anta at det er 10 ganger flere selvmordsforsøk enn selvmord i Norge. Det vises til beregninger som sier at helsetjenester behandler mellom 4000-6000 selvmordsforsøk hvert år (Folkehelseinstituttet, 2017b). Aldersgruppen som har mer selvmordsforsøk enn noen annen gruppe, er tenårene. Forsøkene blir ikke systematisk registrert, men det antas at det er mer enn 50 selvmordsforsøk per selvmord for jenter, og 20 selvmordsforsøk per selvmord for gutter (Grøholt, 2016).

### **2.1.1 Biopsykosial forståelsesmodell**

Selvord må forstås og vurderes ut fra et komplekst samspill og et helhetsbilde (Ekeberg, 2016d). Det er derfor nødvendig å kjenne til ulike årsakssammenhenger og risikofaktorer når det kommer til selvmord (Vråle, 2018). Dette for å kunne identifisere og vurdere selvmordsfaren hos mennesker, slik at hjelpeapparatet kan gi nødvendig hjelp før det er for sent. Nasjonalt senter for selvmordsforskning og -forebygging (2016) beskriver årsakssammenhengene og risikofaktorer til selvmord som komplekse og sammensatt. Årsakene varierer fra menneske til menneske, og for å forstå mer av selvmordsatferden er det essensielt å oppdage ulike risikofaktorer som er forbundet med selvmordsrisiko (Ekeberg, 2016a). Risikofaktorer kan defineres som hvilken som helst faktor hos mennesket som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ utvikling (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005). I denne settingen innebærer det faktorer som kan bidra til at mennesker begår selvmord.

Ekeberg (Ekeberg, 2016c) viser til tre hovedgrupper av risikofaktorer: psykiske, sosiale og biologiske. Disse utgjør en biopsykosial forståelsesmodell som påpeker at det er større risiko for selvmord når det forekommer flere risikofaktorer samtidig. Det er neppe én faktor alene som bidrar til at mennesker begår selvmord. Imidlertid er det viktig å merke seg at flesteparten av de som har flere risikofaktorer ikke avslutter livet sitt (Vråle, 2018). Det finnes flere teorier om hvilke faktorer som er av størst betydning, og derfor skal denne oppgaven kort beskrive det viktigste ved de tre risikofaktorene i forståelsesmodellen. Mest

sentralt hos psykiske risikofaktorer er depresjon, angst, psykoselidelser, alkohol- og stoffmisbruk, personlighetsforstyrrelser og tidligere selvmordsforsøk (Ekeberg, 2016c). De mest sentrale sosiale risikofaktorene er kriser, relasjonsproblemer, tidligere barndomstraumer, seksuelle minoriteter, etniske minoriteter, eldre, fengsling, sosial isolasjon, arbeidsledighet og sosialt nettverk (Ekeberg, 2016c). De mest fremtredende biologiske faktorene er somatiske sykdommer og lidelser, kreft, smertetilstander, nevrologiske sykdommer som tap av autonomi og lavt nivå av serotonin i sentralnervesystemet (Ekeberg, 2016c). Det er derimot ingen enkelt oppgave å vurdere selvmordsrisiko. 30 prosent av alle gjennomførte selvmord kommer uten forvarsel (Vråle, 2018).

### **2.1.2 Forebyggende arbeid i Norge**

Selvord berører alt fra enkeltindivider til mange sektorer i et samfunn. Ettersom det påvirker mange mennesker er det dermed vesentlig å drive et forebyggende arbeid. På mange måter er fenomenet den mest ensomme handlingen et menneske kan begå, og samtidig en oppsiktsvekkende sosial handling som gjøres ovenfor sin omverden (Vråle, 2018). Forebygging av selvmord kan tradisjonelt forklares med forebygging på primært, sekundært og tertiært nivå. Primært nivå innebærer lavrisikotilbud som favner folk flest, som forebygging av et bredt spekter lidelser (Vråle, 2018). Eksempelvis depresjon, angst og rusproblematikk. Her kan helsefremmende tiltak og folkeopplysninger involveres. Med sekundært nivå menes det tiltak eller behandling overfor mennesker eller grupper som kan være særlig utsatt for selvmordsproblematikk (Vråle, 2018). For eksempel kan tiltak rettet mot mennesker med schizofren utvikling være essensielt, fordi lidelsen i seg selv kan gi økt fare for selvmord. Tertiært nivå innebærer tiltak og hjelp til mennesker som er selvmordstruet. Trusselen kan være lav, moderat eller høy, som følge av at selvmordsatferden har oppstått (Vråle, 2018). Med andre ord innsats som skal forhindre eller lette situasjonen hos mennesker som er utsatt for fenomenet.

Som nevnt er selvmord blant unge mennesker et større problem i dag enn tidligere (Grøholt, 2016). Gode tilbud til barn og unge som forsøker å ta livet sitt vil være selvmordsforebyggende, og innebærer for eksempel fritidstilbud til helsetilbud (Vråle, 2018). Eldre- og folkehelseminister Åse Michaelsen fremhevet at Norges befolkning må bli bedre på å fange opp signaler og se sammenhenger tidlig nok. Ny handlingsplan vil inneholde tiltak på flere samfunnsområder (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018). Med utgangspunkt i at

denne handlingsplanen ikke er gjeldende ennå, vil masteroppgavens aktualisering basere seg på handlingsplanen for forebygging av selvmord og selvskading fra 2014. Denne identifiserer ulike beskyttelsesfaktorer for selvmord, og en av dem er støtte fra lokalsamfunnet. Skole er en slik beskyttelsesfaktor. Derfor kommer dette prosjektet til å diskutere forebygging av selvmord på et primært nivå. Handlingsplanen gir flere forslag til skolebaserte programmer og tiltak, som henleder å utvikle gode mestringsstrategier og dermed øke motstandskraften ved livskriser som kan fremkalle et selvmordsforebyggende potensial (Helsedirektoratet, 2014). Begrepet mestring skal senere utdypes i teorikapittelet. Imidlertid er eksempelvis «VIP» (Veiledning og Informasjon om psykisk helse i skolen) et av programmene, som fokuserer på førstetrinnselever i videregående skole. Programmet innebærer at ungdom skal bli bedre til å erkjenne, snakke om og søke hjelp for sosiale, følelsesmessige og familiære problemer (Helsedirektoratet, 2014).

### **2.1.3 Skole som en primærforebyggende arena**

Tenåringer har flere selvmordsforsøk enn noen annen aldersgruppe, og flertallet av disse forsøkene fører ikke til kontakt med hjelpeapparatet (Grøholt, 2016). På grunn av aldersgruppen vil prosjektet i hovedsak omhandle ungdomsskole og videregående skole, og det er nødvendig å stille spørsmål om hvilken rolle skolen kan ha. Skolen er en sentral institusjon i barn og unges liv, hvor grunnskolen er obligatorisk for barn opp til 16 år. Barn tilbringer store deler av hverdagen i skolen, som kan være en arena for omsorg, læring og sosialisering (Befring, 2014). Dette gir skolen en unik mulighet til å oppdage hvilke elever som har det vanskelig, og å kunne ivareta dem i påvente av hjelp fra andre instanser. Likevel er 70-80 % av selvmordene er «varslet» på forhånd (Retterstøl, Ekeberg & Mehlum, 2002). Lærere i skolen må derfor tørre å se, høre, snakke og handle med elevene som har selvmordstanker (Berg, 2005). Oppgavens hovedgrunnlag er at skolen og lærere kan være en selvmordsforebyggende ressurs, fordi den generelle delen av læreplanen fremhever at skolen har et overordnet ansvar å lære barn og unge til å håndtere livet. Målet med opplæringen er å ruste elevene til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer med andre mennesker i dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2015). Selvmordstanker kan derimot være en fatal konsekvens av å ikke håndtere livets utfordringer.

Endringer i skoleprestasjoner, depresjon, angst, manglende konsentrasjonsevne, plutselige endringer i skolefremmøte, voldsom atferd, plutselige atferdsendringer og fysiske klager er

alle eksempler på selvmordssignaler (Shamoo, Patros, Grøholt & Smith, 1999). Det må bemerkes at signalene ikke er ensbetydende med at elever har selvmordstanker, men det er likevel essensielt at skoleledere og lærere er observante, og bevisste på disse signalene. Derfor er det viktig med kompetanse blant ansatte i skolen på dette området (Ekeberg, 2016b). Gjennom selvmordsforebyggende tiltak er målet å øke kunnskap og åpenhet om psykisk helse, samt redusere fordommer og stigmatisering (Grøholt, 2016). Skoleledere og lærere skal ikke behandle elever som har det vanskelig, men de har likevel et overordnet ansvar om å lære barn og unge å håndtere livet gjennom læring og mestring (Berg, 2005). På bakgrunn av dette skal prosjektet undersøke ulike elementer som kan være vesentlig for selvmordsforebygging i skolen. Disse er relasjonskompetanse, anerkjennende tilnærming og mestringsorientert læringsmiljø, og skal redegjøres for i kapittel 2.3-2.5.

## **2.2 Skolens mandat og psykisk helse**

For å kunne forstå hvordan elever med selvmordstanker skal ivaretas i skolen, er det nødvendig å redegjøre for skolens mandat relatert til psykisk helse. Man må se på hvordan skolen jobber med psykisk helse. Skolens virksomhet skal styres av opplæringslova, dens forskrifter og av den gjeldende læreplanen (Damsgaard, 2013). Formålet med opplæringa er at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine, og for å kunne delta i fellesskap og arbeid i samfunnet (Opplæringslova § 1-1, 1998). Kunnskap, ferdigheter og holdninger er grunnleggende byggesteiner som er nødvendig for å møte og håndtere livets utfordringer (Berg, 2005). En av de viktigste forutsetningene for læring og utvikling i skolen er god psykisk helse. God psykisk helse kan beskrives som en tilstand av velvære hvor mennesker kan realisere sine muligheter, takle livets stressende situasjoner, kan arbeide på en funksjonell og givende måte, samt kan bidra overfor andre mennesker og i samfunnet (Bru et al., 2016a). Elever med selvmordstanker vil ha dårlig psykisk helse, fordi det kan knyttes til vonde tanker og følelser som kjennes smertefulle. Det vil være vanskelig å takle utfordringer og dette vil prege tilstanden av velværet negativt.

Det finnes studier som dokumenterer klare sammenhenger mellom tilfredshet med livet, elevenes prestasjoner og trivsel på skolen (Helsedirektoratet, 2017). Skolen er den av samfunnets institusjoner som har størst betydning for barn og unges psykiske helse (Lund, 2012). En av de viktigste forutsetningene for å lære er å trives godt på skolen, som igjen fremmet av et godt psykososialt miljø på skolen (Bru et al., 2016a). Begrepet omfavner

positive følelser og tilfredshet. I tillegg omhandler det en opplevelse av utvikling, muligheter, vekst og sosiale relasjoner (Årdal, Larsen, Holsen & Samdal, 2015). Det er essensielt for å fremme god psykisk helse, samt for å redusere forekomsten av psykiske vansker og lidelser (Ekornes, 2018). Alt dette er sentrale begreper når det gjelder psykisk helse i skolen, men denne oppgaven skal i hovedsak ikke fokusere på dette. Likevel er det vesentlig å forstå at psykisk helse og trivsel i skolen på mange måter er gjensidig avhengig av hverandre.

Begrepet «psykisk helse» blir ikke direkte brukt i opplæringslova (1998), men det står flere steder om betydningen av et godt psykososialt miljø i tillegg til elevenes rettigheter. NOU 2015: 2 (2015, s.18) presiserer skolens plikt til å sørge for at alle elever har et godt psykososialt miljø, hvor elevene opplever sosial tilhørighet og det «å høre til». Det tydeliggjøres at skolen har aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova § 9 A-4, 1998). Primært omhandler det psykososiale miljøet de mellommenneskelige forholdene på skolen. Det vil si forhold mellom elevene, mellom elevene og voksne, samt elevens egen opplevelse av hvordan hun eller han har det på skolen (Berg, 2005). Eksempelvis har skolen en plikt til å organisere klasser i grupper som skal ivareta elevenes rett til sosial tilhørighet (Opplæringslova § 8-2, 1998). Imidlertid skal begrepene «folkehelse og livsmestring» inn i den nye overordnede delen av læreplanen, og skal gjelde fra 2020. Grunnleggende omhandler det å være bedre rustet til å håndtere oppturer og nedture i livet, som ved å forstå og påvirke faktorer har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018). Begrepene er ett av tre tverrgående temaer, noe som kan indikere et større fokus på å lære elever mestringsstrategier som elevene kan ta med seg inn i voksenlivet etter skolen.

Bare én av fem elever med psykiske vansker oppsøker profesjonell hjelp for sine plager, noe som indikerer at en stor andel elever ikke får den hjelpen de trenger (Bru et al., 2016a). Skolen har et ansvar for å se elever som har det vanskelig, og bidra til at elevene kan få den hjelpen de trenger. Problemene må oppdages på et tidlig tidspunkt, hvor elevene kan få informasjon om og bli satt i kontakt med hjelpetjenesten (Ekornes, 2018). Det skal settes i gang tiltak som skal formidle hjelp til elevene. Dette forutsetter at skoleledere og lærere har kompetanse til å avdekke elever som har psykiske plager eller lidelser, eller er i risiko for å få det (Berg, 2005). Likevel er det hensiktsmessig å ikke glemme at elever som har det psykisk vanskelig fortsatt skal gå på skolen mens de eventuelt får hjelp fra eksterne hjelpetjenester. Rapporten «Bedre føre var» viser at en av de mest alvorlige risikofaktorene for ungdoms

psykiske helse er å oppleve skolemiljøet som belastende eller stressende (Folkehelseinstituttet, 2011). Det er tydelige sammenhenger mellom psykiske og kroppslige plager, og mobbing. Statistikk viser at fenomenet har vært stabilt over mange år. På ungdomstrinnet blir eksempelvis seks prosent utsatt for negative handlinger én eller flere ganger i uka, samt ytterligere to prosent minst hver 14.dag (Bakken, 2018). Mobbing innebærer negative handlinger som rettes mot et menneske som ikke lett kan forsvare seg, hvor det er en ubalanse i maktforholdet mellom den som mobber og den som mobbes (Idsøe & Idsøe, 2016). Følgene av dette kan ha store psykiske og fysiske konsekvenser som kan følge den som blir mobbet senere i livet. Dog baserer ikke dette prosjektet seg på mobbing, men det er vesentlig å nevne fordi det kan ha en negativ innvirkning på elevenes psykiske helse. Tatt i betraktning, må skoleledere og lærere kontinuerlig arbeide med tilrettelegging av læringsmiljøet og det psykososiale miljøet i skolen. Det kan være et avgjørende supplement til det eventuelle behandlingstilbudet eleven får av helsetjenesten (Bru et al., 2016a). Psykisk helse og faglig læring er gjensidig påvirket av hverandre (Ekornes, 2018), og skolens formål omfatter derfor mer enn bare stimulering av skolefaglig læring. Arenaen har en mulighet til å fremme psykisk helse, samt kunne gi nødvendig hjelp til elever som har det vanskelig psykisk (Bru et al., 2016a). Imidlertid stiller det store krav til kompetanse og bevisstgjøring hos skoleledere og lærere i skolen, hvor det er en risiko for å oppleve usikkerhet i møte med elever som har selvmordstanker (Berg, 2005). Skolen kan dermed være både en beskyttelse og risiko for elevene.

### **2.2.1 Tilpasset opplæring**

Med tanke på at det er mange elever som ikke får den hjelpen de trenger, er det flere komponenter i skolen som vil ha betydning for å ivareta elever med selvmordstanker (Bru et al., 2016a). Det er ikke snakk om en homogen gruppe elever, men en gruppe som består av et stort mangfold av individer med ulike forutsetninger og behov i skolen. Den norske skolen har gjennomgående retningslinjer i grunnopplæringen hvor elevenes ulike behov skal møtes med individuelt tilpassede tiltak (Damsgaard & Eftedal, 2014). Alle barn og unge i skolen har derfor krav på tilpasset opplæring, som ifølge opplæringslova (1998, §1-3) innebærer at opplæringen i skolen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev.

Undervisningen skal differensieres, og læreren skal bruke varierte undervisningsmetoder (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). For elever med psykiske utfordringer kan det være relevant at læreren reduserer læringstrykket for å heller fokusere på å ivareta eleven. I tillegg

skal den tilpassede opplæringen omhandle tilhørighet og deltakelse i skolen, som innebærer prinsippet om inkludering. Skolen skal sørge for å ivareta fellesskapet elevene er en del av, samt fokus på personlig og sosial læring slik at de skal klare seg i sosiale sammenhenger (Ogden, 2015). Samfunnet er hele tiden i forandring, og innebærer at lærere kontinuerlig må vurdere elevene faglig, sosialt og personlig. Elever med selvmordstanker trenger ikke nødvendigvis å ha svake skoleprestasjoner, men smertefulle tanker kan være i veien for konsentrasjonen og det faglige fokuset.

## **2.2.2 Lærerens rolle og psykisk helse**

Lærere har en sentral rolle når det gjelder å sikre at elever med selvmordstanker får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen og samtidig føler seg ivaretatt. De har et profesjonelt ansvar, hvor primæroppgaven er å drive opplæring som skal ruste elevene til å møte livets utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ved å bygge en god relasjon, gi elever støtte gjennom hjelp til økt skolefaglig og sosial mestring, samt hjelpe elever til å oppsøke hjelp hos andre hjelpetjenester hvis vansker oppstår, kan man bidra til å styrke elevenes psykiske helse (Ekornes, 2018). Ved å styrke psykisk helse, kan det tenkes at selvmordstanker også forebygges.

Videre har lærerprofesjonen en særegen kompetanse som innebærer planlegging, gjennomføring og etterarbeid knyttet til undervisning (Damsgaard & Eftedal, 2014). Læreplanens generelle del fremhever at undervisningen skal tilpasses fag og lærestoff på alderstrinn og utviklingsnivå (Kunnskapsløftet, 2006). Lærere skal sørge for en variert og tilpasset opplæring gjennom fagkunnskap, samt kunnskap om ulike læremidler, læringsstrategier og metoder. Eksempelvis innebærer det at læreren tydeliggjør ulike mål for klasseundervisningen, samt varierer ulike arbeidsmåter elevene skal jobbe med et lærestoff. Underliggende er læreres utviklings- og endringskompetanse essensielt med tanke på videreutvikling av den pedagogiske virksomheten i skolen (Damsgaard & Eftedal, 2014). Hovedsakelig er det skoleeier som har ansvaret for at ansatte i skolen har nødvendig kompetanse, hvor eieren kontinuerlig skal fornye og utvikle den faglige kunnskapen (Opplæringslova § 10-8, 1998). Den enkelte lærer har likevel et individuelt ansvar for å oppdatere seg på utvikling av eventuelt nye forskrift eller læreplaner.

Det er dokumentert en klar sammenheng mellom elevenes psykologiske velvære, motivasjon og skoleprestasjoner på den ene siden, og læreres yrkesutøvelse på den andre siden (Bru, Idsøe & Øverland, 2016b). Læreren kan sees på som en nøkkelperson fordi det er han eller hun som tilbringer mest tid med elevene i skolen. Dette gir læreren en unik mulighet til å oppdage elever som har det vanskelig og tilby hjelp. Imidlertid har Ekornes (2018) gjennomført en studie som indikerer at lærere etterlyser kunnskap om psykisk helse i utdanningen og yrket. I møte med elever som har det psykisk utfordrende, er flere lærere usikre på hva de konkret kan si, og er bekymret for at deres tilnærming kan bli feil og forverre situasjonen for eleven (Ekornes, 2018). Lærere har et omfattende ansvar med å gi tilpasset opplæring, ta vare på fellesskapet, sikre godt psykososialt miljø og hindre negativ utvikling både faglig, sosialt og personlig.

Det profesjonelle ansvaret er en svært viktig ressurs med hensyn til elevenes psykiske helse, men det er forståelig at lærere kan oppleve det krevende å hjelpe elever som har det psykisk vanskelig (Bru et al., 2016b). Det er en kontinuerlig balansering mellom faglige og psykososiale krav. Hvis en lærer fanger opp signaler, men føler seg usikker, fremhever Grøholt (2016) at det bør være etablert kjeder av hjelpere som kan bidra med drøfting av usikkerheten. Skoleledere bør ha klargjort handlingsplaner for hva lærere kan gjøre i en slik situasjon (Berg, 2005). Kjeden bør bestå av hjelpetjenester med kompetanse som for eksempel skolehelsetjeneste, pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk. En lærer skal ikke stå alene, men likevel er det behov for å styrke læreres kompetanse på dette feltet (Bru et al., 2016b). Dermed er lærerens arbeid til dels forankret i skoleledelsen, hvor ledelsen skal være en støtte for læreren. Hvis ikke det er en stabil ledelse, kan det tenkes å ha en negativ innvirkning på lærerens arbeid i møte med elevene. Eksempelvis inneholder en ledelse rektor, assisterende rektor, undervisningsinspektør, pedagogisk leder og utviklingsleder.

NOU 2015: 2 (2015, s. 329) forsøker å konkretisere hva som er verdifull lærerkompetanse i arbeidet med psykisk helse i skolen. Lærere skal ha overordnet kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser, hvordan lidelsene uttrykkes, hvordan disse kan forebygges, og hvordan man kan veilede og henvise til rett hjelpeinstans når elever har behov for det. I tillegg er det viktig at lærere har kunnskap om mildere psykiske vansker, hva som forebygger plager hos elever og hva som fremmer god psykisk helse (Ekornes, 2018). Ekornes (2018) peker på tre sentrale kompetanseaspekter for lærere i et arbeid med psykisk helse blant elever. Dette



innebærer først å fremme trivsel gjennom det daglige undervisningsarbeidet. Deretter identifisere vansker på et tidlig tidspunkt og henvise eleven videre til hjelpetjenesten om nødvendig. Til slutt skal eleven hjelpes med å returnere til klassen, fungere godt sosialt i fellesskapet og faglig etter eventuelle sykdomsperioder. Barn og unge vil som oftest betro seg en de har tillit til, og lydhørende voksne kan være avgjørende i arbeidet. Lærere har et profesjonelt ansvar, men det finnes derimot en gråsoner hvor lærere fort kan tre inn i rollen som terapeut som skal behandle eleven. I tillegg kan det være fare for psykiske helsebelastninger og utbrenthet hos lærere (Berg, 2005).

### **2.2.3 Samarbeid med foreldre og foresatte**

Foreldre og foresatte er en særdeles viktig samarbeidspartner for læreren med tanke på forebygging og tiltak hvis elever har utviklet psykiske vansker (Ekornes, 2018). Et godt skole-hjem-samarbeid kan være en god beskyttelsesfaktor som kan bidra til forebygging av psykiske utfordringer. Eleven skal være i fokus og foreldresamarbeid skal bidra til elevens faglige og sosiale utvikling (Opplæringslova § 20-1, 1998). Men det kan samtidig by på utfordringer når det gjelder å få til et godt samarbeid som tjener elevens beste (Kreyberg, 2016). Eksempelvis kan et for tett samarbeid med foreldre prege forholdet mellom lærer og eleven. Tillitsforholdet kan svekkes fordi eleven føler at læreren går bak ryggen og forteller foreldrene hva eleven har sagt i fortrolighet til lærer om sine utfordringer. Hensynet til den enkelte elev er viktigst, og av den grunn skal lærere respektere elevenes egne vurderinger av behov (Ogden, 2015). Befring (2014a) fremhever elevens medvirkning som en grunnleggende demokratisk norm, hvor elever har rett til å uttale seg i saker som gjelder dem selv. Med andre ord er det viktig at lærere utforsker og tar hensyn til elevstemmen. Like fullt er det vesentlig å være bevisst på hvilket perspektiv lærere har på samarbeid med hjemmet, både når det gjelder individrettet og systemrettet hvis andre hjelpetjenester er inkludert (Ekornes, 2018).

### **2.2.4 Samarbeid med hjelpetjenester**

Skolen og støttesystemene har et kollektivt ansvar når det gjelder å gi elever med psykiske vanskeligheter et godt tilbud. I enkelte tilfeller kan det være nødvendig å bringe inn supplerende kompetanse, og samtidig vil et godt samarbeid bidra at lærere ikke blir utbrent eller utmattet (Bru et al., 2016b; Kreyberg, 2016). Skolen har både interne og eksterne hjelpetjenester som skal jobbe for elever som har det vanskelig, hvor samarbeidet

hovedsakelig foregår på to måter. Den ene er samarbeid om enkelte elever, og den andre om skolens psykososiale miljø (Berg, 2005). Eksempelvis innebærer det pedagogisk-psykologisk tjeneste, barne- og ungdomspsykiatrien, skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten og fastlege. Hjelpetjenestene kan bistå med konkrete råd, veiledning, behandling, utredning, praktisk hjelp, videre henvisning, samt være «megler» hvis samarbeidet mellom skole og hjem har slått seg vrang (Havik, 2016). Imidlertid kan det by på utfordringer knyttet til profesjonsmotsetninger. Det er pålagt en streng taushetsplikt hos alle som jobber i helsevesenet. Unntaksvis fører dette til at helsevesenet ikke kan samarbeide med foreldre eller andre instanser, på grunn av manglende samtykke (Kreyberg, 2016). Åpenhet rundt hverandres profesjonsområder kan her være nyttig for å få til et godt tverrfaglig samarbeid rundt eleven. Samtidig bør hjelpetjenestene ha som grunnholdning å betrakte hverandre som likeverdige samarbeidspartnere (Berg, 2005).

## 2.3 Relasjonskompetanse

En sentral del av elevenes opplevelse av livskvalitet i skolen er den relasjonelle dimensjonen. Videre innebærer en del av lærerens profesjonalitet å etablere gode relasjoner til elevene og ha blikk for den enkelte (Damsgaard & Eftedal, 2014). Forskning viser at relasjoner har betydning for kognitiv, sosial og emosjonell utvikling (Schibbye, 2009). Begrepet relasjon kan her forstås som et forhold og en samhörighet mellom to eller flere mennesker (Berg, 2005). Denne oppgaven skal fokusere på betydningen av lærerens relasjon til elever med selvmordstanker. God relasjon vil ha en effekt på elevens regulering av atferd, og fungere som grunnlag for læring, mestring, trygghet og utforskning (Jουλ, Solli & Jensen, 2003).

For å forstå betydningen av god relasjon ytterligere er det vesentlig å gjøre rede for hva relasjonskompetanse innebærer. Relasjonell kompetanse er avgjørende for læring, læringsmiljø og vurderingspraksis, og læreren har et ansvar for å bygge en god relasjon til sine elever (Utdanningsdirektoratet, 2016). Definisjonen innebærer å anerkjenne og «se» den enkelte elev på dets egne premisser, avstemme egen atferd uten å føye bort lederskapet som lærer, samt evnen til å være ekte i kontakten med elevene. Videre involverer relasjonskompetanse lærerens evne og vilje til å ta på seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet med elevene (Jουλ et al., 2003). Uansett størrelse på elevgruppen, har alle elevene en relasjon til læreren sin. Kvaliteten på relasjonen til elevene er avhengig av lærerens ferdigheter, kunnskaper og holdninger som skal etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere

relasjonen hvis det oppstår konflikter (Spurkeland, 2012). Ferdigheter innebærer at læreren må vite hva som skal gjøres. Kunnskaper vil si at lærere kjennetegner og skaper en god relasjon. Holdninger representerer at læreren har ønske om å få til relasjonen (Ekornes, 2018). Med andre ord har læreren mulighet til å påvirke hverdagen til elever som har det vanskelig psykisk, både positivt og negativt. Eksempelvis kan læreren øke elevens selvbilde ved å gi ros fordi eleven har gjort sitt beste under en prøve, eller kanskje forverre selvbildet ved å være nedlatende mot elevens forsøk på prøven. Den relasjonelle kompetansen har ergo betydning for evnen til å leve med andre mennesker, tørre å møte egne og andres følelser, tåle konflikt, samt refleksjon av egen rolle i relasjonene (Juul et al., 2003).

### **2.3.1 Lærer-elev-relasjonen**

Lærer-elev-relasjon impliserer forholdet og samhörigheten mellom lærer og elev. Lærere med god relasjonskompetanse fanger opp elever som har det vanskelig, hvor det menneskelige nærværet kan være et viktig hjelpemiddel. Trolig kan relasjonen være livreddende. Spesielt om det har karakter av empati, anerkjennelse og vilje til nærvær (Vråle, 2018). Det handler om lærerens holdninger til elevene, og bevissthet på egen atferd og følelsene som kommer til uttrykk i møte med elevenes forskjellige atferd (Ekornes, 2018). Relasjonen til elevene må baseres på en forståelse av lærer og elev som likeverdige, hvor begge parter har forskjellige ansvar for å utvikle og vedlikeholde den gode relasjonen (Damsgaard & Eftedal, 2014). Det kan fort bli et asymmetrisk forhold, hvor læreren viser en større makt overfor eleven.

Læreren kan ha en autonom rolle fordi han eller hun har mer kunnskaper enn eleven, som igjen kan brukes som makt. I tillegg er det vesentlig å bemerke at både håp og håpløshet kan smitte emosjonelt. Hvis lærere viser håpløshet i relasjonsbyggingen, kan det smittes og overføres til eleven som føler at det ikke er noe håp for en fremtidig god relasjon (Vråle, 2018). Dette kan ha en uheldig innvirkning på relasjonsbyggingen mellom lærer og elev.

Kvaliteten på relasjonen avhenger av tillit, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet (Ekornes, 2018). Elevene må kunne stole på læreren, samtidig som læreren gir nødvendig støtte og trygghet. Tilrettelegging må skje ved å gi mestringsopplevelser som bygger opp selvtilliten hos elevene. Tålmodighet handler om å ikke gi opp elevene hvis læreren blir avvist, men vise at han eller hun vil bygge en god relasjon (Lund, 2012). Grunnleggende komponenter for disse forutsetningene er åpen kommunikasjon og nærhet (Ekornes, 2018). Elever med selvmordstanker bør ha muligheten til å snakke åpent med læreren om sine utfordringer, samt

føle en form for emosjonell og fysisk tilstedeværelse. Samtidig bør læreren ta hensyn til at elever som fokuserer på å begå selvmord, oftest trekker seg ut av sosiale fellesskap (Vråle, 2018). Det kan være essensielt å forstyrre elevene som trekker seg tilbake og isolerer seg. Det kan medføre at tankemønsteret blir brutt for en liten periode. For elever som har det vanskelig psykisk, kan lærere være viktigere enn mange andre sentrale tilknytningspersoner, nettopp på grunn av sin tilstedeværelse i hverdagen. Dette kan også by på utfordringer. En studie indikerer at det kan oppleves vanskelig for lærere å snakke om psykisk helse med elevene i tillegg til at lærerens omsorgsfulle rolle kan påføre personlig slitasje (Ekornes, 2018). Det kan være stressende og vanskelig for læreren å føle at han eller hun ikke strekker til. Det gjelder å finne en god balansegang mellom nærhet og distanse, hvor relasjonsbyggingen mellom lærer og elev får et godt grunnlag. Som nevnt er det viktig at læreren ikke krysser grensen og trer inn i en terapeutrolle (Berg, 2005). Følgelig skal læreren bry seg om elevene, men igjen være bevisst på når grensen overstiges. Den enkelte lærer skal uansett ikke stå alene i ansvaret for relasjonsbyggingen. Skoleledere, sosiallærere og miljøterapeuter skal styrke lærerens kapasitet til å håndtere eventuelle krevende relasjoner (Ekornes, 2018). Imidlertid, for å få til en god relasjonsbygging mellom lærer og elev må det være en anerkjennende tilnærming bak (Lund, 2012).

## **2.4 Anerkjennende tilnærming**

Lund (2012) fremhever at ingen gode tiltak eller konkrete verktøy kan iverksettes uten en anerkjennende tilnærming. For elever med selvmordstanker kan det å bli sett, forstått og møtt som et særegent menneske være både identitetsbekreftende og selvmordsforebyggende (Vråle, 2018). Det finnes flere forfattere som er opptatt av fenomenet anerkjennelse, men jeg har valgt å fokusere på Schibbye (2009) sin forståelse. Hovedsakelig fordi Vråle (2018) bruker hennes forståelse i møte med «det selvmordstruede mennesket». Det er dette jeg tar med meg når jeg nå overfører det til skolen som en selvmordsforebyggende arena.

Grunnleggende bygger anerkjennelse på et relasjonelt grunnsyn, som kan være avgjørende i møte med elevene. Begrepet blir forstått som gjenkjenning, styrking og oppbygging av andre gjennom lytting og deling som en holdning (Schibbye, 2009). Det forutsetter en subjekt-subjekt-relasjon hvor relasjonen mellom lærer og elev framstår som likeverdig, og eleven blir respektert som et eget subjekt (Vråle, 2018). Med andre ord innebærer det lærerens evne til å sette seg inn i elevens perspektiv, og se selvmordstankene i sammenheng for å forstå hans eller hennes følelser, atferd, relasjoner og opplevelser (Lund, 2012). Barn og unge har behov

for å oppleve en anerkjennende tilnærming, noe som er viktig når det kommer til utvikling av positiv selvoppfatning og for inkludering i fellesskapet på skolen (Befring, 2014a).

Anerkjennelsens grunnelementer er det viktigste verktøyet vi kan ha med oss i møte med atferd som utfordrer i skolen (Lund, 2012). Elever med selvmordstanker går under atferd som utfordrer fordi det er elever som har det psykisk utfordrende. Det er følelser og opplevelser av smerte og håpløshet som igjen kan påvirke atferd og konsentrasjonen i skolen. Det er derfor nødvendig at lærere aksepterer elevenes følelser av håpløshet og meningsløshet, at det kan være smertelig (Vråle, 2018). Det kan bidra til at de føler seg sett og forstått, som kan trøste og oppmuntre.

Schibbye (2009) definerer fem komponenter i anerkjennelse. Disse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Det er viktig å fremheve at komponentene er dialektiske, og ikke selvstendige enkeltfenomener som bør utføres. Komponentene står i sammenheng med hverandre, hvor de er gjensidige og avhengig av hverandre. Sammen utgjør komponentene en helhetlig anerkjennende tilnærming og holdning (Lund, 2012). I det følgende vil det redegjøres for komponentene som kan anvendes gjennom fenomenet ivaretagelse. Foruten Schibbye (2009) og Vråle (2018) sin forståelse, kommer jeg også til å benytte meg av Lund (2012) sin fortolkning basert på samme komponenter.

### **2.4.1 Lytte**

Å bli lyttet til beskrives ofte som å bli sett og hørt som en særegen person (Vråle, 2018). Læreren bør lytte aktivt, engasjert, fokusert og konsentrert, hvor han eller hun bruker alle sanser for å skape kvalitet i relasjonen til en elev med selvmordstanker (Schibbye, 2009). Ferdigheten kan være både verbal gjennom ord og setninger, og non-verbal gjennom tonefall og stemmekraft. Dette gjør at lytting er en av de mest utfordrende elementene i all kommunikasjon. Som lærer må en være emosjonelt tilgjengelig, skru av sine egne følelser, vie all sin oppmerksomhet og gi plass til eleven (Lund, 2012). Videre kan lærerens indre lytting påvirke hvordan han eller hun faktisk lytter. Tidligere opplevelser og erfaringer danner en klangbunn for det læreren hører (Vråle, 2018). Derfor er det essensielt å være selvrefleksiv over egne tanker og følelser når læreren skal lytte til hva eleven har å si.

### **2.4.2 Forståelse**

Forståelse i et anerkjennende perspektiv innebærer søken etter å forstå hvordan elever med selvmordstanker forstår livets utfordringer (Schibbye, 2009). I møte med elevene bør læreren ha et genuint ønske om å forstå hvordan de har det ved å sette seg inn i elevenes perspektiv og opplevelser med verden (Lund, 2012). I forståelsen ligger dermed gjenkjennelsen. Det innebærer at læreren har mot til å spørre elevene åpent, lytte fokusert, samt utforske det elevene sier om sin opplevelse (Vråle, 2018). Selvmord er en sårbar tematikk, og det kan tenkes at elever som har det vanskelig psykisk ikke tar initiativ til å snakke med lærer om dette. Grunnleggende omhandler det lærerens ansvar ved å ha blikk for den enkelte elev, og et ønske om å skape en forskjell i hverdagen for elevene.

### **2.4.3 Aksept og toleranse**

Aksept og toleranse innebærer at lærere møter elever med en ikke-dømmende holdning. Synonymer med å akseptere er å godta og å forsones seg med, mens synonymer med toleranse er å tåle, være romslig og raus (Vråle, 2018). Barn og unge med selvmordstanker kan bli møtt med usikkerhet og stigmatisering fordi det er et sårbart tema (Grøholt, 2016). Disse må bli møtt med en likeverdig og gjensidig relasjon. Lærere skal akseptere elevenes følelser, samt tåle å høre om dem (Schibbye, 2009). Som nevnt kan det være utfordrende for lærere å høre om selvmordstanker og håpløshet (Ekornes, 2018), men lærere skal ikke være terapeuter. Det kan skape usikkerhet, men da er det viktig at lærere selv spør andre ansatte i skolen eller hjelpeinstanser om råd og veiledning.

### **2.4.4 Bekreftelse**

Bekreftelse dreier seg om å gi elever med selvmordstanker og deres opplevelse av dette, en plass og gyldighet, altså en måte å gi «autoritet til» (Schibbye, 2009). Lærere kan gi autoritet til elevenes følelser og opplevelser ved å anvende speiling og parafrasering, som kan føre til at eleven øker selvbevissthet rundt egne følelser. Speiling innebærer å gjengi ordrett hva eleven sier og spørre om det ble riktig oppfattet, mens parafrasering omhandler å gjengi det eleven har sagt med andre ord uten at meningen forandres (Vråle, 2018). Det vil vise at læreren gyldiggjør elevens tanker og følelser, samt viser at han eller hun tåler å høre og å snakke med eleven. Likevel kan det være fare for å blande anerkjennende tilnærming med det å tilfredsstille elevens behov. En kan forstå og bekrefte et behov uten å måtte tilfredsstille det (Lund, 2012).

## 2.5 Mestringsorientert læringsmiljø

Helsedirektoratet (2017) fremhever at manglende mestring er blant de mest alvorlige risikofaktorene for dårlig psykisk helse. Med andre ord er opplevelse av mestring en beskyttelsesfaktor som kan gi trygghet hos elever med selvmordstanker. Befring (2014) beskriver mestring som en pedagogisk nøkkel. Det gir barn og unge beskyttelse fordi mestring gir bedre muligheter til å møte utfordringer i livet, i stedet for å oppleve hjelpeløshet og angst (Berg, 2005). Mestringsbegrepet kan betegnes som en kraftkilde hvor et menneske håndterer oppgaver og utfordringer en møter på i livet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever ferdigheter og kompetanse, eller mer omfattende utfordringer som psykisk sykdom (Vråle, 2018). Knyttet opp mot opplevelse av mestring i skolen finnes det flere vilkår for mestring, som igjen kan gi opplevelse av egenverd og motstandskraft i livet. Ett av vilkårene er tilhørighet til minst én person man er fortrolig med (Sommerschild, 2006). Fordi barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin i skolen, kan opplevelse av mestring finne sted der. Nettopp derfor har skolen og lærere en unik mulighet for å være en nær fortrolig som kan bidra med mestringsopplevelser hos elever med selvmordstanker.

Elever som opplever mestring i skolen, vil oppleve tilfredshet og glede. Ved å ha et mestringsorientert læringsmiljø, blir positiv energi hos elever utløst av gode læringsopplevelser (Befring, 2014a). Elevene kan dermed utvikle en slags motstandskraft, kalt resiliens, som innebærer ulike mestringsstrategier elevene kan bruke i møte med utfordringer som dukker opp (Berg, 2005). Begrepet «mestringsstrategi» kan assosieres med Bandura sitt begrep «self efficacy», som på norsk kan kalles «mestringstro». Det omhandler at mennesker skal ha forventning om egen mestring ved å tro på egne evner til å mestre hendelser man møter på i livet (Bandura, 1986). Mestringstro kan tenkes å være sentralt i skolen sin rolle når det kommer til å hjelpe barn og unge med å utvikle mestringsstrategier faglig, sosialt og emosjonelt. Eksempelvis kan en lærer finne et skrivetalent hos en elev med selvmordstanker. Hvis læreren fokuserer på skrivetalentet og tilpasser oppgaver hvor eleven lykkes, kan det bidra til at eleven får en mestringsfølelse og dermed en positiv tilhørighet til skolen hvor han eller hun opplever tilfredsstillelse. Hvis eleven har det vanskelig ellers i hverdagen, er det nødvendig å finne et lyspunkt som eleven kan se frem til. Grunnprinsippet er at mestring utløser forutsetninger for mer mestring, som igjen kan fremme lykke (Befring, 2014a). Eleven har rett til mestring, og tilpasset opplæring blir derfor et kjernepunkt hvor

læreren må handle etter prinsippet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24-25). Elever skal få opplevelsen av å bli møtt med tillit, vise mestring og utvikle kompetanse. Lærere har et ansvar for at elevene får troen på seg selv gjennom mestringsopplevelser (Lund, 2012). Det krever læringssituasjoner og oppgaver preget av praktisk nærhet som gir muligheter for en utforskende og meningsfull læring (Befring, 2014a). Skolens overordnede ansvar omhandler å lære elevene å møte livet med lyst og forventning, mens for elever med selvmordstanker er det vanskelig å ha lyst på livet. Å utvikle mestringsstrategier kan være hensiktsmessig for å kunne få tilbake livslysten.



## 3 Metode

Dette kapitlet baserer seg på prosjektets forskningsprosess. Først skal jeg gjøre rede for prosjektets kvalitative tilnærming. Deretter følger beskrivelse av kvalitativt forskningsintervju, etterfulgt av rekruttering av informanter. Videre vil jeg illustrere utarbeidelsen av intervjuguidene og gjennomføringen av intervjuene. Dernest skal transkripsjon og analysearbeid presenteres, før etiske refleksjoner rundt prosjektet blir drøftet. Avslutningsvis vil jeg belyse kvaliteten rundt forskningsprosjektet. Metodekapitlet vil være med på å tilegne en forståelse av hvordan jeg har kommet frem til eventuelle funn om hvordan skolen og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker.

### 3.1 Prosjektets kvalitative tilnærming

Jeg har anvendt en kvalitativ forskningstilnærming for å få best mulig innsikt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det innebærer å forklare et fenomen ved å utvikle en dypere forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene som etableres i løpet av forskningsfeltet (Thagaard, 2018). Med andre ord søker forskeren etter meninger og innsikt som preges av kontakten mellom forskeren og deltakeren i feltet.

Jeg ønsket å utvikle en dypere forståelse av begrepet ivaretagelse, og hvordan fenomenet er knyttet til mennesker i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Som nevnt er hensikten å få et større innblikk i hvordan lærere som har hatt elever med selvmordstanker har ivarett elevene, samt deres egne følelser og opplevelser rundt temaet. I tillegg ville jeg se på erfaringer hos eksperter med kompetanse på å ivareta barn og unge med selvmordstanker. Ved å belyse hvordan aktuelle mennesker ser på temaet, var det for meg naturlig å anvende denne type tilnærming.

Metodefeltet har et gjennomgående fellestrekk som innebærer at datamaterialet som skal analyseres, kommer til uttrykk i form av en tekst som kan beskrive personer, handlinger, utsagn, intensjoner og perspektiver (Thagaard, 2018). Dette prosjektet anvendte imidlertid et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, noe jeg skal komme tilbake til i kapittel 3.2. Nær kontakt med menneskene gjennom intervjusamtaler kan bidra til utvikling av en dypere forståelse av hvordan mennesker opplever og reflekterer over sin livsverden (Dalen, 2011). Prosjektet har derfor et underliggende fenomenologisk perspektiv.

### 3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Ved å fokusere på menneskers opplevelser og refleksjoner, vil et fenomenologisk perspektiv være relevant for å forstå et kvalitativt forskningsintervju ytterligere (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet livsverden blir benyttet innenfor kvalitativ forskning, og omhandler hvordan mennesker forholder seg til og opplever egen hverdag (Dalen, 2011). Livsverden er godt egnet fordi det fokuserer på en opplevelsesdimensjon, heller enn å beskrive forholdene rundt selve mennesket.

Innenfor kvalitativ tilnærming omhandler det fenomenologiske perspektivet å sette fokus på informantenes opplevelser og forståelse av sin situasjon og sitt eget hverdagsliv (Befring, 2014b). I denne settingen er det informantenes opplevelser av å ivareta barn og unge med selvmordstanker. Informanter er betegnelsen for menneskene som deltar i forskning (Dalen, 2011). Perspektivet tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse og realiteten av det som oppfattes ved å beskrive verden slik den erfares av informantene. Ved å ha et slikt perspektiv, søkte jeg etter å oppnå en forståelse i erfaringene til de utvalgte informantene (Thagaard, 2018). Dette prosjektet undersøker hvordan informantene tillegger sine erfaringer med ivaretagelse av elever med selvmordstanker. Analyser av informantenes erfaringer og opplevelser gir således grunnlag for å utvikle forståelse av fenomenet. Det må likevel nevnes at med et fenomenologisk perspektiv ble min forforståelse og forhåndskunnskap ikke prioritert. Som forsker skal min forforståelse settes til side, og dermed var mitt fokus kun å lytte til informantenes verdensoppfatning. Dette prosjektet skulle bare fokusere på fenomenet ivaretagelse sin essensielle og vedvarende betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte å stille spørsmål og lyttet som om jeg ikke visste noe om fenomenet, noe som også bydde på utfordringer for min forskerrolle. Likevel tenkte jeg det var viktig å sette til side min forhåndskunnskap slik at jeg kunne møte informantene med åpent sinn og en ikke-dømmende holdning. Kvale og Brinkmann (2015) hevder derimot at vi aldri kan møte verden forutsetningsløst, og vi vil alltid forstå fenomener av den bakgrunnen vi bringer i forståelsesprosessen. Jeg kunne derfor valgt å kombinere en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk tilnærming, som påstår at vi ikke kan se bort ifra forhåndskunnskaper vi har om et fenomen. Det kan imidlertid tenkes at det blir to selvmotsigende tilnærminger som kombineres fordi fenomenologien fokuserer på å sette til side forhåndsforståelse, men hermeneutikken fokuserer på nettopp dette. Jeg valgte således å fokusere på bare

fenomenologien fordi det kan tenkes at den passer best med prosjektets tematikk. Prosjektet fokuserte derfor primært på informantenes opplevelser og erfaringer, fremfor mine egne.

## **3.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Med bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv, så er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå sider ved informantenes hverdagsliv, fra hans eller hennes perspektiv (Thagaard, 2018). Det er særlig godt egnet for å få innsikt i informantenes tanker, følelser og erfaringer i deres livsverden. Derfor ville et kvalitativt forskningsintervju passe til dette prosjektet. Strukturen på intervjuet er lik den dagligdagse samtalen mellom to mennesker, men når det gjelder et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom et kvalitativt forskningsintervju ønsket jeg å få belyst prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål som jeg har valgt ut. Det skilles ofte mellom åpne, mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen, 2011). Fordi det er ulike former for intervjuer var det sentralt å velge et intervju som passet prosjektets tematikk om ivaretagelse av elever med selvmordstanker. Valget endte dermed på semistrukturert intervju.

### **3.2.1 Semistrukturert intervju**

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver, er det lurt å anvende et semistrukturert livsverdensintervju. Denne intervjuformen søker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og er inspirert av et fenomenologisk perspektiv. Det gjelder spesielt fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet, som i dette tilfellet er ivaretagelse av elever med selvmordstanker (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnleggende består et semistrukturert intervju av en halvfast struktur. Målet er å skape en situasjon for en relativt fri samtale mellom informanten og forskeren, som kretser rundt noen bestemte temaer avgjort på forhånd (Tjora, 2017). Med andre ord vil det innebære noen strukturerte spørsmål relatert til spesifikke temaer, samt noen åpne spørsmål. Det vil gi informantene en mulighet til å formidle sin livsverden gjennom egne opplevelser og reflektere over egne erfaringer. Mitt formål var å innhente beskrivelser og narrativer fra informantene om ivaretagelse av barn og unge med selvmordstanker. Dog hevder Dalen (2011) at det er helt nødvendig at informanter får tid til å reflektere og fortelle om erfaringene. Derfor anvendte jeg pauser og lyttet godt underveis. I utgangspunktet kunne jeg bare undersøkt den enkelte informantens subjektive

opplevelser og erfaringer, men Tjora (2017) fremhever at ved å ta alle intervjuene til etterretning får man muligheten til å se eventuelle sammenhenger utover informantenes individuelle narrativer. Derfor sammenlignet jeg alle intervjuene opp mot hverandre. Således har det gitt meg grunnlag for å utvikle en forståelse av fenomenet ivaretagelse på bakgrunn av kontakten jeg har etablert med informantene i løpet av tiden vi har vært i felten (Thagaard, 2018). Hvordan jeg har oppnådd kontakt med informantene beskrives i kapittel 3.3.

### **3.3 Forløpet med å rekruttere informanter**

Som nevnt i kapittel 3.1 har jeg angitt kort hvilke typer informanter som har vært ønskelig å intervju, nemlig lærere og eksperter. Problemstillingen og forskningsspørsmålene gjenspeiler dette. I kvalitative forskningsintervju er hovedregelen for utvalg at forskeren velger informanter som av ulike grunner vil klare å uttale seg reflekterende om det aktuelle temaet i et forskningsprosjekt (Tjora, 2017). Med andre ord er valg av informanter et spesielt viktig og til dels et utfordrende tema. Det kan være en tidkrevende prosess hvor antallet informanter ikke kan være for stort fordi intervjuene skal gjennomføres i praksis, samt bearbeiding av intervjuene (Dalen, 2011). Utvalget kan heller ikke være for lite med hensyn til kvaliteten på analysen og resultatene som kommer av datainnsamlingen. Det krever derfor et grundig forarbeid med tanke på hvilke mennesker som skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier de skal velges ut fra. Informantene mine er ikke tilfeldig plukket ut for å representere et helt samfunn, som i kvantitative undersøkelser. Heller er informantene plukket ut for å representere sitt særegne individ og kan være en potensiell representant for et syn eller en posisjon (Tjora, 2017). Det kan tenkes at det blir en slags balansegang for å finne et egnet utvalg. Et fenomenologisk studie angir at et antall på mellom tre og ti informanter er essensielt for et kvalitativt forskningsintervju (Postholm, 2010). På forhånd hadde jeg et ønske om å intervju mellom fire og seks informanter. Jeg så på dette som et formålstjenlig antall i forhold til prosjektets omfang, mine ressurser og ønsket om å gå i dybden av alle intervjuene.

Rekruttering av informanter kan være utfordrende, hvor en forsker kan sitte igjen med en følelse av erfaringer og opplevelser som ikke er optimalt undersøkt. Hovedsakelig satser man på plan A, men må gå for plan B eller faktisk plan C (Tjora, 2017). Jeg møtte på en del vanskeligheter på grunn av prosjektets sårbare tematikk. Opprinnelig hadde jeg en plan A som innebar å snakke direkte med mennesker i 20- til 30-årene som har opplevd

selvmordstanker underveis i skolegangen, men som har det bra i dag. Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo mente det var etisk uforsvarlig da det kunne foreligge en mulighet for å «re-traumatisere» informantene. Nærmere beskrivelse av plan A kommer i kapittel 3.7 om etiske refleksjoner rundt prosjektet. Forståelig droppet jeg plan A, men selv om jeg måtte endre det empiriske prosjektet og informantgruppe, har jeg beholdt hovedtemaet.

Jeg gjennomførte et strategisk tilgjengelighetsutvalg da jeg rekrutterte informanter til prosjektet. Med andre ord valgte jeg informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske relatert til prosjektets tematikk, men som også var villig til å være med i undersøkelsen tross sårbar tematikk (Thagaard, 2018). På grunn av tematikken, kan det tenkes at det oppsto utfordringer med tanke på innhenting av informanter. Jeg måtte derfor velge informanter som gjorde seg tilgjengelige for prosjektets undersøkelse.

Ved prosjektstart i november 2018, sendte jeg mail til ulike foreninger som arbeider med selvmordsforebygging. Jeg ville da høre om muligheten for hjelp til å komme i kontakt med informanter som har det bra i dag, men har hatt selvmordstanker underveis i skolegangen. Det var plan A. Jeg fikk raskt svar fra én forening, og daglig leder stilte seg til disposisjon med hjelp når jeg eventuelt fikk godkjenning fra instituttet og NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg fikk ikke dette godkjent av instituttet, og jeg måtte benytte plan B i stedet. I utgangspunktet baserte plan B seg på å intervju bare lærere som har hatt elever med selvmordstanker, men det viste seg å bli en utfordring. Jeg fikk kontakt med to lærere som jobber i videregående skole som var villig til å stille opp, men der stoppet det. Tross mange utsendte mail, var det et fåtall som svarte. Noen ganger er man nødt til å oppdatere utvalget man har når utvalget ikke representerer variasjonen i den opprinnelige informantgruppen (Tjora, 2017). Derfor måtte jeg gå over til plan C, hvor jeg inkluderte eksperter som kunne bidra med kompetanse og erfaringer i møte med barn og unge med selvmordstanker. Dalen (2011) påpeker at det kan være en styrke å intervju flere informantgrupper for å fange opp mangfold og nyanser ved prosjektet. Jeg hadde allerede etablert kontakt med daglig leder, og hun var mer enn villig til å stille opp da jeg igjen tok kontakt. Videre brukte jeg nettverk for å komme i kontakt med en psykolog som jobber på en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Nå hadde jeg fire informanter – to lærere på videregående trinn, daglig leder og en psykolog. I tillegg ønsket jeg et intervju med en person med erfaring fra veiledning av

psykisk helse til skole og lærere. Jeg kontaktet derfor ulike pedagogisk-psykologiske rådgivere, og fikk til slutt en person som ønsket å delta.

Jeg fikk dermed oppleve ulike utfordringer i forløpet med å rekruttere informanter, hvor jeg endte opp med plan C. Til dels fordi det kan tenkes at prosjektet er sensitivt for mange, men jeg endte likevel opp med et utvalg med tilstrekkelig variasjon. Totalt ble det fem informanter med et bredt spekter, fra lærere til rådgivere.

### **3.3.1 Presentasjon av informantene**

Det endelige utvalget bestod således av to lærere og tre eksperter med ulik kompetanse og utdanningsbakgrunn. Dette kapitlet skal foreta en nærmere presentasjon av utvalget, og informantene vil ha henholdsvis navnene Lærer 1, Lærer 2, Daglig leder, Psykolog og Pedagogisk-psykologisk rådgiver.

**Lærer 1** jobber i en videregående skole på Østlandet. Kvinnen har lærerutdanning, og har jobbet som kontaktlærer og faglærer i rundt 13 år. Hun hadde lite erfaring med selvmordstanker da hun opplevde å ha en elev med selvmordstanker, og fikk derfor en bratt læringskurve.

**Lærer 2** jobber i en videregående skole på Østlandet. Mannen har jobbet som faglærer i omkring 12 år. Ved siden av stillingen som lærer har han også en liten stilling i barnevernet. Han har erfaring fra arbeid på akuttmottak og et langtidssykehjem i psykiatrien, samt at de siste tre årene har han studert psykologi ved siden av jobben som lærer.

**Daglig leder** jobber i en selvmordsforebyggende forening på Østlandet. Kvinnen har lang erfaring med å veilede og snakke med ungdom som har selvmordstanker gjennom foreningen. Dette har hun jobbet med i 10 år, og er utdannet psykiatrisk hjelpepleier. Selv sitter hun med mange års egenerfaring, samt pårørendes erfaring. I tillegg holder Daglig leder seg oppdatert på forskning og fagbøker, og fremhever at det er viktig å kontinuerlig innhente kunnskap om fenomenet selvmord.

**Psykolog** jobber på en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk på Østlandet. Kvinnen er utdannet psykolog, og har jobbet i til sammen tre år. I tillegg har hun vært på flere kurs om

psykisk helse i ettertid, men ikke akkurat om temaet selvmord. Videre har det vært læring gjennom kollegaer og internundervisning på jobben.

**Pedagogisk-psykologisk rådgiver** jobber i en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) på Østlandet. Kvinnen er utdanning psykolog, og har jobbet i PPT i et halvt år. Hennes primære arbeidsoppgaver går ut på å veilede lærere mye knyttet til psykisk helse. Gjennom jobben har det ikke vært noen formelle kurs i regi av kommunen, men heller fagdager om psykisk helse.

### **3.4 Utarbeidelse av intervjuguider**

Før intervjuene ble gjennomført var det behov for å utarbeide en intervjuguide. Guiden er en av de viktigste forberedelsene til intervjuene, og er et manuskript hvor man strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Den kan enten inneholde enkelte temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette varierer følgelig etter hva slags type intervju som skal gjennomføres. I denne settingen gjennomførte jeg et semistrukturert intervju med hver enkelt informant, og måtte på forhånd tilpasse intervjuguiden deretter. Når det dreier seg om denne intervjuformen, vil guiden innebære en oversikt over prosjektets sentrale emner som skal dekkes, og som skal belyses gjennom utvalgte spørsmål (Dalen, 2011).

Prosjektet har en sensitiv tematikk, og desto viktigere var det å sikre at intervjuguiden var av god kvalitet. Intervjuguiden har som formål å tilrettelegge for en dynamisk dimensjon som skal fremme og stimulere et godt samspill mellom forskeren og informanten (Tjora, 2017). Hensikten var at mine informanter skulle oppleve det som trygt å snakke om sine erfaringer, opplevelser og følelser når det kommer til ivaretagelse av elever med selvmordstanker. Imidlertid nødvendiggjør det at spørsmålene var formulert korte og hverdagslige, og som ikke inneholdt for mye akademisk språk som kunne gjøre spørsmålene uforståelige (Kvale & Brinkmann, 2015). For å muliggjøre dette leste jeg meg godt opp på teori på forhånd for å omgjøre akademisk stoff til et mer hverdagslig språk. Det er essensielt å stille spørsmål som oppmuntrer informanten til å gi utfyllende og konkrete beskrivelser om temaene. Dermed var det nødvendig å finne en balanse mellom å stille spørsmål om alle temaene i intervjuet, samt gå i dybden innenfor hvert tema (Thagaard, 2018).

Etter jeg hadde lest meg opp på teorien, startet jeg utarbeidelsen av intervjuguiden med å skrive ned noen overordnede temaer jeg ønsket å dekke. Jeg fant raskt ut at jeg måtte lage flere intervjuguiden, fordi jeg hadde flere informantgrupper som jeg måtte tilpasse spørsmålene etter. Alle intervjuguidene bestod hovedsakelig av de samme temaene, hvor jeg deretter formulerte spørsmålene ut ifra disse basert på hvilken informant som ble intervjuet. Temaene er basert på grunnelementene i teorien, som er skolens og lærernes mandat, psykisk helse i skolen og skolen som en selvmordsforebyggende arena.

Når en forsker skal utarbeide en intervjuguide basert på sensitive temaer, kan det være vesentlig å benytte seg av et dramaturgisk grep ved oppbyggingen av intervjuguiden (Thagaard, 2018). Det innebærer at en forsker strukturerer intervjuguiden via en emosjonell stigning som avtar mot slutten. Det gagnar seg å starte med generelle emner det er greit å snakke om. Deretter beveger intervjuet seg gradvis over på emosjonelt ladede emner, og som igjen avslutter med nøytrale emner. Dette var hovedfokuset mitt da jeg skulle formulere spørsmålene etter de overordnede temaene.

Det var flere ting jeg måtte være bevisst på da jeg skulle fastsette spørsmålene til intervjuguiden. Grunntanken var at spørsmålene måtte være korte og enkle, men problemet kan da være at spørsmålene blir for generelle. Derfor fulgte jeg opp generelle spørsmål med å spørre om konkrete hendelser, noe Tjora (2017) løfter frem som viktig i denne sammenheng. Videre var det nødvendig å forsikre seg om at spørsmålene som ble stilt, virkelig var åpne. Thagaard (2018) tydeliggjør at mange ledende spørsmål kan bidra til at intervjuene får en retning som skaper forventninger om hvordan intervjupersonene bør svare på spørsmålene, ved å si seg enig eller uenig. Jeg ville heller fokusere på informantenes livsverden og deres autentiske erfaringer, og ikke mine personlige meninger som eventuelt kunne trenge informantene opp i et hjørne. På bakgrunn av dette vurderte jeg nøye hvilke typer spørsmål jeg stilte. «Hvorfor»-, «hva»- og «hvordan»-spørsmål utøver hver sin forskjellige rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg prøvde å unngå hvorfor-spørsmål siden mennesker til vanlig ikke er fortrolige med å vurdere sammenhenger mellom opplevelser de har hatt. Informantene vet nødvendigvis ikke hvorfor de har handlet som de har gjort (Thagaard, 2018). Fordi prosjektet handler om ivaretagelse av selvmordstanker, kan det tenkes at det er sårt å snakke om hvordan informantene har ivaretatt menneskene. Det kan få informantene til å undre over egen kompetanse, spesielt lærere. Jeg ville ikke ha tak i hva som eventuelt er gjort «feil», men derimot hvordan de opplevde situasjonen. Hvis hvorfor-spørsmål må brukes bør de



heller benyttes i slutten av intervjuet. Derfor utformet jeg hovedsakelig hva- og hvordan-spørsmål i intervjuguiden. Førstnevnte har referanse til temaene intervjuet tar opp, mens sistnevnte stimulerer intervjupersonene til å snakke mer utfyllende om sine erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med begge spørsmålsformene er å kunne utforske temaer som har mer abstrakte betydningsforhold, som fenomenet ivaretagelse.

På grunn av denne tankegangen formulerte jeg varsomt spørsmålene etter de overordnede temaene. Spørsmålene ble fastsatt ved å bygge på undertemaer som bakgrunn, lærerens og skolens rolle, ekspertens rolle, råd og veiledning med psykisk helse i skolen, tilpasset opplæring, samarbeid med andre og avslutning. Ut ifra disse måtte jeg utarbeide tre ulike intervjuguiden på grunn av ulike informantgrupper. En til lærerne, en til daglig leder og psykologen, og en til pedagogisk-psykologisk rådgiver. Imidlertid er det mye diskusjon om hvor vidt en forsker skal sende intervjuguiden til informantene på forhånd med hensyn til forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora 2017). Likevel valgte jeg å sende intervjuguiden på forhånd til informantene som spurte det, som var tre av fem stykker. Dette fordi det er et sensitivt tema, og jeg ville informantene skulle føle seg mest mulig trygg på meg som intervjuer.

Før intervjurunden med informantene, gjennomførte jeg pilotintervju med en medstudent som kjenner litt til prosjektets tema. Det resulterte i at jeg omformulerte tre spørsmål, og fjernet to stykker.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Da intervjuguiden var ferdig utarbeidet, samt at jeg fikk tilgang til relevante informanter, var det på tide å gjennomføre intervjuene. Til å starte med var det nødvendig å finne en trygg plass for gjennomføringen. Ettersom intervjuemnet kan være sårt, hevder Tjora (2017) at det kan være hensiktsmessig at informantene selv bestemmer hvor intervjuet skal foregå, på en plass som føles mest naturlig for dem. Dermed stilte jeg meg fleksibel til hvor informantene ville bli intervjuet. Jeg møtte lærerne og daglig leder på deres respektive arbeidsplasser. Sådan møtte jeg psykologen og pedagogisk-psykologiske rådgiveren i deres personlige hjem. Ved alle tilfeller ble intervjuene gjennomført i rolige omgivelser.

Det var av stor betydning at jeg stilte godt forberedt til intervjuet, noe Thagaard (2018) understreker er viktig for å skape en naturlig dynamikk. Med henblikk på senere analyse, var det i tillegg vesentlig for meg å benytte lydopptaker under intervjuet. Således kunne jeg ha fullt fokus på intervjuets emne og dynamikk. Likeså er det en sikkerhet for at jeg ikke mister verdifull og nøyaktig informasjon. Lydopptaker registrerer ordbruk, tonefall og pauser, og er et meget nyttig avspillingsverktøy for gjentakelse av samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om det er nyttig med lydopptaker, tok jeg også notater rett etter intervjuene. Jeg skrev ned kroppsspråk og eventuelle gester informantene gjorde under intervjuet, som ikke kommer med på lydopptak. Slike ting kan fort glemmes og derfor var det viktig å skrive det fortest mulig (Dalen, 2011). Notatene ble supplert med det som ble sagt i intervjuene da jeg skulle analysere.

Før intervjuet starter er det viktig at forskeren presiserer formålet med intervjuet og klargjør mulighetene som tilbys (Thagaard, 2018). Derfor tok jeg en gjennomgang av formålet med intervjuet og hva det skulle brukes til, samt de mest sentrale punktene i samtykkeerklæringen med hensyn til min taushetsplikt, informantenes anonymitet og deres frivillige deltakelse (NESH, 2016). Gjennomgangen ble gjort for å sikre at informantene hadde forstått hva de skulle være med på, og at de kunne stille spørsmål både før, underveis og etter intervjuene hvis det var behov for det. Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 3.7 om etiske refleksjoner. Eksempelvis var overordnet leder med i et av intervjuene med en av lærerne. Det var for å sikre at taushetsplikt ovenfor eventuelle tredjepersoner som har begått selvmord skulle opprettholdes. Noe intervjuet også gjorde.

Fordi temaet er sensitivt for veldig mange mennesker, ville de første minuttene i intervjuene være avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2011) skriver at det viktigste er å ha evnen til å lytte og vise en oppriktig interesse for det informantene forteller om sin livsverden. Det handler om å skape tillit og bygge en god relasjon slik at informantene kan føle seg trygge. Det kan gjenspeiles i det Thagaard (2018) skriver om å ta regi over intervjusituasjonen, hvor det er essensielt å etablere god kontakt med informanten for at han eller hun skal kunne gi fyldig informasjon om temaet som skal snakkes om. Det innebærer at jeg sørget for å komme frem til en god balanse mellom å lytte til informanten, stille spørsmål og gi tilbakemeldinger som kunne bidra til å utvikle intervjuet bedre. Særlig når spørsmål kan være utfordrende å snakke om, er det viktig at informanten er trygg slik at han eller hun har lyst til å dele erfaringer og opplevelser med forskeren (Dalen, 2011). Personlig opplevde jeg

at informantene var åpne og delte sine respektive opplevelser og erfaringer. Fremst er ikke målet å påvirke informantene til å svare på spørsmål ut fra forskerens egne oppfatninger, verdier og synspunkter (Thagaard, 2018). Det er ofte fare for et asymmetrisk maktforhold mellom informanten og intervjueren, der det kan oppstå misforståelser som trigger tillitsforholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var bevisst på dette underveis i intervjuet, og det siste jeg ønsket var at informantene skulle gå fra intervjuene med en dårlig følelse. Jeg forsøkte derfor å skape en flyt ved å benytte meg av prober, hvor hensikten var å signalisere interesse for det informanten formidlet. Prober kan ha form som et spørsmål eller en kort respons (Thagaard, 2018). Hovedsakelig benyttet jeg meg av «mm» og «ja» for å tydeliggjøre at jeg var genuint interessert i det informantene fortalte.

Tjora (2017) fremhever at det fordrer gjerne to til tre intervjuer for å bli fortrolig med intervjuguiden og få en naturlig dynamikk med informanten. Gjennom pilotintervju med medstudent ble jeg tryggere i rollen, og godt kjent med innholdet i intervjuguiden. Jeg opplevde at intervjuene hadde en naturlig dynamikk hvor både informantene og jeg delte felles interesser. Jeg startet med bakgrunnsspørsmål for å bygge opp flyten, og disse fikk jeg god respons på. Da vi beveget oss over til mer emosjonelle tema fløt samtalen mye av seg selv. Jeg slapp å stille alle spørsmålene i intervjuguiden fordi informantene endte med å besvare dem uansett. Mange av spørsmålene gled over i hverandre, noe som kan være både positivt og negativt. Det kan tenkes at jeg hadde mange identiske spørsmål, men det var fordi jeg ville ha flest mulige innfallsvinkler rundt temaet. På bakgrunn av dette beveget intervjuene seg sjeldent mot andre temaer enn hovedtemaet i intervjuguiden. Mot slutten av intervjuet var det deretter viktig å tone ned det emosjonelle nivået (Thagaard, 2018). Derfor avsluttet jeg intervjuet ved å spørre informantene om hva de syntes om emnet, om de hadde noen spørsmål eller ville tilføye noe ekstra til det vi hadde snakket om. Totalt sett varte intervjuene alt fra 40-50 minutter.

### **3.6 Transkripsjon og analysearbeid**

Etter intervjuene var gjennomført, overførte jeg opptakene til en kryptert mappe på datamaskinen for å være sikker på at anonymiteten ble ivaretatt. Deretter startet transkripsjonsarbeidet, som innebærer at den fysiske samtalen jeg hadde med informantene ble transformert og omgjort til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette skal gi forskere en begrenset rekonstruksjon av intervjuene (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette

var jeg nøye med å konstruere intervjuene så godt som mulig. Det var vesentlig å forsøke å gjenskape det sosiale samspillet med notater som beskrev intervjusituasjonen som helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Notatene jeg tok etter intervjuene var basert på hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen, hvordan informanten forholdt seg til de ulike spørsmålene, og hvordan jeg vurderte informantens nonverbale kommunikasjon som gester og kroppsholdning.

Da jeg transkriberte brukte jeg dataprogrammet NVivo. Med hensyn til å gjenskape intervjusituasjonen, skrev jeg i tillegg ned alle pauser og nølende uttrykk som «eeh», «ehm» og «hm». Fordelen med NVivo er at jeg fikk muligheten til å endre hastigheten, sette på pause og spole tilbake. Generelt gir slike dataprogrammer god anledning til å reflektere over intervjuets prosess, hvor forskeren i tillegg kan skrive inn alle refleksjoner rundt hvordan samtalen utviklet seg (Thagaard, 2018). Dermed ble datamaterialet strukturert, og gav mulighet for koding og analyse.

Etter intervjuene var ferdig transkribert begynte forløpet med å kode og analysere det aktuelle datamaterialet. I den anledning anvendte jeg en temasentrert analytisk tilnærming som går under temaanalyser. Det innebærer å rette søkelys mot temaer som er representert i prosjektet. Med andre ord å analysere data gjennom utvalgte tema fra hver enkelt informant, slik at forskeren kan gå i dybden på de aktuelle temaene (Thagaard, 2018).

Tilnærmingmåten var å sammenligne datamaterialet på tvers av hverandre, slik at jeg kunne utvikle en større forståelse innenfor de enkelte temaene i prosjektet. For å muliggjøre slike sammenligninger må forskeren kategorisere kodene i datamaterialet på en enhetlig måte (Thagaard, 2018). I første omgang gjennomgikk jeg intervjuene og kategoriserte temaene på lik linje som i intervjuguiden. Som nevnt var disse overordnede temaene skolens og lærernes mandat, psykisk helse i skolen og skolen som en selvmordsforebyggende arena. Jeg brukte Nvivo for å knytte kodeord eller begreper til utsnitt av data som betegnet de enkelte temaene, hvor jeg vurderte teksten og knyttet kodeordene til utdrag av teksten. Dataprogrammet hjalp meg å sortere all tekst i datamaterialet som representerte ulik informasjon og kodeord hvor utsnittet av teksten var hentet fra. Det ble dermed enklere for meg å identifisere eventuelle mønstre og sammenhenger mellom temaer. Da jeg skulle kategorisere kodene i transkriberingen fant jeg derimot ut at jeg måtte dele opp temaet «skolen som en selvmordsforebyggende arena» til temaene «ivaretagelse av elever med selvmordstanker» og «samarbeid med andre».

Det er imidlertid en risiko ved å kategorisere kodene på denne måten. Løsrivelse av biter fra transkripsjonens opprinnelige sammenheng kan bidra til at forskeren mister helhetlig oversikt over originalmaterialet (Thagaard, 2018). Informantenes forståelse av sin livsverden får en mindre fremtredende plass fordi temaene er definert av meg, som igjen kan ha preget min forståelse av datamaterialet. Derfor var jeg bevisst på å ikke miste hvert enkelt intervju sitt helhetlige perspektiv. Jeg måtte passe på å kategorisere ulike utsagn på en organisert måte og til samme tid ha tilfredsstillende oversikt over datamaterialet. Dette for at jeg kunne gå tilbake til hvert enkelt intervju sin opprinnelige sammenheng, og lese utsagnene i utsnittet av teksten det var en del av (Thagaard, 2018). Selv om temasentrert analytisk tilnærming innebærer en risiko, tenkte jeg derimot at det var en stor fordel å anvende analyseformen fordi informantenes anonymitet styrkes. Det er vanskeligere å gjenkjenne menneskene fordi datamaterialet til hver enkelt informant deles opp. Det var hovedgrunnen til hvorfor jeg valgte denne analyseformen. I tillegg var det enklere å drøfte funnene fordi jeg fikk en mer helhetlig forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer rundt de enkelte temaene.

### **3.7 Ethiske refleksjoner**

Forskere må alltid ta hensyn når man driver med forskning. Ethiske vurderinger i hvert enkelte prosjekt må knyttes til hvilke temaer som er etisk forsvarlige og hvordan forskningen kan legges opp for å unngå uheldige konsekvenser for impliserte parter (Thagaard, 2018). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi har utarbeidet etiske retningslinjer som forplikter både individer og institusjoner. Retningslinjene skal være veiledende og bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn, samt avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016). Prosjektet innebærer at jeg har måttet ta en rekke vurderinger med hensyn til blant annet krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere involverte i prosjektet, krav om konfidensialitet, barns krav på beskyttelse og hensynet til utsatte grupper (Dalen, 2011). Fordi prosjektet er sensitivt, måtte jeg tilnærme meg forskningsundersøkelsen med stor varsomhet når det gjaldt ivaretagelse av informantene. Det er særlig nødvendig at man utfører intervjuene på en etisk forsvarlig måte, hvor forskere har et etisk ansvar som omfatter både intervjusituasjonen og hvordan datamaterialet brukes i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Før jeg kunne gå i gang med intervjuene, måtte jeg sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har egen seksjon for personvern som gir råd og godkjenner

prosjektsøknader. Som nevnt hadde jeg opprinnelig en plan A. Hensikten var å intervju mennesker som har det bra i dag, men som hadde opplevd selvmordstanker underveis i skolegangen. Jeg ville undersøke hva menneskene opplevde og erfarte med skolesystemet, både positive og negative sider. Hensynet til utsatte grupper folder seg slik at deltakelse ikke skal skade eller utsette mennesker for alvorlige belastninger. Det er et viktig etisk prinsipp, hvor jeg som forsker skal ha respekt for informantenes privatliv og integritet (Thagaard, 2018). Det finnes ingen garanti for at disse menneskene har det bra i dag, hvor det ville vært en fare for re-traumatisering. Intervjuet kunne vekket tanker og følelser som informanten ikke hadde reflektert over selv, noe som kunne ført til skade etter intervjuene (Dalen, 2011). Selv om det finnes retningslinjer for å ivareta informanter, er det ingen forskningsopplegg som er fri for risiko av psykologiske skadevirkninger (Borge, 2003). Jeg hadde derfor ikke fått prosjektplanen godkjent av gruppeveileder ved Institutt for spesialpedagogikk. Da jeg fikk tildelt hovedveileder tok jeg denne diskusjonen videre, men vi ble enige om å velge bort plan A, og heller fokusere på plan B. Den innebefattet bare lærere som hadde hatt elever med selvmordstanker. Jeg endte som sagt opp med plan C. Likevel stoppet ikke hensynet til utsatte grupper der. Jeg fikk prosjektsøknaden godkjent, men NSD konkretiserte at jeg ikke kunne spørre informantene om tredjepersoner. Det vil si barn og unge med selvmordstanker som informantene hadde vært i kontakt med. I noen tilfeller lever ikke disse menneskene lenger, og derfor kan de heller ikke samtykke til å bli snakket om. Det omhandler barns krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (Dalen, 2011). Som følge av dette var jeg særlig opptatt av å ikke snakke om tredjepersoner, noe jeg informerte alle informanter om på forhånd. I et av intervjuene var det som nevnt en overordnet leder med for å sikre at taushetsplikten til både læreren og meg ble overholdt. Av respekt for både informantene og eventuelle tredjepersoner ble alle intervjuene gjennomført uten å bryte det etiske prinsippet.

Kvalitative forskningsprosjekter som inkluderer mennesker, skal bare settes i gang etter informantenes frie og informerte samtykke (NESH, 2016). Informantene har en kontinuerlig rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette skal få negative konsekvenser. Prinsippet respekterer menneskets evne til å fatte egne beslutninger slik at informantene ikke skades (Kvale & Brinkmann, 2015). Før intervjuene ble gjennomført måtte informantene orienteres grundig om alt som angikk hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet. Dette må sees i sammenheng med kravet om et informert samtykke. Forskeren må redegjøre for prosjektets formål, hvilke metoder som skal anvendes og hvordan resultatene skal formidles og presenteres (Dalen, 2011). Jeg sendte følgelig ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til

hver enkelt informant, hvor jeg også stilte meg åpen hvis informantene hadde fortløpende spørsmål før gjennomføring av intervjuene.

Borge (2003) understreker imidlertid at i enkelte tilfeller kan det hende at informanten ikke tør å trekke seg fordi det psykologisk sett er utfordrende å si nei etter man har sagt ja til å være informant på et forskningsprosjekt. Det kan bli et etisk dilemma hvor frivillig deltakelse kan medføre ufrivillige opplevelser i etterkant av intervjuene. Det kan tenkes at informantene kanskje følte på en usikkerhet ved å svare feil siden det er en sårbar tematikk, noe tre av informantene fremhevet. Jeg understreket dermed at det ikke var noe press å bli intervjuet, hvor informantene kunne trekke seg når som helst hvis de følte for det. I tillegg poengterte jeg at hensikten med prosjektet ikke var å henge ut noen på grunn av deres yrke og erfaringer, men heller for å videreutvikle begreper og kunnskap for å bedre fremtidige læreres møte med elever som har selvmordstanker. Dalen (2011) fremhever at formålet med sensitiv forskning er å rette søkelys på utsatte grupper, og derfor er det nødvendig å utvikle kunnskap på utsatte områder. Det kan medføre et dilemma mellom etiske betingelser for å ivareta informanter og å oppnå god validitet for å utvikle ny kunnskap på utvalgte sensitive områder. Det stilte krav til meg som forsker, som innebar at jeg måtte vurdere prosjektet detaljert nok ut fra dagens forskningsetiske retningslinjer.

Da informantene skrev under samtykkeskjemaet inkluderte det også kravet om konfidensialitet. Det refererer til enigheten jeg har med deltakerne om hva som skulle gjøres med datamaterialet og resultatene. Hvilket betyr at private data som identifiserer informantene, ikke skal kunne avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har et etisk ansvar for å vurdere hvordan utsagn er preget av spesielle ord og uttrykk, som igjen kan føre til identifikasjon av informantene (Thagaard, 2018). På grunnlag av dette, valgte jeg derfor en temasentrert analytisk tilnærming. For utenforstående blir det utfordrende å gjenkjenne intervjuets helhet når det er delt opp og kategorisert. På den ene siden styrker analyseformen anonymiteten til informantene. Det gir en ekstra trygghet og beskyttelse for ikke å bli gjenkjent av utenforstående, som er et etisk krav. På den andre siden kan det tjene mitt alibi som forsker, noe Kvale & Brinkmann (2015) hevder er risikabelt ved å gi seg selv mulighet til å tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt. Av den grunn gjorde jeg mitt ytterste for at det ikke skulle skje. Utgangspunktet var å ha et fenomenologisk perspektiv hvor jeg fokuserte på informantenes livsverden, og var noe jeg tok med meg da jeg analyserte funnene

mine. Det siste jeg ønsker er at informantene skal oppleve at jeg har misbrukt deres datamateriale til min egen fordel.

## **3.8 Kvaliteten ved forskningsprosjektet**

Hvordan kvaliteten ved prosjektet bør vurderes er ved å rette søkelys mot dets troverdighet. Begrepet gir et utgangspunkt for hvordan forskere kan vurdere fremgangsmåtene og resultatene man kommer frem til i et prosjekt (Marshall & Rossman, 2016). På bakgrunn av dette foreslår flere forfattere at vurderinger av forskningens kvalitet og troverdighet er basert på begrepene validitet, reliabilitet og generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora 2017; Thagaard 2018). Av den grunn skal jeg gjøre rede for begrepene og knytte den til prosjektets kvalitet.

### **3.8.1 Validitet ved prosjektet**

Validitet representerer spørsmålet om forskningens gyldighet. Det vil si hvorvidt de svarene en forsker finner i forskningen faktisk er svar på spørsmålene man forsøkte å stille (Tjora, 2017). Det er således viktig å være kritisk til hva forskeren baserer tolkningen på. Med andre ord handler det om gyldigheten av resultatene forskeren har kommet frem til og hvordan disse er tolket (Thagaard, 2018).

Dalen (2011) fremhever ulike drøftningsforhold som er knyttet til validitet. Disse er forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger. Når det gjelder forskerrollen kommer det frem at forskeren eksplisitt redegjør for sin spesielle tilknytning til fenomenet som har blitt undersøkt (Dalen, 2011). Som angitt, mistet jeg en venninne til selvmord da vi gikk på videregående skole. Kjennskap til miljøet kan imidlertid være både en styrke og en begrensning. På en måte bidrar kjennskapet at jeg kan forstå informantenes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, som igjen kan bidra til å bekrefte og utvikle min forforståelse. Motsatt kan jeg overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette er det viktig at jeg tydeliggjør min forskerrolle, noe jeg kan vise til ved å ha et fenomenologisk perspektiv i prosjektet. Målet var å legge til side min forforståelse for informantenes livsverden.

I forskningsopplegget inngår det derimot validitetsdrøfting av utvalg og metodisk tilnærming. Når det kommer til utvalg baserer det seg på om utvalgene er hensiktsmessige i forhold til



størrelse og tilknytning til prosjektets tema, og generelt om resultatene kan overføres til andre samfunn (Thagaard, 2018). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.8.3 om generaliserbarhet. Jeg valgte et bredt utvalg som omfattet individuelle variasjoner, noe jeg mener er relevant for fenomenet som skulle undersøkes. Videre innebærer drøfting av metodisk tilnærming om datainnsamlingsmetoden er tilpasset den aktuelle undersøkelsens formål, problemstillinger og teoretiske forankring (Dalen, 2011). Jeg var opptatt av å få tak i informantenes livsverden gjennom opplevelser og erfaringer, noe jeg har redegjort for tidligere i oppgaven. Videre omhandler det drøfting av datamaterialet. Validiteten i datamaterialet styrkes ved at forskeren stiller «gode» spørsmål som gir informantene mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg prøvde å fange opp informantenes meninger når det gjelder fenomenet ivaretagelse. Jeg bemerket utfordringen ved å gå i dybden på sensitive temaer, men flere av spørsmålene i intervjuguiden hadde ulike innfallsvinkler innenfor temaet. Det kunne virke som jeg spurte om samme ting flere ganger, men det var grunnet et ønske om fyldige utsagn fra informantene. Dette styrker grunnlaget i datamaterialet for det Dalen (2011) kaller «tykke beskrivelser». Gjennom beskrivelser i metodekapittelet om utarbeidelse av intervjuguider og gjennomføring av intervjuene har jeg prøvd å gjøre rede for dette.

Validitetsdrøfting av tolkning og analytisk tilnærming berører min måte å finne indre sammenhenger i datamaterialet på. Jeg utviklet en dypere forståelse av fenomenet da jeg undersøkte uttalelsene fra informantene. Det er verdifullt at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). Som nevnt har en temasentret analytisk tilnærming både positive og negative sider. Validiteten styrkes derimot ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). Underveis i analyseprosessen forsøkte jeg å dele opp i temaer som jeg kodet etter, men noen temaer endte opp annerledes enn det jeg trodde før jeg startet selve analysen. Bakgrunnen for dette er at jeg ville unngå subjektive tolkninger av informantenes utsagn. Gjennom koding i dataprogrammet NVivo ble det etter hvert mer opplagt for meg hvordan kodene skulle organiseres. Med utgangspunkt i direkte utsagn fra informantene ble kategoriseringen annerledes enn det jeg hadde sett for meg, noe som gjenspeiler at jeg ville sette til side min egen forforståelse. Likevel sammenstilte jeg mine funn med oppgavens teoretiske forankring for å videreutvikle og nyansere begreper for å oppnå god kvalitet i prosjektet (Tjora, 2017).

### **3.8.2 Reliabilitet ved prosjektet**

Reliabilitet innebærer spørsmål om forskningens pålitelighet. Med andre ord omhandler det en kritisk vurdering av prosjektet som gir inntrykk av at forskningen er lagt opp på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018). Resultater og funn bør gjentas hvis prosjektet reproduseres ved videre forskning, men hvis en forsker fokuserer for mye på reliabilitet kan det også motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). En måte å styrke reliabiliteten på er det Tjora (2017) kaller transparens. Det impliserer hvorvidt og hvordan detaljene i et prosjekt beskrives for utenforstående. Med andre ord innebærer transparent forskning at jeg synliggjør de ulike metodologiske trinnene i forskningsprosessen. Stor grad av transparens sees på som positivt for en høy kvalitet, og graden påvirkes av hvordan forskere kritisk reflekterer over egen metodologisk praksis (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette fulgte jeg min egen intervjustil, og jeg brukte god tid på koding og kategorisering av datamaterialet. Jeg har forsøkt å redegjøre detaljert for hele prosessen, fra litteraturlesing til koding, slik at det kunne bli mest mulig reliabelt ut ifra prosjektets forutsetninger og ressurser.

### **3.8.3 Prosjektets generaliserbarhet**

Generaliserbarhet kan assosieres med overførbarhet. Begrepet knyttes til spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, kan overføres til å gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Det kan dermed stilles spørsmål hvorvidt mine funn kan generaliseres til andre situasjoner. Det finnes ulike former for generalisering, men det kan tenkes at en moderat generalisering er vesentlig for kvaliteten av denne oppgaven. Den baseres på at jeg må beskrive for hvilke situasjoner mine resultater vil være gyldige. I den forbindelse omhandler det at jeg knytter funnene opp til settingen i prosjektet, hvor generaliseringen begrenses til bestemte tidsperioder (Tjora, 2017). I presentasjonen og drøfting av resultatene, kan det fortelle noe om hvordan skole og lærere enklere kan ivareta elever med selvmordstanker. Fenomenet ivaretagelse i denne settingen knyttes bare til skole og elever, og ikke generelt til andre institusjoner som eksempelvis sykehus eller barnevernet. Med utgangspunkt i at jeg kun har fem informanter, kan ikke funnene generaliseres til alle skoler og lærere i Norge. Tatt i betraktning antar jeg at undersøkelsen kan informere noe om hvordan skole og lærere lettere kan ivareta elever som har det psykisk utfordrende. Generaliseringens gyldighet er avhengig av i hvilken grad sammenligningen mellom funnene er relevante. Det forutsetter tykke beskrivelser som gjenspeiler seg i validiteten i prosjektet. I

den anledning tenker jeg dette prosjektet har noe å bidra med til skoler og lærere som eventuelt er usikre i arbeidet med å ivareta elever med selvmordstanker. På tross av at jeg endte opp med en plan C, vil jeg påstå at det bidrar til en dypere forståelse av tematikken ved å inkludere et bredt spekter av informanter. Det kan ha styrket validiteten og reliabiliteten i den hensikt at jeg sammenligner erfaringer fra lærere med ekspertenes kompetanse, fremfor å fokusere på bare én informantgruppe.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet presenteres og drøftes studiens funn. Innledningsvis gjengis prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, samt hvordan kapittelet er kategorisert etter temaer. Deretter følger presentasjon over hvilke funn i datamaterialet som er blitt gjort, hvor disse parallelt drøftes opp mot introdusert teoretisk forankring.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er som følger «*Hvordan kan skole og lærere ivareta elever med selvmordstanker?*». Videre innebærer forskningsspørsmålene «*Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med å ivareta elever med selvmordstanker?*», og «*Hvordan kan eksperter med kompetanse bidra til å bevisstgjøre lærere på å ivareta elever med selvmordstanker?*». Den opprinnelige problemstillingen ble formulert uten ordet «skole», hvor jeg rettet søkelyset kun mot lærere. Etter informasjonen jeg fikk fra informantene ble det derimot naturlig å inkludere skolen i presentasjon og drøfting av funnene. I denne settingen vil skolen innebære ledelsen, helsesykepleier og miljøterapeut.

For å forsøke å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene på best mulig måte, har jeg valgt å kategorisere funnene i fire temaer som skal presenteres og drøftes. Disse er skolens og lærerens mandat, psykisk helse i skolen, ivaretagelse av elever med selvmordstanker og samarbeid med andre. Temaene tar utgangspunkt i teorien jeg har redegjort for, samtidig som jeg har brukt temaene i analyseprosessen. Som nevnt hadde jeg opprinnelig tre temaer i transkriberingen jeg kodet etter, men jeg fant ut at jeg måtte dele opp «skolen som en selvmordsforebyggende arena» til temaene «ivaretagelse av elever med selvmordstanker» og «samarbeid med andre». Dette var for å sikre at funnene jeg skal presentere og drøfte er relevante på bakgrunn av teorien, og belyse flere sider ved problemstillingen. Temaet skolens og lærerens mandat starter med presentasjon og drøfting fordi det er nødvendig å få en dypere forståelse av ansvaret skolen og lærere er pålagt i møte med elever. De tre resterende temaene kommer på hver sin måte til å besvare problemstillingen.

Dalen (2011) fremhever at det er vesentlig å fange opp essensielle utsagn som belyser utvalgte temaer, som avhenger av forskerens grundige arbeid og evne til å «se» gode utsagn. Derfor har jeg valgt å presentere datamaterialet i teamene gjennom utsagn jeg har valgt ut fra de ulike informantene. Det har fremkommet mye viktig og interessant fra alle informantene,

hvilket har bydd på utfordringer med å velge ut de mest essensielle utsagnene. Valg av utsagn ble dermed avgjort på grunnlag av hva jeg opplevde var mest viktig, og det var enkelte utsagn som skilte seg ut. Jeg skal diskutere og sammenligne ulike utsagn fra informantene, hvor jeg drar inn teoretisk forankring og dermed forsøke å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Selv om funnene ikke kan generaliseres utover den enkelte konteksten informantene befinner seg i, vil jeg likevel påstå at jeg har gjort noen interessante funn som kan fortelle noe om fenomenet ivaretagelse av elever med selvmordstanker.

## 4.1 Skolens og lærerens mandat

Det er vesentlig å se på skolens og lærerens mandat for å kunne forstå hvordan elever med selvmordstanker bør ivaretas. Skolen har et overordnet ansvar for å ruste elevene for livet gjennom utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger for å delta i fellesskap og arbeid i samfunnet (Opplæringslova § 1-1, 1998). Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin her, hvor skolens ledelse og lærere har en mulighet til å oppdage elever som har det psykisk utfordrende og være en trygg instans mens de rimeligvis venter på hjelp. Imidlertid kan det tenkes at praksisen sjeldent er lik i hver enkelt skole, som kan bidra til ulike variasjoner på hvordan elever blir ivaretatt. **Daglig leder** har snakket med noen bekymrede lærere som har elever med selvmordstanker, og fremhever variasjonen:

*Skolen er den viktigste arenaen i og med at ungdommen er der mesteparten av tiden. Så skolen er viktig, og samtidig ser vi disse stjernene av lærere som gjør meg rørt noen ganger. Av engasjementet deres, som gjør at jeg vet det er mange gode folk der ute. Men samtidig føler jeg mer og mer at lærerne distanserer seg fra elevene.*

Lærere har altså en sentral rolle i elevenes liv, men ledelsen bør være minst like viktig fordi den skal støtte lærere i deres arbeid med elevene. I det neste vil jeg dermed drøfte lærerrollen, samt ledelsen, kompetanseheving og psykisk handlingsplan.

### 4.1.1 Lærerrollen

Lærerrollen er kompleks og avhenger av et profesjonelt ansvar. Alle informantene er enige om at læreren har et veldig stort ansvar å følge opp. Det kan gjenspeiles med læreres primæroppgave, som er å drive opplæring for å ruste elevene i møte med livets utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fordi læreren tilbringer mest tid med elevene i skolen, har

hun eller han muligheten til å være en nøkkelperson for elever som har selvmordstanker.

**Lærer 1** erfarer å møte elever som har det vondt nesten årlig:

*Altså, hvert år er man nesten borte i problematikken. Det blir sånn at man stopper og tenker at det her er utenfor mitt fagfelt. For jeg vet ikke hva jeg skal gjøre, og da er det nesten litt sånn fortvilelse inni mellom. Fordi kan ikke noen andre gripe inn og si hva vi skal gjøre.*

Dette utsagnet kan støtte Ekornes (2018) sin studie om at flere lærere er bekymret for at deres tilnærming kan bli feil og eventuelt forverre situasjonen for eleven. Videre forteller **Lærer 1** at det er belastende å vite at man kan se en elev prøve å søke profesjonell hjelp, men ikke får den hjelpen som vedkommende trenger. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** har fått et innblikk i lærerrollen ved å veilede lærere, og kan relatere seg til **Lærer 1**:

*Jeg tror med alle arbeidsoppgavene lærerne har, og med alt som på en måte blir prasket på lærerne som de skal gjøre, så tror jeg at man opplever at man blir helt utmattet. Litt sånn hjelpeløs.*

I tillegg til **Pedagogisk-psykologisk rådgiver**, fremhever **Daglig leder og Psykolog** at det er forståelig at lærere kan oppleve det som krevende å støtte elever som har det psykisk utfordrende. **Psykolog** knytter usikkerheten til sitt eget yrke da hun startet å jobbe i barne- og ungdomspsykiatrien, og fremmer at det ikke er rart lærere blir usikre og redde når slike tilfeller dukker opp. Da jeg spurte om hvordan lærere eventuelt kan forverre situasjoner for elever med selvmordstanker, beroliget **Psykolog** med at lærere ikke kan forverre så mye:

*Jeg tror egentlig ikke at lærere kan gjøre det så mye verre. Jeg tror det som kan gjøre det verre er å overse og ikke ta elevene på alvor. Rett og slett bare prøve å vise at man ser de elevene, da. Jeg tenker at en lærer kan være utrolig betydningsfull.*

**Daglig leder** på sin side hevder at mange lærere undervurderer seg selv:

*Skal jeg være helt ærlig? Jeg tror mange lærere undervurderer seg selv. Lærere må tenke at «du er god nok», så lenge du klarer å se og høre elevene. Ikke legge terskelen sin høyt og føle man må yte så utrolig mye.*

På den ene siden kan utsagnene tyde på at det ikke er viktig å stille for høye krav til seg selv som lærer. Selvfølgelig er det visse krav som skal stilles, men ved å stille unødvendige høye krav til seg selv kan kravene bidra til et ytterligere press for læreren. Videre kan det bidra til at lærerrollen blir enda mer krevende. På den andre siden er det lettere sagt enn gjort, spesielt for mennesker som ikke står i samme situasjonen selv. Det kan således tenkes at det er noe nyttig å høre på utenforstående som kan se tematikken i et bredere perspektiv fordi man ikke befinner seg i selve situasjonen. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver, Psykolog og Daglig leder** erfarer at det finnes flotte lærere som tar direkte kontakt med dem og spør etter råd, samt barn og unge som har fortalt om en verdifull relasjon til læreren. Det kan tenkes at når lærere står i vanskelige situasjoner og preges av dette, kan man glemme hvor essensielt det faktisk er å «bare bry seg». **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** viser til betydningen av lærernes egne oppfatninger:

*Jeg tror kanskje det er mer lærernes egne oppfatninger om seg selv mer enn at de faktisk ikke kan være til hjelp, som er til hinder.*

Utsagnet kan tyde på at hvis en usikkerhet og redsel rundt egen profesjonalitet i ivaretagelsen av elever med selvmordstanker tar overhånd, kan det bli et hinder for lærerens arbeid. Det er knyttet mange forventninger til læreren, og i verste fall kan det bidra til psykiske helsebelastninger fordi det blir mange påkjenninger å mestre (Berg, 2005). Av respekt for læreryrket er ikke hensikten med prosjektet å gi lærere mer ansvar enn det de allerede har, men heller diskutere ulike innfallsvinkler som eventuelt kan gjøre jobben litt enklere med å ivareta elever med selvmordstanker. **Daglig leder** presiserer at det ikke er noen fasit for fenomenet ivaretagelse relatert til selvmordstanker. Hvert tilfelle er like mye unikt og har sin egen historie, som gjør at man aldri kan generalisere et tilfelle til et annet. Det kan gi grunn til å tro at som lærer kan det være avgjørende å akseptere at det ikke er en fasit når det kommer til ivaretagelse. Likevel kan det tenkes at det er naturlig å bli usikker og redd når situasjonen oppstår. **Psykolog** forteller at det er lettere sagt enn gjort å ikke være redd. Det kan være at lærerne har egne erfaringer som bidrar til redsel, som for eksempel å gjøre noe feil. **Daglig leder** benytter derimot redsel som et sunnhetstegn:

*Den redselen. Jeg tror i stedet for å se redselen som et hinder, så må man tenke omvendt. Det er faktisk et sunnhetstegn. Den dagen man ikke blir redd og pulsen ikke går i to hundre, så tror jeg man har blitt kald og kynisk. Så lenge man klarer*

*å reagere med den ubehagelige følelsen. Den skal ikke bli hemmende, som vi dessverre også ser den blir.*

Jeg finner fremstillingen av **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** og **Daglig leder** sine utsagn om hva som kan være til hinder for læreren interessante. Hovedsakelig fordi hvis eksempelvis læreren har negative oppfatninger om sitt arbeid og blir redd i møte med eleven, kan det ta overhånd for hva som egentlig er viktig i møte med elever som har det psykisk vanskelig. Både **Lærer 1** og **Lærer 2** forteller om forventninger fra staten og kommunen, og det er ingen hemmelighet at lærerrollen har verdifull plikt overfor elever som kan være avgjørende for deres fremtid. Overordnet kan for eksempel skole og lærere bli pålagt ulike pakkeløsninger som skal gjennomføres i tillegg til primæroppgavene. Det kan oppleves som krevende for lærere, hvor egne følelser og utbrenthet kan gå negativt utover arbeidet med å ivareta elever med selvmordstanker (Bru et al., 2016b). **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** fremhever til gjengjeld at lærerrollen ikke behøver å være så komplisert:

*Jeg tror den rollen som lærerne har, kan være enorm. Det er mange små ting som kan utgjøre en forskjell, men det betyr ikke at det å utøve den rollen behøver å være så utrolig komplisert og teoretisk. Lærere kan gjøre mye ved å bare være den de er og være tilstede, hvor de må bli trygget på at «det du gjør er bra nok». Det trenger ikke være revolusjonerende.*

For å bygge videre på utsagnet, velger jeg å dra inn det **Psykolog** hevder ved at man må tørre å se og tørre å stole på magefølelsen. Man legger merke til sine egne følelser, at «dette kjennes ikke helt greit», og da er det oftest noe i det. Utsagnene knyttes til fenomenet anerkjennelse (Schibbye, 2009). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.2. Når det er sagt, kan det tenkes at det er essensielt for læreren å kjenne sine styrker og begrensninger i møte med elever som trenger støtte. Det åpner opp for en tankegang hvor etterlyst kompetanse grunnet usikkerhet kan få frem andre viktige elementer når det gjelder fenomenet ivaretagelse. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** fremstiller at man generelt kan si noe om kompetanseheving hos lærere, men opplever selv at lærerne har masse kompetanse. Man behøver ingen grad innen psykologi, men at det er veldig mye som ikke krever noe kompetanse annet enn omsorg for eleven, og muligheten til å se eleven. Når det kommer til å få tak i informantenes livsverden er det viktig å få frem lærernes synspunkter når det kommer til deres egen rolle. På den ene siden kan det virke enklere for utenforstående å si noe om hva



lærerne bør fokusere på, fordi de er en observerende part. På den andre siden, samsvarer **Lærer 2** utsagnet om at lærere ikke behøver en grad i arbeid med psykisk helse i skolen:

*Jeg tror det er et spesielt fokus på at ting går på grader i vårt skolesamfunn. Det er heller mennesker som er viktig her. Jeg tror det er vesentlig å ha flere bein å stå på, og du ikke spisser kompetansen din mot én ting.*

Dette kan gi grunn til å tro at fenomenet ivaretagelse handler om å være et genuint menneske, som ser den enkelte elev som en likeverdig part. Med tanke på alle krav og retningslinjer lærere har, bunner det mer ut i å være et omsorgsfullt menneske som ikke overser elevene. Naturligvis skal læreren ha plikter å rette seg etter og gi elevene det de har krav på, men kanskje ikke følge all teori og pakkeløsninger slavisk. Det kan bidra til at man glemmer hva som egentlig er sentralt i møte med eleven. Lærerens relasjon kan ha en avgjørende betydning for elevens psykiske helse ved å vise at hun eller han bryr seg om alle elevene og er støttende (Ekornes, 2018). Dette vil jeg som nevnt diskutere mer inngående i kapittel 4.3. Tankegangen innebærer at hvis læreren er kontinuerlig bevisst over sin fremtreden i møte med elever som har selvmordstanker, kan det ha en positiv effekt på fenomenet.

#### **4.1.2 Ledelse, kompetanseheving og handlingsplan for psykisk helse**

Grøholt (2016) presiserer at det bør være etablert kjeder av hjelpere som kan bidra med drøfting av eventuell usikkerhet hos lærere som har elever med selvmordstanker. Ledelsen bør være en stabil støtte for læreren, som bidrar med råd og veiledning. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** fremhever nødvendigheten av en ledelse som støtter læreren:

*Jeg tenker at ledelsen spiller en stor rolle. Ledelsen på skolen skal ha et bevisst forhold til lærernes rolle og trygge lærerne på at de gjør en god jobb. Det er ingen som forventer at lærerne verken skal redde verden eller redde noen, men litt det der "godt nok-prinsippet". Man behøver ikke være helt perfekt, men at det er godt nok på en måte. Så jeg skyver den ballen egentlig litt over til ledelsen.*

Utsagnet forsterker Berg (2005) sin argumentasjon om at ledelsen bør støtte lærere i arbeidet, og klargjøre handlingsplaner som kan være til hjelp. I dette tilfellet et hjelpemiddel som kan bidra med drøfting ved usikkerhet hos lærere, og hva de kan gjøre i vanskelige situasjoner.

**Lærer 1 og Lærer 2** forteller at arbeidsplassen har handlingsplaner relatert til

bekymringsmeldinger, og hvem man videre skal kontakte. På tross av dette, opplever **Lærer 1** at det er noe som mangler når det kommer til psykisk helse i skolen:

*Det er ingen klar manual for lærere for hvordan vi skal ivareta profesjonalitet eller når vi ser en elev som sliter med psykisk helse. Det blir litt som på lykke å komme. Det blir litt basert på tilfeldigheter: hvem jobber med hvem og hvor mye du lar deg selv involvere deg i det. Man føler litt den derre maktløsheten fordi det er vanskelig å være vitne til at elever ikke får hjelp, da.*

**Pedagogisk-psykologisk rådgiver** gjenspeiler utsagnet ved å informere om hva som kan gi lærere mer trygghet rundt psykisk helse, hvilket er å ha en plan med retningslinjer fra ledelsen. Planen bør inkludere hvem lærerne skal snakke med, hvilke rutiner som foreligger for å snakke med ledelsen hvis en elev sier «sånn og sånn», hva man gjør hvis det er frykt for å gjøre noe galt og hvilke tiltak som gjøres på skolen. **Lærer 1** mener det foreligger et forbedringspotensial i skolesystemet, med et fokus på at ansatte i skolen er for lite opptatt av bearbeidingsfasen:

*Det er ingen som sier at «nå skal du komme å debriefe». Det er mer sånn «hvordan føler du deg, har du lyst, ikke lyst, hvis du vil». Det blir veldig frivillig og tilfeldig. Jeg tenker det burde vært en fast manual på at når vi har hatt elever som har det vanskelig, så skal man ha debriefing. Det er egentlig veldig rart debriefing ikke har kommet systematisk inn i skolen.*

Dette kan indikere et behov for en handlingsplan innenfor psykisk helse, som konkret tar opp hva lærere kan gjøre i situasjoner hvor eleven har det psykisk utfordrende. Foruten obligatoriske bekymringsmeldinger, kan det virke som det trengs retningslinjer for hva som skal skje i klasserommet og direkte i møte med eleven. En lærer skal ikke stå alene, men det er imidlertid behov for å styrke deres kompetanse (Bru et al., 2016a). **Lærer 2** bekrefter behovet:

*Jeg tror kunnskap rett og slett er bra. Øke kompetansen for lærere på psykisk helse, og hvordan mennesker fungerer er selvfølgelig viktig. Gjennom kursing. Spesielt innenfor selvmord og psykisk helse, hvor man ønsker å fornye seg selv slik at vi kan ivareta elevene best mulig. Noen lærere mener de kan alt etter 40 år i skolen. Hvis det er innstillingen din, så mener jeg du har et dårlig utgangspunkt.*

**Lærer 1 og Lærer 2** opplever at de ikke har hatt direkte kurs inn mot selvmordstematikk, men heller planleggingsdager, møter og kick off hvor psykisk helse har blitt snakket om. **Lærer 2** forteller at disse omhandler hvem de skal si ifra til og hvordan de skal gå frem. **Lærer 1** erfarer at det ikke har vært noen systematisk plan for å øke kunnskap om psykisk helse, og hun ettersøker profesjonelle som skal kurse ansatte i skolen. Det kan tyde på at **Lærer 1** støtter Ekornes (2018) sin studie, som indikerer at lærere ønsker å lære mer om psykisk helse i skolen. **Lærer 1** opplever det mer som tilfeldig, men hevder at det ofte bunner i økonomi når det gjelder skole. Tatt i betraktning, har ledelsen en utfordring når det kommer til prioriteringer av økonomi og ressurser. Likevel kan det tenkes at når selvmordsstatistikken øker blant unge, bør arbeid med psykisk helse i skolen prioriteres ytterligere. **Daglig leder** presiserer frykten for økningen:

*Jeg er redd for de under 15 år. Det er en økning i selvmord blant unge.*

Statistikken presentert i teorikapittelet validerer dette, hvor tallene markerer en negativ utvikling blant unge. Da jeg søkte etter handlingsplaner for psykisk helse i skolen, var det lite konstruktivt å finne. Fordi lærere etterlyser kunnskap om psykisk helse, og hvis skolen ikke har nok ressurser til kursing av ansatte, kan det tenkes at ledelsen bør utarbeide en slik handlingsplan. Således er det viktig å bemerke at det er skoleeier som har ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse i skolen, hvor hun eller han sikter på å fornye og utvikle den faglige kunnskapen hos skoleansatte (Opplæringslova § 10-8, 1998). Hvis skoleeier ikke tar dette alvorlig, må ledelsen likevel vise vei. Det må ikke nødvendigvis være profesjonelle som utarbeider en slik plan. Det finnes lett tilgjengelig informasjon i bøker, filmer og på internett som kan gi godt grunnlag for et slikt arbeid. Lærere har et stort ansvar, men de skal ikke stå alene i møte med elever som har det psykisk utfordrende. Ledelsen må sørge for gode rutiner, gjennomarbeidet handlingsplaner og gi støtte til lærere hvis vanskeligheter oppstår. Samarbeid med kolleger og andre hjelpeinstanser skal senere diskuteres i kapittel 4.4.

## 4.2 Psykisk helse i skolen

Psykiske og sosiale risikofaktorer kan bidra til at mennesker begår selvmord, og disse faktorene kan knyttes til skolen. Store deler av hverdagen til barn og unge tilbringes i skolen, og her kan alle elever møte på både psykiske og sosiale belastninger (Folkehelseinstituttet, 2011). Den biopsykososiale forståelsesmodellen indikerer at det er sjeldent én faktor alene som bidrar til at mennesker begår selvmord, men at det er en større risiko for selvmord når

det forekommer flere risikofaktorer samtidig (Ekeberg, 2016b). **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** forteller at læring aldri er fjernet fra psykisk helse:

*Skolen er en arena for læring, men den læringen er aldri fjernet fra psykisk helse. Hvordan du har det, hvordan du fungerer. Du er aldri mottakelig for læring når du har det kjempedritt for å si det sånn.*

Utsagnet tydeliggjør at psykisk helse og faglig læring er gjensidig påvirket av hverandre, som også kommer frem i Ekornes (2018). Arbeid med psykisk helse i skolen kan derfor sees som en nødvendighet. God psykisk helse er en tilstand av velvære, og kan knyttes til elever som klarer å realisere sine muligheter og takle utfordrende situasjoner (Bru et al., 2016a). Elever med selvmordstanker har dårlig psykisk helse. Det bør videre nevnes at trivsel på skolen har en klar sammenheng med elevenes prestasjoner (Helsedirektoratet, 2017), hvor trivsel blir fremmet av et godt psykososialt miljø på skolen (Bru et al., 2016a). Elever har krav på å trives i et godt skolemiljø, hvor alle skal oppleve faglig og sosial utvikling. Med andre ord skal skolen stimulere mer enn bare skolefaglig læring, og derfor bør skoler arbeide kontinuerlig med psykisk helse. **Lærer 2** påpeker at arbeidsplassen tar psykisk helse i skolen på alvor:

*Jeg føler vi tar det seriøst på en måte. Vi er nødt til å ta det seriøst i skolen. Det er jo en stor pågang fra media, fylket og Utdanningsdirektoratet. Det er en grunn for at de fleste skoler har miljøterapeuter i dag. Samtidig føler jeg at det er lavterskel for elevene å prate med oss i skolen. Vi er flinke til å høre på elevene.*

Videre tilføyer **Lærer 2** at for å jobbe med selvmordsforebygging må skolen ha psykisk helse som primærfokus, og hva som bedrer psykisk helse hos hver enkelt elev. Det kan tenkes at arbeid med psykisk helse og selvmordsforebygging overlapper hverandre, men det kan være viktig å skille mellom begrepene. På den ene siden innebærer tankegangen at selvmordsforebygging skal skje overordnet i skolen, og forhindre at elever begår selvmord. På den andre siden vil arbeid med psykisk helse i skolen være en del av selve forebyggingen. Formålet er å forhindre selvmord, men må det jobbes med ulike delmål for å nå hovedmålet. Basert på funnene som videre presenteres, vil ikke psykisk helse i skolen alene være avgjørende for god selvmordsforebygging. Det er flere elementer som kan påvirke forebyggingen i både positiv og negativ retning.

## 4.2.1 Normalisere psykisk helse

Det finnes ulike fremgangsmåter for å arbeide med psykisk helse i skolen. Datamaterialet fra informanter la hovedvekt på at å normalisere psykisk helse i skolen, vil fremme god psykisk helse hos elevene. **Psykolog** presenterer fenomenet normalisering:

*Jeg tenker at skolen må fokusere på å normalisere at livet er dritt noen ganger, men at det går over. Først og fremst tenker jeg det er viktig at man snakker om psykisk helse generelt i klassen. At elevene kan kjenne seg igjen i noe av det og for å minimalisere det litt. At elevene skjønner det er ikke er noe ekkelt, dumt eller rart å snakke om, men at det er fint at man kan snakke om det.*

**Daglig leder** bygger videre på nødvendigheten av å normalisere psykisk helse i skolen ved å presisere at samfunnet har lært dagens ungdom å tåle lite motgang i hverdagen.

**Lærer 2** gjenspeiler at utfordringer i ungdomslivet ikke alltid vil vedvare:

*Jeg tror på en måte at når du er ung og ikke har det bra, så greier du ikke alltid å se ting i perspektiv. Selv om det er tøft og vanskelig her og nå, så vil det antakelig ikke alltid være sånn. Å prøve å forstå at alt er midlertidig på en måte.*

I forlengelsen av å normalisere psykisk helse i skolen, tror **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** at det er nødvendig å skille mellom psykisk sykdom og psykisk smerte:

*Jeg synes vi trenger mer fokus på normalvariasjoner i psykisk helse. Det er en veldig stor forskjell. Vi alle opplever psykisk smerte. Livet er vanskelig, og kan oppleves som skremmende. Vi må ufarliggjøre det littegran. Det går an å ha det litt vondt. Det går fint.*

Videre hevder hun at vi må skille mellom depresjon og å være nedfor. Puberteten er et godt eksempel på en fase i livet der følelsesspekteret er stort. Man kan grine masse, ha det vondt, hvor livet er vanskelig og ingen forstår ungdommen. **Daglig leder** opplever at samfunnet jobber for lite med å bli avvist av mennesker fordi vi lever i den «perfekte» verden. Nederlag er en del av livet, og dette må man lære seg å kjenne på. **Overnevnte informanter** bemerker derimot at man skal ta eleven på alvor uansett. Læreren skal ikke bagatellisere følelsene til eleven, men hensikten er heller å snakke om at livet byr på oppturer og nedturer slik at elevene kan få et bredere perspektiv på egne følelser. Sett fra en side, forsøker **Lærer 2** å bruke egne erfaringer i møte med elevene for å vise at livet kan være preget av nedturer:

*For meg er det naturlig å prate om meg selv. Jeg synes det ikke er så veldig skummelt å prate om at jeg følte meg alene da jeg måtte flytte til Norge, ikke kunne språket og ikke hadde noen venner. Det å føle seg alene kan være noe greit, og samtidig tror jeg det kommer en styrke ut av det også.*

På den andre siden kan det imidlertid tenkes at det ikke er naturlig for alle lærere å prate om egen fortid og eventuelle sårbare perioder i livet. Når det er tilfellet, må som nevnt lærere ha tilstrekkelig med annen kompetanse for å kunne veilede elever som sliter psykisk. Tidligere i drøftingen har lærerens rolle blitt diskutert, hvor det blir hevdet at læreren ikke trenger en grad i psykologi for å ivareta elever med selvmordstanker. Mer direkte inn mot hva som er nødvendig lærerkompetanse om psykisk helse i skolen, har rapporten «Å høre til» prøvd å konkretisere kompetansen. Den innebærer overordnet kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser, hvordan disse uttrykkes og kan forebygges, og hvordan man kan veilede og henvise til rett hjelpeinstans hvis eleven trenger det (NOU 2015: 2, 2015, s. 329). Samtidig presiserer Ekornes (2018) at det er vesentlig at lærere har innsikt om mildere psykiske vansker, hva som forebygger elevenes plager og hva som fremmer god psykisk helse. Med andre ord stiller det visse krav til lærerens kompetanse. Hittil indikerer datamaterialet at lærere etterlyser økt kunnskap om psykisk helse, og det bør være opp til ledelsen å sørge at lærere får tilgang til dette. Noe som derimot ikke krever spesifikk kunnskap, er å informere alle elever om hvem som kan kontaktes for å få hjelp. En stor andel av elever med psykiske vansker får ikke hjelpen de trenger, hvor bare én av fem oppsøker profesjonell hjelp (Bru et al., 2016a). På bakgrunn av dette, oppfordrer **Psykolog** lærere til å informere elever om mulighetene for hjelp:

*Lærere må informere om at det finnes håp på en måte, og hvem eleven kan ta kontakt med. For eksempel at de kan snakke med helsesykepleier, miljøterapeuter og sosiallærere i skolen. I tillegg informere om fastlegen og henvisning til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk hvis det er nødvendig.*

Jeg finner denne fremstillingen, knyttet til andelen elever som ikke oppsøker hjelp, interessant. Det kan gi grunn til å tro at lærere kan utgjøre en stor forskjell for elever med selvmordstanker bare ved å informere hvor elevene kan søke hjelp. I det minste skal rektor og rådgivere i skolen vite dette, og dermed bistå lærere som ikke vet hvor elevene kan henvende seg.

Når det kommer til informasjon om psykisk helse til elevene, er det imidlertid et annet funn som dukker opp. Som tidligere nevnt gir handlingsplanen for forebygging av selvmord og selvskading flere forslag på skolebaserte programmer og tiltak som skal utvikle gode mestringsstrategier ved livskriser hos elevene. «VIP» retter søkelys mot elever på førstetrinn i videregående skole, og innebærer at ungdom skal bli bedre til å snakke om, erkjenne og søke hjelp for sosiale, følelsesmessige og familiære problemer (Helsedirektoratet, 2014). **Lærer 1** har erfaring med VIP-programmet i skolen, som lærerne på arbeidsplassen er pålagt å gjennomføre med klassene sine:

*Det er mange lærere, inkludert meg, som synes det kan være veldig vanskelig med hva vi skal gjøre med programmet. Vi blir presentert for forslag til innhold i timene, men så rekker man ikke alle sammen fordi det er veldig mye som kan gjøres. Det er ofte vi lærere synes det er vanskelig fordi det er langt utenfor komfortsonen. Man føler man invaderer elever med ting som dem ikke har bedt om.*

Igjen gjenspeiler det Ekornes (2018) sin studie om at lærer etterlyser kunnskap om psykisk helse i skolen. Det kan forklares med det **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** sier om at skoleprogrammet kan være for diagnosefokuset:

*Jeg husker ikke akkurat hvordan VIP-programmet er. Det er vel ganske sånn diagnosefokuset, eller at man lærer om de forskjellige diagnosene.*

Fremfor å fokusere på psykiske sykdommer og lidelser, kan en normalisering av psykisk helse i skolen være en god motpol, og et enklere førstevalg hvis skolebaserte programmer hovedsakelig fokuserer på diagnoser og psykisk sykdom. **Daglig leder** erfarer at skole og lærere trenger å forstå normalpsykologien i stedet. Det påpekes at det vil være normalreaksjoner for alle tenåringer, men samtidig vil alle ungdommer reagerer forskjellig på samme ting. Selv om datamaterialet kan ha en sterk tilknytning til Ekornes (2018) sin studie, kan det likevel gi grunn til å tro at det ikke er bare manglende kompetanse hos lærere som er avgjørende for arbeid med psykisk helse, men at denne manglende kompetansen må sees i sammenheng med mangelen på lettfordøyelig fagstoff om temaet.

## 4.2.2 Tidspress hos lærere

Foruten kompetanseheving hos lærere og normalisering av psykisk helse i skolen, kan tidspress være en påvirkende faktor når det kommer til arbeidet med psykisk helse i skolen.

**Lærer 1 og Lærer 2** presiserer at tidspress kan være utfordrende med fenomenet ivaretagelse av elever. **Lærer 2** understreker at han må ha tid for å bli ordentlig kjent med elevene først. Han kjenner ikke elevene så godt i første klasse, men når de går ut i tredje klasse kjenner han bedre til personlighetstypene. **Lærer 1** opplever det samme:

*Det er utrolig tidkrevende. Det er ikke noen quick fix. Når jeg følger en klasse fra første til tredje, er det ikke sikkert før slutten av andre klasse det løsner. Det tar veldig tid.*

**Lærer 2** tilføyer at han prøver å sette av mer tid til å snakke med elevene, men at det er andre ting som tar over tiden:

*Jeg prøver å sette av mer tid enn før hvor jeg sitter og snakker med elevene, men det er vanskelig når mye av tiden går til andre ting jeg ikke brukte like mye tid på før. For eksempel dokumentasjon på ting og sende ut varsler. Utfordringen vil alltid være å føle at du har nok tid til elevene, og når det kommer til psykisk helse er kanskje tidspress hos lærerne avgjørende. Det mest verdifulle av alt her i verden, tror jeg er tid.*

**Pedagogisk-psykologisk rådgiver** relaterer til tidspresset, og hun påpeker at på mange av skolene hun har veiledet har eksempelvis ikke lærerne tid til å prate sammen. Det handler ikke om at lærerne ikke vil prate med hverandre, men heller at det er skjer så mye i løpet av en arbeidsdag, slik at den gode samtalen mellom kollegaer ikke oppstår. **Psykolog** på sin side, forestiller seg at man ikke kan klare å følge opp alle elevene like godt fordi det mye å følge med på:

*Man klarer jo ikke følge opp alle elevene. Plutselig har du en med selvmordstanker, en med ADHD og en med autismspekterforstyrrelse. Det er jo mye å følge med på, og da kan små signaler være vanskelig å fange opp.*

Oppsummerende kan det tyde på en enighet blant lærere og eksperter om at tidspress oppkommer hos lærere. Det kan gi grunn til å tro at tidspress forekommer på flere skoler, spesielt med tanke på hvor stort ansvarsområde læreren allerede har. Hvis tiden ikke strekker



til, kan det tenkes at det blir vanskelig for læreren å holde fokus. Det kan resultere i at lærere blir utbrent, som igjen kan påvirke arbeidet negativt (Bru et al., 2016b). **Daglig leder** foreslår derfor ærlighet som vesentlig i situasjoner hvor læreren føler at man eventuelt ikke strekker til. I denne settingen omhandler det tid til elevene. Hvis man ikke har tid å sette av til elevene for å snakke, kan læreren vise at man bryr seg ved å være ærlig om det. Eksempelvis kan læreren si «jeg har ikke tid til å hjelpe deg akkurat nå, men jeg skal sørge for at du kommer i kontakt med noen andre i skolen som kan hjelpe deg». En telefon til miljøterapeuten, eventuelt andre rådgivere, bør kunne presses inn på et tidspunkt i løpet av arbeidsdagen. Spesielt etter at jobbdagen er overstått. Allerede da har lærere bevist direkte for eleven at man genuint bryr seg, og er villig til å gjøre noe med situasjonen.

### 4.3 Ivaretagelse av elever med selvmordstanker

Når det kommer til prosjektets problemstilling, innebærer den hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker. Tidligere drøftingskapitler har diskutert nyanser rundt skolens og lærerens mandat for å ruste elevene i møte med livets utfordringer, samt hvordan arbeid med psykisk helse i skolen kan være med på fremme elevenes psykiske helse. I dette delkapittelet skal selve fenomenet ivaretagelse drøftes. Utvikling av temaet baserer hovedsakelig på hva informantene har fortalt gjennom egne opplevelser og erfaringer i møte med fenomenet. Fordi jeg ikke fant noen definisjon på ivaretagelse som passet til prosjektet, utformet jeg en egen arbeidsdefinisjon. Den innebærer å ta vare på, hjelpe og beskytte elever som har det emosjonelt vondt gjennom faglig og sosial støtte. Jeg spurte **Lærer 1** om hvordan hun opplevde å være lærer for en elev med selvmordstanker:

*For det første var det veldig nytt og skremmende. Fordi jeg hadde så lite kunnskap og erfaringer, ble det så voldsomt og man måtte jobbe veldig mye med å ta innover at noen faktisk kan ha det så vondt. Det tappet mye energi og man brukte mye krefter på å rett og slett forstå situasjonen. Det var en bratt læringskurve.*

**Daglig leder** relaterer seg til utsagnet, og fremmer at begrepet «selvmord» kan vekke prestasjonsangst hos mennesker generelt:

*Ordet «selvmord» kan vekke mye prestasjonsangst, hvor man heller kan ende med å avvise vedkommende i stedet.*

Når det kommer til prestasjonsangst forteller **Psykolog** at selvmordsforebygging er lettere sagt enn gjort når man ikke jobber i helsevesenet selv, og man kan ikke alltid forutse selvmord. Det gjenspeiles i statistikken Vråle (2018) viser til, hvor 30 prosent av alle gjennomførte selvmord kommer uten forvarsel. På bakgrunn av dette hevder **Psykolog** at man aldri helt vet hvem man redder ved å forebygge selvmord. Det kan tenkes at man aldri får svar på hvor mange som oppriktig reddes, men uansett er det muligheter for å forebygge flere. Det kan likevel være grunn til å tro at det er lettere for lærere å møte elever med selvmordstanker jo mer erfaring som blir tilegnet. Det kan alltid oppstå en usikkerhet og redsel i møte med noe ukjent, men det kan tenkes at forberedelse på ulike scenarioer vil være behjelpelig når noe ubehagelig oppstår. Imidlertid finnes det ingen garanti for å vite hvordan man faktisk vil reagere i møte med det ukjente. Med tanke på at **Lærer 1** følte hun ikke hadde noen kompetanse da hun fikk en elev med selvmordstanker, har hun opparbeidet seg nyttige erfaringer:

*Som alt annet som skjer i livet – tar man det med seg videre. Jeg har jo hatt veldig stor nytte av at alarmklokkene går fortere. At man rett og slett kan mer om det. Det er dyrekjøpte erfaringer, men man lærer absolutt mye av det. Det blir med deg for resten av livet.*

**Lærer 2** sier seg enig:

*Jeg føler jo mer erfaring du har med selvmordstematikk, jo mer rustet står du.*

Utsagnene kan indikere at opparbeidete erfaringer er betydningsfullt hvis en lærer igjen får en elev med selvmordstanker. **Psykolog** sammenfører seg med lærerne og forteller at hun selv syntes det var veldig skummelt å behandle ungdom som ville ta livet sitt, men opplever at hun tåler mer nå enn før. At man lærer seg å ha litt is i magen. **Daglig leder** presiserer også at hun fortsatt kan bli redd i møte med barn og unge som sier de vil begå selvmord, men har lært seg at redselen ikke skal bli et hinder og bruke det positivt. Alle lærere vil starte som nybegynnere og mest sannsynlig møte på elever som har det emosjonelt vanskelig.

Når det kommer til skolen som en primærforbyggende arena for selvmord, kan det tenkes at fenomenet ivaretagelse er en del av forebyggingen. Skolen i seg selv skal imidlertid ikke behandle elever (Berg, 2005), men det kan tenkes at skolen ikke bør utelukkes som en potensiell hjelpeinstans. Ifølge Bru, Idsøe og Øverland (2016a) kan skolen være et

avgjørende supplement til det eventuelle behandlingstilbudet elevene får av helsetjenesten, hvor det arbeides kontinuerlig med tilrettelegging av læringsmiljøet og det psykososiale miljøet. Som nevnt er det et fåtall av elever som oppsøker profesjonell hjelp, og derfor vil jeg tørre å dra inn skolen som en potensiell selvmordsforebyggende arena. Det er her barn og unge med psykiske utfordringer har størst mulighet for å bli oppdaget (Befring, 2014a). Derimot kan det tenkes at realiteten ikke alltid er sånn. Selv om skolen har et overordnet ansvar for å ruste elevene til å møte utfordringer i livet, har det vært en betydelig økning av selvmord fra 2016 til 2017 i aldersgruppen 20-24 år (Folkehelseinstituttet, 2017a). I denne aldersgruppen har de fleste nettopp fullført videregående skole, og det kan stilles spørsmål ved hvor rustet disse menneskene egentlig er for livet. Det må bemerkes at det ikke er skolen alene som bidro til utfallet, men hensikten er å nyansere perspektiver som kan ansees å forenkle lærerrollen i forebyggingsarbeidet. Ikke stille nye krav og gjøre rollen enda mer kompleks.

Basert på utsagn fra informantene, er det spesielt tre elementer jeg har lagt merke til. Kort oppsummert innebærer disse:

- «Det enkle er det beste»
- «Vær deg selv»
- «Ta det på alvor»

Elementene kan tenkes å fungere overordnet når det kommer til fenomenet ivaretagelse, som kan trekkes inn i alle situasjoner skolen og lærere møter på. **Daglig leder** beskriver førstnevnte element:

*Oppsummert tenker jeg at det enkle er det beste. Det behøver ikke å være komplisert, men det er heller begrepene som skaper usikkerheten. Det er et enkelt triks: hørt, møtt, sett. Klarer du det, så har du 95 prosent av dialogen med eleven.*

Videre tilføyer hun at når det gjelder selvmordstanker og selvmordsforsøk, er det likevel den personens unike historie. Det vil være fremmed for hvem som helst som mottar budskapet. Først og fremst gjenspeiler utsagnet Berg (2005) sin argumentasjon, om at lærere i skolen må tørre å se, høre, snakke og handle med elever som har det psykisk vanskelig. I tillegg kan utsagnet indikere at det kan være nødvendig å akseptere at det ikke finnes én fasit. Elever

med selvmordstanker har hver sin historie å fortelle og ved å akseptere at det ikke finnes en fasit, kan det være med på å lette læreren i arbeidet med å ivareta elever med selvmordstanker. Det bygger videre på neste element, som **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** fremhever:

*Du er klart i en viss grad i en lærerrolle, men samtidig handler det om å være seg selv. Jeg har veldig tro på at det er mer nyttig å støtte barnet i miljøet der det er, enn å fjerne barnet fra omgivelsene og gi en konstruert form for hjelp utenfra.*

Deretter presiserer hun at det er nødvendig å arbeide for et godt skolemiljø og læringsmiljø, men at det koker ned til å være seg selv, dog om man har en lærerrolle å leve opp til. Hun hevder at de aller fleste lærerne har alle slags mulige gode intensjoner og ønske om å hjelpe elevene sine mye mer enn faglig, men at rammene byr på utfordringer. Dette kan gjenspeiles i tidligere diskusjon om lærerens tidspress. Derimot kan utsagnet indikere at det å være seg selv er det mest grunnleggende i en lærerrolle. For å bli utdannet lærer må man igjennom flere praksisperioder, og hvis lærerstudenten ikke fremtrer som skikket i arbeid med barn, får vedkommende ikke mulighet til å fullføre studiet og utøve yrket. Sistnevnte element omhandler det å ta elever med selvmordstanker på alvor, noe **Psykolog** påpeker:

*Ikke overse elever med selvmordstanker, og ta det på alvor! Man trenger liksom ikke å finne opp kruttet, eller legges inn i noen tilfeller. Det er ikke alltid det skal så mye til.*

Uavhengig om elever har selvmordstanker eller ikke, kan det tyde på at lærere ikke må bagatellisere elevenes følelser, tross følelsene kan være midlertidige. Resterende av utsagnet kan relateres til det **Pedagogisk-psykolog rådgiver** forteller, om at lærere opplever at man må endre mye når det kommer til forebygging av psykiske utfordringer hos elever. Mye av forebyggingen staten foreslår er nødvendigvis ikke feilslått, men blir kanskje presentert som en kjempekompleks pakke. Oppsummerende kan de tre overordnede elementene oppfattes som dialektiske, hvor det grunnleggende omhandler lærerens medmenneskelighet overfor elevene.

Foruten disse elementene, vil jeg videre presentere og drøfte mer spesifikke aspekter rundt fenomenet. Ivaretagelse av elever med selvmordstanker er komplekst. Det finnes ikke én fasit på hvordan ivaretagelse bør foregå, men heller flere elementer som kan bidra i et samspill for

å oppnå best mulig ivaretagelse. Basert på funn fra informanter og presentert teoretisk forankring, vil kommende kapitler drøfte ulike temaer som kan knyttes til fenomenet. Disse er lærer-elev-relasjon, anerkjennende tilnærming og mestringsorientert læringsmiljø gjennom tilpasset opplæring.

### 4.3.1 Lærer-elev-relasjon

Den relasjonelle dimensjonen er en sentral del av elevenes opplevelse av skolelivskvalitet, hvor en del av lærerens profesjonalitet er å lage gode relasjoner til elevene (Damsgaard & Eftedal, 2014). I tillegg viser forskning at relasjoner kan være avgjørende for kognitiv, sosial og emosjonell utvikling (Schibbye, 2009). **Lærer 1** mener at det viktigste i skolen er relasjonsbygging:

*Jeg tenker at relasjonsbygging er det viktigste vi gjør i skolen. Hvis du ikke bygger relasjoner med menneskene du skal jobbe med, vil det ikke være noe å hente. Da vil det ikke være noe læringsutbytte. Hvert fall lite mestringsfølelse. Jeg tenker at nesten alt ligger i relasjonene, men det er ikke alltid man får til de relasjonene man ønsker.*

For å realisere en etablering av gode relasjoner til mennesker rundt, vil det være nødvendig å forstå hva relasjonskompetanse innebærer. **Lærer 2** forteller at han har vært på et kurs i regi av Jan Spurkeland, og lærte hvordan man kan by på seg selv og snakke om seg selv i møte med mennesker. Dette har han tatt med seg, hvor han snakker med elevene sine om seg selv, fortiden og fremtiden. Spurkeland (2012) hevder at det kommer an på den enkelte persons ferdigheter, kunnskaper og holdninger for å lage en god relasjon til andre mennesker. Disse skal etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere eventuelle ødelagte relasjoner. I skolen kommer man uansett ikke utenom en relasjon mellom lærer og elev. **Daglig leder** har snakket med mange ungdommer med selvmordstanker:

*Mange ungdommer vil ha den voksen-relasjonen. Noen voksne som er trygge på seg selv. Når jeg snakker med ungdommene opplever jeg at relasjonen med lærer kan være betydningsfull. Noen lærere kan tro at de ikke blir satt pris på av elevene, men de kan faktisk endre hverdagen til elevene.*

Juul, Solli og Jensen (2003) presiserer at god relasjon vil ha en effekt på elevens atferdsregulering og operere som grunnlag for læring, mestring, trygghet og utforskning. Når

det kommer til elever som tenker og fokuserer på å ta sitt eget liv, trekker de seg som oftest ut av sosiale fellesskap (Vråle, 2018). Å ha en god relasjon til elevene kan være avgjørende for å se om elevene trenger øyeblikkelig profesjonell hjelp. Foruten å få tak i hjelp, kan det være nødvendig å forstyrre elever som trekker seg mye tilbake og isolerer seg (Berg, 2005). Ved å bryte tankemønsteret kan det bidra til at elevene tenker på noe annet en liten periode. Det er bedre enn ingenting. **Lærer 1** tenker at det viktigste er å ikke gi opp selv om man ikke får de relasjonene man ønsker å ha. En relasjon som gir og tar, som gjør begge trygge. Hvis det ikke skjer, tenker hun videre at man aldri kan slutte å jobbe med relasjonsbyggingen. Lund (2012) argumenterer for samme tankegang. Det handler om å ikke gi opp hvis man blir avvist, og tålmodigheten blir satt på prøve. Læreren må vise at han eller hun vil jobbe for å bygge en god relasjon til eleven. På bakgrunn av dette, påpeker **Psykolog** at lærere må tydeliggjøre at elevene kan snakke med læreren uansett:

*Jeg tenker at det er særdeles viktig med fokus på relasjoner. Lærere må tydeliggjøre at hvis noen har det vanskelig, så kan de komme til læreren. Hvis man ikke har en relasjon, vil ikke eleven komme til læreren sin.*

**Pedagogisk-psykologisk rådgiver** fremmer derimot at det vil være hensiktsmessig å møte eleven på en forsiktig måte, og bygge relasjonen gradvis. Øve på å ha mer øyekontakt, og sjekke litt inn med eleven oftere. **Lærer 1** hevder på sin side at hun har veldig troen på en-til-en-samtalen. Slik kan man bli litt kjent og gjøre elevene litt tryggere på å si ifra hvis det skulle være noe. **Lærer 2** gjenspeiler overnevnte informanter:

*Jeg tror det er viktig å stille spørsmål til elevene. At du ikke er redd for å konfrontere elevene du jobber med. Primært tror jeg mennesker føler seg tryggere på deg hvis du klarer å åpne deg selv. Hvis du ikke åpner opp noen ting om deg, vil du heller ikke få noen ting tilbake.*

Videre forteller **Lærer 2** at han eksempelvis bruker fire timer av året det er egentreningsperioder til å spørre elevene om livet. Hva man ser i fremtiden og eventuelt tar med seg fra fortiden. Når det kommer til relasjonsbygging, presiserer han at man må tørre å prate om seg selv, ellers kan man bli sett som en kald lærer. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** viser til samme tankegang. Ved å vise egen sårbarhet, vise at man selv gjør feil, vise at man selv dummer seg ut iblant, kan det likevel la seg løse. På den ene siden bemerker Vråle (2018) at det menneskelige nærværet kan være livreddende. Særlig om nærværet har

karakter av anerkjennelse, empati og vilje til nærværet. På den andre siden kommer relasjonsbygging ikke uten utfordringer. **Lærer 1** forteller om opplevelser knyttet til utfordringer:

*Det som kan være utfordrende er hvis eleven har så mye plager at det ikke er naturlig å prate åpent om hva som er vanskelig. Man kan føle seg så hjelpeløs når man ikke har det verktøyet til å trykke på de riktige knappene.*

Til gjengjeld erfarer hun mer mestring i jobben som lærer hvis hun opplever en god relasjon til elevene sine. **Lærer 2** kan sammenføye seg med **Lærer 1**, men erfarer at det er en tid for alt. Han tror det å stille spørsmål og snakke med eleven når den er rolig, trygg eller glad er vesentlig. Hvis eleven er på et dårlig sted, samt befinner seg i en presset og vanskelig situasjon, kan det være feil timing. Tatt i betraktning, kan det være nødvendig å være bevisst på utfordringene ved å bygge gode relasjoner til elever med selvmordstanker. Håp og håpløshet kan smitte emosjonelt, noe som kan by på vanskeligheter for lærere som skal bistå elever (Vråle, 2018). Hvis lærere eksempelvis viser følelser av håpløshet for å få til en god relasjon, kan elevene smittes av denne og det blir et dårlig utgangspunkt for relasjonsbyggingen. **Daglig leder** forener seg med forfatteren og tenker at hvis lærere undervurderer seg selv, vises det i kroppsspråket. Da blir elevene usikre, noe som kan styrke en negativ smitteeffekt ytterligere. **Psykolog** viser til samme tankegang, hvor elevene ikke trenger at læreren blir redd og usikker. Det er de allerede selv, og da trenger de en lærer som er trygg. Likevel skal ikke læreren stå alene i arbeidet. Som nevnt bør det være et støtteapparat rundt. I denne settingen innebærer det å bistå lærer hvis han eller hun ikke får en god relasjon med eleven, men likevel merker at noe er galt. **Pedagogisk psykologisk-rådgiver** har likevel erfart å møte en motvillighet hos lærere:

*Jeg har kanskje opplevd en motvillighet hos enkelte lærere, til å se at den relasjonen de har med eleven er viktig. Dette er ikke for å legge et kjempestort ansvar over på lærere. Det kan selvfølgelig være utfordrende for en del lærere, som kan oppleve at de ikke kan hjelpe eller har nok kompetanse. Men til syvende og sist, hvis du har litt relasjonskompetanse, kan du være veldig til hjelp.*

Til tross for at Ekornes (2018) sin forskning viser at lærere etterlyser mer kunnskap, åpnes det her opp for at ikke alle lærere er like mottakelige for relasjonsveiledning. Holdninger til læreren kan være avgjørende for om det blir en negativ eller positiv utvikling av relasjon til

eleven. Imidlertid må det bemerkes at det ikke gjelder alle lærere. Alle lærere er mennesker, og kan eksempelvis ha dårlige dager. **Lærer 2** opplever at hvis man har en dårlig dag, må man gjøre alt for å ikke miste lunta fortære. Humøret går utover elevene. Han forteller at det har skjedd med han, men tror det er vanlig fordi man er et menneske:

*Jeg får dårlig samvittighet i etterkant. Spesielt de gangene jeg føler jeg er overarbeidet. Da er det til tider jeg kjenner på at jeg ikke har energien til å følge med på hva som skjer. At jeg mister litt fokus på det som er viktigst.*

Det er en allmenngyldig tankegang at dårlige dager ikke trenger å bety at man er et dårlig menneske. **Lærer 2** åpner opp en argumentasjon for å styrke kvaliteten på relasjonen ytterligere ved å vise at man er menneskelig. Eksempelvis har læreren mulighet til å vise elevene at man lærer å kjenne seg selv ved å oppleve stressende situasjoner i livet. Grunnleggende handler lærer-elev-relasjon om lærerens holdninger til elevene, bevissthet på egen atferd og følelsene som oppkommer i møte med elevenes ulike atferd (Ekornes, 2018).

**Daglig leder** oppmuntret kontinuerlig til ærlighet:

*Det handler om medmenneskelighet, men også ærlighet som sagt. Vi kan ikke forlange at barn og unge åpner seg opp, men da er det igjen viktig at vi tåler det som blir hørt.*

Hvis lærer opplever at hun eller han ikke får til en god relasjon med eleven, kan det heller være essensielt å være ærlig med elevene. Eksempelvis kan man si til eleven at «jeg har veldig lyst til å bli kjent med deg, men jeg vet ikke helt hvordan jeg skal bli det». Det kan være en døråpner som viser at lærer genuint er interessert i å bli kjent med elever det er vanskelig å komme inn på. **Lærer 1 og Lærer 2** opplever likevel at det kan være vanskelig og tidkrevende med relasjonsbygging. For å ikke bli utbrent av dårlig samvittighet og stress, kan det være fremtredende å finne en god balansegang mellom nærhet og distanse. Lærere bør ha en omsorgsfull interesse i elevene, men igjen være bevisst på gråsonen mellom lærerrollen og terapeut (Berg, 2005). Ved å reflektere over egen anerkjennende tilnærming til elevene, kan balansegangen oppleves enklere, og med det reduseres risikoen for unødvendig stress.



### 4.3.2 Anerkjennende tilnærming

Fenomenet anerkjennelse bygger på det relasjonelle grunnsynet som kan være avgjørende i møte med elever med selvmordstanker. Lund (2012) presiserer at ingen gode tiltak kan iverksettes uten å ha en anerkjennende tilnærming. Det forutsetter en likeverdig relasjon mellom lærer og elev, hvor eleven blir respektert som et eget subjekt (Vråle, 2018). **Psykolog** insisterer på at elever med selvmordstanker trenger å få anerkjent og bekreftet de vonde følelsene sine:

*Det er viktig å vise at læreren har tid til å lytte, og tør å snakke om det. Nå er det ikke opp til læreren å finne ut hva som ligger bak tankene, men kanskje snakke om hva som gjør at elevene har disse tankene. Det handler om at eleven trenger å få anerkjent og bekreftet de vonde følelsene. Hvis man ikke får det, så kjemper eleven bare enda mer. Det bygger seg opp.*

Utsagnet kan kobles til Schibbye (2009) sin forståelse av anerkjennelse, som innebærer en persons gjenkjenning, styrking og oppbygging av en annen person gjennom lytting og deling som en holdning. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** støtter forståelsen ved å vise til nødvendigheten av lærere som har kapasitet til å se elevene. Hvert tilfelle er unikt. **Lærer 2** styrker denne betraktningmåten:

*Når det kommer til alt, så møter vi så mange forskjellige mennesker. Det finnes ikke én fasit med hvordan du skal håndtere mennesker på, tror jeg. Noen personlighetstyper responderer på noen ting, men andre typer responderer bedre på andre ting.*

Utsagnet kan gi grunn til å tro at **Lærer 2** er bevisst på å prøve å sette seg inn i hver enkelt elev sitt perspektiv. Fremfor å generalisere at mange elever med selvmordstanker har samme negative tankemønstre, kan refleksjon over sin anerkjennende tilnærming til elevene eksempelvis være avgjørende for en god relasjon. Spesielt når lærere møter atferd som utfordrer, hevder Lund (2012) at anerkjennelsens grunnelementer er det viktigste verktøyet. **Lærer 1 og Lærer 2** opplever det som vanskelig i tilfeller de ikke føler de kommer i kontakt med eleven og kan føle på en maktesløshet. Hvis anledningen oppkommer, kan det tenkes at en anerkjennende tilnærming uansett ikke vil forverre situasjonen for eleven.

Videre definerer Schibbye (2009) fenomenet gjennom komponentene lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Omtrent alle informantene fremmer at lytting er noe av det viktigste man kan gjøre for å anerkjenne elevene. **Lærer 1** erfarer at å lytte har fungert i møte med elever med selvmordstanker:

*Det som har fungert er å lytte til eleven, og ta hensyn til det som blir sagt. Sitte og snakke med eleven, og få eleven til å sette ord på hva som er vanskelig. Prøve å beskrive hva som er vanskelig, og hva som kan gjøre situasjonen lettere.*

**Daglig leder** er enig, og mener at alle vil klare å lytte. Utsagnet kan knyttes til det Vråle (2018) beskriver, ferdigheten med å bli sett og hørt som en særegen person. For å skape en god relasjon til elever med psykiske utfordringer bør læreren lytte aktivt, fokusert, engasjert og konsentrert, samt bruke alle sanser for å skape kvalitet (Schibbye, 2009). Det kan tillegges en følelse av at elevene ikke er alene med tankene sine. **Lærer 2** gjør oppmerksom på konsekvensen:

*Viktig del av forebygging av selvmord er å ikke føle seg alene. Det verste er at du holder informasjonen for deg selv, og føler du ikke har noen å dele det med. Ikke alltid, hvert fall.*

Med andre ord kan lytting tenkes å være betydningsfull slik at elever ikke føler seg alene. Komponenten kan skje både verbalt og non-verbalt, noe som gjør lytting til en av de vanskeligste elementene i all kommunikasjon (Lund, 2012). Ved siden av vil også læreres tidspress spille en rolle på kvaliteten av lyttingen. På tross av dette kan det tenkes at det oppstår noen ledige tidsrom som kan prioriteres til elevsamtaler, hvor læreren kan sette seg ordentlig ned med eleven og lytte til det som sies. Som nevnt har **Lærer 1** stor tro på en til en-samtalen, som kan gi grunn til å tro at lytting blir prioritert. Likevel er det ikke alltid eleven klarer å sette ord på sitt følelsesliv. **Daglig leder** hevder at følelsesspråket ikke er utviklet før fylte 25 år, noe som bør tas i betraktning. **Lærer 1 og Lærer 2** viser en forståelse for dette og erfarer at det byr på utfordringer når de skal snakke med elevene. Uansett kan det tenkes at aktiv lytting vil være et godt utgangspunkt for fremtidige samtaler med elevene, som etter hvert kan klare å sette flere ord på følelsene sine.

Lytting kan relateres til å forsøke å forstå elevenes tanker, som er neste komponent. Forståelse gjennom en anerkjennende tilnærming beskrives som en søken etter å forstå

hvordan mennesker forstår livets utfordringer (Schibbye, 2009). **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** forteller at hun bruker mye tid på å hjelpe læreren til å undre seg over hva som kan være årsaken til at elever uttrykker seg på måter som kan oppleves som utfordrende. Dette kan kobles mot Vråle (2018) sin argumentasjon, at i forståelsen ligger gjenkjennelsen. Lærere bør ha mot til å spørre elever med selvmordstanker åpent, lytte fokusert og utforske det de sier. **Lærer 2** presenterer samme tankegang:

*Jeg tror det viktigste av alt er å stille spørsmål. At du ikke er redd for å konfrontere elevene du jobber med. Jeg har ikke hatt så mange elever som har kommet med sånn type informasjon, men jeg merker at det er noen elever som er tryggere på meg enn andre. Hva det har med meg å gjøre, vet jeg ikke. Jeg prøver hvert fall å være så åpen som jeg kan.*

**Daglig leder** samsvarer med utsagnet. I tillegg tror hun at det er viktig å ikke neglisjere problemene deres. La elevene ha problemet, og snakke om det fremfor å neglisjere. Til tross for at prosjektet har drøftet omstendigheter rundt normalisering i skolen, må elevenes følelsesmessige utfordringer bli tatt på alvor.

Forståelsen gir således utgangspunkt for tredje og fjerde komponent, som er aksept og toleranse. I dette prosjektet vil fellestrekket for begge komponentene innebære at lærere møter elever med selvmordstanker med en ikke-dømmende holdning. **Lærer 2** presiserer at det er viktig å ikke være dømmende overfor elevene. Han forteller at det kan være lett å dømme når man tar opprop, hvor en elev er mye borte. Man trenger bare å si én liten feil, eksempelvis «bombe at hun ikke var her i dag heller». **Pedagogisk psykologisk rådgiver** viser til samme forståelse ved at lærere kan gjøre mye uten å være bevisst på at man gjør det:

*Jeg tror læreren har en implisitt rolle. Man kan gjøre mye uten å være bevisst over det. Læreren kan være en fin, varm og tydelig leder som skaper struktur og sammenheng i hverdagen for elevene. En lærer som, hvis eleven har vært borte mange dager, sier at «åh, så godt det var å se deg igjen». Eller hvis du har skulka timen, sier «åh, så fint du kom nå».*

Utsagnet tyder på at små ting kan utgjøre en forskjell, og begge utsagnene påpeker at lærere bør være bevisst på at grensen til dømmende holdning enkelt kan overstiges. Synonymer med å akseptere er å forsone seg med og godta, og synonymer med å tolerere er å tåle, være raus

og romslig (Vråle, 2018). Både **Psykolog** og **Daglig leder** tydeliggjør at ved siden av lytting, må lærere tåle det som blir sagt. Hvis læreren klarer å tåle det eleven sier, kan det trolig bli enklere å bekrefte elevens smertefulle tanker og følelser. Bekreftelse er siste komponent, og **Psykolog** erklærer at det handler om å få bekreftet emosjonelle behov:

*Det handler om et emosjonelt behov som ikke blir dekket, ved å ikke få bekreftet følelsene sine. Da fortsetter det bare, og barnet kjemper for hva man skal gjøre for at noen ser «dette her». Lærere kan eksempelvis si «jeg ser at det er noe som ikke er helt greit». Hvis det er greit, sier barna ifra.*

Utsagnet gjenspeiler seg i det Schibbye (2009) definerer bekreftelse, som er å gi plass og gyldighet til elever med selvmordstanker, og deres opplevelse av dette. **Daglig leder** erfarer det samme behovet for bekreftelse:

*Jeg tenker igjen at man tenker for stort. For meg handler det bare om å se eleven i øynene den dagen, kanskje. Det å bare stille noen hverdagslige spørsmål. Jeg tror mye handler om at elevene skal føle seg sett. Bekrefte generelt.*

Eksempelet til **Psykolog** om hvordan lærere kan starte samtalen, kan samkjøres med det Vråle (2018) opplyser om speiling og parafrasering. Lærerens speiling kan gi autoritet til elevens følelser ved å gjengi ordrett hva han eller hun sier og spørre om det ble riktig oppfattet, eller gjengi elevens ord uten at meningen forandres. Derimot er det vesentlig å merke seg misforståelsen som kan oppstå, hvor Lund (2012) hevder at det kan være fare for å blande bekreftelse med det å tilfredsstille elevens behov. Læreren må derfor forsøke å skille egne følelser fra elevens, men samtidig prøve å bekrefte elevens opplevelse. Med andre ord kan det være nødvendig å kjenne til egne tanker og følelser. **Psykolog** begrunner at lærere må bruke litt magesfølelse, og tørre å ta kontakt med elever som virker nedstemt. Ofte får man en magesfølelse på at noe ikke er greit. Både **Psykolog** og **Daglig leder** frembringer is i magen som vesentlig for å anerkjenne elevens behov. Det kan tenkes at hvis lærer blir kjent med egen magesfølelse og samtidig ha is i magen, kan det være nødvendig for å skille sine følelser fra elevens bekreftelsesbehov.

Som man kan se ovenfor må komponentene sees i et dialektisk forhold til hverandre og ikke som selvstendige enkeltfenomener (Schibbye, 2009). De står i sammenheng med hverandre, som må til for å få en helhetlig anerkjennende tilnærming (Lund, 2012). En anerkjennende

tilnærming kan sees på som positivt både for lærer og elev. Eksempelvis kan det hende eleven ikke får hjelp andre steder, og da har læreren mulighet til å bekrefte emosjonelle behov hos eleven. Å bli sett, forstått og møtt som en særegen person kan være både identitetsbekreftende og selvmordsforebyggende (Vråle, 2018). Dog kan det være skummelt for lærer å ha en samtale om selvmordstanker, som kan frembringe redsel for å gjøre noe feil. Derimot trenger ikke en anerkjennende tilnærming å være komplisert, hvor lærer må svare på alt eleven sier. Heller kan læreren lytte og bekrefte gjennom speiling og parafrasering. Det trenger ikke kreve kompetanse på lik linje som å undervise elever om store pakkeløsninger fra staten, fakta om alle diagnoser og hvordan disse fungerer.

### 4.3.3 Mestringsorientert læringsmiljø gjennom tilpasset opplæring

Det er flere elementer i skolen som vil ha betydning for å ivareta elever med selvmordstanker, og neste element bygger på et mestringsorientert læringsmiljø. Med bakgrunn i at elevmangfoldet består av ulike forutsetninger og behov i skolen, har barn og unge krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova § 1-3, 1998). I forbindelse med tilrettelegging av undervisning, opplever **Lærer 1** at det kan være krevende:

*For elever som sliter med psykiske utfordringer, kan det være krevende. Men i tilfeller jeg har prøvd å tilrettelegge og eleven klarer å stå i det, har det vært veldig tilfredsstillende. Både for eleven og meg. Sett at det fungerte.*

Etter 13 år som lærer, erfarer hun videre at i de siste årene har elevene blitt mer redde for å ha presentasjoner i større grupper, og sliter med å forholde seg til en stor gruppe. Det har nesten blitt vanlig med presentasjoner i mindre grupper, som elevene kan være med på å bestemme. Når det gjelder fagstoff, prøver **Lærer 1** å tilrettelegge pensum hos elever som henger etter ved å jobbe med annet stoff parallelt i klassen. Eksemplene kan indikere at **Lærer 1** er opptatt av å differensiere undervisningen og bruke varierte undervisningsmetoder, som underligger kravet om tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015). Samtidig hevder hun at lærere skal lære elevene å møte livet:

*Det er en balansegang. Du skal jo øve opp trygghet hos eleven. De skal jo bli sterke og møte verden etterpå. Da er det ikke sikkert man får velge hvem man skal få jobbe sammen med, og presentere for.*

Utsagnet kan indikere at **Lærer 1** er reflekterende over hvordan undervisningen skal tilrettelegges. Både når det gjelder kunnskapsoverføring og ruste elevene for livet. Ytterligere innebærer tilpasset opplæring om å ivareta prinsippet om inkludering. Skolen skal sørge for å ivareta fellesskapet elevene er en del av, i tillegg til sosial og personlig læring (Ogden, 2015). **Lærer 2** erfarer derimot at det er utfordrende å ikke få elevene til å føle seg helt alene:

*Hvis eleven er alene først, eller ikke har så mange venner i skolen, vet man det antakelig selv på en måte. Med en gang jeg styrer for mye og setter eleven i en gruppe, føler jeg at jeg gjør det nesten verre. Derfor blir jeg ekstra glad når elevene finner gruppe selv, men også passer på at gruppene inkluderer alle.*

Hvis han ser en gruppe som inkluderer alle, gir han gode tilbakemeldinger på at klassen tar vare på hverandre. Det kan tenkes at det vil være utfordrende for en stor andel lærere å inkludere alle elever inn i klassefellesskapet. **Lærer 1** deler samme tankegang, men kommer med et forslag på hva som kan bedres:

*Det er nesten så vi skulle hatt én faglærer og én person med ansvar for det psykososiale miljøet i klassen. Faglærer kan da konsentrere seg om fag og innhold, mens den andre ressursen kan gjøre seg kjent med psykososiale utfordringer i klassen. Det er jo veldig ressurskrevende, men jeg har skikkelig troa på to-lærer-system.*

Forslaget kan gi grunn til å tro at det komplekse lærerarbeidet kan gjøres mer lettvent, men som **Lærer 1** påpeker, er det ressurskrevende. Det vil være opp til staten, samt ulike fylker og kommuner. Det hjelper ikke å gi lærere mer ansvar, men heller finne løsninger som løfter alle parter. Hardest går det utover barn og unge som har det vanskelig ellers i hverdagen. Imellomtiden kan det være hensiktsmessig at skolene og lærere tar sikte på å finne en balanse mellom deres kapasitet på ressurser og opplevelse av mestring hos elevene.

Befring (2014) fremhever mestring som en pedagogisk nøkkel i skolen. Manglende mestring er blant de mest alvorlige risikofaktorene for dårlig psykisk helse, og kan prege elever med selvmordstanker i en negativ retning. Opplæringslova (§ 1-3, 1998) er dermed et kjernepunkt som omhandler å tilrettelegge for elever som har behov for faglig og sosial støtte. For å bedre psykisk helse hos elevene, tror **Lærer 2** at de må oppleve mestring:

*Jeg tror vi bedrer psykisk helse for hver enkelt elev hvis de opplever mestring. De har behov for det, og det er viktig å kartlegge hva elevene ønsker å mestre.*

Utsagnet kan trolig bety at mestring utløser forutsetninger for mer mestring og fører til mer lykke i hverdagen hos elevene, noe Befring (2014a) påpeker. **Lærer 1** tenker at begrepet mestring er så mangt, men fra skolens side handler det om å gjøre hverdagen best mulig slik at elevene opplever mestring. Mestringsopplevelser gjennom tilpasset opplæring forklares derfor som et mestringsorientert læringsmiljø. Et miljø hvor alle elever bør oppleve mestring. **Psykolog** støtter oppfatningen ved at det er viktig med et godt psykososialt miljø i klassen, hvor elever opplever mestring. Fenomenet beskrives som en slags kraftkilde hvor mennesker kan håndtere vanskelige situasjoner (Vråle, 2018). Generelt påpeker alle informantene at mestringsopplevelser er vesentlig for elever med selvmordstanker, men det betyr ikke at det er enkelt å skape mestringstro hos elevene. Mennesker skal ha forventning om egen mestring ved å ha tro på egne evner til å mestre livets utfordringer (Bandura, 1986). **Lærer 1** forteller at dannelsesperspektivet som står i den generelle delen av læreplanen har forsvunnet litt. Hun er lite karakterorientert og vil heller fokusere på små byggesteiner, men karakterjaget til elevene tar over. Det kan tenkes at det er mange årsaker til hvorfor dagens elever har et stort karakterfokus. Samfunnet endrer seg kontinuerlig, og det åpnes opp for en tankegang at det er mye å leve opp til i det **Daglig leder** kaller den «perfekte» verden:

*Vi lever i den såkalte «perfekte» verden. Jeg tenker at elevene er nødt til å tørre å bli avvist. Man glemmer eller har ikke lært hva som kan være normale reaksjoner på livets utfordringer.*

Det kan tolkes som at dagens ungdom har et annet mestringsorientert fokus enn det som bør være essensielt i møte med livets utfordringer. I den forstand at samfunnets krav kan frembringe høye forventninger om å være «perfekt», slik at ungdommen ikke opplever nok mestring. **Lærer 1** erfarer imidlertid at elevene har forskjellige utfordringer i forhold til mestring. For noen kan det å komme tidsnok til timen innebære mestring, men det trenger faktisk ikke være knyttet til psykisk helse. Hun legger til at det er vanskelig å vite om eleven opplever mestring på samme måten som hun opplever selv:

*Sånn sett tenker jeg at jeg er veldig bevisst at alle elever skal føle mestring, men kanskje jeg ikke er bevisst nok på å tydeliggjøre mestringen. Hvis jeg sier at «det*

*her var kjempebra, er du ikke enig?», også har ikke eleven samme opplevelse av det samme. Da er man liksom tilbake til start. Det er kjempevanskelig.*

Jeg finner denne fremstillingen engasjerende, for det kan tyde på at **Lærer 1** forsøker å sette seg inn i elevens perspektiv fremfor å ta elevens mestringsopplevelser for gitt. Det kan gi utgangspunkt for å bli en nær fortrolig av elever med selvmordstanker, noe som er et av flere vilkår for mestring (Sommerschild, 2006). Det åpnes opp for en tankegang som ved å være bevisst på slike utfordringer, vil kunne ha en driv i underbevisstheten hos lærere. På tross av at det kanskje ikke føles ut som læreren fremmer mestring hos eleven, kan eleven fortsatt oppleve at læreren er interessert i å frembringe mestringsopplevelser. Med andre ord kan det ha en positiv smitteeffekt.

Til slutt nevner **Lærer 1** og **Lærer 2** at begrepet livsmestring skal inn i den nye læreplanen. Den skal tre i kraft i 2020, og innebærer at elever skal være bedre rustet til å håndtere nedturen og oppturen i livet, samt forstå betydning av påvirkningsfaktorer for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018). På den ene siden kan det innebære et større fokus på å ruste eleven til å møte livet gjennom mestringsstrategier, men på den andre siden etterspør **Lærer 1** kunnskap om hva det innebærer. Det etterspørres en manual.

## 4.4 Samarbeid med andre

Opprinnelig var ikke tanken at prosjektet skulle fokusere på temaet «samarbeid med andre», men et utsagn gjorde at jeg likevel opplevde det som viktig å ha med. Da jeg spurte **Lærer 1** om hvordan skolen kan ivareta elever med selvmordstanker, ble hun blank i øynene:

*Huff. Jeg tenker at vi egentlig ikke klarer det.. Nei, men vi må få et tettere samarbeid med de andre etatene. Alle berørte parter må snakke mye tydeligere sammen, og det må være åpen linje. Man må handle og bli raskere enig. Det er en sånn treghet i systemet.*

For elever som har psykiske utfordringer er det et kollektivt ansvar å gi et godt tilbud gjennom skole og støttesystemer (Bru et al., 2016b), men ifølge **Lærer 1** kan det virke som om samarbeidet ikke fungerer slik det bør gjøre. På bakgrunn av dette vil kapittelet i utgangspunkt drøfte hvordan læreren kan samarbeide med foreldre og foresatte, interne hjelpetjenester i skolen, samt hjelpetjenester utenfor skolen.



#### 4.4.1 Foreldre og foresatte

Parallelt vil foreldre og foresatte være en svært viktig samarbeidspartner når det gjelder forebygging og tiltak hos elever med selvmordstanker (Ekornes, 2018). Både **Psykolog** og **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** tydeliggjør at det er essensielt med et godt og tett samarbeid med foreldre og foresatte. Selv om det er litt ulik tilnærming med tanke på elevens alder, uttrykker **Psykolog** at foreldre bør involveres:

*Det er noe med det å involvere og samarbeide med foreldre. At man informerer foreldre hvis lærere legger merke til noe magesfølelsen sier er bekymringsverdig.*

Med bakgrunn i teoretisk forankring, kan det bety at foreldresamarbeid er en viktig ressurs for lærerens mulighet til å kunne hjelpe elever med selvmordstanker (Kreyberg, 2016). På tross av dette opplever **Daglig leder** at lærere bør være varsom med tanke på hvor mye foreldrene skal involveres i samarbeidet:

*Jeg har sett at redsel hos lærere kan skape mye skade. Hvis for eksempel læreren drar eleven med hjem til foreldrene og forteller at eleven har tenkt til å begå selvmord, kan foreldre bli sinte. Det er en normal reaksjon. Hvis man er for rask kan det ødelegge samarbeidet.*

Likeså forteller hun at det handler om å kartlegge hvor i risikozonen vedkommende er, og varsle dersom det er behov for det. **Daglig leder** fremmer at hensikten er å skape en trygg allianse med eleven. Deretter kan man ta det videre med foreldre, sammen med eleven. Likevel er det lovpålagt med foreldresamarbeid. Opplæringslova (1998, § 20-1) plikter at skolen skal sørge for samarbeid med hjemmet, hvor eleven skal være i fokus og samarbeidet skal bidra til faglig og sosial utvikling. Overordnet gjelder det å være bevisst på læreres perspektiv når det kommer til samarbeid med hjemmet (Ekornes, 2018). Foreldre og foresatte har krav på å bli inkludert i samarbeidet, men det kan stilles spørsmål i hvilken grad de skal involveres og informeres om barnets selvmordstanker. Utsagnet ovenfor indikerer at for raskt samarbeid kan skade forholdet læreren har til eleven. Elevens stemme må bli hørt før lærere eventuelt overstyrer, selv om intensjonen er ment å være god. Stemmen utgjør et grunnprinsipp i arbeid med barn og unge. Den kan tenkes å tilhøre elevens medvirkning gjennom det Befring (2014a) påpeker er en demokratisk norm, som innebærer at alle elever har rett til å komme med egne meninger i utfordrende situasjoner.

Ogden (2015) presiserer at hensynet til den enkelte elev er det viktigste, og derfor bør foreldresamarbeid sees som en balansegang mellom å ivareta elevens psykiske utfordringer og gjensidig tillitsforhold mellom lærer og elev. Når slike utfordringer oppstår kan det være verdifullt at læreren har et støtteapparat rundt seg til å diskutere ulike fremgangsmåter.

#### 4.4.2 Interne hjelpetjenester

Tidligere har jeg diskutert ledelsens ansvar for å støtte opp om lærere, men i dette delkapittelet skal interne hjelpetjenester diskuteres. Det vil si andre lærere, helsesykepleiere, miljøterapeuter, sosiallærere og rådgivere. Når det gjelder hvordan skolen kan være en forebyggende arena for selvmord, tenker **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** at samarbeid må bedres i skolen:

*Jeg tenker at samarbeid mellom helsesykepleier, skolens ledelse, eventuelle ressurspersoner på skolen som sosiallærer og miljøterapeuter må bedres. Man burde nesten hatt sånne faste debrefingtimer i uka til å sette seg ned og debriefe med hverandre.*

Som nevnt viser **Lærer 1** til et savn på fokus av bearbeidingsfasen, hvor debriefing ikke har kommet systematisk inn i skolen. **Psykolog** relaterer til samme tankegang, og forteller det er viktig å bruke kollegaer man kan snakke med. Imidlertid presenterer hun at det er veldig forskjellig hva skolene i de ulike kommunene har:

*Noen skoler har jo tre miljøterapeuter, helsesykepleier og psykiatrisk sykepleier. Også har du skolene som har bare én helsesykepleier som er der to ganger i uka. Det er veldig viktig å ha bistand på alle skoler, men blir vanskelig når ikke skolen har ressurser til å få stort nok omfang.*

Det optimale kan være å ansette flere mennesker med kompetanse i skolen. **Daglig leder** nevner en studie som viser at økt helsesykepleierkapasitet og miljøpersonell i skolen vil skape tryggere rammer for ungdommene. Personell kan fange opp mye som ikke blir sagt direkte i klassen, men igjen fremtrer ansvar hos staten, fylker og kommuner. Det er disse som sitter med penger. Noen skoler blir prioritert, andre ikke. Det kan likevel tenkes at hvis skolene ikke har nok ressurser til å ansette bistand til å støtte lærere, bør det finnes alternative løsninger. Å fokusere på hvilke ressurser man har, fremfor det man ikke har, kan være avgjørende. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** foreslår derfor strukturert kollegaveiledning,

som innebærer faste briefingtimer hvor lærere kan få veiledning og støtte. Med andre ord kan det tenkes at strukturert kollegaveiledning ikke krever samme type ressurser som eventuelt anskaffelse av flere helsesykepleiere og miljøterapeuter. For å styrke forslaget, fremstiller **Lærer 1 og Lærer 2** at det har vært godt å snakke med kollegaer om utfordringer når det kommer til elever med selvmordstanker. **Lærer 1** beskriver det som å støtte hverandre i fellesskapet:

*Jeg synes det har vært bra med kollegaer. Jeg tenker jo at vi møtes i et slags felles møtepunkt, hvor vi kan føle en felles utilstrekkelighet. Hvis vi ikke strekker til i utfordringer og man grubler på det veldig mye. At vi møtes og snakker om det.*

I tillegg har hun prøvd å oppsøke helsesykepleier, rådgivere eller andre ressurspersoner i skolen hvis situasjoner har vært veldig vanskelig. Det kan gi grunn til å tro at **Lærer 1** ikke er redd for å ta i bruk ressursene som finnes på skolen. **Lærer 2** på sin side, opplever samarbeid med kollegaer veldig forskjellig:

*Det er veldig forskjellig fra kollega til kollega. Du jobber bra med noen mennesketyper, og ikke like bra med andre. Uansett kan man ikke alltid velge selv hvem man skal jobbe med, men da må du bare gjøre det beste ut av det.*

Det kan tyde på at **Lærer 2** er bevisst på hvem han kommer godt overens med, og samtidig er innstilt på å gjøre sitt ytterste selv om det ikke er den beste relasjonen. **Lærer 1** er enig, og hevder at det er lettere sagt enn gjort å bygge en god relasjon til alle kollegaer rundt seg. Når alt kommer til alt, virker det som det hersker en konsensus blant alle informantene i den forstand at det er viktig med ekstra bistand i skolen. Dessverre er det ikke opp til skolene selv å bestemme antall støttekolleger. Det åpnes likevel opp for en tankegang hvor strukturert kollegaveiledning kan være nyttig når ikke skolen har nok ressurser til å ansette ekstra personell. Ledelsen kan ta ansvar og sette av faste briefingtimer i uka, hvor lærere kan støtte seg på hverandre og dele verdifulle erfaringer som kan lette på eventuelle belastninger.

#### **4.4.3 Eksterne hjelpetjenester**

Foruten interne hjelpetjenester i skolen, har skolen og lærere eksterne hjelpetjenester som skal bistå elever med selvmordstanker. Samarbeidet foregår hovedsakelig på to måter, og omhandler den enkelte elev og skolens psykososiale miljø (Berg, 2005). Tre av informantene

jobber i eksterne hjelpetjenester, mens resterende er lærere. Da jeg spurte om samarbeid hos alle, fremkom ulike nyanser. **Lærer 2** forteller at han har fulgt noen elever til institusjoner etter arbeidstid:

*Hvis jeg har vært bekymret og fått en direkte bekymring til meg, har jeg gått til lederen min og spurt om hva vi kan gjøre. Jeg har vært på institusjoner med noen elever, men det er primært ikke jobben min. Men hvis jeg har tid, og eleven ønsker det og vi får tillatelse til det, så tenker jeg det ikke er noe i veien for det.*

Videre presiserer **Lærer 2** at han ikke gjør dette daglig, ukentlig eller månedlig, men at det har skjedd. Han utøver mer enn sin opprinnelige jobb, og tar dermed elevenes psykiske helse på alvor. **Psykolog** og **Daglig leder** forteller om henvendelser fra skolemiljøet. Sistnevnte opplever noen engasjerte lærere:

*Jeg får noen henvendelser fra engasjerte lærere i skolemiljøet. Det er det som er trist, egentlig. De som tar kontakt er jo lærere som kanskje yter det lille ekstra, ikke resterende lærere. Det er ikke så mange av dem.*

Utsagnet kan tyde på at det er et fåtall lærere som selv tar kontakt med den selvmordsforebyggende foreningen. **Psykolog** på sin side erfarer at arbeidsplassen ofte samarbeider med skolen, men tror at det hender at lærere ikke alltid vet om det. At elevene er på BUP og forteller om selvmordstanker, men at det er miljøterapeuter som forteller om elever som sier han eller hun vil begå selvmord. Dermed kan det stilles spørsmål om hvor godt det interne samarbeidet i skolen er. Det kan tenkes at hvis det ikke fungerer, vil ikke samarbeid med eksterne hjelpetjenester bli optimalt. Grunnleggende skal hjelpetjenester bistå med veiledning, konkrete råd, utredning, behandling, videre henvisning, og være megler hvis samarbeidet blir utfordrende mellom skole og hjem (Havik, 2016). Samarbeid kommer derimot ikke uten utfordringer. Spesielt hvis ikke samarbeidsleddene antyder engasjement for samarbeidet. Gjentatte ganger har prosjektet anvendt Ekornes (2018) sin studie om lærere som etterlyser mer kunnskap om psykisk helse. På tross av dette, opplever **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** det som utfordrende å veilede lærere i psykisk helse:

*Sånn helt kort, opplever jeg det som overraskende utfordrende å veilede i disse temaene. Hvis det er elever som strever psykisk, så er det noen skoler som har en litt sånn kultur hvor PP-tjenesten skal komme inn og fikse eleven. «Jeg er ikke psykolog, du er psykolog», blir jeg ofte møtt.*

Jeg finner denne fremstillingen tankevekkende fordi utsagnet støtter Thagaard (2018) sine argumentasjoner for at all forskning ikke kan generaliseres til å gjelde alle samfunn. Utsagnet motstrider Ekornes (2018) sin forskning, men likevel indikerer dette prosjektet at ikke alle lærere har samme holdning som det **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** har møtt på. **Lærer 1 og Lærer 2** etterlyser som nevnt mer kunnskap om psykisk helse, men her åpnes det opp for en tankegang om at ikke alle lærere har den samme kunnskapsetterlysende holdningen. **Lærer 1** erfarer at hun kan få noen veiledende råd fra eksterne hjelpeinstanser, men fortsetter å være usikker på om det man gjør er riktig:

*Også får man kanskje besøk av en psykolog som sier at «det er ingenting som er riktig eller feil». Jeg synes det er veldig vanskelig, men også veldig interessant. Det er kanskje det vanskeligste som lærer, å stå i det her.*

Det kan tenkes at det ikke finnes noen fasit på hvordan eksperter skal veilede lærere fra sin usikkerhet når det gjelder fenomenet ivaretagelse. Prosjektet har fokusert mye på usikkerhet hos lærere, men det kan også oppstå hos eksperter. **Pedagogisk-psykolog rådgiver** påpeker at hun har lært mye av å gjøre «feil». Hun har visst altfor lite om rammene til å starte med, og fremhever at man må huske at lærere ikke alltid skjønner deres psykologiske fagspråk. Man må være bevisst på hva læreren står i, og anerkjenne det. Veiledningen innebærer mye støtte for læreren og ikke bare elevene. Det kan gi grunn til å tro at hun reflekterer mye over veiledning av lærere, som igjen kan være positivt avgjørende for kvaliteten av veiledning. Grunnleggende har både skole og eksterne støttefunksjoner felles mål om at alle vil barnets beste, men det kan oppstå vanskeligheter når det kommer til taushetsplikten. **Lærer 1** presiserer at det må være et tettere samarbeid mellom skole og barnevern og psykiatrien, men ofte ødelegger taushetsplikten for samarbeidet:

*Taushetsplikten ødelegger mer enn den gagnar, og man får ikke til et tett samarbeid. Alt blir trenert fordi vi ikke kan snakke åpent om det, fordi eleven er under 18. Samarbeidet kommer «hit», men ikke lenger på en måte. Da sitter instansene på hver sin tue og vet om egne puslespillbiter, men vi får ikke lagt hele puslespillet.*

**Psykolog** viser forståelse, og sier at taushetsplikten gjør det en del vanskeligere. Det har blitt enda strengere, samt at barn selv må si ifra om det er greit å dele informasjon med andre. Dette kan føre til at helsevesenet ikke kan samarbeide med foreldre eller andre instanser fordi

ansatte er pålagt en streng taushetsplikt (Kreyberg, 2016). Imidlertid indikerer alle ekspertene at de er åpne for et godt samarbeid med skolen. **Psykolog** og **Daglig leder** forteller at skole og lærere bare kan ringe og drøfte situasjoner. **Pedagogisk-psykologisk rådgiver** fremmer at det viktigste er å finne ut hva læreren egentlig trenger hjelp til. Det er ikke alltid hun tenker det samme som læreren, og derfor må man få til en felles forståelse i begynnelsen. Selv om taushetsplikten kan by på utfordringer, kan det tenkes at mer åpenhet må til for å bedre samarbeidet. Berg (2005) fremhever at hjelpetjenestene bør ha grunnholdning å betrakte hverandre som likeverdige samarbeidspartnere. Avslutningsvis fremhever **Lærer 1** at ikke alt kan skyldes på taushetsplikten, men at det ligger et forbedringspotensial i hele systemet. Oppfølgingsarbeidet tar for lang tid. Noe må skje, men det er opp til staten og loven å tilrettelegge for bedre samarbeid.

## 5 Avslutning

Formålet med masteroppgaven var å belyse hvordan skole og lærere kan ivareta elever med selvmordstanker. Selvmordsstatistikken har økt blant unge mennesker i Norge. Derfor var tanken å se på en annen sektor enn helsevesenet, som kan bidra med selvmordsforebygging. Sammen med teoretisk forankring, har jeg med utgangspunkt i informantenes livsverden forsøkt å undersøke fenomenet ivaretakelse.

Jeg må innrømme at det var en utfordring å komme frem til en hensiktsmessig teoretisk forankring når det kommer til skole som en selvmordsforebyggende arena. Mye bygger på helsevesenet, men jeg fant likevel flere linjer å trekke mellom selvmordstematikk og spesialpedagogikk. Spesielt relasjon, anerkjennelse og mestring befant seg i begge litteraturområdene. Således var det nødvendig å trekke inn skolens og lærerens mandat når det gjelder psykisk helse, som selvmordstanker er en undergruppe av. Dernest fant jeg ut at samarbeid med andre måtte inkluderes på bakgrunn av informantene. Det kan tenkes at det er for ambisiøst å inkludere skole i selvmordsforebygging, men selvmord må forstås ut fra et helhetsbilde. Med bakgrunn i at det finnes flere årsakssammenhenger og risikofaktorer når selvmord gjør seg gjeldende, kan skolen være både en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor for barn og unge. Dette gjør prosjektet spesialpedagogisk relevant.

Kvaliteten på masteroppgaven er basert på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, som jeg har redegjort for i metodekapittelet. Primært innebærer det metodisk tilnærming, semistrukturert intervju, rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguider, gjennomføring, transkripsjon og analysearbeid, og etiske refleksjoner. Med andre ord har jeg fått prøvd meg i rollen som forsker. Det har vært utfordrende, men samtidig motiverende fordi jeg er engasjert i emnet. Ved bruk av fenomenologisk tilnærming gjennom forskningsprosessen har intensjonen vært å få tak i informantenes livsverden, og legge til side min forforståelse. I dette prosjektet har informantenes livsverden i hovedsak innebefattet deres erfaringer, opplevelser og kompetanse i møte med barn og unge med selvmordstanker. Det kan stilles spørsmål om det har vært noen garanti for å legge til side forforståelsen, da innstillingen har vært å utvikle en dypere forståelse av problemstillingen. Imidlertid har jeg vært kontinuerlig bevisst på forforståelsen, og gjort mitt ytterste for å ha et åpent blikk for informantenes opplevelser og erfaringer. Hvis jeg skulle gjort noe annerledes med forskningsopplegget, ville det vært å få tak i flere lærere som har hatt elever med

selvmordstanker. Det lot seg dessverre ikke gjøre, men på tross av dette kan som nevnt flere informantgrupper få frem varierte innfallsvinkler og fange opp mangfold rundt fenomenet. Derimot må det sies at utvalgets størrelse, fem informanter, begrenser forskningens generaliserbarhet og dernest kvalitet. Mine funn kan ikke overføres til hver enkelt skole i landet, men det kan tenkes at resultatene kan fortelle noe om ivaretagelse av elever med selvmordstanker. For å sikre reliabiliteten har jeg like fullt forsøkt å gjøre prosjektet så transparent som mulig, gjennom å synliggjøre de ulike metodologiske trinnene. Prosjektet bygger på en tidligere forskning om usikkerhet hos lærere i skolen når det kommer til psykisk helse, og mine funn resulterer noenlunde ut i samme retning. Det kan likevel tenkes at en annen forsker kunne tolket transkripsjonen annerledes enn det jeg gjorde.

Oppsummert har det fremkommet ulike funn. Av disse kommer jeg til å trekke frem funnene jeg mener er mest essensielle for prosjektet. Aller først kommer det frem at det er ønskelig med en handlingsplan for psykisk helse i skolene, som gjør at lærere får en mer konkret veiledning for å ivareta elever med psykiske utfordringer. I tillegg antydes det savn etter faste briefingtimer, hvor lærere kan drøfte hva som bør gjøres i møte med elevene. Ledelsen har til dels ansvar for dette. Neste funn indikerer at det er nødvendig med normalisering av psykisk helse i skolen. Fremfor fokus på store pakkeløsninger om diagnoser fra staten, kan det heller omhandle at lærere bruker egne erfaringer og eventuelle sårbarheter så langt det rekker. At livet generelt vil tilby oppturer og nedturer, som kan være vanskelig å sette i perspektiv for barn og unge. Samfunnet etterstreber en perfektjonisme og lykkeverden, noe ikke alle elever er rustet til. Derimot er det viktig å ikke bagatellisere følelsene til eleven, og heller ha litt is i magen.

Et annet betydningsfullt funn er at redsel blir fremhevet som et sunnhetstegn, samt at lærere kan undervurdere seg selv i møte med elever med selvmordstanker. Det er menneskelig å være redd og usikker hvis en elev forteller at han eller hun vil begå selvmord. Fremfor at redsel blir et hinder for læreren, kan den heller brukes til å hjelpe og ivareta elevene. Som oftest holder det å være bevisst over egen fremtreden og være seg selv. Vær ærlig i møte med elevene hvis man blir redd, og vis at man tar dem på alvor. Fortell at budskapet kan være skremmende, men at man vil ta det videre og snakke med noen andre som kan hjelpe.

Det tyder på enighet hos informantene at relasjonskompetanse hos lærere, en anerkjennende tilnærming og et mestringsorientert læringsmiljø gjennom tilpasset opplæring fremkommer



som nødvendig. Relasjonsbygging til elever sees på som det viktigste i skolen, og alle barn og unge trenger trygge voksne i vanskelige tider. Samtidig oppleves det en motvillighet hos enkelte lærere i å se denne nødvendigheten. Det relasjonelle grunnlaget bygger i tillegg på anerkjennelse, og dermed kan motvillighet påvirke en anerkjennende tilnærming i en negativ retning. Å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte kan derfor bli utfordrende i ivaretagelsen av elever med selvmordstanker. Komponentene presiseres å være særdeles viktig i selvmordsforebygging. Medfølgende kan det være risiko for at elevene ikke opplever mestring på skolen. Grunnleggende fordi lærer-elev-relasjonen ikke er tilstrekkelig, som igjen kan ha innflytelse på elevens atferdsregulering. Det kan tenkes at overnevnte elementer er gjensidig avhengige av hverandre. Mister et element sin kraft, kan det ha negativ betydning for de andre komponentene sitt virke når det kommer til fenomenet ivaretagelse.

Et siste sentralt funn er samarbeid med andre. Forskning og informanter etterlyser kompetanse om psykisk helse i skolen, men imidlertid erfares det som overraskende utfordrende å veilede enkelte lærere i disse temaene. Dette understreker at ikke all forskning kan generaliseres og på samme tid stilles det spørsmål ved omfanget av motvillige holdninger hos lærere. Videre kommer det frem at lærere bør være påpasselig med hvor mye foreldrene skal inkluderes når eleven bringer frem sensitiv informasjon. Det utgjør en balansegang mellom plikt for foreldresamarbeid gjennom å ivareta elevens psykiske helse og oppbygging av tillit hos eleven, som er vesentlig å være bevisst på.

Sammenfattende har jeg forsøkt å svare på problemstillingen gjennom prosjektet, med hjelp fra forskningsspørsmålene. Å nyansere ivaretagelse har ikke vært enkelt, men jeg tenker det har fremkommet ulike interessante innfallsvinkler. Det trengs skoler som bygger tilhørighet og fellesskap, og som skaper gode sosiale nettverk hvor mennesker bryr seg om hverandre. En rekke programmer for bedring av psykisk helse hos alle elever er i bruk i den norske skolen, men derimot er det ingen programmer som har direkte mål om å redusere selvmordstanker, selvskadning og selvmordsforsøk. Jeg har dermed drøftet fenomenet i kraft av skolens og lærerens mandat, psykisk helse i skolen, relasjonskompetanse, anerkjennende tilnærming og mestringsorientert læringsmiljø. Definisjonen av ivaretagelse bærer preg av disse elementene.

Avslutningsvis har jeg en ny forståelse av hvor viktig det er å belyse selvmordstematikk, men med varsomhet og respekt. Det kan tenkes at for å redusere fenomenet, må man forstå hva

som kan gjøres. Primært er det menneskene som har opplevd selvmordstanker som individuelt vet hva som kan gjøres. Andre mennesker kan ikke snakke på deres vegne, og hvert tilfelle er unikt. Det er laget etiske retningslinjer som gjør undersøkelsene utfordrende, fordi det finnes en risiko for å re-traumatisere menneskene. Eksempelvis å vekke negative tankemønstre. Derfor måtte jeg basere prosjektet på lærere og eksperter sine opplevelser, erfaringer og kompetanse i møte med barn og unge med selvmordstanker. Kort oppsummert vil hensynet til elevens stemme være noe av det viktigste i arbeidet for å ivareta elever med selvmordstanker. Likeså håper jeg at denne masteroppgaven kan være med på å snakke høyere om betydningen av ivaretagelse i skolen. At man ikke trenger en grad innen psykologi for å kunne ivareta elevene, men heller stole på seg selv og være et medmenneske. Som **Daglig leder** oppsummerer med fenomenet ivaretagelse:

*Det enkle er det beste.*

# Litteraturliste

- Bakken, Anders. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. (NOVA Rapport 8/18). Oslo: NOVA.
- Bandura, Albert. (1986). THE EXPLANATORY AND PREDICTIVE SCOPE OF SELF-EFFICACY THEORY. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359.  
doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Befring, Edvard. (2014a). *Den forløsende pedagogikken : læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, Edvard. (2014b). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*: Det Norske Samlaget.
- Berg, Nina B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen* (4.oppl., 1. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, Anne Inger Helmen. (2003). Psykologi og forskningsetikk: Kan deltagelse i forskningsprosjekt gi psykiske skader? I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 93-108). Oslo: Gyldendal akademisk
- Bru, Edvin, Idsøe, Ella Cosmovici & Øverland, Klara. (2016a). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforl.
- Bru, Edvin, Idsøe, Ella Cosmovici & Øverland, Klara. (2016b). 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. 291-298). Oslo: Universitetsforl.
- Buli-Holmberg, Jorun, Nilsen, Sven & Skogen, Kjell (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 13-32). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Damsgaard, Hilde Larsen. (2013). *Med åpne øyne : observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd* (6. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Damsgaard, Hilde Larsen & Eftedal, Cecilie Isaksen. (2014). *-men hvordan gjør vi det? : tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ekeberg, Øivind. (2016a). Definisjoner. I Ø. Ekeberg, & E. Hem (Red.), *Praktisk selvmordsforebygging* (s. 11-13). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekeberg, Øivind. (2016b). Generell selvmordsforebygging. I Ø. Ekeberg, & E. Hem (Red.), *Praktisk selvmordsforebygging* (s. 161-169). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekeberg, Øivind. (2016c). Risikofaktorer. I Ø. Ekeberg, & E. Hem (Red.), *Praktisk selvmordsforebygging* (s. 28-44). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekeberg, Øivind. (2016d). Vurdering av selvmordsrisiko. I Ø. Ekeberg, & E. Hem (Red.), *Praktisk selvmordsforebygging* (s. 117-134). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekornes, Stine Margrethe. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Hentet fra <https://fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2017a). *D10: Selvmord etter kjønn, alder og døds måte*. Hentet fra <http://statistikkbank.fhi.no/dar/>
- Folkehelseinstituttet. (2017b). *Fakta om selvmord og selvmordsforsøk*. Hentet fra <https://www.fhi.no/historisk-arkiv/artikler/psykisk-helse/selvmord-og-selvmordsforsok---fakta/>

- Folkhälsomyndigheten. (2018). *Dödlighet i suicid (självmord)*. Hentet fra <https://www.folkhalsomyndigheten.se/folkhalsorapportering-statistik/folkhalsans-utveckling/halsa/suicid-sjalvmord/>
- Grøholt, Berit. (2016). Selvmordsatferd blant barn og unge. I E. H. Øivind Ekeberg (Red.), *Praktisk selvmordsforebygging* (s. 76-90). Oslo: Gyldendal akademisk
- Havik, Trude. (2016). Skolevegning. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Oslo: Universitetsforl.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2018). *Verdensdagen for selvmordsforebygging 10.september: Regjeringen starter arbeidet med ny handlingsplan*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdensdagen-for-selvmordsforebygging-10-september-regjeringen-startar-arbeidet-med-ny-handlingsplan/id2610508/>
- Helsedirektoratet. (2014). *Handlingsplan for forebygging av selvmord og selvskading 2014-2017*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/62bf029b047945c89b294f81a7676b04/handlingsplan\\_selvmord\\_300414.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/62bf029b047945c89b294f81a7676b04/handlingsplan_selvmord_300414.pdf)
- Helsedirektoratet. (2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Idsøe, Ella Cosmovici & Idsøe, Thormod. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforl.
- Juul, Jesper, Solli, Arne & Jensen, Helle. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kreyberg, Elin. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-290). Oslo Universitetsforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. oppl., 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lund, Ingrid. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Marshall, Cathrife & Rossman, B. Gretchen. . (2016). *Designing Qualitative Research* (6. utg.). London: Sage.
- Nasjonalt senter for selvmordsforskning og -forebygging. (2016). *Fakta om selvmord*. Hentet fra [https://www.med.uio.no/klinmed/forskning/sentre/nssf/kunnskapsressurser/fakta-selvmord-selvskading/dokumenter/fakta-om-selvmord\\_2016\(1\).pdf](https://www.med.uio.no/klinmed/forskning/sentre/nssf/kunnskapsressurser/fakta-selvmord-selvskading/dokumenter/fakta-om-selvmord_2016(1).pdf)
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi* Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje & Tveit, Arne. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ogden, Terje. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova § 1-1. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

- Opplæringslova § 1-3. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Opplæringslova § 8-2. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_9#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#KAPITTEL_9)
- Opplæringslova § 9 A-4. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Opplæringslova § 10-8. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_12](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12)
- Opplæringslova § 20-1. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_23#KAPITTEL\\_23](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_23#KAPITTEL_23)
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Qin, Ping. (2016). Epidemiologi. I Ø. Ekeberg, & E. Hem (Red.), *Praktisk selvmordsforebygging* (s. 14-27). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Retterstøl, Nils, Ekeberg, Øivind & Mehlum, Lars. (2002). *Selvmord : et personlig og samfunnsmessig problem*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (2009). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Selvmordsforskning, Center for. (2018). *At læse statistikk*. Hentet fra <http://selvmordsforskning.dk/statistikbank/at-laese-statistik/>

- Shamoo, Tonia K., Patros, Philip G., Grøholt, Berit & Smith, Anne-Marie. (1999). *Depresjon og selvmordstanker hos barn og unge*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Shneidman, Edwin S. (1993). *Suicide as psychache : a clinical approach to self-destructive behavior*. Northvale, N.J: J. Aronson.
- Sommerschild, Hilchen. (2006). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt, & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 21-63). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, Jan. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, Aksel Hagen. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket. 2.5.1 Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Vråle, Gry Bruland. (2018). *Møte med det selvmordstruede mennesket* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.



Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I. & Samdal, O. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

28.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Skolens oppfølging av elever med selvmordstanker.

### Referansenummer

784095

### Registrert

20.12.2018 av Pia Andreassen - piaand@student.uv.uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

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

Geir Nyborg, geir.nyborg@isp.uio.no, tlf: 22859182

### Felles behandlingsansvarlige institusjoner

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Pia Andreassen, pia.andreassen@hotmail.com, tlf: 47373914

### Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.05.2019

### Status

18.01.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 18.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.1.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c1b7d3d-023d-4bca-ab08-189d8774e869>

1/3

oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2019. Data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden i påvente av sensur til 15.8.2019.

OBS! Dette må fremgå av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til utvalgene.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

NSD legger til grunn at det ikke fremkommer identifiserende opplysninger om tredjepersoner, hverken direkte eller indirekte, fra intervjuene.

OsloMet er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

28.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet «skolens og læreres ivaretagelse av elever med selvmordstanker?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på skolens og lærerens ivaretagelse av elever med selvmordstanker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Journalister i NRK har avdekket at helsevesenet begikk lovbrudd i 11 av 12 selvmord der pasienten ventet på hjelp. Flere sto i kø og ventet på behandling, samt fikk dårlig oppfølging av helsevesenet. Hensikten med prosjektet er å se på skolens og lærerens ivaretagelse av elever med selvmordstanker. Skolen kan ha en mulighet til å være en positiv rømningsvei, og gi elever faglig omsorg gjennom mestring og motivasjon. Det er likevel lettere sagt enn gjort. En studie indikerer at lærere etterlyser kunnskap om psykisk helse i utdanningen og yrket. I møte med elever som har det vanskelig, er flere lærere usikre på hva de konkret kan si, og er bekymret for at deres tilnærming kan bli feil og forverre situasjonen for eleven (Ekornes, 2016). Retterstøl, Ekeberg og Mehum (2002) fremhever at 70-80 % av selvmordene er «varslet» på forhånd, men lærere i skolen må tørre å se, høre, snakke og handle med elevene som har selvmordstanker. Formålet er å undersøke hva skolen og lærere kan gjøre for å ivareta elever med selvmordstanker.

Dette er et forskningsprosjekt på et masterstudium i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker.

### Problemstilling

*«Hvordan kan skole og lærere ivareta elever med selvmordstanker?»*

#### Forskningsspørsmål:

*«Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med å ivareta elever med selvmordstanker?»*

*«Hvordan kan eksperter med kompetanse bidra til å bevisstgjøre lærere på å ivareta elever med selvmordstanker?»*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Fagansvarlig for masteroppgaveemnet er Geir Nyborg, mens min veileder er Kristin Pedersen som er hentet fra OsloMet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

1) Fordi du er en lærer som har opplevd en elev med selvmordstanker.

- **Se intervjuguide 1, vedlegg 3**

2) Fordi du er en «ekspert» (psykolog og daglig leder) som har behandlet og/eller veiledet barn og unge med selvmordstanker.

- **Se intervjuguide 2, vedlegg 4**

3) Fordi du jobber i pedagogisk-psykologisk tjeneste, og har veiledet skole og/eller lærere når det kommer til psykisk helse i skolen.

- **Se intervjuguide 3, vedlegg 5**

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir personlig intervjuet. Det vil ta ca. 45 minutter. Spørsmålene vil inneholde spørsmål om din yrkesbakgrunn, erfaringer og utfordringer i møte med barn og unge med selvmordstanker, samarbeid med ulike hjelpeapparater, samt hvilke råd og erfaringer du vil bidra med. Jeg kommer til å bruke lydopptaker under intervjuet. Etter intervjuene skal opptakene transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Materialet skal struktureres slik at det blir en oversikt som bidrar til en start på koding og analyse.

### **Det er frivillig å delta**

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

kan fremtidige lærere se hva andre lærere har gjort i arbeidet med å følge opp elever med selvmordstanker godt nok.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være jeg som student og veileder som skal ha tilgang på materiale i prosjektprosessen.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet skal dermed krypteres på minnepinne. Det er bare jeg personlig som vet koden.

Jeg kommer til å benytte meg av en temasentrert analytisk tilnærming. Hovedpoenget er å gå i dybden på utvalgte temaer. Med andre ord skal informasjon fra alle informantene kategoriseres i sentrale temaer knyttet til oppgavens tematikk. Jeg skal plukke ut deler fra intervjuets opprinnelige sammenheng. En av grunnene til at jeg vil bruke denne analysen er fordi anonymiseringen blir bedre sikret gjennom å dele opp datamaterialet. For utenforstående blir det dermed vanskeligere å gjenkjenne intervjuets helhet når det er delt opp og kategorisert.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.august 2019. Masteroppgaven skal leveres 31.mai, og karaktersetning skal vurderes innen åtte uker. Etter masteroppgaven er bestått, blir alle personopplysninger, lydopptak og transkriberinger slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Masterstudent: Pia Andreassen. Telefon: 47373914. Mail: [pia.andreassen@hotmail.com](mailto:pia.andreassen@hotmail.com).
- Faglig ansvarlig for masteroppgaveemnet:  
Geir Nyborg. Telefon: 22859182. Mail: [geir.nyborg@isp.uio.no](mailto:geir.nyborg@isp.uio.no)
- Veileder via OsloMet:  
Kristin Pedersen. Telefon: 67237506. Mail: [pedersen@oslomet.no](mailto:pedersen@oslomet.no).
- Personvernombud:  
Maren Magnus Voll. Mail: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder

Student



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skolens og læreres ivaretagelse av elever med selvmordstanker*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et personlig intervju hvor det brukes lydbåndopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.august 2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Intervjuguide 1

## Intervjuguide – lærer

### Informasjon om intervjuet:

Problemstilling: «*Hvordan kan skole og lærere ivareta elever med selvmordstanker?*»

Skolen kan ha en mulighet til å være en positiv rømningsvei, og gi elever faglig omsorg gjennom mestring og motivasjon. Samtidig indikerer en studie at lærere etterlyser kunnskap om psykisk helse i utdanningen og yrket. I møte med elever som har det vanskelig, er flere lærere usikre på hva de konkret kan si, og er bekymret for at deres tilnærming kan bli feil og forverre situasjonen for eleven. Formålet med prosjektet og intervjuet er å undersøke hva skolen og lærere kan gjøre for å ivareta elever med selvmordstanker.

Du trenger ikke å svare på alle spørsmål hvis du ikke ønsker det, og du bestemmer selv hva du ønsker å dele med meg. Hvis du ønsker en pause eller å avslutte kan du når som helst si ifra om dette, uten å oppgi noen grunn. Alt skal anonymiseres, og datamaterialet skal bevares i en kryptert mappe. Intervjuet varer i ca. 45 minutter, og det skal tas opp med lydopptak. Tredjepersoner skal ikke spørres eller snakkes om, bare deg og dine opplevelser og tanker.

Har du noen spørsmål før intervjuet starter?

### Intervju med lydopptaker

#### Bakgrunn:

- 1) Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- 2) Hvor mye erfaring hadde du om psykisk helse da du fikk en elev med selvmordstanker?
- 3) Har du tatt/fått noen ekstra kurs eller utdanning som angår psykisk helse i skolen?
  - Av hvem?

## Lærerrollen:

### Opplevelser og erfaringer:

- 1) Hva synes du har fungert i møte med eleven?
  - Undervisning, friminutt, sosialt i klassen, faglig tilrettelegging
- 2) Hva synes du har vært utfordrende i møte med eleven?
  - Undervisning, friminutt, sosialt i klassen, faglig tilrettelegging?
  - Relasjonskompetanse, anerkjennende tilnærming, mestringsorientert læringsmiljø?
- 3) Hvordan var det å tilrettelegge undervisningen for eleven?
- 4) Hvordan var det å inkludere eleven i fellesskapet i klassen?
- 5) Hvordan synes du det var å bygge relasjon til eleven?
  - Hvilke utfordringer møtte du eventuelt på i relasjonsbyggingen?
- 6) Hva tenker du om din kompetanse er i møte med elever som har selvmordstanker?
  - Hva er det du føler deg sikker på?
  - Hva det du føler deg usikker på?
- 7) Hvordan opplevde du å være lærer for en elev med selvmordstanker?
  - Hvordan var det å anerkjenne eleven?
- 8) Hvilke tanker og refleksjoner har du gjort deg om opplevelsene i etterkant?
  - Hvilke erfaringer har du tatt med deg videre etter møtet med eleven?

### Råd

- 9) Du sitter med en erfaring ikke mange har. Har du noen tanker om hva du skulle ønske du visste på forhånd i møte med eleven?
  - Hvis du skulle gitt noen råd og tips til andre lærere som møter på denne tematikken, hva skulle det vært?
- 10) *Hvordan tenker du skole og lærere best kan ivareta elever med selvmordstanker?*
- 11) Hvilken rolle tenker du skolen og dens overordnede ansvar skal ha i møte med elever med selvmordstanker?
  - Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver.
- 12) Hvilken rolle tenker du læreren skal ha for å ivareta eleven best mulig?
- 13) Hvilken relasjon tenker du læreren bør ha for å ivareta elever med selvmordstanker?

**Samarbeid med andre:**

- 14) Hvordan opplevde du samarbeid med andre kolleger? Faglærere, sosiallærere, helsesykepleiere, rektor.
- Fikk du veiledning og hjelp, eller sto du alene?
- 15) Hvordan opplevde du samarbeid med andre hjelpeapparater/institusjoner?
- Oppsøkte du dem, eller dem deg?
- 16) Hvilken holdning føler du arbeidsplassen din har med psykisk helse i skolen?
- Prioritert, eller glemt?

**Avslutning:**

- 17) Hva tenker du er det viktigste din arbeidsplass gjør for å forebygge selvmord?
- 18) Hva synes du om å bli intervjuet om dette temaet?
- 19) Sitter du igjen med noe du ønsker å dele, eller har noen spørsmål?

# Vedlegg 4: Intervjuguide 2

## Intervjuguide – psykolog og daglig leder

### Informasjon om intervjuet:

Problemstilling: «Hvordan kan skole og lærere ivareta elever med selvmordstanker?»

Skolen kan ha en mulighet til å være en positiv rømningsvei, og gi elever faglig omsorg gjennom mestring og motivasjon. Samtidig indikerer en studie at lærere etterlyser kunnskap om psykisk helse i utdanningen og yrket. I møte med elever som har det vanskelig, er flere lærere usikre på hva de konkret kan si, og er bekymret for at deres tilnærming kan bli feil og forverre situasjonen for eleven. Formålet med prosjektet og intervjuet er å undersøke hva skolen og lærere kan gjøre for å ivareta elever med selvmordstanker.

Du trenger ikke å svare på alle spørsmål hvis du ikke ønsker det, og du bestemmer selv hva du ønsker å dele med meg. Hvis du ønsker en pause eller å avslutte kan du når som helst si ifra om dette, uten å oppgi noen grunn. Alt skal anonymiseres, og datamaterialet skal bevares i en kryptert mappe. Intervjuet varer i ca. 45 minutter, og det skal tas opp med lydopptak. Tredjepersoner skal ikke spørres eller snakkes om, bare deg og dine opplevelser og tanker.

Har du noen spørsmål før intervjuet starter?

### Intervju med lydopptak

#### Bakgrunn:

- 4) Hvor lenge har du jobbet med barn og unge som har selvmordstanker?
- 5) Hvordan har du oppnådd kompetansen du sitter med i dag?
  - Hva slags utdanning har du tatt? Eventuelt ekstra kurs?
- 6) Hvordan opplever du kunnskapen generelt er om forebygging av selvmord i samfunnet?

### **Ekspert-rollen:**

- 7) Hvordan opplever du å veilede og snakke med barn og unge som har selvmordstanker?
- 8) Hvilke tanker, refleksjoner og erfaringer har du tatt med deg videre etter all veiledning og samtaler?
- 9) Hva har vært utfordrende i møte barn og unge med selvmordstanker?

### **Skolens og lærerens rolle:**

- 10) Hvordan tenker du skole og lærere kan være med på å forebygge selvmord blant barn og unge?
- 11) Hvilken rolle tenker du lærere i skolen skal ha i møte med elever som har selvmordstanker?
- 12) Har du hatt noe samarbeid med lærere i skolen, hvor barn og unge har selvmordstanker?
  - Hvordan har du opplevd å samarbeide med lærere?
  - Oppsøkte du dem, eller dem deg?
- 13) Hvilke tanker har du rundt utfordringer hos lærere som skal ivareta elever med selvmordstanker?
  - Undervisning, friminutt, sosialt i klassen, faglig tilrettelegging?
  - Relasjonskompetanse, anerkjennende tilnærming, mestringsorientert læringsmiljø?
- 14) Hvilke utfordringer tenker du lærere kan oppleve i møte med elever som har selvmordstanker?
  - Usikkerhet, frykt?
- 15) Hvilke råd har du til lærere som har elever med selvmordstanker?
  - Hvordan kan læreren ivareta eleven best mulig i skolen?
- 16) Hvordan kan læreren forverre situasjoner for elever med selvmordstanker?
- 17) Hva tenker du kan forbedre læreres eventuelle usikkerhet og frykt i møte med elever som har selvmordstanker?
- 18) Hva tenker du er det viktigste en skole kan gjøre for å ivareta elever med selvmordstanker?
  - Skolen som en selvmordsforebyggende arena

## **Avslutning**

- 19)** Hva synes du om å bli intervjuet om dette temaet?
- 20)** Sitter du igjen med noe du ønsker å dele, eller har noen spørsmål?

# Vedlegg 5: Intervjuguide 3

## Intervjuguide – pedagogisk-psykologisk rådgiver

### Informasjon om intervjuet:

Problemstilling: «*Hvordan kan skole og lærere ivareta elever med selvmordstanker?*»

Skolen kan ha en mulighet til å være en positiv rømningsvei, og gi elever faglig omsorg gjennom mestring og motivasjon. Samtidig indikerer en studie at lærere etterlyser kunnskap om psykisk helse i utdanningen og yrket. I møte med elever som har det vanskelig, er flere lærere usikre på hva de konkret kan si, og er bekymret for at deres tilnærming kan bli feil og forverre situasjonen for eleven. Formålet med prosjektet og intervjuet er å undersøke hva skolen og lærere kan gjøre for å ivareta elever med selvmordstanker.

Du trenger ikke å svare på alle spørsmål hvis du ikke ønsker det, og du bestemmer selv hva du ønsker å dele med meg. Hvis du ønsker en pause eller å avslutte kan du når som helst si ifra om dette, uten å oppgi noen grunn. Alt skal anonymiseres, og datamaterialet skal bevares i en kryptert mappe. Intervjuet varer i ca. 45 minutter, og det skal tas opp med lydopptak. Tredjepersoner skal ikke spørres eller snakkes om, bare deg og dine opplevelser og tanker.

Har du noen spørsmål før intervjuet starter?

## Intervju med lydopptak

### Bakgrunn:

- 1) Hvor lenge har du jobbet i pedagogisk-psykologisk tjeneste?
- 2) Hvordan har du oppnådd kompetansen du sitter med i dag?
  - Hva slags utdanning har du tatt? Eventuelt ekstra kurs?
- 3) Hvordan opplever du kunnskapen generelt er om forebygging av selvmord i samfunnet?



### **Pedagogisk-psykologisk rådgiver-rollen:**

- 4) Hvordan opplever du å veilede skole og lærere i arbeidet med psykisk helse i skolen?
  - Hvilke holdninger og engasjement hos skole og lærere synes du at du blir møtt av?
  - Hva har vært utfordrende?
  - Hva har vært greit?
  - Hvordan har samarbeidet vært?
- 5) Kan du fortelle om ulike råd og tips dere kommer med til skole og lærere som trenger veiledning med psykisk helse i skolen?
- 6) Hvilke erfaringer har du tatt med deg videre etter all veiledning?
  - Er det noe du tenker eller reflekterer over neste gang du skal veilede lærere og skole?

### **Skolens og lærerens rolle:**

- 7) Hvordan tenker du skole og lærere kan være med på å forebygge selvmord blant barn og unge?
- 8) Hvilken rolle tenker du lærere i skolen skal ha i møte med elever som har selvmordstanker?
- 9) Hvilke tanker har du rundt utfordringer hos lærere som skal ivareta elever med selvmordstanker?
  - Relasjonskompetanse, anerkjennende tilnærming, mestringsorientert læringsmiljø?
- 10) Hvilke utfordringer tenker du lærere kan oppleve i møte med elever som har selvmordstanker?
  - Usikkerhet, frykt?
- 11) Hvilke råd har du til lærere som har elever med selvmordstanker?
  - Hvordan kan læreren ivareta eleven best mulig i skolen?
- 12) Hvordan kan læreren forverre situasjoner for elever med selvmordstanker?
- 13) Hva tenker du kan forbedre læreres eventuelle usikkerhet og frykt i møte med elever som har selvmordstanker?
- 14) Hva tenker du er det viktigste en skole kan gjøre for å ivareta elever med selvmordstanker?
  - Skolen som en selvmordsforebyggende arena

### **Avslutning**

- 15) Hva synes du om å bli intervjuet om dette temaet?
- 16) Sitter du igjen med noe du ønsker å dele, eller har noen spørsmål?