

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Lena Kristin Hammer og Lill Susann Lerudsmoen

Masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge

Hvordan kan lærere på ungdomsskolen legge til
rette for utvikling av god psykisk helse hos
elevene?

Master i psykososialt arbeid med barn og unge

2021

Forord

En lærerik og utfordrende reise er omsider ved veis ende. Denne masteroppgaven er avslutningen på fire år med videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. I tillegg til 100 % jobb, har det til tider vært mye å gjøre. Samtidig vil vi ikke ha vært denne reisen foruten. Vi sitter igjen med ny og nyttig kunnskap, som vi vil bringe med tilbake i eget arbeid med elever i skolen. Vi tar også med oss den nye kunnskapen i videre oppdragelse, støtte og veiledning av egne barn.

Først og fremst vil vi takke de seks lærerne som har delt sine erfaringer med oss. Dere ga oss et stort materiale å gripe tak i. Dere var velvillige og stilte opp med én gang dere fikk forespørsel, slik at vi slapp å bruke mye tid på å få tak i informanter. Det at prosessen med å skaffe informanter gikk såpass lett, gjorde at vi raskt kom i gang med intervjuene. Dette bidro til at vi gjennom hele prosessen har kunne holdt oss innenfor tidsskjemaet vi utarbeidet i starten av dette prosjektet.

Vi vil også takke vår veileder Henning Pettersen, for veiledning og gode innspill underveis i skriveprosessen. Det har vært lett og hyggelig å forholde seg til deg. Roald Undlien ga oss også gode tilbakemeldinger på 80 % seminaret, som vi også vil takke for.

Det hører også med å gi en takk til hverandre. Det å være gode venninner og studiekamerater gjennom en årrekke, har gjort at denne masteroppgaven har kunne latt seg gjennomføre i henhold til tidsskjemaet. Vi har støttet hverandre og samarbeidet på en god måte gjennom hele prosessen.

Rektorer og kollegaer har også bidratt, slik at vi har fått realisert og fullført denne masteroppgaven. Takk for at dere har lagt til rette og omorganisert dere for å få skoledagene til å gå i hop, de dagene vi har vært opptatt med studier.

Til slutt må vi rette en stor takk til våre familier, som har holdt ut med oss i denne tiden. Takk til besteforeldre, som har stilt opp som barnepiker, og menn og barn som til tider har måtte forlate huset, slik at vi har fått mulighet til å arbeide i fred og ro. De er nok alle sammen glade for at vi endelig er ferdige.

Lill Susann og Lena Kristin, mai 2021.

Sammendrag

Forskning viser at rapporteringen av psykiske plager er høy blant dagens ungdom. Disse plagene knyttes i stor grad til symptomer på stress og bekymringer i hverdagen, og da spesielt press på skolen. Fra politisk hold, blir skolen trukket fram som en viktig arena for å møte denne problematikken gjennom forebyggende og helsefremmende arbeid, og i Meld.St 28, ble det bestemt at temaet «Folkehelse og livsmestring» skulle inn som et nytt tverrfaglig tema i skolen. I *Læreplanverket* er det nye tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring» tatt med i den overordnede delen, og lærerne skal jobbe med å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Dermed har skolen et stort ansvar for elevene og deres psykiske helse. Med denne bakgrunnen ønsket vi å sette fokus på hvordan lærerne erfarer denne situasjonen. De står i nær posisjon til elevene og kan derfor bidra med verdifull kunnskap om hvordan de kan påvirke elevens psykiske helse i skolen.

Temaet ble belyst ut fra denne problemstillingen:

Hvordan kan lærere på ungdomsskolen legge til rette for utvikling av god psykisk helse hos elever?

For å besvare problemstillingen, valgte vi en kvalitativ metodisk tilnærming hvor vi intervjuet seks ungdomsskolelærere. Teorigrunnlaget omhandler begrepet psykisk helse, og forhold som påvirker den psykiske helse. Vi har fokusert på hvordan dette kan knyttes til læring, skolen som helsefremmende arena, risiko- og beskyttelsesfaktorer, relasjoner og ungdomstiden.

Lærerne opplevde på den ene siden at de hadde muligheter til å påvirke elevenes psykiske helse positivt gjennom gode relasjoner til elevene. Ved å jobbe med det sosiale miljøet i klassen, gi elevene følelsen av mestring og knytte til seg samarbeidspartnere. På den annen side erfarte lærerne barrierer med arbeidet rettet mot elevenes psykiske helse. Disse barrierene kan knyttes til et begrenset handlingsrom for lærerne, som går på tiden de har til rådighet. Det kom også fram at kompetanse blant lærerne og høyt læringstrykk kunne være begrensende for mulighetene de hadde til å jobbe med å utvikle en god psykisk helse hos elevene. Begrepet «generasjon prestasjon» ble også brukt om utfordringen dagens ungdom opplever. Sett i et overordnet perspektiv, er det mye som tyder på at disse utfordringene er et resultat av en dreining mot en prestasjonsorientering i samfunnet vi lever i.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	6
1.1	Introduksjon	6
1.2	Bakgrunn	9
1.3	Oppgavens avgrensninger	11
2.0	TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	13
2.1	Psykisk helse	13
2.1.1	Skolen som helsefremmende arena	15
2.1.2	Psykisk helse og læring	17
2.2	Forhold som påvirker den psykiske helsen	22
2.2.1	Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer	22
2.2.2	Relasjoner.....	28
2.2.3	Ungdomstiden	31
3.0	METODE	34
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring	34
3.2	Metodisk tilnærming	37
3.3	Planlegging av undersøkelsen	38
3.4	Rekruttering og utvalg.....	39
3.5	Datainnsamling.....	40
3.6	Analyse.....	41
3.7	Forskerrollen og før-forståelse	46
3.8	Studiens kvalitet og gyldighet	48
3.9	Etiske refleksjoner.....	50
4.0	FUNN	52
4.1	Muligheter	52
4.1.1	Relasjonens betydning.....	52

4.1.2 Det sosiale miljøet i klassen	54
4.1.3 Mestring	58
4.1.4 Samarbeidets muligheter	60
4.2 Barrierer	63
4.2.1 Urealistiske idealer og forventninger	63
4.2.2 Opplevd inkompetanse	66
4.2.3 Krysspress	68
5.0 DRØFTING.....	70
6.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON	81
LITTERATURLISTE	83
Vedlegg	90
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	90
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse	91
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	94
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	97

1.0 INNLEDNING

1.1 Introduksjon

Skolen er en viktig arena for barn og unges utvikling og læring. På skolen har læreren et ansvar for at elever tilegner seg kunnskaper og ferdigheter. Dette konkretiseres i kompetansemålene i *Læreplanverket* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg til lærernes ansvar for det faglige, viser opplæringsloven at ansvarsområdet til lærerne også handler om å se hele eleven. I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at: «Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Elevenes opplevelse av å oppleve tilhørighet i skole og samfunn, kommer også fram i den overordnede delen av læreverket (Utdanningsdirektoratet, 2020b), der det presiseres at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever, og legge til rette for tilhørighet.

Skolen er pålagt et stort ansvar for å bidra til god fysisk og psykisk helseutvikling hos barn og unge gjennom lover og forskrifter (Berg, 2012). Opplæringsloven (1998) inneholder flere bestemmelser som kan knyttes til det psykiske helseperspektivet. I opplæringsloven (1998 § 9A-2) står det at: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Her blir viktigheten av god helse og trivsel spesielt fremhevet. Videre i opplæringsloven blir det presisert at ansatte i skolen har en aktivitetsplikt, til å følge med på at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998 § 9A-4). Skolen skal jobbe forebyggende og ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998 § 9A-3). Ut ifra disse bestemmelsene er det tydelig hvilket ansvar skolen og hver enkelt lærer har.

Skolen kan være en arena som både fremmer og hemmer en god psykisk helse. Dette kommer an på om skolen tilbyr et læringsmiljø der barn og unge kan føle trygghet, tilhøre et fellesskap og oppleve mestring. Eller om elevene føler seg utrygge i relasjonen til læreren, er redde for å ikke mestre kravene, eller opplever utestenging, som gjør at de gruer seg til å gå på skolen (Uthus, 2017). Opplæringsloven (1998 § 2-1) viser tydelig at skolen ikke bare er en rettighet barn og unge har, men norsk offentlig skole er også en plikt. Det betyr at alle barn og unge må være på skolen, også når skolen ikke er et godt sted å være. Dette gir en god grunn til å sette elevenes psykiske helse i søkelys i skolen (Uthus, 2017).

Det har vært rettet et stort søkelys på psykisk helse i skolen de siste årene. I lys av resultater fra ungdataundersøkelser (Bakken, 2018), som har vist økning i andelen unge som rapporterer

om psykiske plager, har det overordnede begrepet livsmestring kommet inn i skole- og samfunnsdebatten (Moen, 2020). I flere år har arbeidet med fagfornyelsen og nye læreplaner foregått, og høsten 2020 ble *Læreplanverket* (Utdanningsdirektoratet, 2020a) innført i grunnskolen og den videregående opplæringen. Den generelle delen av læreplanverket er erstattet av ny overordnet del og fagene i skolen har fått nye fagplaner. I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2020b) er tre nye tverrfaglige temaer presentert. Disse er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Det presiseres at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene. I læreplanverket tar de tverrfaglige temaene utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, som krever innsats og engasjement fra enkeltmennesker og fellesskapet. I det tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring, blir god psykisk og fysisk helse vektlagt, og det beskrives på følgende måte i den overordnede delen:

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

Skolen har gjennom opplæringsloven (1998), som er selve kjernen i alt som gjøres på skolen, flere bestemmelser knyttet opp mot å arbeide med psykisk helse. Med folkehelse og livsmestring som nytt tverrfaglig tema, har lærerne fått et større ansvar for å jobbe med det tverrfaglige temaet i de ulike fagene, og gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Selv om dette er et viktig tema i skolen, vil tid, ressurser og kompetanse til å jobbe med dette, være relevante spørsmål som dukker opp. Dette kommer tydelig fram i rapporten *Psykisk helse i skolen* (Holen & Waagene, 2014). Rapporten viser at lærerne trakk fram behovet for økt kompetanse, mangel på tid og ressurser, som to begrensende faktorer. I rapporten *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (Skaalvik & Skaalvik, 2013) vises det at lærerne i stor grad trivdes i yrket sitt, men det er flere forhold som kunne virke belastende. Lærerne opplevde et stort tidspress i skolen, og at dette var en stressfaktor. De opplevde at ansvarsområdet til skolen utvides parallelt med at det gikk mye tid til møter, administrative oppgaver og dokumentasjon, som igjen tok av tiden som skulle gått til planlegging (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Videre i rapporten *Psykisk helse i skolen* (Holen & Waagene, 2014) mente de fleste lærerne at skolen spiller en viktig rolle når det gjelder å forebygge psykiske plager hos barn og unge, og at dette vil ha en positiv effekt på læring. Til tross for at de fleste var positive til dette, mente omtrent halvparten av lærerne at dette vil ta fokus fra skolefag, hvis de skal arbeide systematisk for å hjelpe elever med psykiske plager. Flere av lærerne svarte også at de mente at skolen bør sette søkelys på læring, og at arbeid med å hjelpe elever med psykiske plager ikke er skolens oppgave (Holen & Waagene, 2014).

Noen vil kanskje stille spørsmål om hvorfor læreren skal gjøre jobben som en helsesykepleier eller psykolog kan gjøre. Ringereid & Torkildsen (2019) presiserer at man som lærer først og fremst skal konsentrere seg om å «skape en skole som gir gode vilkår for å utvikle en sunn psykisk helse» (2019, s.16). Læreren skal ikke være terapeut, eller diagnostisere hvilke elever som er deprimert eller har angst, men bidra med positive tiltak som er nyttige for alle. Selv om rapporten *Psykisk helse i skolen* viser at flere lærere mente at dette temaet kan være «utfordrende», så er retningslinjene både i forhold til lovverk og planer klare. Skolen er definert som en viktig arena for å forebygge psykiske plager hos elevene, fordi barn og unge tilbringer mye tid på skolen (Holen & Waagene, 2014).

Selv har vi 25 års erfaring som pedagoger, og etter hvert spesialpedagoger i barneskolen. De fleste elevene vi har møtt har en god psykisk helse, med en enorm glede i livet, med trygghet, venner, motivasjon og gode mestingsopplevelser. Vi har også møtt barn som synes å ha plager som kan være med på å gi dårligere psykisk helse, slik som utrygghet, fortvilelse, depresjon og angst, elever der vi ser at grunnleggende behov er en mangelvare. Gjennom personlige opplevelser, arbeidserfaring, faglige refleksjoner i jobbsammenheng og videreutdanning, har vi i løpet av de siste årene blitt mer og mer opptatt av den psykiske helsen til barn og unge, og hva som bør være til stede for at alle barn og unge skal ha det bra. Gjennom vårt prosjekt vil vi se nærmere på hvordan andre lærere arbeider og legger til rette for å fremme psykisk helse hos elever.

Vi har kommet fram til følgende problemstilling:

«Hvordan kan lærere på ungdomsskolen legge til rette for utvikling av god psykisk helse hos elever?»

1.2 Bakgrunn

Arbeidet med fagfornyelsen og nye læreplaner ble nedsatt allerede 21. juni 2013 av Regjeringen Stoltenberg II. Det var professor Sten Ludvigsen fra Universitetet i Oslo, som ledet utvalgets arbeid. Utvalget skulle vurdere om norsk skole dekker den kompetansen elever ville trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU, 2014).

Da kunnskapsgrunnlaget for fornyelse av fagene i skolen ble presentert i *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* (NOU, 2014:7) av Ludvigsen-utvalget, ble søkelyset på psykisk helse i skolen tydelig. Det ble presisert at emosjonell kompetanse ville bli et av flere viktige kompetanseområder i fremtidens samfunn. Det var delutredningen som ble presentert i NOU (2014:7), og hovedutredningen ble presentert i *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Her ble det vektlagt at skolen trengte en fornyelse, for å møte fremtidens kompetansekrav i samfunnslivet, og de tre tverrfaglige temaene ble anbefalt i overordnet del av læreplanverket. En fagfornyelse ville ifølge utvalget være nødvendig for at elevene skulle kunne mestre livene sine, i henhold til formålet med opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I Meld.St 28 (2016) bestemte kunnskapsdepartementet å videreføre anbefalingene til Ludvigsen-utvalget, og «Folkehelse og livsmestring» kom inn som et nytt tverrfaglig tema i skolen. Det blir også presisert at temaer som defineres i læreplanverket, må knyttes til utfordringer som er aktuelle over tid.

Når vi ser på forskning blant barn og unge med tanke på psykiske plager, så er det ikke tvil om at dette er et viktig tema i skolen. *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Folkehelseinstituttet, 2009b) viser at rundt 15-20 % av barn og unge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Dette går utover læring, trivsel, samvær med andre og daglige gjøremål. *Psykisk helse i Norge* (Folkehelseinstituttet, 2018c), en oppdatert rapport fra Folkehelseinstituttet, viser en økning av andelen unge jenter, som rapporterer et høyt nivå av psykiske plager. Jentene oppsøker helsetjenesten for disse plagene, og økningen er bekymringsfull. Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2020) viser også at jenter er generelt mer plaget enn gutter.

Samtidig som en andel barn og unge sliter, bekrefter funn fra den siste ungdataundersøkelsen (Bakken, 2020) at de fleste elevene har gode oppvekstvilkår, og et liv preget av livskvalitet. 80 % mener de har alt de ønsker seg, og 85 % er tilfreds med livet sitt. Dette bekrefter mye av det som har kommet fram tidligere år. De fleste er fornøyd med skolen, lærerne, foreldrene

sine og lokalmiljøet. Dette bekrefter også rapporten *Psykiske helse i Norge*, der det ble kartlagt at tre av fire ungdommer tror de vil får et lykkelig og godt liv, og de fleste ungdommer er fornøyd med foreldrene sine og livet sitt (Folkehelseinstituttet, 2018c).

Parallelt med god trivsel, viser ungdataundersøkelsen (Bakken, 2020) fortsatt en negativ utvikling, når det gjelder ungdommens forhold til skolen. I løpet av det tiåret som ungdata har målt skoletrivsel, har andelen som trives på skolen blitt noe lavere for hvert år. Det er flere som kjeder seg, gruer seg, og stadig færre trives, enn for noen år tilbake. På ungdomsskolen har også andelen av elever som skulker gått opp. Selv om størsteparten av ungdommen fortsatt trives i skolen, gir tallene samlet sett signaler om en utvikling i feil retning.

Ungdataundersøkelsen viser at det er en forskjell på hvordan elevene i prosjektkommunen (jf. kap.3.4, der den er nærmere beskrevet) skårer, sammenlignet med resultatene på landsbasis. Dette gjelder kategorien helse, som består av flere undertemaer. Ungdommene i prosjektkommunen bruker tjenester som psykolog, helsestasjon for ungdom og helsesykepleier på skolen betraktelig mer enn landsgjennomsnittet. Dette gjelder også ukentlig bruk av smertestillende tabletter, og forekomst av psykiske helseplager den siste uka før undersøkelsen ble tatt (Bakken, 2020). Dette blir illustrert i følgende tabell.

Tabell 1: Resultater fra Ungdata

	Landsbasis	Prosjektkommune
Oppsøker psykolog	9 %	13 %
Helsestasjon for ungdom	9 %	17 %
Helsesykepleier på skolen	39 %	55 %
Ukentlig bruk av smertestillende tabletter	17 %	24 %
Psykiske helseplager	15 %	19 %

Skolen vi har gjort våre intervjuer på deltar i Olweusprogrammet, et omfattende tiltaksprogram, som griper inn i elevenes skolehverdag. Skolen har Olweusmøter hver 14. dag, på samtlige klassetrinn. Hovedmålene med tiltaksprogrammet er å forebygge, redusere og fjerne mobbingsproblemer, både i og utenfor skolemiljøet. I tillegg har tiltaksprogrammet mål om «[...] å få til bedre kameratrelasjoner i skolen og skape forhold som gjør det mulig for mobbede og mobbende elever å trives og fungere bedre i og utenfor skolemiljøet» (Olweus, 1992, s. 59). For å gjennomføre programmet baseres det i hovedsak på å ta i bruk det sosiale miljøet som allerede finnes på skolen; elever, lærere, foreldre og annet skolepersonell, og å omstrukturere dette miljøet. Olweus' tiltaksprogram bidrar til å bedre skolens sosiale klima, som kan gi positive effekter på andre forhold enn kun mobbing (Olweus, 1992).

1.3 Oppgavens avgrensninger

Dette prosjektet er avgrenset til at det er lærernes erfaringer og fortellinger vi er ute etter. Vi ønsker å sette søkelyset på hvordan nettopp lærerne arbeider, når det gjelder å legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene. Etersom vi selv jobber på barneskolen, valgte vi å intervjuere lærere på ungdomskolen. Ved å velge ungdomsskolen som forskningsarena, får vi større avstand til informantene, enn vi hadde fått dersom undersøkelsen hadde blitt utført på en barneskole. Undersøkelser på ungdomskolen vil også kunne gi oss utvidet kunnskap, fordi det dreier seg om en annen aldersgruppe, enn den vi arbeider med til daglig. Det skjer også mye med elevene i forhold til puberteten, venner, karakterpress og identitetsutvikling i denne alderen.

I tillegg til identitetsutviklingen, puberteten og de synlige kroppslige tegnene den medfører, skjer det en enorm utvikling i ungdommens hjerne. Denne utviklingen i hjernen fører til at ungdommene blir bedre rustet til å tilpasse seg omgivelsene og reagere på adekvat måte, blant annet i forhold til det å vurdere konsekvenser og risiko, evne til metakognisjon, selvrefleksjon og evnen til å planlegge. Hjernens modning og utvikling blir, av moderne utviklingspsykologiske teorier, sett i nær sammenheng med tilknytning. Med dette menes at hjernen formes og utvikles gjennom anerkjennelse og nære relasjoner i sosiale samspill, og at det er den relasjonen barnet opplever som betydningsfull, som er avgjørende for utviklingen (Hertz, 2011; Stanicke, 2020; Wichstrøm & Kvaalem, 2007).

Det er nettopp denne store endringen i ungdommenes liv, som ville gjøre det spennende for oss å intervjuere lærere på ungdomsskolen.

Til tross for at vi valgte å kartlegge hvordan lærere kan legge til rette for god psykisk helse hos elever, så vi samtidig at det er viktig at hele personalet ved en skole har søkelys på psykisk helse for å lykkes. Det kunne ha vært interessant å undersøke hvordan ledelsen, ved rektor og assisterende rektor, iverksetter det nye læreplanverket, spesielt med tanke på det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Ungdomsskolen har et helseteam, som det også kunne vært interessant å intervjuere, ettersom de har samtaler med elevene. Helseteamet består av sosiallærer, helsesykepleier og miljøterapeut. Vi valgte lærerne, for det er de som står i den daglige og tette kontakten med elevene, og som har hovedansvaret for å se hver enkelt elev sitt behov. Det er lærerne som møter elevene hver morgen, og som kjenner elevene best. Derfor mener vi, at det er lærerne, som i de fleste situasjoner, har best forutsetninger for å se om elevene har det bra.

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet presenterer vi teori og begreper som vil være med på å danne vårt grunnlag for å kunne tolke og forstå funnene i studien. For å kunne se på hvordan lærere legger til rette for å utvikle god psykisk helse hos elevene, vil det i første omgang være avgjørende å ha en god forståelse for hva begrepet psykisk helse innebærer, hvilken plass begrepet har i skolen, samt hvilken sammenheng psykisk helse har med læring i skolen. Vi vil derfor først gjøre greie for hva psykisk helse er, etterfulgt av sammenhengen mellom psykisk helse og læring. Ut ifra dette, vil vi videre nevne risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, og hvordan disse faktorene kan påvirke elevenes psykiske helse. Deretter blir risiko- og beskyttelsesfaktorer sett i lys av Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. Som den betydningsfulle andre, har læreren en særdeles viktig rolle i ungdomsskoleelevens liv. Her er «den gode relasjonen» et viktig element. Vi vil derfor beskrive hva som kjennetegner den gode relasjonen, og hvorfor den er så viktig med tanke på psykisk helse. Til slutt i dette kapitlet vil vi se på puberteten, og hva som kjennetegner elever i aldersgruppen lærerne i vår undersøkelse underviser. Her vil vi belyse sosiale medier, press og stress, da dette er faktorer som kan prege ungdom og deres psykiske helse.

2.1 Psykisk helse

Psykisk helse benyttes som et samlebegrep og omfatter god psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser (Folkehelseinstituttet, 2018c). Verdens helseorganisasjon (WHO, 2013, s. 6) definerer psykisk helse som: «[...] a state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community».

God psykisk helse handler om utvikling og evne til å mestre følelser, adferd, tanker og hverdagens krav. Det handler også om evnen til fleksibilitet, evnen til å fungere bra i sosiale relasjoner og emosjonell utvikling. Både individuelle, familiære og samfunnsmessige faktorer påvirker den psykiske helsen. God psykisk helse er avgjørende for det enkelte menneskes livskvalitet og velvære (Helsedirektoratet, 2007). Berg (2012) refererer til psykiater Gilberts definisjon av begrepet god psykisk helse: «God psykisk helse er evne til å fordøye livets påkjenninger» (2012, s. 23). Dette gjenspeiler sentrale aspekter fra WHO sin definisjon av begrepet, selv om det er en mer lettfattelig definisjon. God psykisk helse hos barn og ungdom

kjennetegnes ved at den sosiale, emosjonelle, fysiske og intellektuelle utviklingen går bra. Dette innebærer at de klarer å håndtere sitt følelsesregister, skiller mellom rett og galt, får gode relasjoner til andre mennesker, løses problemer som oppstår, og er i stand til å leke og lære (Berg, 2012; Kvello, 2015).

I ungdomstiden er det mye som skal bearbeides, og det er en tid der verden åpner seg på uventende og spennende måter. Psykisk helse i ungdommen er knyttet til de utviklingsutfordringer som all ungdom opplever. Følelsesmessige opplevelser er ofte svingende og sterke i ungdomstiden, og det er en brytningstid hvor mange kan oppleve vanskelige følelser. Det er ikke ensbetydende med at man skal bekymre seg når vanskelige følelser, stress og symptomer på psykiske vansker viser seg hos ungdommen. Det er en glidende overgang mellom normalitet og psykiske lidelser, og det må skilles mellom psykiske plager og psykiske lidelser (Øhlckers et al., 2020).

Psykiske plager benyttes om symptomer som nedstemthet og engstelse. Det er vanlig at mennesker fra tid til annen kan oppleve disse plagene, som mer eller mindre belastende. Et høyt nivå av psykiske plager betyr ikke nødvendigvis at det foreligger en psykisk lidelse. Psykiske lidelser benyttes om en rekke ulike tilstander eller diagnoser. Bestemte diagnostiske kriterier må være oppfylt, for å diagnostiseres som en psykisk lidelse (Folkehelseinstituttet, 2018c). Flere av de vanligste psykiske lidelsene hos barn og unge er depresjon, angstlidelser, tilpasningsforstyrrelser, spiseforstyrrelser, psykisk utviklingshemming, hyperkinetisk forstyrrelser (ADHD), autismespekterforstyrrelser, andre utviklingsforstyrrelser, adferdsforstyrrelser og tic-lidelser (Folkehelseinstituttet, 2018a).

Som i befolkningen for øvrig, er angst også blant ungdom den psykiske lidelsen som forekommer hyppigst. En angstlidelse kan ha sammenheng med en rekke funksjonsforstyrrelser, som skolevansker, sosiale vansker, skolefravær, søvnvansker, depresjon og rusproblemer. De fleste ungdommer med denne problematikken kommer ikke i kontakt med hjelpeapparatet, og de samfunnsmessige konsekvensene er at barn og unge som ikke får hjelp, får et økt skolefravær, blant annet. Angst kan også være et eksempel på et fenomen som kan befinne seg i spennet mellom normalitet, psykisk plage og psykisk lidelse i ungdomstiden. Spisevansker kan også være et eksempel på en glidende overgang mellom normalitet og psykisk lidelse i ungdomstiden. Grensen mellom å slanke seg og det å ha spiseforstyrrelser, kan være glidende (Øhlckers et al., 2020).

De psykiske plagene kan for noen ungdommer få et mer konkret preg, og da er det gjerne kroppen som skal romme den psykiske smerten, som selvskading. Selvskading har en følelsesregulerende funksjon, og demper vanskelige følelser og styrker positive følelser. Selvskading i ungdomstiden utfordrer oss til å se bakenfor symptomene, og man må se på opplevelsene og følelsene som ligger til grunn når ungdom skader seg selv (Øhlckers et al., 2020).

Det kommer fram i Ungdata og andre selvrapporteringsundersøkelser, at en god del ungdom sliter med ulike former for psykiske helseutfordringer i hverdagen (Bakken, 2018; Folkehelseinstituttet, 2018a). Dette handler for noen ungdommer om bekymringer, nedstemthet og tristhet. En god del ungdommer har problemer med å sove, mange har følelsen av at alt er et slit. For mange er disse plagene nokså vanlige, og de hører naturlig til i ungdomstiden som livsfase. For de aller fleste vil plagene være forbigående, og det er bare et mindretall som er veldig mye plaget. Samtidig kan dette bidra til begrenset livskvalitet, for hverdagsplagene kan være utfordrende nok for de som plages, og for noen vil dette være starten på mer langvarige psykiske helseutfordringer (Eriksen & Bakken, 2020).

2.1.1 Skolen som helsefremmende arena

Folkehelseinstituttet (2018a) mener at de viktigste arenaene for å fremme psykisk helse er utenfor helsetjenestene, for det forebyggende og helsefremmende arbeidet må skje der barna er. Her vektlegges skole og barnehage blant de viktigste arenaene. I Regjeringens strategi for god psykisk helse *Mestre hele livet* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017) vektlegges også barnehager og skoler som de viktigste samfunnsarenaene, for å oppleve inkludering, tilhørighet og deltakelse i samfunnet. Dette er viktige faktorer for god psykisk helse og livskvalitet.

Ifølge Berg (2012) er det disse to arenaene som har den mest intense og langvarige kontakten med barn og unge gjennom hele oppveksten, og som i høy grad kan påvirke deres helseutvikling. Skolen har gode muligheter til å fostre god psykisk helse hos barn og unge, og kan tilfredsstillende mange av elevenes grunnleggende behov. Dette forutsetter at lærerne jobber med verdier som vennskap, tilknytning, mestring, utdanning, selvfølelse og identitetsfølelse. Skolen kan for det første gi kompetanse og utdanning, som nesten er en forutsetning for å delta i samfunnet og få arbeid. På skolen kan elevene utvikle gode vennskap, slik at de har

noen å dele sine opplevelser og erfaringer med, og få mulighet til å føle fellesskap og tilhørighet. Lærerne har unike muligheter til å gi elevene opplevelse av kontroll og mestring, ved at elevene utfører oppgaver som de selv og andre kan verdsette. Lærerne har også en viktig rolle for utvikling av elevenes selvfølelse og identitetsutvikling, slik at elevene kan få følelsen av å være verdt noe og bli akseptert for den de er. Skolen er på sitt beste for elevene, hvis disse verdiene blir formidlet til alle (Berg, 2012).

Hvis kulturen på skolen er god, og utvikling og motivasjon for læring blir ivaretatt, blir skolen et trivelig sted å være, noe som fremmer god psykisk helse. Når skolen har denne gode kulturen, så er skolen en psykisk helsefremmende organisasjon, som kan bøte på om tilstanden hjemme ikke er så grei. Hvis skolen ikke har denne gode kulturen, og elevene ikke får nytte disse gode verdiene, blir skolen antageligvis helseskadelig. Derfor må trusler mot trivsel følges opp like godt som trusler mot læring (Berg, 2012; Uthus, 2017).

I opplæringsloven (1998 § 9A-4) står det klart hva ansatte i skolen må gjøre i slike situasjoner:

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle. Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Berg (2012) påpeker at alle elever må kjenne seg akseptert og inkludert, og at dette må være et mål i en helsefremmende skole. Opplevelse av sosial tilhørighet og mestring over egen livssituasjon er viktige faktorer i en psykisk helseutvikling. Skolen har store muligheter til å bidra ved å ha en bevisst og målrettet holdning til at dette skal sette preg på skolehverdagen. Ifølge Uthus (2017) er det relevant å snakke om psykisk helse i skolen på flere måter. Skolen er et sted der barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag, og de erfaringene elevene gjør seg der, påvirker deres psykiske helse. Hvorvidt elevene har positive eller negative erfaringer, så er det avgjørende for deres psykiske helse.

Antonovskys (2012) teori om salutogenese kan gi ideer for hvordan skolen kan arbeide for å fremme god psykisk helse. Det sentrale begrepet i denne teorien er *opplevelse av sammenheng* OAS (eng. *sence of coherence*), der de tre kjerneelementene er begripelighet,

håndterbarhet og meningsfullhet. Personer som skårer høyt på disse tre komponentene har en sterk OAS, som er en grunnholdning hvor positivt selvbilde, trygg identitet, optimisme og mestringstro er viktige komponenter. Antonovsky (2012) legger vekt på hvordan vi håndterer de ulike hindrene vi møter i livet, og det avgjørende her er hvilke strategier, verktøy og løsninger mennesket har, for å møte utfordringer og stress.

Myskja (2020) beskriver Antonovskys teori om salutogenese i et skoleperspektiv.

Begripelighet handler om i hvilken grad man opplever at stimuli man utsettes for er kognitivt forståelig, eller kaotisk og uforståelig. Personer som skårer høyt på begripelighet klarer å forstå det som skjer, og setter det inn i en sammenheng. Tilværelsen er begripelig, selv om det skjer noe uventet. Her er det viktig at elevene må oppleve omgivelsene på skolen som trygge, forståelige og begripelige, og dette krever at læreren skaper forutsigbarhet og konsistens i skolehverdagen. Håndterbarhet betyr at man har tilstrekkelige ressurser til å kunne takle kravene man blir stilt overfor, og en følelse av å kunne håndtere dem. Elevenes opplevelse av håndterbarhet er nært knyttet til elevenes forventning om å mestre ulike utfordringer. Derfor er det viktig at lærerne bidrar til å styrke elevenes følelse av håndterbarhet, ved å tilpasse forventninger og krav til elevenes behov og forutsetninger. Meningsfullhet betyr at individet kan påvirke seg selv og omgivelsene, ha kontroll, være delaktig i det som skjer i livet og holde på med noe som betyr noe for dem. Det betyr også at man kan kjenner seg sikker og opplever trygghet. For å styrke elevenes opplevelse av meningsfullhet, kan læreren legge til rette for deltakelse og elevmedvirkning. Elevene vil sannsynligvis få økt motivasjon og forståelse for å håndtere forventninger og krav på en god måte, hvis de opplever å ha innflytelse i skolehverdagen. Ved å legge til rette for at elevene opplever en sterk *opplevelse av sammenhengen*, kan dette være med på å fremme god psykisk helse hos elevene. Elevene vil bevege seg i den salutogene enden av spekteret når de kan begripe og håndtere utfordringer det opplever og sette dem inn i en sammenheng som gir mening (Myskja, 2020).

2.1.2 Psykisk helse og læring

En god psykisk helse er sentral for utvikling, læring og livsutfoldelse. Skolen møter alle barn og unge, og mange har utfordringer når det gjelder psykisk helse. Barnehager og skoler har her en unik rolle med tanke på å fremme barn og unges læring og utvikling, samt en

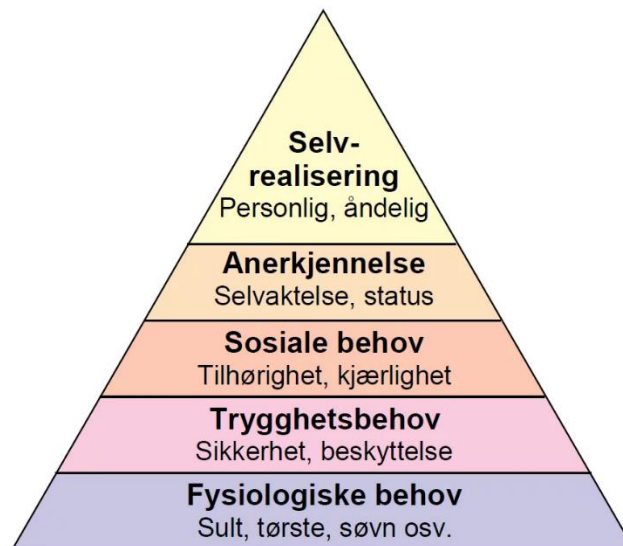
enestående mulighet til å fremme psykisk helse, som ingen andre samfunnsinstitusjoner har (Bru et al., 2016; Uthus, 2017).

Det er stadig nye oppgaver skolen skal ta seg av, og for å legge til rette for barn og unges læring og utvikling har skolen et omfattende ansvar. Et spørsmål som kan stilles er hvor mye skolen skal engasjere seg i forhold til barn og unges psykiske helse. Norske elever skårer dårligere på internasjonale undersøkelser av elevers skoleprestasjoner, som PISA-undersøkelsene, enn land vi liker å sammenligne oss med. For å skape bedre resultater i skolen kan det være fristende å tenke at skolen må fokusere ensidig på faglig formidling, og da spesielt i basisfagene: norsk, matematikk og engelsk. Elevene er avhengig av mulighet og evne (Bru et al., 2016). Berg (2012) hevder at god psykisk helse er elevenes viktigste læreforutsetning, og utgjør en stor overordnet rolle for elevens øvrige læreforutsetninger. Det handler om å ivareta denne viktige læreforutsetningen med tanke på forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.

Psykisk helse og faglig læring er gjensidig påvirket av hverandre. Dette vil si at den psykiske helsen fremmes gjennom prioritering av skolefaglig læring på den ene siden. På den annen side kreves det at elevenes psykiske helse er tatt hensyn til og ivaretatt, for at det skal være gunstige forhold for læring (Bru et al., 2016). Berg (2012) påpeker at elevenes læringsforutsetninger omfatter funksjonsnivået på samtlige utviklingsområder. Dette gjelder både sosialt, kognitivt, emosjonelt og fysisk, og innebærer elevenes evner, motivasjon, kunnskap, erfaringer, spesifikke lærevansker, hjemmeforhold, sosial og kulturell bakgrunn, samt helsemessige forhold. Elevenes bakgrunn bestemmer i stor grad hvordan vedkommende forholder seg til det sosiale samspillet i klassen, og hvordan elevene tar imot læring. For elevenes motivasjon og lærelyst er det avgjørende at de grunnleggende menneskelige behov er tilfredsstilt (Berg, 2012).

Abraham Maslow (1908-1970) er en kjent teoretiker innen humanistisk psykologi. Maslow (1943) var opptatt av grunnleggende behov hos menneskene, og mente disse behovene kunne forklare fellestrekk ved menneskers adferd, som kan være gjeldende i ulike situasjoner. Maslow utviklet en motivasjonsteori, der de grunnleggende menneskelige behovene ble satt opp hierarkisk i en pyramide. Motivasjonsteorien bygger på tanken om at behov som ikke er tilfredsstilt, skaper ubehag og spenning hos individet. Dette ubehaget fører til at individet blir motivert til å få behovet tilfredsstilt. Hvordan behovene blir tilfredsstilt, vil dermed påvirke

individets adferd. Maslow skiller mellom to typer behov; mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene delte han inn i fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet, og behov for å bli verdsatt og for å verdsette seg selv. Maslow var en av de første psykologene som interesserte seg for hva som bidro til mental helse, og mente at tilfredsstilte mangelbehov er kritiske for en persons fysiske og psykiske velvære. Denne utilfredsheten fører til at individets motivasjon og oppmerksomhet vil være rettet mot å få disse behovene tilfredsstilt. Når mangelbehovene blir tilfredsstilt, blir vekstbehovene fremtredende. Vekstbehovene delte han inn i behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktelse. Maslow mente at vekstbehovene aldri blir helt tilfredsstilt, fordi individet stadig er på søken etter ny kunnskap, som gir muligheter for å utfolde seg selv (Maslow, 1943). De behovene som danner basis for å kunne utnytte og realisere sine evner fullt ut, er tilfredsstillelse av fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for sosial tilknytning og kjærlighet og behov for respekt og anerkjennelse. Enhver lærer ønsker, for sine elever, at de er på toppen av behovspyramiden, som gjør elevene lærelystne, nysgjerrige og klare for å utnytte egne evner for å nå langsiktige mål. Det er elever som aldri når toppen av pyramiden av flere ulike grunner, fordi behov lenger nede i hierarkiet ikke er dekket. Dette vil påvirke elevenes læreforutsetninger, og udekkede behov kan bety en risiko for elevenes psykiske helse. Utvikling av god psykisk helse henger nøye sammen med tilstrekkelig dekning av de grunnleggende behov for trygghet, mestring, sosial inkludering, anerkjennelse og respekt (Berg, 2012). Elevenes psykiske helse og livsmestring påvirkes av mangelbehovene. Mangelbehov som ikke blir tilstrekkelig tilfredsstilt, er kritisk for både fysisk og psykisk velvære hos individet, og er derfor en risikofaktor som gir grobunn for utvikling av psykiske plager. Det er viktig å vite hvordan man forholder seg til de elevene som har utfordringer, og hvordan man best kan hjelpe dem. I møte med elever som viser tegn til dårlig psykisk helse, er det viktig å se om plagene har sammenheng med de grunnleggende behovene, og om de er dekket (Berg, 2012; Bru et al., 2016; Maslow, 1943; Skaalvik & Skaalvik, 2013).



Figur nr.3: <https://estudie.no/maslows-behovhierarki/>

Nederst i pyramiden fremstilles de fysiologiske behovene søvn, tørste og sult. Dette er behov som må tilfredsstilles, fordi de er nødvendige for å overleve. Det er individuelt hvordan mennesker takler disse manglene, men personens oppmerksomhet vil primært være rettet mot å tilfredsstille eventuelle mangler her, før den kan rettes mot noe annet. «If all the needs are unsatisfied, and the organism is then dominated by the physiological needs, all other needs may become simply non-existent or be pushed into the background» (Maslow, 1943, s. 373).

Nest nederst i pyramiden ligger trygghetsbehovet, som handler om sikkerhet, beskyttelse og forutsigbarhet. I dette ligger det å være fri for angst, og behovet blir sett på som en mobilisator for organismens ressurser i nødsituasjoner. En elev som gruer seg for å lese høyt i klassen fordi han strever med lesing, en elev som bruker skoletimene til å bekymre seg over hvordan mora har det hjemme med en voldelig far, eller en elev som opplever skilsmisse mellom foreldre, er ødeleggende for eleven fordi han vil bruke all energi på å prøve å kvitte seg med, eller redusere angsten. Dette vil da påvirke læreforutsetningene. Denne type engstelse vil derfor påvirke elevens psykiske helse (Berg, 2012; Maslow, 1943; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Trygghet henger nært sammen med tillit, som skapes gjennom erfaringer man gjør sammen med andre. En elev som erfarer at læreren vil dem vel, som gir støtte, veiledning, tilpasset undervisning og ros, vil oppnå en følelse av trygghet. Et trygt skolemiljø bidrar til å gi eleven mestringsfølelse og gode muligheter til vekst og utvikling. I trygge omgivelser vil det være lettere å tørre å pushe seg selv i både sosiale situasjoner og

læringssituasjoner (Ekornes, 2018). Slik kan læreren være med på å legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos eleven.

De sosiale behovene består av behov for tilhørighet, kjærlighet og sosial tilknytning. Disse behovene settes i sammenheng med følelsen av å være inkludert, det «å høre til i flokken». Behovet for tilhørighet kan ut ifra dette forbindes med Antonovskys begrep «opplevelse av meningsfullhet», som vi beskrev i kapittel 2.1.1. (Uthus, 2017).

I kapittel 2.1, kom det fram at kjennetegnet på en god psykisk helse er å få gode relasjoner til andre mennesker. Maslow mener at personen, på dette stadiet i behovshierarkiet, vil «hunger for affectionate relations with people in general, namely, for a place in his group, and he will strive with great intensity to achieve this goal» (Maslow, 1943, s. 381). En god relasjon til læreren er med på å tilfredsstille de sosiale behovene. Ensomhet, mangel på venner, mobbing og opplevelse av sosial utestenging kan føre til at eleven får dårlig selvfølelse, og hen mister troen på seg selv og egen mestring. Elevens oppmerksomhet vil være rettet mot tankevirksomhet rundt sine sosiale problemer, som vil være hemmende for en god psykisk helse og læring (Berg, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Anerkjennelsesbehovet handler om å bli respektert for den man er. Det handler også om at eleven får oppgaver som gir mestring ut ifra eget utviklingsnivå, og at eleven blir anerkjent for hvordan oppgaver løses. Mestring fører til at elevene utvikler troen på seg selv. Ut ifra denne tanken, kan troen på egen mestring være med på å utvikle en god psykisk helse. Videre handler det om å bli respektert og godtatt i vennegjengen. Manglende mestring, både faglig og sosialt, derimot, vil oppleves som krenkende og eleven får en opplevelse av å ikke strekke til (Berg, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Uthus, 2017).

Uthus (2017) refererer til ulike studier, og konkluderer med at behovet for tilhørighet og behovet for mestring tilsynelatende påvirker hverandre gjensidig. Opplever du tilhørighet, er det lettere å motivere seg til god faglig innsats, og faglig mestring kan på sin side, gi eleven en opplevelse av å høre til. Slik blir både tilhørighet og mestring sentrale elementer for en god psykisk helse (Uthus, 2017).

Når mangelbehovene er dekket, og eleven opplever tilhørighet, trygghet, kjærlighet og mestring, blir eleven etter hvert motivert til personlig selvrealisering, og er nå klar til å bruke sine ressurser til å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Hvordan en person sine kunnskaper

og ferdigheter, samt hvordan disse tas i bruk, vil ifølge Maslow, variere fra person til person (Maslow, 1943; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.2 Forhold som påvirker den psykiske helsen

2.2.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

For å lykkes i arbeidet med å legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene, er det hensiktsmessig å kjenne til ulike forhold som kan påvirke dette. Disse forholdene kalles risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, og bidrar til å hemme eller fremme den psykiske helsen. Resultatet av samspillet mellom beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i miljøet, og individets evne til å takle disse, har betydning for den psykiske helsen (Andersen, 2016).

Risikofaktorer blir brukt som en fellesbetegnelse, på forhold som kan øke faren for at et individ utvikler psykiske plager. Helsedirektoratet understreker at «[...] risikofaktorer innebærer enhver egenskap eller eksponering som leder til økt sannsynlighet for en negativ utvikling i form av sykdom, skade, mangelfull mestring etc.» (Helsedirektoratet, 2018). Ut ifra dette, kan faktorer som lite søvn, mangelfullt og usunt kosthold, utrygghet, uforutsigbare sosiale arenaer, lite mosjon, vanskelige familieforhold, konflikter og egen opplevelse av utenforskap eller utestenging, være eksempler på risikofaktorer som påvirker psykisk helse. Ettersom barn og unge tilbringer mye tid på skolen, kan risikofaktorer på skolen ha stor betydning for elevenes psykiske helse. Risikofaktorer på skolen kan være dårlig klasseledelse, mye fravær av kontaktlærer, dårlig relasjon mellom eleven og læreren, negative tilbakemeldinger fra lærer, følelsen av ikke å bli sett av læreren, dårlig samarbeid mellom hjem og skole og adferdsvansker hos flere av elevene i klassen. Barn og unge har ikke muligheten til å påvirke sine rammebetingelser på samme måte som voksne. Derfor vil oppvekstbetingelsene bli preget av familiens helse, livsstil, historie og sosioøkonomiske forhold (Berg, 2012; Bru et al., 2016; Kreyberg, 2016; Kvello, 2015).

Risikofaktorer fremtrer ulikt fra individ til individ, og risikofaktorer som kan føre til negativ utvikling av psykisk helse hos en person, trenger ikke ha like stor betydning for den psykiske helsen hos en annen person (Andersen, 2016; Kvello, 2015). Ifølge Berg (2012), har denne forskjellen i reaksjon sammenheng med individuelle ulikheter når det gjelder temperament, biologisk risiko, intelligens og helsetilstand. Vedvarende risikofaktorer er mer skadelige for eleven enn midlertidige.

Risikofaktorer hos eleven kan være biologisk betinget, slik som for eksempel lav grad av impulskontroll og et krevende temperament. Elever med krevende temperament kan utfordre både lærere og medelever, som igjen vil påvirke eleven selv på en negativ måte. Lav tro på egen mestring, brudd i relasjon til nære personer, utsatt for omsorgssvikt eller overgrep, lavt selvbilde eller tilknytningsvansker er andre eksempler på risikofaktorer som er ervervet (jf. kap. 2.2.3). Ungdomstiden kan være en risikofaktor i seg selv, da denne alderen medfører både emosjonelle, kognitive, fysiologiske og psykiske endringer hos individet som kan medføre økt sårbarhet (Berg, 2012; Bru et al., 2016; Kvello, 2015; Wichstrøm & Kvalem, 2007).

Berg (2012) påpeker nødvendigheten av gode rammer rundt elevene som er født med biologiske risikofaktorer, fordi dette er sårbare elever som lettere kan utvikle psykiske plager, dersom rammebetingelsene ikke er på plass (Berg, 2012). Mange elever lever greit med én eller to risikofaktorer, men de regnes som risikoutsatt for uheldige konsekvenser dersom de utsettes for tre til fire risikofaktorer. Noen blir utsatt for flere risikofaktorer enn andre, enten i familien, nærmiljøet eller på skolen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at barn kan være i høyrisiko selv om de er eksponert for kun én risikofaktor, f.eks. utsatt for seksuelle overgrep eller vold (Kvello, 2015).

I de senere årene har skolestress, kroppspress og sosiale medier dukket opp som mulige risikofaktorer, som kan ha betydning for den psykiske helsen. Ifølge Eriksen og Bakken (2020) kan vi se en endring i type ungdom som opplever psykiske vansker, utover de ungdommene som tradisjonelt har vært spesielt risikoutsatte og sårbare. Det å ha god økonomi og å være skoleflink trenger ikke lenger være en beskyttelse. Stress og press kan ramme alle. Samtidig kommer det fram at de sårbare gruppene, som for eksempel de som blir utsatt for mobbing, de som mistrives på skolen osv., blir utsatt i enda større grad enn tidligere. I forhold til mobbing, kan man se at dette til en viss grad har flyttet seg fra mobbing i skolegården, til mobbing på sosiale media (Eriksen & Bakken, 2020).

Beskyttelsesfaktorer blir brukt som en fellesbetegnelse på ulike faktorer som kan fremme utvikling av individet og den psykiske helsen, og å dempe risikofaktorer. Helsedirektoratet (2018) påpeker at «[...] enhver faktor – individuell, relasjonell eller miljømessig - som bidrar til å fremme en positiv utvikling for barn og unge...» (2018, s 10) beskriver hva som ligger i begrepet beskyttelsesfaktor. Slik som risikofaktorer, omfatter også beskyttelsesfaktorer både

genetiske, mentale, biologiske, sosiale og miljømessige forhold. En beskyttelsesfaktor er en motvekt til risikofaktorer, og det er først når en faktor har en dempende effekt på en risikofaktor begrepet beskyttelsesfaktor oppstår. Én og samme beskyttelsesfaktor kan virke dempende på flere risikofaktorer. Det tenkes at beskyttelsesfaktorer kan være ulike og variere, ut ifra blant annet kontekst, kjønn og alder (Kvello, 2015).

Det kommer fram i Meld. St. 19 Folkehelsemeldingen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019) at god kvalitet i skolen avgjørende for trivsel, helse og læring. Regjeringen vil derfor satse på skolen, for det er på denne arenaen man treffer ungdommen. Det fremheves videre at det er viktig at de som arbeider med barn og unge, har nødvendig kunnskap om både helsefaktorer, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som kan påvirke barn og unge i deres oppvekst.

Vi har ovenfor beskrevet at skolemiljøet kan utgjøre en risiko for eleven. På den annen side, kan skolemiljøet også være beskyttende for eleven. Summen av beskyttelsesfaktorer vil være med på å bidra til å styrke elevens psykiske helse. Ved å kjenne til beskyttelsesfaktorer hos elevene og på skolen, kan læreren være en viktig bidragsyter for å fremme elevenes psykiske helse. Et helsefremmende skolemiljø kommer ikke av seg selv, det er avhengig av forutsigbare og forståelige rammer for både elever, ansatte og foreldrene. Skolens ledelse må bidra til en god skolekultur, der både elever, lærere og foreldre føler eierskap (Berg, 2012; Helsedirektoratet, 2015; Kvello, 2015; Ringereide & Thorkildsen, 2019).

For enkelte elever er en betydningsfull voksenperson mangelvare. Gjennom sitt yrke har nettopp læreren en unik mulighet til nettopp å være denne betydningsfulle personen, ved å bidra til selvrealisering og mestring, og ved å være den som ser, gir trygghet, forstår, og gir næring til et positivt selvbilde (Berg, 2012). Et godt skolemiljø påvirker trivsel, trygghet og læring, og er dermed viktige beskyttelsesfaktorer for styrking av psykisk helse hos barn og unge.

Ringereide og Thorkildsen (2019) lanserte fem sentrale faktorer som er av betydning for et godt skolemiljø:

- Lærerens evne til å lede klasser og utviklingsløp
- Positive relasjoner mellom elev og lærer
- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Godt samarbeid mellom skole og hjem

- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

Ungdommer som opplever varme fra omsorgspersoner, grensesetting og støtte ved skolearbeid og på fritiden, vil som Berg (2012) påpeker, ha en trygg og god oppvekst, med gode utviklingsmuligheter.

Vennenettverk er en viktig beskyttelsesfaktor for ungdom. Det å høre til, være en del av vennekretsen og fellesskapet, og oppleve mestring og varme fra venner, er viktig for utviklingen av psykisk helse. Dette kommer fram i rapporten ”13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse” fra Folkehelseinstituttet (2009a), der funnene viser «[...] at den støtten ungdommene opplever å få fra venner er klart forbundet med deres psykiske helse» (2009a, s. 52).

Styrking av beskyttelsesfaktorer og tiltak mot risikofaktorene, er viktig for å fremme utviklingsmuligheter og den psykiske helsen hos barn og unge (Kvelling, 2015).

Risiko- og beskyttelsesfaktorer sett i lys av Bronfenbrenners økologiske teori

Bronfenbrenners teori blir forklart ved hjelp av en bioøkologisk utviklingsmodell, der systemene i modellen, også kalt nivåene, består av personens omgivelser. Individet og omgivelsene påvirker hverandre gjennom en gjensidig prosess, og individets vekst og utvikling blir forklart ut ifra denne modellen (Helsedirektoratet, 2015). Ifølge teorien, består samfunnet av fem ulike system; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet.

Mikrosystemet består av de miljøene eleven ferdes i til daglig. Det kan være familien, skolen, fritidsaktiviteter og nærmiljøet. Kjennetegn ved disse arenaene er personlige relasjoner og ansikt-til-ansikt-kontakt. Det er på dette nivået barna gjør sine erfaringer og skaper sin virkelighet. En elev tilhører flere mikrosystem samtidig (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979) definerer mesosystemet som «[...] a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes an active participant» (1979, s. 209). Mesosystemet består av to eller flere mikrosystem. Mesosystemet beskriver relasjoner og prosesser mellom mikrosystemene (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979) definerer eksosystemet som «[...] as consisting of one or more settings that do not involve the developing person as an active participant but in which events

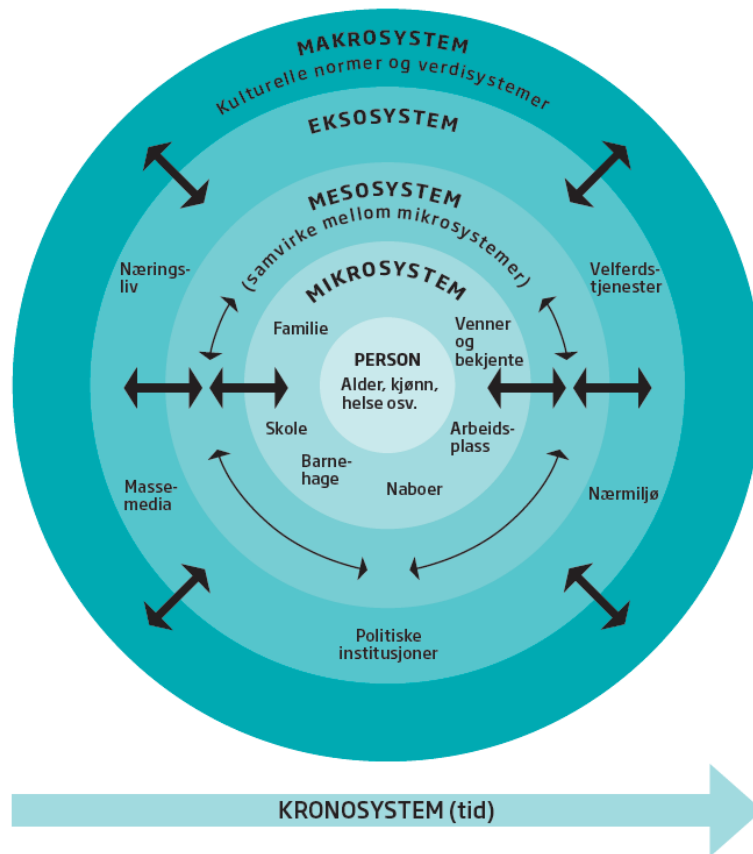
occur that affect, ore are affected by, what happens in that setting» (1979, s. 237).

Eksosystemet har en indirekte påvirkning på eleven, og vil påvirke uten elevens direkte deltagelse. Eksempler på eksosystem er venners foreldre og skole-hjem-samarbeid. Det skapes en helhet i elevenes liv, dersom de opplever et godt samarbeid mellom hjem og skole. Hver for seg, har hjemmet og skolen betydning for barnets fungering og utvikling. Samarbeidet mellom hjem og skole har en innvirkning i seg selv, og kan ses på et samspill og bånd mellom disse to utviklingsarenaene. Foreldrenes holdning og engasjement til skolen, kan bidra til at elevene lettere finner seg til rette i skolesammenheng, fordi de får en opplevelse av at voksne på flere arenaer bryr seg. Et godt samarbeid fører også til at skolen får en bedre forståelse av hvordan livet med familien kan påvirke ungdommen på skolen (Drugli & Nordahl, 2016; Kvello, 2015).

Om makrosystemet sier Bronfenbrenner (1997) at «The macrosystem refers to the consistency observed within a given culture or subculture in the form and content of its constituent micro-, meso-, and exosystems, as well as any belief systems ore ideology underlying such consistencies» (1997, s. 258). Makrosystemet omfatter ideologiske økonomiske, politiske vurderinger og beslutninger som tas for samfunnet. «Makrosystemet inkluderer også livsstilen hos innbyggerne i samfunnet» (Kvello, 2015, s. 27).

Kronosystemet representerer tidsdimensjonen, og understreker at relasjoner og prosesser i nivåene man befinner seg i endrer seg, og at det legges vekt på «hvordan de gjensidige prosessene mellom individ og miljø leder til en kontinuerlig utvikling» (Kvello, 2015, s. 27). Ut ifra dette, må man også se på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som dynamiske, og ikke statiske.

På en oversiktlig måte fremstilles de ulike systemene individet befinner seg i, ved hjelp av en økologisk modell, og belyser hvordan disse ulike systemene påvirker betingelser i oppveksten (Lund & Helgeland, 2020). Bronfenbrenner (1979) sammenligner den økologiske modellen med en russisk dukke, der han tenker barnet i midten og de ulike nivåene rundt.

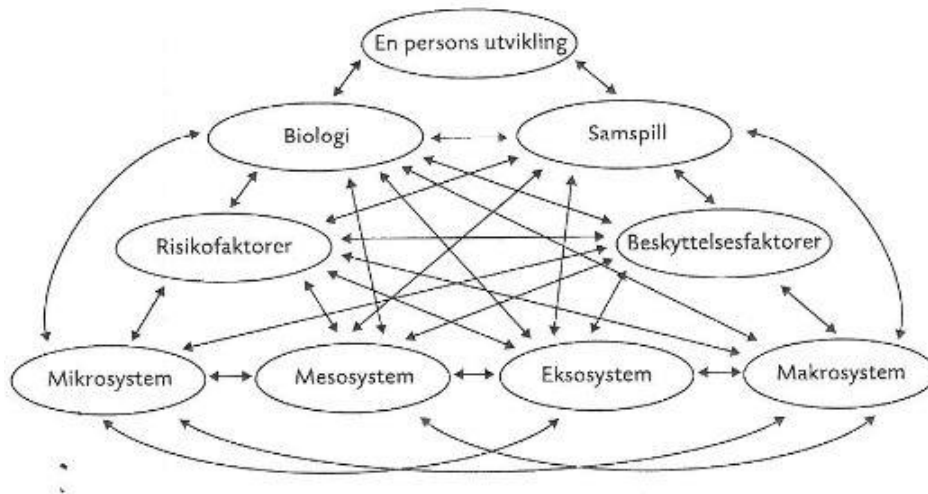


Figur nr.1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015).

Bronfenbrenners teori forklarer hvordan psykisk helse påvirkes av faktorer på de ulike nivåene, og peker på at det er nødvendig med tilrettelegging både i storsamfunnet og i nærmiljøet for å fremme utvikling av en god psykisk helse. Tilrettelegging i storsamfunnet vil for eksempel være nasjonale faktorer knyttet til kultur, økonomi og skolestruktur. Tilrettelegging i nærmiljøet vil for eksempel være mer nære faktorer som skolemiljø- og klasse miljøfaktorer, familierelasjoner og vennerelasjoner (Helsedirektoratet, 2015).

I Bronfenbrenners teori skilles det mellom nære og fjerne risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, der de nære faktorene påvirker individet direkte og de fjerne faktorene påvirker indirekte. Videre legges det vekt på den relasjonen som forekommer mellom individet og dets medfødte sensitivitet overfor omgivelsene de er en del av (Helsedirektoratet, 2018; Rosa & Tudge, 2013). Hvordan mennesker utvikler seg, og personens opplevelse av livskvalitet, kan forklares gjennom forståelse for dette innfløkte, komplekse og gjensidige samspillet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Like mye som risikofaktorer på ulike områder kan forsterke hverandre, kan beskyttelsesfaktorer styrke hverandre (Kvello,

2015). «I tråd med Bronfenbrenners teori kan mangler i ett system noen ganger kompenseres for via kvaliteten i andre» (Kvello, 2015, s. 247). Sammenhengen mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer i de ulike nivåene, blir illustrert i figuren nedenfor.



Figur nr.2: Komplekse, gjensidige påvirkninger mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvello, 2015, s. 255).

Som nevnt ovenfor, er det individuelt hvordan et individ påvirkes av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer. Kunnskap om dette, kan gi læreren en bedre forståelse for elevers motivasjon. Det som påvirker hvordan elevene forholder seg til medelever, lærere, motivasjon og evnen til å ta imot informasjon og undervisning, bestemmes i stor grad av erfaringer, selvoppfatning og den livsverden eleven tar med seg inn i klasserommet (Berg, 2012). Slik kan beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer settes i sammenheng med Maslows behovshierarki, som er beskrevet nærmere i kapittel 2.1.2.

2.2.2 Relasjoner

I gode relasjoner mellom mennesker er et viktig element at vi er trygge på hverandre, og har tillit til at våre følelser, perspektiver og opplevelser blir tatt på alvor av andre (Søftestad & Andersen, 2014). Gode, støttende relasjoner og lærerstøtte, blir fremhevet som betydningsfullt for elevenes psykiske helse (Bru et al., 2016). Ogden (2012) påpeker at det er den personlige kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev, som er mest avgjørende for utvikling av gode relasjoner. Det handler om hvordan man henvender seg til hverandre, samt hvilken empati, omtanke og interesse som oppleves mellom personene. Relasjoner er i utvikling, og gode

relasjoner oppnås best dersom det er en overvekt av positive reaksjoner og henvendelser fra lærer til elev. Relasjoner kan hele tiden endre seg, for de påvirkes av flere ulike faktorer. Læreren styrer ikke over alle faktorene som påvirker relasjonskvaliteten til elevene, og en faktor læreren ikke styrer over er hvilke elever som er i klassen. Ingen av partene har mulighet til å velge hverandre som relasjonspartnere, og ingen av partene kan trekke seg fra relasjonen. I likhet med at læreren blir tildelt sine elever, blir elevene også tildelt sin lærer. Læreren må ta ansvar for sitt bidrag i relasjonen, og bidra til å fremme positive relasjoner til elevene ved å jobbe med egen kommunikasjon, egne holdninger og egen klasseledelse. Dette kan blant annet øke elevenes motivasjon og bidra til at elevene får en bedre skolehverdag. Elever trives bedre på skolen og lærer mer når de liker lærerne sine. Læreren kan være den ene personen som utgjør en forskjell i barn og unges liv og være den betydningsfulle voksne som bidrar til at eleven får styrke og mot til å mestre hverdagen og livet (Moen, 2020; Ogden, 2012).

På grunnlag av en stor metaanalyse poengterer Hattie (2009) betydningen av en positiv relasjon mellom lærer og elev, og at læreren må ha klare forventninger til elevenes læring. Ifølge Hattie (2009) kan eleven oppleve at læreren ikke bryr seg, selv om læreren opptrer vennlig overfor eleven. Det krever derfor både emosjonell og instrumentell støtte fra læreren, hvis relasjonen mellom lærer og elev skal være positiv. Dette gir elevene en større tilhørighet til skolen og et høyere engasjement i det faglige arbeidet. Emosjonell støtte handler om at elevene føler seg trygge sammen med lærerne, og at de opplever å bli akseptert, verdsatt og respektert. Instrumentell støtte handler om at elevene opplever å få praktisk hjelp og konkrete råd og veiledning i skolearbeidet. Lærerne må bry seg om elevene sine og vise interesse for dem. Dette krever at læreren prøver å forstå elevenes følelser og hvordan de opplever læringssituasjonen, at de lytter til elevene, oppmuntrer dem og legger til rette for at elevene kan få mestringserfaringer. For at elevene skal tørre å eksponere seg og be om hjelp, så krever dette at læreren klarer å skape en trygg atmosfære i klassen (Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ogden (2012) påpeker at positive og gode relasjoner er fundamentet i kontakten mellom lærer og elever. Selv om eldre elever kan ha vanskelig for å innrømme at de verdsetter at læreren bryr seg, så betyr det mye for dem at læreren ser dem.

Mange studier viser at relasjonen mellom lærer og elev endrer seg når elevene blir eldre. Kvaliteten på relasjonen er vesentlig bedre mellom yngre elever og lærere, enn mellom eldre elever og lærere (Birch & Laden, 1998; Murray & Murray, 2004; Pinta, 2001, referert i Drugli, 2012). Dette kan, ifølge Drugli (2012), ha sammenheng med flere forhold som

påvirker kvaliteten på relasjonen. På barneskolen har elevene færre lærere enn på ungdomsskolen, som gjør at de har flere timer sammen med noen få lærere. Dette er i seg selv forhold som fører til sterkere bånd mellom lærer og elever. På ungdomsskolen har elevene flere faglærere, som i flere tilfeller, vil ha mindre søkelys på relasjonsetablering, og mer fokus på faget. Eldre elever vil gjerne ha mer søkelys på relasjoner til jevnaldrende enn til læreren, og vil ikke søke den samme nærheten til læreren som yngre elever gjør. Ungdommene er mer selvstendige, men det betyr ikke at relasjonen til læreren er mindre viktig. En god del studier viser at relasjoner mellom ungdom og lærer kan være viktig for flere forhold i ungdommens liv, som elevenes selvbilde, tilhørighet og psykiske helse. De trenger å føle seg verdsatte og kompetente (Drugli, 2012). Hattie (2009) understreker at den personlige relasjonen mellom lærer og elev er viktigere enn hvilken metode læreren bruker i undervisningen, og at læreren må kjenne eleven for å gi adekvate tilbakemeldinger (Hattie, 2009). Faglærere på ungdomsskolen, som ofte bare har noen få timer i hver klasse, må bevisst bygge en god relasjon til hver elev. Derfor er det viktig å understreke at relasjonen til lærer er like viktig på ungdomsskolen som på barneskolen (Skaalvik, 2011).

Utdanningsdirektoratet (2016) presiserer at: «Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd» (2016, s. 1). Læreren må være støttende og ha forventninger om utvikling, vise interesse for den enkelte og ha vilje til å bry seg om alle elevene, som er viktig for å bygge en positiv relasjon. Klimaet i klassen blir trygt ved utvikling av gode relasjoner til elevene, og emosjonell støtte i læringsarbeidet. Dette letter læringsdialogen, og gjør at elevene lettere føler seg verdsatt. Gode relasjoner mellom lærer og elev er smittende, og det er bedre relasjoner mellom elevene i klasser, der lærerne har gode relasjoner til elevene. Det er også mindre mobbing og krenkelser i de klassene. Lærere ser også ut til å oppleve mindre adferdsproblemer i klassen, når de har gode relasjoner til sine elever (NOU 2015:2; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ifølge NOU-rapporten (2015:2) er lærerens engasjement i elevkulturen viktig for det psykososiale skolemiljøet, for hen vil få øye på ting hen ellers ikke ville ha sett. En elev som læreren oppmuntrer, ser og viser interesse for, vil oftere bli verdsatt av medelever. En elev som opplever det motsatte, som blir ignorert, eller får mye negativ oppmerksomhet av læreren, kan bli lite sosialt attraktiv og uinteressant for medelever. Gjennom sin oppmerksomhet og sine tilbakemeldinger kan læreren være med på å gi elevene sosiale roller.

Derfor er også relasjoner mellom lærer og elev viktig for elevens sosiale posisjon i klassen (NOU, 2015:2).

Ekornes (2018) viser til «[...] at relasjonskvalitet hviler på de fire T-ene: *tillit, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet*» (2018, s. 69). De fire T-ene er forutsetninger for nærhet og åpenhet som grunnleggende forutsetninger i en god lærer-elev-relasjon. *Tillit* skapes gjennom at læreren gir elevene opplevelse av at de vil dem vel, og at elevene gjennom erfaringer opplever at læreren er til å stole på. *Trygghet* har både en faglig og sosial side. Elevene trenger trygghet og tillit til at læreren støtter dem når det trengs, for at de i lærings situasjoner og sosiale situasjoner skal kunne utfordre seg selv. *Tilrettelegging* krever at læreren legger til rette for at elevene skal kunne realisere sine muligheter for utvikling og tørre å utfordre seg selv. Det har stor betydning for den psykiske helsen at elevene får positive mestringserfaringer, som igjen bygger opp mestringstro og selvtillit. *Tålmodig* handler å tåle gjentatte avvísninger, og vise at man som lærer ikke gir opp elevene. Det vil skape trygghet og tillit hos eleven, når hen erfarer at læreren ikke trekker seg unna eller svikter (Ekornes, 2018).

2.2.3 Ungdomstiden

I introduksjonskapittelet til boka *Ungdom og psykisk helse*, skrevet av Øhlkers et al. (2020) står det at «Psykisk helse i ungdomstiden er uløselig knyttet til de utviklingsutfordringer som all ungdom opplever» (2020, s. 16). Alle har en psykisk helse, men for å kunne legge til rette for å fremme utvikling av god psykisk helse hos elevene på ungdomsskolen, er det viktig med kunnskap og kompetanse om de endringene ungdommene står overfor, og hva denne endringen kan ha å si for den psykiske helsen (Øhlkers, 2020).

Ungdomstiden forbindes med store endringer, både fysisk, psykologisk, kulturelt og sosialt. Tar man utgangspunkt i Bronfenbrenners teori, som vi beskrev i kapittel 2.2.1, vil også endringene ungdommene gjennomgår være et resultat av en gjensidig påvirkning mellom egenskaper hos ungdommen selv, relasjoner på og mellom nivåene ungdommen befinner seg i, samfunnet og kulturens forventninger til ungdomstiden, og ikke minst gjensidig påvirkning av risiko- og beskyttelsesfaktorer i miljøet. Hva det vil si å være ungdom, blir påvirket av kulturen de vokser opp i, og kan således være ulikt fra kultur til kultur (Wichstrøm & Kvalem, 2007).

Puberteten er det som av mange blir ansett som starten på ungdomstiden. Puberteten kjennetegnes blant annet av hormonelle endringer, som muskelvekst, endret utseende og videreutvikling av kjønnsorganer. Det er store individuelle forskjeller på når ungdommene kommer i puberteten, For jenter begynner puberteten i alderen 9-13 år, og i alderen 10-15 år for gutter. De hormonelle endringene som oppstår, vil påvirke ungdommens emosjonelle tenking, hvordan de ser på seg selv og andre, og hvordan de blir møtt av andre - både jevnaldrende og voksne. Psykologiske endringer kan påvirke ungdommens kroppsbilde, og sammenligning med venner og større fokusering på utseende og kropp finner sted. Alle endringer som kommer med puberteten vekker både stolthet og nysgjerrighet, men kan også føre til forvirring, frustrasjon og engstelse fordi de føler seg fremmede i egen kropp (Stanicke, 2020; Wichstrøm & Kvalem, 2007).

Ungdomstiden er preget av identitetsutvikling og utvikling av selvet. Selvet blir til i møte med andre, og påvirkes av hvordan man oppfatter seg selv, ut ifra egne erfaringer og refleksjoner på bakgrunn av reaksjoner og tilbakemeldinger vi får fra andre på vår væremåte og våre handlinger. Identiteten utvikles, til dels, ved vår tilhørighet i en bestemt kulturell eller sosial gruppe i samfunnet. Svar på spørsmål som «hvem er jeg?», «hvem ønsker jeg å være?» og «hvem bør jeg være?» gir begrepet identitet mening. Opplevelser som føles betydningsfulle, gir trygghet. Utvikling av identiteten henger sammen med, og påvirkes av å føle seg vel med seg selv og den man er, noe som også påvirker utvikling av den psykiske helsen. Hvorvidt man liker seg selv eller ikke, blir også betegnet som god selvfølelse eller lav selvfølelse. God selvfølelse kan være en pådriver i utviklingen av en god psykisk helse, mens lav selvfølelse kan spille en rolle i utviklingen av psykiske vansker (Nordahl, 2010; Wichstrøm & Kvalem, 2007).

Mange opplever nytt innhold i sosiale roller og relasjoner i ungdomstiden, for eksempel i møte med kjærester og nye bekjentskaper, som oppstår når de starter på ungdomsskolen. Skolen er en viktig arena der ungdommene utvikler vennenettverk og fellesskap. Relasjoner til jevnaldrende blir stadig viktigere i ungdomsårene, og fritiden blir i større grad enn tidligere tilbrakt med venner. Nye bånd skal utvikles og pleies. Ungdom bruker mye energi på å bli en del av, og forme sine nettverk. Et viktig fundament for utvikling av selvfølelsen, er tilbakemeldinger på sin væremåte, spesielt fra venner. Ungdom som er ensomme, mangler venner eller flakker mellom relasjoner, kan være i risiko for å utvikle vansker (Wichstrøm & Kvalem, 2007).

Man kan se at ungdomsperioden har endret seg de siste årene, noe som blant annet henger sammen med den «raske» samfunnsutviklingen vi har. Ny teknologi og sosiale medier er faktorer som åpner for helt andre muligheter og utfordringer, sett i forhold til kun én generasjon tilbake. Sosiale medier er ulike nettsteder og applikasjoner som bidrar til å opprettholde og delta i sosiale relasjoner. Barn og unge tilbringer stadig større deler av sin hverdag på internett, og de ulike mediene spiller en større rolle for ungdom i dag. Det har foregått en endring i hvordan ungdom samhandler og kommuniserer med hverandre på i hverdagen. I dagens samfunn får ungdommene i stor grad dekket behov for informasjon, tidsfordriv og underholdning, relasjoner, tilbakemeldinger, kommunikasjon og fellesskap, personlig identitetsutvikling og læring, via sosiale medier. Det positive med sosiale medier er at de kan bidra til å gi ungdommen en følelse av å være akseptert, og følelsen av å være en del av fellesskapet. De negative konsekvensene, som for eksempel fysisk inaktivitet, fedme, tilgang til pornografi og vold, krenkelser, mobbing, kroppspress, prestasjonspress og sosial sammenligning er eksempler på risikofaktorer for psykisk helse og kan ha negativ innvirkning på ungdommenes livsstil og psykiske helse. Dagens ungdom møter i den forbindelse helt andre utfordringer, påvirkningskilder og forventninger enn det tidligere generasjoner gjorde. Dette medfører at ungdommen i dag må ta i bruk egne erfaringer, fordi de ikke kan ta i bruk erfaringer som unge og voksne tidligere har erfart (Aalen, 2015; Holsen, 2009; Uthus, 2017; Wichstrøm & Kvalem, 2007).

Ungdomstiden er en overgangsperiode i livet, som med alle sine endringer, medfører økt sårbarhet, og der symptomer på psykiske vansker ofte har sin debut. Ungdomsalderen er tiden der man søker å finne og teste ut sine egne grenser, både når det gjelder sårbarhet og styrke. Rolleutprøving, opposisjon, konflikter, grensetesting og risikoadferd tas i bruk, i større eller mindre skala, for å bli kjent med seg selv. Ungdommene takler puberteten og ungdomstiden på forskjellige måter, men de aller fleste håndterer denne tidsepoken i livet uten problemer. Ungdom med flere risikofaktorer kan oppleve puberteten som vanskeligere enn andre (Bru et al., 2016; Stanicke, 2020; Wichstrøm & Kvalem, 2007;).

3.0 METODE

I dette kapitlet presenteres den metodiske bakgrunnen for prosjektet. Først redegjøres studiens vitenskapelige forankring og valg av forskningsmetode. Videre beskrives det hvordan vi gikk fram for å rekruttere informanter, samle inn data, transkribering og bearbeiding og analysering av data. Kapitlet inneholder også etiske betraktninger og refleksjoner vedrørende studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteoretisk forankring sier noe om kunnskap og kunnskapsutvikling, og danner utgangspunktet for forståelsen som utvikles. Vår vitenskapsteoretiske forankring tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk tradisjon. Det sentrale i sosialkonstruktivismen er at virkeligheten ses på som sosialt konstruert, og at hendelser, folk og ting er predefinert gjennom språket. Sosialkonstruktivismen bygger på en kritisk vurdering av hva som er objektive sannheter. Ifølge sosialkonstruktivistisk tradisjon er virkeligheten og sannheten basert på fortolkninger, og at vi er med på å prege og forme denne virkeligheten (Rasborg, 2013; Thomassen, 2006). Ved å intervjuere lærere, ville vi få tilgang til læreres egne fortellinger, erfaringer og subjektive opplevelser, av hvordan de legger til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene. Vi ønsket å forstå lærernes virkelighet, og ut ifra deres beretninger om hvordan de oppfatter og fortolker den, ville vi få tilgang til sannheten og virkeligheten slik informantene ser den. Videre handler det om å finne mønstrene i *vår* virkelighet, samtidig som at vi forsøker å forklare disse mønstrene. En måte å forklare mønstrene på, er at de kan spores tilbake til sinnet til den som observerer dem. Virkeligheten skapes ved å snakke om den, og ved måten spørsmål blir stilt, informantenes tolkning av spørsmålene og forskerens fortolkninger av informantenes svar, er med på å forme virkeligheten. Virkelighetsforståelsen, og sannheten, blir kontinuerlig formet av situasjonen og konteksten vi er i. Ut ifra dette kan man si at virkeligheten er samfunnsskapt. Språklig sosial interaksjon fremheves, i denne tankegangen, som en avgjørende betingelse for kunnskap (Jacobsen, 2015; Rasborg, 2013; Thomassen, 2006).

I sosialkonstruktivismen, slik som i andre perspektiver, forholder man seg til begrepene ontologi, epistemologi og metodologi, for å forstå virkeligheten. Begrepene står i forhold til hverandre. For å forstå lærernes virkelighet baserer vi vår forståelse på disse tre begrepene.

Ontologi er læren om hvordan vi ser verden, virkeligheten, og alt som eksisterer i den. Det dreier seg om forholdet mellom virkeligheten som omgir oss og individet, om studiet av hva som eksisterer, samt hva som former eksistens. Epistemologi er læren om kunnskapsutvikling av verden og virkeligheten, og hvordan vi kan få denne kunnskapen. Det dreier seg også om hvilken kunnskap vi kan oppnå, basert på ontologien. Metodologi er en slags verktøykasse, og viser til tenkemåter som legges til grunn for bruk av ulike metoder, og hvordan vi vil gå fram for å få ny kunnskap, og hvordan vi forstår kunnskap. Metodologi handler om hvordan informasjon om fenomener skal uttrykkes, og på hvilket samfunnsnivå man skal utføre undersøkelsen. I vår studie dreier metodologien seg om å intervjuere lærere på ungdomsskolen, ansikt til ansikt. Med utgangspunkt i den førforståelsen vi hadde, ville vi få ny og dypere forståelse og kunnskap, i hvordan lærerne legger til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene, gjennom deres fortellinger i intervjuene, samt våre fortolkninger av disse fortellingene (Halvorsen, 2008; Malterud, 2017).

På et operasjonelt, lavere nivå, er begrepene fenomenologi og hermeneutikk også sentrale i dette prosjektet. Vår undersøkelse tar utgangspunkt i hvordan lærerne, fra et subjektperspektiv, erfarer og opplever verden, og omhandler lærernes beskrivelser av denne livsverdenen. Dette utgangspunktet, relateres til en fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologi spores tilbake til Edmund Husserl (1859-1938), og omfatter en forståelse av subjektive erfaringer og bevissthet hos mennesker (Malterud, 2017). Gjennom å intervjuere lærere, ønsket vi å få fram de erfaringene og opplevelsene lærerne har med psykisk helse i skolen, og hvordan de arbeider for å fremme god psykisk helse hos elevene. Vi var også interessert i de strukturene som preger informantenes livsverden. Ut ifra en fenomenologisk tankegang, søkte vi altså en forståelse av den dypere meningen i lærernes erfaringer, bevissthet og livsverden (Thagaard, 2013; Thomassen, 2006). I intervjuene måtte vi være åpne for lærernes erfaringer, og sentrere søkelyset rundt virkeligheten slik lærerne ser den. Det blir påpekt av Thagaard (2013) at vi i fenomenologien må forstå og beskrive omverdenen slik den erfares av personene vi studerer.

Fortolkning blir sentralt i arbeidet med å forstå, når målet er å forstå lærernes erfaringer av hvordan de legger til rette for utvikling av den psykiske helsen til elevene. Hermeneutikk betyr å tolke eller fortolke, og handler om at vi forsøker å gjøre klart, eller gi mening til noe som, overfladisk sett, fremstår som uklart, kaotisk, uforståelig eller selvmotsigende (Dalland, 2012). Ifølge hermeneutisk tilnærming, er fortolkning og forståelse knyttet til det å være

menneske. I sammenheng med denne oppgaven betyr dette å analysere og fortolke det som lærerne forteller. Når vi søker å forstå en annen, slik som i vår studie, måtte vi leve oss inn i og forsøke å sette oss inn i en annens opplevelse. Den hermeneutiske tilnærming hevder at man kan tolke et sosialt fenomen på mange måter, og at det alltid må forstås i den sammenhengen det studeres i. Hermeneutikken ses videre i sammenheng med det vi skriver ned, og det vil være i fortolkningen av den nedskrevne teksten vi vil få svar på problemstillingen (Halvorsen, 2008; Malterud, 2017; Thagaard, 2013). Et viktig prinsipp i hermeneutisk forståelse, er den hermeneutiske sirkel, som blir fremstilt av flere filosofer. I H.G. Gadamer (1989) sin fremstilling foregår fortolkning i en sirkel mellom helhet og deler. Ut ifra denne forståelsen menes det at mening kun kan forstås i lys av de delene vi studerer, og ved å sette delene i sammenheng med helheten. Forståelsen vil dermed utvikle seg gjennom stadige bevegelser fram og tilbake mellom del og helhet i materialet vi forsøker å forstå. I den hermeneutiske sirkel inngår forskerens forforståelse, konteksten og det som skal tolkes. Ut ifra dette vil det, sett i lys av en historisk og sosial kontekst, ikke være mulig å tolke uten en viss form for førforståelse. Vår forståelse vil endres, utvikles og forstås i møte med intervjueteksten, ved at vi foregriper tekstens mening, og anvender tekstens sannhet her og nå i situasjonen (Thomassen, 2006). Ved at vi har med oss en førforståelse og ubevisste forventninger og antagelser, vil vi som forskere, slik vi ser det, på en måte fortolke en virkelighet som allerede er fortolket. Ut ifra denne tanken kan en sannhet forstås ulikt.

Sosialkonstruktivisme, fenomenologi og hermeneutikk kan sees som idéhistoriske og filosofiske tradisjoner, som har utviklet seg i forlengelsen av hverandre. Selv om tradisjonene har flere viktige ulikheter, danner de til sammen et viktig teoretisk grunnlag, der utforskning av menneskelig samhandling, subjektivitet og førforståelse er sentralt. Alle tradisjonene inneholder elementer av teksttolking, bevegelse mellom helhet og deler og «[...] forståelse av menneskelige erfaringer i lys av deres livsbetingelser samt mangfoldige og samfunnsskapte subjektiviter» (Malterud, 2017, s.29). For å søke ny kunnskap og forståelse mener vi dette lar seg best gjøre ved å se tradisjonene i sammenheng. Felles for hermeneutikk og sosialkonstruktivisme er at det å oppfatte og avdekke virkeligheten, alltid er en fortolkning av virkeligheten, og åpenhet for at det finnes mange ulike tolkninger av virkeligheten (Rasborg, 2013).

3.2 Metodisk tilnærming

Dalland (2012) beskriver metode som en vei å gå for å finne kunnskap. Gjennom metode får vi hjelp til å samle inn data og relevant informasjon for å komme nærmere et svar på problemstillingen. Metode handler om hvilke framgangsmåter vi benytter til å samle inn data og relevant informasjon og derfor velger vi metode ut ifra hva vi ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

I vårt prosjekt undersøkte vi hvilke erfaringer og opplevelser lærerne hadde med å legge til rette for god psykisk helse i skolen. For å få svar på dette, tok vi utgangspunkt i det undersøkelsesdesignet som var best egnet til å belyse problemstillingen. Vi valgte derfor å bruke kvalitativ metode, fordi denne metoden gir muligheter for å gå i dybden, og vi kunne få mer fyldig og omfattende informasjon fra informantene. Derfor var det viktig å rekruttere informanter som gav oss best mulig svar på det som skulle undersøkes. Ifølge Thagaard (2018) velger man deltakere som har kvalifikasjoner og egenskaper, som er strategiske i forhold til problemstillingen. For å rekruttere deltakere er det viktig å etablere formell kontakt, for å finne fram til personer i det miljøet vi skal utføre forskningen i. Med utgangspunkt i problemstillingen, så var utvalget vårt avgrenset til lærere. Informasjonen innhentet vi ved bruk av intervjuer. Et kvalitativt forskningsintervju er en aktiv kunnskapsprosess, hvor intervjueren og den som intervjues produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2018) studerer kvalitative metoder livet fra innsiden, gir oss innblikk i hvordan vi lever livet, og gir oss en forståelse av de sosiale fenomener som studeres. Det utdypes videre at metoden har stor fleksibilitet, og har en nærhet til feltet som studeres. Videre har kontakten med informantene i prosjektet en betydning for hvordan data utvikles. Det kvalitative forskningsdesignet er i tråd med vårt prosjekt, for målet var å få en dypere forståelse for lærernes erfaringer med psykisk helse i skolen, kunnskaper og tanker rundt fenomenet psykisk helse, og hvordan dette kommer til uttrykk i møtet med elevene. Intervju er godt egnet til å få innblikk i personers tanker, følelser og erfaringer, og dette er den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018).

Kvalitativ metode kan bidra til å presentere mangfold og subjektive erfaringer, og har til hensikt å få fram så mange detaljer og nyanser som mulig. Data uttrykkes gjennom meningsbærende språk, som i dette prosjektet gjennomføres via intervjuer av lærere.

Undersøkelsen handler om å samle inn data fra informantene så åpent som mulig, og med så

få føringer som mulig. Problemstillingen kan endres etter hvert som vi får mer informasjon, så metoden er fleksibel. Metoden går under betegnelsen intensivt undersøkelsesopplegg, fordi vi søker grundigere til verks hos få enheter (Jacobsen, 2015).

3.3 Planlegging av undersøkelsen

Vi har gjennom mange års arbeid i barneskolen, interessert oss for barns ve og vel. I løpet av videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge, ble vi stadig mer opptatt av fenomenet psykisk helse. I eget arbeid opplever vi at elevenes psykiske helse påvirker mestringsopplevelser, læring og kunnskapsutvikling. Allerede tidlig i masterstudiet var vi derfor fast bestemt på at undersøkelsen vår skulle omhandle dette temaet. Vi ble nysgjerrige på hvordan lærere på ungdomsskolen tenker og forstår arbeidet rundt psykisk helse og helseutfordringer.

Før selve arbeidet med prosjektet tok fatt, leste vi nødvendig litteratur. Vi satte oss inn i nyere forskning vedrørende psykisk helse i skolen, og den nyeste faglitteraturen rundt fenomenet. Dette gjorde oss bedre rustet til å ta fatt på prosjektet, og ledet oss på sporet av hva vi egentlig ville vite mer om. Vi var nå kommet til utarbeidelse av den foreløpige problemstillingen.

I startfasen av arbeidet var vi inne på tanken om å utføre fokusgruppeintervju, men vi innså allerede før rekrutteringen av informanter, at koronapandemien trolig ville ha satt en stopper for dette. Dermed bestemte vi oss for individuelle semistrukturerte intervju. Vi var klar over at enkeltintervju ikke ville kunne gi oss den samme dynamikken som et fokusgruppeintervju ville ha gjort, men på den annen side gir individuelle intervju oss den fordel at informant slipper å bli påvirket eller dominert av andre informanter. Det er også rimelig å anta at enkelte informanter vil fortelle mer i et individuelt intervju, enn i et fokusgruppeintervju (Halvorsen, 2008).

For å sikre oss at vi skulle komme inn på viktige aspekter i forhold til temaet vi ville belyse, fant vi det nødvendig med en intervjuguide med åpne spørsmål, knyttet til problemstillingen. Vår tanke i utarbeidelsen av intervjuguiden, var at den skulle hjelpe både oss som forskere og informantene til å holde oss til fenomenet vi skulle undersøke. På den måten ville vi også få flere synspunkter på samme tema, og dermed et bedre grunnlag for å sammenligne svarene til informantene. Vi utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden

hadde spørsmål, som kunne være aktuelle i samtalen med tanke på å oppmuntre informantene til å dele sine erfaringer fra skolehverdagen (Thagaard, 2013; Turner, 2010).

3.4 Rekruttering og utvalg

Vi hadde behov for et utvalg som kunne hjelpe oss å belyse problemstillingen, så vi tok kontakt med rektor ved en ungdomsskole, for å rekruttere aktuelle informanter. Vi forklarte over telefon hva prosjektet innebar, og sendte i tillegg informasjonsskriv på e-post. Rektoren vi kontaktet var positiv, og sa ja på telefon, til at lærerne ved skolen kunne delta i prosjektet. Vi fikk en liste med navn, som han anbefalte, men vi sto fritt til å kontakte de lærerne vi ønsket å intervju ved skolen.

Vi ønsket å intervju seks lærere, og tok kontakt med tre lærere hver. Alle informantene vi hadde bestemt oss for å spørre, var villige til å delta i studien. Vi var åpne for å intervju flere informanter, men vurderte at vi hadde nok materiale etter seks intervjuer. Med tanke på omfanget av kvalitative utvalg, bør ikke utvalget av deltakere være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Det er både ressurskrevende og tidkrevende å analysere, så dette setter begrensninger for størrelsen av utvalget (Thagaard, 2013). Ifølge Malterud (2017) er det viktigere å etablere et utvalg med god informasjonsstyrke, enn å ha et bestemt antall informanter. Det kan være vanskelig å vite når man når metningspunktet, men en tommelfingerregel er at det skal være et passe stort utvalg til å belyse en problemstilling.

Informantene jobbet på ulike trinn på ungdomsskolen, fire av dem var kontaktlærere og to var timelærere. Gjennom sin yrkeserfaring hadde alle informantene jobbet på alle trinn.

Informasjonsskrivet «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet» ble gjennomgått med informantene før intervjuet (Vedlegg 2).

Tabell 2: Informantene

	Kjønn	Tittel	Alder	Erfaring i skole
Informant 1	Kvinne	Lærer	20-årene	5 år
Informant 2	Kvinne	Adjunkt	40-årene	16 år
Informant 3	Kvinne	Adjunkt m/till. utd	30-årene	15 år
Informant 4	Kvinne	Adjunkt m/till. utd	50-årene	21 år
Informant 5	Kvinne	Adjunkt m/till. utd	60-årene	11 år
Informant 6	Kvinne	Adjunkt m/till. utd	50-årene	11 år

Vi har i tabellen nummerert informantene, men ettersom undersøkelsen er foretatt i en liten kommune med én ungdomsskole, så har vi ikke brukt nummerkoder på informantenes sitater i oppgaven, for å ivareta deres anonymitet.

Kommunen vi valgte å utføre intervjuene i, er en liten østlandskommune med under 10 000 innbyggere. Kommunen har én kommunal ungdomsskole og fire barneskoler, tre kommunale og én privat. Det er åtte barnehager i kommunen, fire kommunale og fire private.

3.5 Datainnsamling

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at forskerens rolle er helt avgjørende i kvalitative forskningsintervju. Forskerens evner, kunnskap og følsomhet har mye å si for kvaliteten på kunnskapen som kommer fram gjennom intervjuet. Thagaard (2018) hevder at et overordnet mål for forskeren i intervjusituasjonen er at hen skaper en fortrolig og tillitsfull stemning. Det var viktig for oss at informantene skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen, slik at de

kunne åpne seg om sine erfaringer og tanker rundt temaet psykisk helse. Derfor valgte vi også å utføre intervjuene på ungdomsskolen, slik at informantene kunne føle seg hjemme, på sin egen arena (Thagaard, 2018).

Vi var begge to til stede på fem av seks intervjuer. Vi fokuserte på å etablere en god kontakt med informantene, og i oppstarten av hvert intervju informerte vi om studien, formålet og at de hadde mulighet til å trekke sitt samtykke når som helst. Vi ledet annethvert intervju når vi var sammen. Under selve intervjuprosessen benyttet vi lydopptak, så vi fullt og helt kunne konsentrere oss om det som ble sagt.

Under gjennomføringen av intervjuene, tok vi utgangspunkt i intervjuguiden. Den ble brukt som en ledesnor, men vi fulgte den ikke slavisk. Intervjuguiden ble utarbeidet slik at vi startet intervjuene med enkle spørsmål, som blant annet gikk på at informanten skulle fortelle om erfaringsbakgrunn, og hvilket klassetrinn hen arbeidet på. Formålet med dette var å bygge tillit og forme en god atmosfære, slik at forutsetningene lå til rette for å få mye og god informasjon om informantenes erfaringer, og egne fortellinger fra virkeligheten i skolehverdagen. Etter hvert som vi hadde flere intervjuer, så ble vi friere til å stille spørsmål utenom intervjuguiden. Vi ble mer opptatt av at informantene kunne fortelle om sine erfaringer, og hadde heller fokus på dette, enn å komme gjennom intervjuguiden. Vi stilte oppfølgingsspørsmål til det informantene fortalte, for å få dem til å fortelle mer. Dette varierte også fra intervju til intervju, med tanke på hvor mye vi klarte å få informantene til å dele av sine erfaringer. Intervjuene tok alt fra 25 til 50 minutter.

For å kunne forstå og tolke informantene bedre, transkriberte vi intervjuene ut ifra lydopptak. Vi transkriberte tre intervjuer hver. Det å transkribere egne intervju, hjalp oss til å få fram viktige momenter. Før transkriberingen hørte vi på intervjuene én gang. Lydkvaliteten var god, så transkriberingen gikk greit, selv om det var tidkrevende. Det var en lærerik prosess, som gav oss viktig informasjon i forhold til problemstillingen. Transkriberingsprosessen ga oss også opplevelsen av å få mer informasjon, enn det vi satt igjen med etter selve intervjuet.

3.6 Analyse

Kvalitative undersøkelser gir gjerne store mengder data, noe som også var tilfelle i vår studie. Hovedpoenget med analysen, var å få fram hvordan lærerne oppfattet og fortolket sin egen skolehverdags virkelighet, med tanke på hvordan de legger til rette for utvikling av god

psykisk helse for elevene. Før selve analysen tok fatt, reflekterte vi over utfordringene det kunne bli for oss som forskere, med tanke på å få fram hvordan informantene oppfattet og fortolket sin virkelighet. Dette krevde at vi hadde empati, og evne til å sette oss inn i lærernes situasjon.

Vi analyserte intervjuetekstene ved hjelp av Lundman og Graneheims (2012) kvalitative innholdsanalysemodell. Modellen tar utgangspunkt i at de transkriberte intervjuene er en del av analysegrunnlaget. Teksten ble satt inn i en analysetabell, tematisert og kodet i kategorier og underkategorier. Kvalitativ innholdsanalyse handler om å forenkle og strukturere den nedskrevne, transkriberte teksten. Teksten ble redusert til mindre bestanddeler, elementene ble så bundet sammen igjen, for igjen å forsøke å forstå delene i lys av den helheten som var dannet. Analysearbeidet innebar at vi pendlet fram og tilbake mellom helhet og deler i teksten. Denne vekslingen mellom deler og helhet bygger på den hermeneutiske sirkelen, som er et kjennetegn på de filosofiske tradisjonene, som dette prosjektet bygger på. Fokuset ble så å identifisere likheter og ulikheter i tekstinnholdet. Likheter og ulikheter uttrykkes i kategorier og tema på ulike tolkningsnivå. Ut ifra en sosial konstruktivistisk tankegang, fikk vi ny kunnskap om den virkeligheten lærere hadde ved å legge til rette for å fremme god psykisk utvikling hos elevene, ved å fortolke kategoriene og likhetene og ulikhetene i de ulike kategoriene (Jacobsen, 2015; Lundman & Graneheim, 2012).

Tabell 3. Eksempel på analysetabell

Meningsbærende enhet	Kondensert meningsenhet	Kode	Underkategori	Kategori
Det handler om relasjoner. Å skape gode relasjoner, skape trygghet og miljø for å kunne snakke sammen.	Det handler om å skape gode relasjoner, og trygghet.	Gode relasjoner og trygghet	Relasjonens betydning	Muligheter
Om jeg får gjort det jeg ønsker, for å fremme god psykisk helse? Nei jeg får jo ikke gjort det jeg ønsker... Jeg får jo ikke det. Det burde vært mer tid. Det burde vært lagt inn i undervisningen.	Jeg får ikke gjort det jeg ønsker. Det burde vært lagt inn i undervisningen.	Tid	Krysspress	Barrierer

Selve analysen ble delt inn i fem ulike nivåer: meningsbærende enhet, kondensert meningsbærende enhet, kode, underkategori og kategori. En meningsbærende enhet er en del av teksten, og utgjør ord, meninger og deler av teksten som hører sammen gjennom sitt innhold og sammenheng. Vi gikk nøye gjennom den transkriberte teksten. Det var viktig for oss å finne fram til passe store meningsbærende enheter, som grunnlag for analysen. For små meningsbærende enheter kunne ført til at resultatet ble for oppdelt og usammenhengende. For store meningsbærende enheter hadde blitt altfor uhandterlig. Allerede mens vi lyttet til lydopptakene under transkriberingen, reflekterte vi over innholdet, og begynte å identifisere meningsbærende enheter som dannet grunnlaget for kondenseringen. I denne delen av

prosessen oppdaget vi at vi hørte vi nye ting, som vi ikke hadde oppfattet på samme måte under intervjuene. Vi utarbeidet en tabell, med en kolonne for hvert nivå. I den første kolonnen satte vi inn tekst fra hvert intervju som vi mente var meningsbærende enheter. Deretter analyserte vi teksten nøyere, for å finne fram til kondenserte meningsbærende enheter og koder (Lundman & Graneheim, 2012).

Med en kondensert meningsbærende enhet menes det at teksten, under analyseprosessen, omformuleres til en kortere tekst, samtidig som det sentrale innholdet beholdes. På dette stadiet plukket vi bort unødvendige ord i teksten. Unødvendige ord var i denne forbindelse korte enkeltord, som ikke var nødvendige for å forstå innholdet. Fjerning av ordene påvirket ikke innholdet. Her kan det fort bli en liten fallgrube. Som forsker så forutsettes det at man velger ut de riktige tingene, og at man ikke bare plukker ut akkurat det man selv vil ha. I dette stadiet var det viktig å være nyansert, og plukke ut de viktige tingene, uten å miste viktig informasjon. Vi arbeidet systematisk med hvert intervju hver for seg, og teksten ble kondensert bit for bit. Selv om vi analyserte hver våre intervju, hadde vi et tett samarbeid, nettopp med tanke på å unngå fallgruver som kunne føre til at viktig tekst ble fjernet. Vi ser med ulike blikk og vi kan være gode eller dårlige til å se. Det å være to i dette arbeidet, ser vi derfor på som en fordel. Under prosessen fokuserte vi på å tolke og forstå teksten, med tanke på å få en dypere forståelse for hva lærerne egentlig mente. Tekstene ble gjennomlest flere ganger. Når vi hadde lest mange nok ganger, begynte vi å få en oversikt over kodene, og begynte å ane konturen av kategoriene (Lundman & Graneheim, 2012).

En kode er en meningsenhet som kort beskriver innholdet i teksten, og innebærer at teksten abstraheres til et høyere logisk nivå. Det tok lang tid å sette koder på tekstinholdet, samtidig mener vi at denne tiden var betydningsfull i forhold til kategoriseringen som kom senere. Kodene var et redskap for oss, som hjalp oss å reflektere over datainnholdet på en ny måte. Kodene ble til slutt samlet i kategorier, som naturlig hører sammen. Da vi utarbeidet intervjuguiden, så vi for oss at intervjuguidens hovedbolker og underpunkter også kunne være analysens kategorier og underkategorier. Da vi var i gang med analysen, merket vi fort at dette ikke lot seg gjennomføre. Dette blant annet fordi vi ikke stilte informantene alle spørsmålene fra intervjuguiden, og fordi informantene vektla andre faktorer i sine beretninger enn det vi hadde sett for oss. Dessuten bygger oppgaven på en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, som kjennetegnes ved at vi som forskere måtte ta utgangspunkt i det som viste

seg og kom fram gjennom informantenes fortellinger, og vår evne til å sette oss inn, fortolke og forstå disse fortellingene (Jacobsen, 2015; Lundman & Graneheim, 2012).

Når vi kjente oss usikre på hvordan innholdet skulle tolkes diskuterte vi sammen, først og fremst for å forsikre oss at kodingen stemte med meningsenhetens innhold, men også for å forsikre oss om at vi var enige.

En kategori består av flere koder med lignende innhold, og innholdet i en kategori skiller seg fra innholdet i en annen kategori (Lundman & Graneheim, 2012). Vi ble enige om å bruke tusj med ulike farger, som hver for seg representerte de ulike kodene. Når vi hadde streket over teksten med farger, gjennomgikk vi materialet igjen, klippet ut den fargede teksten, og samlet all tekst med samme farge i hver sin bunke. Deretter sammenlignet vi kodene ut ifra likheter og ulikheter. Vi tenkte så, at hver farge kunne ses på som en underkategori. Etter sammenligning av innhold i, og mellom underkategoriene, ble disse slått sammen til åtte kategorier. Det ble mye tekst og varierte fra 1-13 sider per kategori.

I veiledning underveis, fikk vi tilbakemelding om at vi burde ha færre kategorier, da alt for mange kategorier kunne gjøre det vanskelig for oss å finne og belyse funn på en oversiktlig måte. Å plukke ut passende antall kategorier var viktig. For mange kategorier kan føre til lite oversiktlig i sammenligningsprosessen, og for få kategorier kan gi en lite nyansert analyse (Thagaard, 2013). Det var en krevende prosess å finne fram til endelige kategorier. Vi så oss etter hvert nødt til å se enda mer kritisk på materialet, for å finne ut hva som kunne gi oss et best mulig svar på oppgavens problemstilling. Etter mye bearbeiding med flere gjennomlesinger av analysetabellene, og de transkriberte intervjuene i sin helhet, satt vi til slutt igjen med to hovedkategorier; muligheter og barrierer. Kategorien muligheter fikk fem underkategorier, mens kategorien barrierer fikk tre underkategorier.

Tabell 4: Presentasjon av kategorier og underkategorier

Hovedkategori	Underkategori
Muligheter	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjonens betydning • Det sosiale miljøet • Mestring • Samarbeidets muligheter
Barrierer	<ul style="list-style-type: none"> • Idealer og forventninger • Manglende kompetanse hos lærerne • Krysspress

Hovedkategoriene, med påfølgende underkategorier vil også bli brukt som overskrifter og underoverskrifter i kapittel 4 i denne oppgaven, der våre funn beskrives.

3.7 Forskerrollen og før-forståelse

Når man skal studere praksisfenomener ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming, kan man ane en kontur som tilsier at antagelsene våre, danner utgangspunktet for prosjektet. Det er dette utgangspunktet som i første omgang påvirker oss i hvordan vi stiller spørsmål, hvordan vi gir fenomenet mening, og hvilken retning prosjektet tar. Det å ta tak i, reflektere over, og tydeliggjøre egen førforståelse er utgangspunktet for en hermeneutisk studie, som vi beskrev i kapittel 3.1. (Thomassen, 2006).

Våre fortolkninger både i intervjusituasjonen og i analysearbeidet ville bli påvirket av førforståelsen vi hadde før intervjuene. Malterud (2011) beskriver førforståelsen som den ryggsekken vi bærer med oss inn i studien. Det positive med førforståelse er at det ofte er en motivasjon eller en drivkraft som ligger til grunn for valg av forskningsområde.

Vår førforståelse av hvordan lærere legger til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene forstås ut ifra eget arbeid, kunnskaper, erfaringer og egne interesser. Vi har erfaringer med at mange lærere mener at psykiske plager ikke hører skolen til. Vi har også egne erfaringer med at hvordan skolene ser på viktigheten av å fronte begrepet i skolen, er

avhengig av hvordan skolens ledelse vektlegger arbeidet for å fremme psykisk helse hos elevene.

Vi hadde en førforståelse av at lærere på ungdomsskolen fremhevet den faglige kunnskapen hos elevene, og at de muligens ikke så på relasjonens betydning som like viktig og avgjørende for den psykiske helsen, som lærere som arbeider med mindre barn. Denne førforståelsen baserer seg primært på det vi hadde lest på kommunens hjemmeside, der det står at de satser på faglige resultater, og på den lokale mediedekningen under vitnemålsutdeling, der skolens beste elev tildeles stor oppmerksomhet.

Førforståelsen vår endret seg underveis da vi hadde lest kommunens hjemmeside med ”andre briller”, oppdaget vi at det også står nedskrevet at skolen satser på å skape trygge elever, blant annet ved å utøve god klasseledelse og vurdering for læring. Dette kom også tydelig fram i dette prosjektet.

Vi antok også at begrepet psykisk helse ble brukt lite på ungdomsskolen, og at skolen ved hjelp av sitt mandat, har en enda større mulighet når det gjelder å ivareta og fremme psykisk helse hos elevene. Denne antagelsen baserer vi på samtaler med kollegaer på ulike skoler, som har fortalt at begrepet psykisk helse nesten ikke eksisterer i skolehverdagen.

I forkant av prosjektet, snakket vi mye om vår førforståelse. Vi var derfor bevisste på at vår førforståelse kunne være en utfordring, og at den lett kunne dominere budskapet fra det empiriske materialet, og at vi dermed gikk inn i analysen og fortolkningsprosessen med skylapper. Dette måtte vi være bevisste på, med respekt både for informantene og for leserne, da det ligger en forventning i at funn og resultater skal stemme overens med det empiriske materialet.

Ettersom vi selv er lærere, og samtidig skulle forske på andre lærere, var det viktig å ha en viss kritisk distanse i forskningsprosessen. Ved å være bevisste på dette, ville det bli lettere å forholde oss objektivt til det vi skulle undersøke. Det å studere egen kultur, blir som å studere en del av vår egen virkelighet, og kan være utfordrende. Det kunne bli vanskelig å finne noe nytt, når vi er en del av denne kulturen og verdenen selv. Dette er en kultur vi er godt kjent med, og som vi kjenner begrepsapparatet til. Når vi forsket på en arena som stod oss så nært, måtte vi være bevisste på at vi fort kunne ta ting for gitt. Vi reflekterte over om vår førforståelse og nærhet til feltet kunne være en fordel eller en ulempe. Thagaard (2018) mener at ved å forske på et kjent miljø kan en utfordring ligge i det å stille relevante spørsmål. Eller

er det slik at nærhet kanskje en forutsetning for å oppnå forståelse og ny kunnskap om hvordan lærere legger til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene? En fordel med å kjenne til kulturen vi skulle forske på så godt, er at vi kunne ha lettere for å forstå konteksten handlingen hører til i, noe som også er en forutsetning for å i det hele tatt å kunne forstå andre. En annen fordel er at det ville bli lettere å stille oppfølgingsspørsmål i intervjuene, når man kjenner skolekonteksten så godt som vi gjør. Den nye kunnskapen og forståelsen vi vil få kan vi ta med oss tilbake i egen undervisning og møter med elevene. Ut ifra dette, vil prosjektet tilføre oss personlig og faglig vekst.

Våre kunnskaper, erfaringer og før-forståelse har bidratt til at vi har tolket og handlet som vi har gjort, noe som også vil farge vår forståelse av andre. Vi må være åpne for at en annen forsker vil kunne sett på det samme materialet, med andre øyne og et annet fokus.

3.8 Studiens kvalitet og gyldighet

Å tolke resultatene fra en undersøkelse sier noe om hvordan den som tolker vurderer innholdet og meningen til den enkelte informant (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) bruker begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet for å vurdere kvaliteten på forskning.

Reliabilitet handler om at undersøkelsen må være til å stole på, og den må være gjennomført på en troverdig og pålitelig måte som vekker tillit (Jacobsen, 2015). For å styrke troverdigheten i dette prosjektet, forsøkte vi i intervjuene å skape en trygg stemning for informantene. Vi stoppet ikke informantene når de var ivrige til å fortelle, for da kunne vesentlig informasjon bli holdt tilbake. For å være mest mulig til stede for informantene, ble det tatt digitalt lydopptak av intervjuene. Dette var også vesentlig for ikke å miste informasjon underveis, og for at materialet enklere skulle kunne transkribes så nøyaktig som mulig. For å gi studien større reliabilitet, påpeker (Thagaard, 2013) at det er viktig å gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen og teoretisk ståsted. Vi har forsøkt å gjøre forskningsprosessen oversiktlig og detaljert, for å øke studiens troverdighet. Vi stilte oss selv også kritiske spørsmål til valg vi gjorde, og hvilke konsekvenser disse valgene kunne medføre. Metodekapittelet vårt har en viktig betydning da vi skal bevise at dette prosjektet er troverdig og til å stole på. En annen måte å undersøke dette på er å se om en annen forsker ville fått likt resultat ved å anvende de samme metodene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet handler om gyldighet, og om resultatene representerer den virkelighet vi har studert. Dette sier noe om gyldigheten til tolkningene forskeren kommer fram til (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) understreker at validering er noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og prosessvalidering skal fungere som en kvalitetskontroll av de ulike stadiene. Under intervjuene stilte vi oppfølgingsspørsmål og prøvde å få ytterligere informasjon hvis noe var uklart, eller enkelte svar var litt korte. Underveis i studien stilte vi også kritiske spørsmål til problemstillingen, og om funnene våre svarte på problemstillingen. Under hele forskningsprosessen diskuterte vi sammen og stilte spørsmål til våre valg og tolkninger. Spørsmål som handler om intervju spørsmålene i forhold til problemstilling, om analysene har vært tolket fornuftig, og om koding og kategorisering kunne vært forandret. Dette er spørsmål vi har diskutert, men har kommet fram til at vi, utfra vårt ståsted, har valgt å tolke etter det som var mest fornuftig sett med våre øyne. I analyseprosessen valgte vi å kondensere teksten. Til tross for at vi var kritiske når vi fjernet unødvendige ord i teksten, måtte vi være åpne for at det kunne ligge noe i informantenes fortellinger, som vi ikke oppfattet. Faren for at vi kan ha fjernet noe underliggende, er derfor til stede. Det å fokusere på deler av teksten, versus teksten som en helhet, gjør også at man må stole blindt på forskerens «briller».

Vi hadde kun kvinnelige informanter i vårt prosjekt, som kan medføre at resultatene hadde vært annerledes om vi hadde hatt tre kvinner og tre menn, eller bare menn. Jacobsen (2015) påpeker at forskere må stille kritiske spørsmål til om de har fått tak i de rette kildene, for dataens gyldighet er sterkt avhengig av disse.

Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2015). Ut fra en kvalitativ tilnærming er det vanskelig å generalisere fra utvalg til populasjon, der man som regel bare undersøker noen få enheter (Malterud, 2017). Overførbarhet er vanskeligere i en kvalitativ forskning, enn i en statistisk analyse av store datamaterialer, som i kvantitativ forskning. I dette prosjektet besto utvalget av seks informanter fra samme skole. Utvalget var lite, derfor er det vanskelig å overføre funnene til andre situasjoner og skoler. Samtidig representerer informantene en andel av en lærergruppe på ungdomsskolen, som snakker om psykisk helse. Dette kan gi et utgangspunkt til å snakke med andre lærere om samme tema. Antallet informanter burde vært større hvis funnene skulle vært generaliserbare. Allikevel kan prosjektets konklusjoner

og tolkninger overføres og ha relevans for andre lærere, som ønsker å bli mer bevisste på eget arbeid.

3.9 Etske refleksjoner

Thagaard (2013) påpeker at innenfor kvalitative metoder har etske dilemmaer en fremtredende plass, fordi det er direkte kontakt mellom intervjupersonene og forsker. De valgene som blir tatt i løpet av forskningsprosessen, kan ha konsekvenser for deltakerne Thagaard (2013). Det er utarbeidet særskilte etske retningslinjer av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2019), som definerer forskerens forhold til deltakerne.

Før vi kunne starte studien, måtte vi få det godkjent i forhold til personvern vurderinger. Vi startet med å sende inn prosjektskisse, intervjuguide og informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Da det første svaret forelå, fikk vi tilbakemelding om at informasjonsskrivet var godt utformet, men vi måtte legge til kontaktopplysninger om personvernombudet ved Høgskolen i Innlandet og samtykkeerklæring nederst i skrevet. Det ble også påpekt at vi i intervjuguiden stilte noen spørsmål som omhandlet tredjepersoner. Vi la til det som manglet i informasjonsskrivet, og forandret på spørsmålene i intervjuguiden, før vi sendte forespørselen inn på nytt. Prosjektet ble nå godkjent (NSD, ref.nr: 668845) (Vedlegg 3).

Informasjonsskrivet om prosjektet ble i forkant av intervjuene levert ut til deltakerne. Det ble informert om prosjektets formål og hensikt, hva det innebar å delta, personvern opplysninger og informantens rettigheter. Det ble også informert om at deltakerne kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. I forbindelse med dette, ble det signert et samtykkeskjema (vedlegg 4). Informasjonsskrivet var i forkant blitt godkjent av NSD.

For å skjule informantenes identitet, så ble de kalt informant 1-6 i kapittelet 3.4, men i funndelen blir alle, som tidligere nevnt, omtalt som informanter. Konfidensialiteten ble også ivaretatt ved lagring av data. Lydopptak ble slettet etter transkriberingen og samtykkeerklæringene ble makulert og slettet ved prosjektslutt i mai 2021. I mellomtiden var dette innelåst. Denne måten å ivareta person opplysninger på er godkjent av NSD. Thagaard (2013) vektlegger at man må ta hensyn til etske utfordringer helt fra starten av undersøkelsen, til prosjektet er ferdig. Forskeren skal ha grunnleggende respekt for menneskeverdet og være bevisst sitt etske ansvar, som blant annet stiller krav til å respektere informantenes frihet, integritet og medbestemmelse (Thagaard, 2013). I dette prosjektet var det små sjanser for at

informantene ble påført belastninger, men vi hadde et ansvar for våre informanter, og måtte under hele studien reflektere over ulike konsekvenser.

En konsekvens vi har reflektert over er at lærerne ble intervjuet om psykisk helse, som er et tema som kan være sårbart for mange. Vi har hatt fokus på at informantene ble spurt hva de gjør for elevene i forhold til psykisk helse, i henhold til problemstillingen. Vi har vært bevisst på at informantene ikke skulle snakke om elever og enkeltelever, men hva de som lærere gjør for hele elevgruppen. Dette handler også om informantenes taushetsplikt, og en etisk overveielse om at vi ikke skal få informantene til å snakke om noen som ikke er til stede.

4.0 FUNN

I dette kapitlet presenterer vi sentrale funn i vårt prosjekt. Etter å ha utført 6 intervju med lærere på ungdomsskolen, satt vi igjen med et stort empirisk materiale. Med bakgrunn i analyse av det empiriske materialet, presenteres funnene i to hovedkategorier, muligheter og barrierer. Hovedkategoriene har også fått underkategorier. Funnene blir beskrevet ut ifra informantenes beskrivelser og utsagn, samt egne fortolkninger av disse.

4.1 Muligheter

4.1.1 Relasjonens betydning

Relasjonen mellom elev og lærer ble av informantene vektlagt som et sentralt aspekt for at elevene skal trives og ha det bra på skolen. Det ble påpekt at læreren må bry seg om elevene, og jobbe for å oppnå et forhold preget av åpenhet og trygghet. Når informantene ble spurt om hva de kan bidra med for at elevene skal utvikle en god psykisk helse, var det flere som svarte at det handler om gode relasjoner.

Sett fra lærernes ståsted kom det fram at trygghet oppleves som grunnleggende i relasjonen, med tanke på utvikling av god psykisk helse hos elevene. Trygghet ble knyttet til at de selv må fremstå som tydelige ledere, slik at elevene blir trygge på dem som lærere, i skolesituasjon og i læringsmiljøet. Dette kom fram i flere sitater:

«Det at elever trives handler mye om tydelige og trygge voksne, som de føler bryr seg.»

«Vi må på et vis bli trygge på hverandre. Når de da er trygge, så tror jeg og at de tør å si ifra hva de synes er vanskelig, slik at du kan få veilede dem på det.»

Den ene informanten tok opp trygghet som et viktig element for at elevene skal tørre å åpne seg, og fremhevet sitt eget ansvar med å poengtere at vi må bli trygge på hverandre. Ros og tilbakemeldinger til elevene kom også fram som et viktig moment, og at alle skal ha en god tilbakemelding hver dag. Informantene vektla da, at det er viktig å stille realistiske krav, som lærerne vet at elevene kan innfri, slik at rosen blir fortjent. To informanter sa følgende:

«Målet er at jeg minimum skal gi én positiv tilbakemelding til alle elevene... til hver elev... helst i løpet av timen... eller i hvert fall i løpet av dagen. Men, det er særdeles viktig at tilbakemeldingen er ærlig. Men noen ganger kan jeg velge å si, så fin hårsveis du har, hvis jeg ikke finner på noe annet den eleven har gjort bra den dagen.»

«Jeg tenker at det er ekstremt viktig å rose, men rosen skal være ærlig. Du kan ikke rose bare for å rose. De må ha gjort noe. De gjennomskuer deg på to sekunder hvis du roser for å være snill.»

En informant sa at hun hadde spurt elevene om hva hun kunne gjøre for at de skal ha det best mulig på skolen. Da kom det fram at elevene ville ha god veiledning, ros og oppmuntring. Ros og tilbakemeldinger handler også om å se og høre elevene, som samtlige informanter vektla, for å bygge gode relasjoner. Det kom også fram at dette er viktig for at elevene skal føle at læreren liker og bryr seg om dem. Dette vises gjennom utsagnene nedenfor:

«Elevene skal føle seg sett og hørt på skolen, både av ansatte og av elever.»

«Min rolle... jeg gjør i alle fall alt for at mine elever skal være inkludert, og at alle blir sett og hørt, og at alle skal føle seg likt. Jeg skaper gode relasjoner til elevene mine, og føler at jeg har det også egentlig.»

Dette inntrykket sitter vi også igjen med etter de seks intervjuene. Samtlige informanter snakket mye om sin relasjon til elevene, og at det er lærerens ansvar å skape en god relasjon. Viktigheten av en god relasjon er koplet opp til lærernes egne erfaringer i sitt arbeid med elevene. Dette oppleves som elementært for lærerne i deres arbeid, og at de opplevde relasjon som noe grunnleggende, når de snakket om at elevene skal utvikle en god psykisk helse. Vi fikk inntrykk av at dette er noe de brenner for i jobben sin, samt at de ser viktigheten av relasjonens betydning i forhold til at elevene skal trives, og for at de skal bli kjent med elevene. En annen informant sa:

«Min jobb er å sørge for at elevene har det godt, og jeg har jo betalt for det... og jeg har et ansvar og en plikt til å like elevene... og da må jeg finne noe jeg liker ved den eleven. Og så må jeg lære meg å... ikke overse de dårlige sidene... men godta det som en del av personen... men jeg må konsentrere meg om det jeg syns er allright. Min jobb er å like dem, og det bør jeg jobbe for å få til. Også tenker jeg... det er jo det jeg vil selv også... det er ikke bare det at jeg har betalt for det. Jeg vil ha et godt forhold til elevene mine.»

Samme informant sa følgende:

«I bunnen ligger jo dette med relasjoner, for i skolen så er jo det egentlig det eneste vi har å bruke. På skolen har du egentlig ikke så mange virkemidler, annet enn å ha gode relasjoner

til elevene. Vi kan jo utvise dem en dag eller tre, men det hjelper jo ikke. Det løser jo aldri noen problemer.»

Informanten påpekte sitt ansvar for å like alle elevene og skape et godt forhold til dem. Her så vi en lærer som er bevisst sin egen rolle og sitt ansvar. Istedenfor å tenke at elevene må endre seg, så hadde hun søkelys på hva hun som lærer må gjøre for å finne noe godt i alle elever. Informanten viste at hun har reflektert over viktigheten av en god relasjon, og at det er det virkemidlet som hjelper på skolen. Det kom også tydelig fram at en god relasjon må være på plass for å fremme læring. Flere av informantene var opptatt av faget sitt, men så samtidig at elevene må være trygge for å lære. To informanter beskrev det slik:

«Læring skjer ikke hvis ikke relasjonen er til stede. Ei heller hvis du tenker at læreren ikke liker deg, så lærer du heller ingenting.»

«Jeg er hovedansvarlig for det faget dem skal lære, men for at de skal kunne lære noe, så må dem være trygge i skolesituasjonen.»

Det er fremtredende i analysen at lærerne la stor vekt på å bli godt kjent med elevene sine. Vi sitter igjen med at lærerne så at de er en viktig brikke i elevenes liv, og bidro til dette blant annet gjennom å være seg bevisste sin rolle med å danne gode relasjoner til sine elever. Vi mener at disse sitatene oppsummerer dette:

«Vi jobber for å få en god relasjon til alle.»

«Jeg føler at jeg er med på å bidra til at elevene får en god opplevelse av å gå på ungdomsskolen.»

4.1.2 Det sosiale miljøet i klassen

Alle informantene påpekte hvor viktig det er at elevene trives i klassen og at det er et godt klassemiljø. Utvikling av et trygt og godt psykososialt miljø i klassen ble vektlagt som et sentralt aspekt ved lærernes arbeid, for å fremme god psykisk helse hos elevene. En av informantene sa at et trygt miljø i klassen har betydning for elevenes flytsone. Hun sa at flytsone kjennetegnes av lave skuldre, positivt kroppsspråk og god jobbing i timene. Når man ikke er i flytsonen, sa informanten at elevene lettere havner i konflikter, de ser dårligere ut, og påvirker miljøet negativt. Flere av informantene fremhevet at både klassemiljøene og skolemiljøet er bra, selv om det noen ganger kunne komme an på hvordan klassene er

sammensatt. Alle var bevisste sin egen sin egen rolle som kontaktlærer eller faglærer, og hvor sentral deres rolle er for et godt klassemiljø. En informant sa følgende:

«Stort sett så opplever jeg at det innad i klassene så er det godt miljø, og det gjør jeg da for så vidt egentlig på hele skolen også. Vi har veldig flotte elever.»

Informantene kom inn på hva de gjør for at klassemiljøet skal bli bra. Tydelighet, klare rammer og grenser ble vektlagt. En informant fortalte at miljøet i klassene varierer veldig, og at hun var i klasser hvor det ikke er så bra. Hun fremhevet viktigheten av god klasseledelse, med klare rammer og tydelige grenser, og at de små kampene må tas tidlig i åttende klasse. Hun sa at elevene lærer da hvor grensene går med en gang, også er det ikke noe problem i niende klasse. Hun fortalte videre at de har en klasse der de sliter veldig mye med klassemiljøet, og at hovedgrunnen til dette handler om grenser. Hun var tydelig på at kontaktlærerne har mye å si:

«Kontaktlærerne! De har mye å si. De må ta småkampene... jeg tror jeg ser mye mer enn de andre lærerne her, for jeg er i flere klasser hele tiden. Jeg får liksom... jeg ser jo hvordan alle de andre lærerne underviser også.»

Hun presiserte at dette gjaldt veldig få kontaktlærere, men at hun så det tydelig i de klassene der det var utfordringer. Samme informant trakk også fram lærere som har gode klassemiljøer, og hva de gjør i klassene sine:

«De er flinke til å se enkelteleven da, og at ingen problemer eller tanker er dumme. At elevene kan komme og prate med dem, og ikke bare, dette har jeg ikke tid til nå. Det er veldig viktig... også, det er måten dem er på i klasserommet også. De er tydelige ledere, og det er viktig.»

Informantens utsagn viser at hun så hva kollegaene sine kan jobbe mer med, og hva de er gode på, samt viktigheten av at lærerne tar seg tid til elevene. Informanten hadde også egne klasser, og var klar på at man ikke må bli bestevenn med elevene, men heller ikke være tydelig på en skremmende måte:

«Være en tydelig leder. Ikke på en skremmende måte, men på en trygg måte.»

En informant kom inn på at hun opplevde at elevene har forandret seg, og at de har fått større respekt for lærerne, enn de hadde for bare noen år tilbake. Hun diskuterte litt fram og tilbake med seg selv om årsaken, men konkluderte med:

«Det kan jo ha mye med elevene å gjøre, men det kan også ha mye med oss å gjøre. Fordi at lærerne her har mer fokus på klasseledelse, mer fokus på de med tydeliggjøring... og at vi også har vært igjennom det der med «Kultur for læring», som har bidratt til at vi også ser ting på en litt annen måte.»

Vi syns informanten her viste innsikt og forståelse for sin egen og kollegenes rolle, og vektla at det er lærernes forandringer, som har bidratt til at elevene har fått mer respekt for lærerne. En annen informant fortalte at nå er det er lov til å være flink på skolen, uten å bli sett på som en nerd. Hun sa at mye har forandret seg etter at en ny rektor overtok skuta, og at vedkommende har et annet fokus. Hun beskrev forandringen slik:

«Tydeligere klasseledelse kanskje... tydelig og klare regler. Hva som er greit og ikke greit. Tar tak i ting.»

Vi oppfatter dette som at rektor har gått inn for at lærerne skal jobbe med tydelig klasseledelse i sine klasser. Tydelige og klare regler, som igjen kan bidra til et bedre sosialt miljø. Søkelyset på at det er lov til å være god, viser også at det er et godt læringsmiljø i klassene, og at lærerne har jobbet for at det er sosialt akseptert å være flink på skolen. For at elevene skal trives og ha det bra på skolen, ble det også tatt opp at det må stilles tydelige krav, og at lærerne må ha forventninger til at eleven skal klare noe utfra sine forutsetninger. Vi ser at dette vil skape trygghet og forutsigbarhet for elevene, som igjen kan bidra til at de trives. Informantene var enige om at de fleste elevene trives, og flere påpekte at de trodde det var på grunn av at lærerne er gode og trygge rollemodeller, og at elevene har et godt miljø rundt seg med både medelever og lærere. To informanter påpekte dette i følgende utsagn:

«Jeg tror elevene trives her fordi vi er trygge rollemodeller, rett og slett. De vet hva de kommer til... og ikke trenger å være engstelig for ting som skjer... for de vet at vi tar tak i det. Trygt og godt miljø. Vi er strukturerte for så vidt. Følger veldig faste rutiner, og da blir eleven trygge også.»

«Jeg tenker at dem føler seg trygge og at de har et godt miljø rundt seg, at de stoler på personene som er, som de har... altså de... både voksne og medelever, at de på en måte trives sammen med de, og at de har noen å stole på.»

Flere av informantene kom inn på at de må by litt på seg selv, ha humor og fleipe litt. En informant sa at det ikke skal være «hold-i-gang»-stemning og henge i taklampa, men at man

må ha det litt morsomt i timene. Det ble vektlagt at godt humør og latter alltid gjør miljøet bedre, men innenfor visse grenser:

«Det er lov til å le, men det er ikke lov å tøyse bort en hel time... vi voksne kan dette her med å sette gode grenser... men at vi kan tillate at folk er glade. Og at vi kan dra en spøk, og at de kan tåle det.»

«Man må være blid og tulle litt, å være på eleven sitt nivå, så blir det bra timer av det.»

Informantene trekker fram at Olweusmøtene som holdes annenhver uke kunne være en god hjelp for å jobbe med det sosiale miljøet, og kunne ta opp saker som kan relateres til psykisk helse. Den ene informant mente at psykisk helse holdes varmt hele tiden, ved hjelp av Olweusmøtene. Tre av informantene var inne på at begrepet psykisk helse benyttes både direkte og indirekte i Olweusmøtene. I møtene tar de opp hvordan elevene oppfører seg, hvordan de er mot hverandre og hva som kan gjøres for å få et så godt sosialt miljø som mulig. Dette er jo viktige komponenter, som er med på å bidra til å fremme god psykisk helse, noe alle informantene var enige i.

«Vi har Olweusmøte hver 14. dag, som egentlig gir oss litt muligheten til å ta opp ting som kan bli et problem, men som nødvendigvis ikke er det da. For det handler veldig masse om sosiale ting, i disse Olweusmøtene.»

Vi så en tydelig motsetning fra en annen informant, som mener at Olweusmøtet annenhver uke er alt for lite til å kunne få ned mobbetall og psykiske helseproblemer.

«Hvor mye får du gjort på 45 minutter da? Det er jo ingenting... og så er resten av uka vanlig.»

Vi tolker utsagnet som at informantene pekte på at det er behov for enda mer tid i skolen, og mellom linjene leser vi at informantene mente arbeidet burde integreres i det daglige arbeidet. Dette tyder på en god forståelse for kompleksiteten i begrepet psykisk helse.

Under intervjuene fikk vi også inntrykk av at dette var reflekterte og dyktige lærere, som ønsker elevene det beste. En informant sa at elevene skal være klare over hvem som er leder, hvem som har ansvaret for dem, men at de selv må ta ansvaret for å utvikle seg. At hun sammen med elevene skal hjelpe dem med å finne ut av ting og jobbe sammen med dem. Informantene vektla samtidig at lærere må tørre å vise svakhet, og sa:

«Du må tørre å vise at du som lærer kan ta feil, gjøre feil, eller ikke ha skjønt noe, si ifra om at dette er jeg usikker på.»

Elevene må få oppleve at lærere bare er mennesker, som også tar feil. Vi mener at informantene her bragte fram et viktig poeng, som kanskje kan bidra til at elevene også tør å vise sine svakheter og vise at de tar feil. Inntrykket vårt er at det er høyde for ulikheter i klasserommet, som gjør at elevene trives. Følgende utsagn stemmer godt med inntrykket vi har fått:

«Men generelt så trives eleven på ungdomsskolen veldig bra.»

4.1.3 Mestring

Flere av informantene viste klart at de anser elevenes opplevelse av mestring, og sine egne muligheter for å legge til rette for dette, som et viktig bidrag for utvikling av en god psykisk helse hos elevene. Under intervjuene kom det fram at lærerne var opptatt av at elevene skal jobbe ut fra sine forutsetninger, og at de skal oppleve mestring utfra sitt ståsted. En informant sa følgende:

«Du skal ha forventninger til at de skal klare noe. Ikke at de skal skåre så himla høyt, men at de skal jobbe best mulig ut fra sine forutsetninger, og ut ifra sitt ståsted. Vi må hjelpe de til å tenke på at så lenge de gjør sitt beste, så er det bra nok, og de må ha fokus på egen utvikling.»

Vi syns dette utsagnet presiserer at læreren tok sitt ansvar for å hjelpe elevene til å forstå at det å gjøre sitt beste er godt nok, selv om ikke karakterene er på topp. Flere av informantene tok opp undervisvurdering som en viktig faktor for å oppleve mestring, og utvikling av en god psykisk helse. Undervisvurderingen bidrar til at elevene får hjelp og støtte av læreren til å vurdere arbeidet sitt, samt råd og tips fra læreren til hva eleven jobber godt med, og hva eleven kan gjøre for å forbedre seg i fagene. Det kom fram i løpet av flere intervjuer at det er mye mer fokus og krav til undervisvurdering og underveissamtaler i fagene nå. Før var det mer vanlig at elevene fikk karakterer i fagene to ganger i året og på prøver, uten at de hadde fått noen vurdering på hva de kunne jobbe med underveis. En informant fremhevet at elevene og læreren er tettere på hverandre i en undervisvurdering når de sitter to sammen:

«... da er jo pedagog og elev tett på i de minuttene... og da får man også et helt annet forhold enn når man står foran hele klassen, som jeg tenker er en god faktor for å være med å fremme god psykisk helse. For da må læreren være mye mer personlig da... med alle elevene sine.»

Flere informanter presiserte at de i dag jobbet mer med at elevene skal få være med å vurdere seg selv og sin innsats. Vår oppfatning er at lærerne hadde endret på undervisningsmetodene sine, ikke bare fordi de har blitt pålagt det, men også for at de så at disse metodene er bedre for elevene. Følgende utsagn påpeker dette:

«Det handler jo også om helt andre læringsstiler, som vi underviser etter. Jeg ser jo på måten jeg underviste på for 15 år siden... herregud, noe så flaut. Men, det var jo slik det var da. Du skulle lese fra der til der, fordi læreboka var styrende. Det var den du skulle gjennom.»

Vi tenker at de nye læringsstilene som lærerne jobber etter i dag, bidrar til at elevene får flere mestringsopplevelser på skolen. Elevene er mer involverte, og er med på å vurdere skolearbeidet sitt selv underveis. Dette forutsetter at læreren tilrettelegger for hver enkelt elev, både i undervisningen, og på underveisvurderingen. En informant trakk fram at vedrørende «Folkehelse og livsmestring», handler dette også om å kunne vurdere seg selv, og på hvilket nivå man er. Et eksempel kom fram i følgende utsagn:

«Hvis man tenker matematikk da... at man ikke bare får passet påskrevet av meg, ja dette var en 3'er... ferdig med det... vi går videre. Men, at de faktisk vurderer sine egne arbeider og ser på hva dem har fått til og ikke fått til... og at vi blir enige om karakteren de skal få for eksempele.»

Ifølge informantene blir det i dag jobbet på denne måten, som kan bidra til at elevene kan føle mestring over arbeide de gjør. Det ble påpekt fra noen av informantene at elevene må få vite at de duger i faget, selv om de ikke har toppkarakter. En informant sa:

«At dem får tilbakemeldinger på at dem duger, selv om dem har en 3'er. Vi skal ikke forvente at alle elever skal havne på 5 og 6. Vi må evne å se de som har lav og middels måloppnåelse også. For det kan hende at de har like god innsats som de andre, og at vi snakker med dem om det.»

Enkelte av utsagnene indikerer at fokus på emosjonelle forhold er minst like viktig som det faglige aspektet. Informantene hadde muligens erfart at dersom elevene sliter med psykiske plager, vil det faglige måtte tre mer til siden. Utsagn fra to informanter:

«Du må trives og ha det bra, for å kunne lære.»

«Alt er jo psykisk helse (...). Er man ikke på plass i sjela si, så klarer de heller ikke tilegne seg læring.»

Utsagnene indikerer at informantene var klare over at læring best finner sted, dersom man har det bra, uten å ha for mye vanskelig å tenke på.

Informantene var bevisste på at det, av ulike årsaker, til enhver tid vil være elever som ikke har det så bra, og at dette påvirker elevenes opplevelse av mestring. De trakk blant annet fram medfødte lidelser, arv, klassemiljø, kjærlighetssorg, hjemmemiljø, skilsmisse og å bo i to hjem, når de fortalte hva som kan påvirke elevene. Dette viser at de forstår kompleksiteten i begrepet psykisk helse og hvordan ulike risikofaktorer kan påvirke læring.

«For noen så er det veldig tydelig. Vi ser det tydelig på dem at de ikke har det noe bra, sånn i forhold til at de kan virke veldig trøtte, uopplagte, umotiverte, uinteresserte, har mange vondter. Dem er det jo på en måte lett å se.»

Gjennom informantenes fortellinger kom det fram at de hadde god forståelse for at det ofte ligger noe bakenfor adferden. Den ene informanten trakk fram de «rampete» guttene, og mener det er en grunn til at de oppfører seg som de gjør. Samtidig kommer det fram at hun var bevisst på at de stille jentene også kan skjule problemer, som kan være vanskeligere å fange opp. Det at lærerne er observante i forhold til adferdsendringer og viser forståelse for elever i vanskelige situasjoner, vil påvirke elevenes opplevelse av mestring positivt. Elevene vil få en følelse av å bli sett, hørt og forstått.

4.1.4 Samarbeidets muligheter

Felles for alle informantene var at de fremhevet helseteamet de har på skolen. Samtlige satte pris på at de har et helseteam bestående av helsesykepleier, sosiallærer og miljøterapeut. Flere mente at helseteamet er støttende og veiledende i forhold til dem som lærere, samt at det er et godt tilbud til elevene, som bidrar med å legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene. En informant sa:

«... også har vi heldigvis... det er i alle fall noe jeg ser en stor fordel med... det at vi har et team med helsesykepleier, miljøterapeut og sosiallærer.»

En informant formidlet at hun synes de var godt rustet på ungdomsskolen i forhold til psykisk helse, nettopp på grunn av helseteamet. Hun fortalte at helseteamet har mer kompetanse enn lærerne i psykisk helse. Derfor var det greit for dem som lærere å anbefale helseteamet til elever, som trenger noen å snakke med. Hun sa:

«Jeg kan sende dem dit, istedenfor at jeg skal sitte og snakke med dem om det, for jeg er ikke god på det, og det aksepterer dem. Det er en god grunn til at elevene trives her også. Det føler jeg at dem gjør.»

Da vi kom inn på spørsmål om psykisk helse, var flere informanter raske til å snakke om helseteamet, og hvordan helseteamet kan komme på banen når elevene sliter med ulike utfordringer. En informant var ærlig og snakket om at det var en del lærere, som kanskje var litt usikre når de merket at elevene hadde utfordringer knyttet til psykisk helse, og sa følgende:

«... litt usikre på hvordan vi skal ta tak i ting som har med psykisk helse og gjøre, og når vi merker det, så blir elevene sendt lenger nedover gangen her. Det er vanskelig å trå i, så vi ikke har så lyst til å ta fatt på det.»

Helseteamet ble av de fleste informantene kalt «de nedover i gangen her», så det er nok et vanlig uttrykk som blir brukt om helseteamet. Det var flere lærere som fortalte at de kontaktet helseteamet når de var usikre. Enten for at de som lærere trengte råd og støtte, eller for at de ønsket at en i helseteamet skulle ha samtale med elevene. Det kom fram ved flere intervjuer at lærerne også kunne være litt utrygge på å snakke med elevene om utfordringene og problemene de har, og knytter da til seg helseteamet. En informant fortalte at det på ungdomsskolen blir nye grupperinger, og flere får nye venner, så noe de ser en del av, er sorg etter å ha mistet kontakten med venninnen fra barneskolen:

«Da er det bare å hanke inn, knytte til seg miljøterapeut og sosiallærer, bruke dem som har en annen kompetanse enn meg.»

Å bruke helseteamet istedenfor å ta samtalen selv, kan i noen tilfeller kanskje høres ut som en ansvarsfraskrivelse. Den samme informanten forklarte at hun har ansvaret for hele klassen, og at hun kanskje ikke har mulighet til å ha samtale med eleven der og da, hvis hun ikke har ledig fritime før om to dager. Informanten sa følgende:

«Det er ikke om to dager eleven har behov for å få hjelp til dette, så ofte har vi løst det tidligere, fordi vi har muligheten til å sende dem til sosiallærer, helsesykepleier eller miljøarbeider.»

Vi kan også se tydelige motsetninger mellom informantene. De fleste bruker helseteamet til samtaler både på grunn av at de er usikre, og på grunn av mangel på tid. En informant skiller seg ut, med å vektlegge viktigheten av at hun som lærer må snakke med elevene og ta seg tid. Hun sa at det er ikke bare å si at man ikke har tid, for det er ofte det som blir sagt. Hun fortalte om stressende dager hvor alle stresser til hver time, og har ti minutters pause imellom. Hvis det da kommer flere elever, som vil snakke i pausen, så var hun klar på at man må ta seg tid til den lille praten. Hun sa også at hun trodde at det var lett å miste dem, og at de ikke kom to ganger, hvis de ble avvist den første gangen. Informanten var veldig tydelig på hvem som bør snakke med elevene, spesielt hvis de kom til læreren for å snakke om noe:

«Sender du dem til helseteamet da, hvis de først kommer til deg, så vil de snakke med deg. Også sier du, du kan få en time der du. Da mister du dem... de er jo ikke trygge på dem, for de er jo aldri i klasserommet eller noen ting. De er kanskje litt ute i inspeksjoner, og det er det. Så hvorfor gå inn til en ukjent å åpne seg? Snakk med dem når du kan. Det er en regel!.»

Vi fikk inntrykk av at informantene var opptatte av å ha god kontakt og snakke med elevene sine, men da det handler om utfordringer litt utenom det vanlige, så oppfattet vi at noen lærere synes det var vanskelig å ta samtalen selv. Det kom også fram at enkelte lærere var litt usikre på når helseteamet burde ta samtalen, og når de som kontaktlærere burde gjøre det selv. Det rådet litt usikkerhet på hva som sorteres under helse, og hva de skal sortere under kontaktlærer, og at grensene er vanskelig noen ganger. En informant sa:

«Jeg gjør det jeg tror er best... men her har vi helseteam, så som regel tar jeg det dit når jeg er veldig usikker. For det... det er en vanskelig balansegang. Det her med... hva er helse og hva er skole.»

I intervjuene kom det fram at helseteamet har månedlige møter med de ulike klasseteamene, og her blir enkelte elever og grupper drøftet. Hvis noen elever trenger samtale, så blir det diskutert hvem som har best ekspertise til å møte elevene. Helseteamet blir brukt til ulike utfordringer som elevene opplever, og det kan være alt fra problemer hjemme, utfordringer i jentegrupper, kjærlighetssorg og samlivsbrudd hos foreldre. De har avtalte møter, med det er

vektlagt at helseteamet skal være et lavterskeltilbud, som elevene selv kan oppsøke når de har behov. En informant fortalte:

«Elevene bruker den muligheten ofte... for det første at de har den muligheten... før var det ikke noen å prate med.»

Informantene fortalte at når elevene ønsker samtale selv, kan de banke på døra eller sende melding på Teams og avtale tid. Det kom fram i intervjuene at elevene bruker helseteamet til å stille spørsmål som de lurer på. Det er alt i fra at de er bekymret for sine medelever, føler seg alene, trenger prevensjonsveiledning og andre spørsmål som de lurer på. Tilbudet er ufarliggjort blant elevene. En informant sa:

«... de kan føle seg trygge her... vi har jo en hel avdeling med psykisk helse borti gangen her. Her blir alle møtt, uansett, alle må inn til samtale, så du blir ikke uglesett om du går dit heller. Det er det ingen som tenker på, tror jeg, om du har time med den eller den.»

Det kom fram at det er absolutt flest jenter som bruker dette tilbudet. Alle tre som jobber der er damer, og en informant påpekte at hun skulle ønske at det var en mann der. Tilbudet til elevene på helseteamet er taushetsbelagt, og foresatte trenger ikke å vite hva elevene snakker med helseteamet om. Opplysningsplikten er der hvis elevene forteller noe alvorlig, som må henvises eller meldes videre i systemet, og det blir elevene opplyst om. Vi har fått et inntrykk av at helseteamet fungerer veldig bra på ungdomsskolen, og at samtlige lærere trakk dette fram som et viktig bidrag for å utvikle god psykisk helse, i tillegg til at de var bevisste på det selv. Vi syns sitatet til denne informanten sier mye om verdien av helseteamet i skolen:

«Det er ganske fint her, for vi har miljøarbeider, vi har helsesykepleier og vi har sosiallærer.»

4.2 Barrierer

4.2.1 Urealistiske idealer og forventninger

Alle informantene beskrev internett og sosiale medier som et fenomen, som er med på å påvirke den psykiske helsen til ungdommer i dag. Det var enighet om at dette er noe man må være bevisst på som lærer, for å legge til rette for en best mulig utvikling av elevenes psykiske helse. Flere av informantene hentydet at det å se opp til bloggere, influencere og youtubere, og det å i det hele tatt å sammenligne seg med andre på sosiale medier, kan bidra

til at ungdommene kan bli usikre på egen identitet, slite med dårlig selvbilde og selvtillit, og kjenne på utenforskap eller at de ikke er gode nok. De fortalte om en ungdomsgenerasjon som vokser opp med internett og sosiale medier, hvor de til stadighet blir minnet på hvordan de skal se ut for å være «perfekt» og at hvor mange likes de får avgjør om de er en av de populære. Den ene informant var selv elev på ungdomsskolen for ti år siden. Hun fortalte om en stor endring i forhold til press og prestasjonskrav. Hun fortalte at det må være helt forferdelig for en ungdom å vokse opp i dag, med tanke på alt presset som samlet ligger på ungdommen. Det kommer fram at klespress fant sted tidligere også, men at det i dag er snakk om materiell for høyere summer, og at flere har jakker til 10 000 kroner, dyre vesker, sekker og fine mobiltelefoner. En annen informant hadde ikke følelsen av at det var noe press om å ha bestemte klær eller utstyr i det hele tatt, men at hun ble bevisst på det etter en samtale med en kollega. Hun fortalte videre at hun ikke følger med på alt, men sa samtidig at hvis du følger med på hva de har på seg, og vet hva de ulike merkene heter og hva de koster, så kan man skjønne at det ligger et klespress der.

Alle seks informantene nevnte sosiale medier, og trakk fram at dette er en ukontrollerbar arena som kan påvirke den psykiske helsen på både godt og vondt.

«Og så tenker jeg det her med sosiale medier. Det tror jeg har mye å si. Det er mange voksne som ikke klarer å kontrollere det ... og det er ikke noe rart at de ikke får til. Og jeg tror det foregår mye på sosiale medier. Ja det foregår mye rart der. De er skikkelig opptatt av dette her med om de har mange likes.»

«De kan være ekstremt slemme på sosiale medier. Det koster dem ingenting å sende ei stygg melding...»

Informantene fortalte om chattegrupper på sosiale medier, der det virker som om det er fritt fram for å skrive hva de vil. Ut ifra sitatet ovenfor regner vi med at læreren har erfaringer med at ungdom har blitt utsatt for ubehagelige ting på sosiale medier, og at dette er noe som voksne ikke råder over. En informant sa hun bruker mye tid til å snakke om sosiale medier med elevene sine for å skape trygghet, men innrømte at det er vanskelig. Det at læreren tør å ta denne praten, mener vi er med på å bidra til utvikling av god psykisk helse hos elevene. Informantene fortalte om gutter og jenter som mister troen på seg selv, og som sliter med dårlig selvbilde fordi de ikke føler seg bra nok.

«... det er mange som står fram som tynne, veltrente, vakre... de spiser bare sunn mat. De får så mange idoler og idealer, som jeg tenker er usunne. Og så skal det prøves å leve opp dette. Og det får de ikke til, og da blir det nedturer. Og jeg tenker at det gjelder både gutter og jenter.»

«Alt skal være tipp topp nå, og publiseres.»

Det kommer også fram i prosjektet, at det er ikke bare sosiale medier som gjør at ungdom i dag føler seg stresset og presset. Flere av informantene fortalte om ungdommer som har skyhøye forventninger til seg selv, ungdommer som vil yte best mulig både i idrett, faglig og i vennegjengen. En av informantene trakk fram begrepet «generasjon prestasjon», og fortalte videre at hun trodde hovedårsaken til at ungdommene sliter, er dette stresset over å skulle være best, kle seg best og være perfekt. Informanten mente det er rart hvis du ikke sliter som ungdom i dag, med tanke på alt presset de står overfor og alle forventninger de skal innfri. Flere av informantene var også inne på foreldrenes forventninger og krav om gode karakterer, blant annet for å kunne komme inn på videregående.

«At de skal passe inn i noens forventningsskjema.. Hva som er forventet at de skal like, hva dem skal få til, hvordan de skal se ut eller fikse. Dette går mye på å innfri forventninger, både av andre som du vil passe inn hos... men også hos foreldre, og fra lærere.»

Den enorme utviklingen som skjer i ungdomstiden, både med puberteten, identitetsutvikling, nye vennskap og hjernens utvikling blir også trukket fram. Slik vi forstår det, var informantene klare over at alle endringene som skjer, kan påvirke hvordan elevenes psykiske helse utvikler seg. Tre informanter belyste de enorme endringene som foregår hos ungdommene, både mentalt, kroppslig, fysisk og psykisk. Flere av informantene trakk fram at de stadig møter ungdommer som kan virke forvirret, utrygge og usikre på egen identitet, samt ungdommer som sliter fordi de føler at de ikke passer inn i andres forventningsskjema. I forbindelse med dette sa den ene informanten at en viktig del av jobben blir å trygge og veilede elevene på at mye av det de går rundt og tenker på er normalt, og en viktig del av utviklingen. Dette gir oss et innblikk i at informanten, ved å være klar over disse endringene hos ungdommene, klarer å legge til rette for utvikling av en god psykisk helse ved at hun grubler og reflekterer sammen med ungdommene.

«... det er jo en del av ungdomstiden da, også å surre rundt og finne ut, er jeg slik, er jeg sånn, mener jeg ditten og datten (...) noe handler om å ufarliggjøre ting også... altså, det er

greit å være lei seg en dag. Ikke sant? For så å være superlykkelig. Altså... slik svinger det. Altså... dem utvikler seg fra barn til ungdom og unge voksne. Og det er hormoner i sving, og det går veldig opp og ned.»

«Det er jo ingen gang i verden man utvikler seg, altså, oppi hodet.. Og ... som det vi gjør i løpet av disse årene der altså.»

Analysen forteller oss at informantene har god oversikt og erfaringer, over hvordan sosiale medier, stress, press og forventninger kan påvirke ungdommenes psykiske helse i dagliglivet. Samtidig var informantene klare på at ungdomstiden i seg selv byr på mange endringer og utfordringer, at det er helt normalt å føle seg nedfor en dag, uten at det trenger å ses på som psykiske vansker.

4.2.2 Opplevd inkompetanse

Analysen viser at lærerne var bevisst sin faglige rolle, og flere av informantene pekte på at det å undervise i fag er skolens viktigste oppgave og lærerens mandat.

«Jeg tenker det atte, som pedagog så er kanskje ikke den psykiske helsen det som står i hovedfokus hos oss som lærere, men at... det selvfølgelig også er viktig for oss også, å jobbe med det.»

«(...) Jeg er ikke utdannet til... å ta vare på psykisk helse i utgangspunktet. Jeg er utdannet til å formidle kunnskap... men jeg ser jo at det henger sammen. Hvis eleven ikke har det bra, skjønner jeg at det kan påvirke læringa.»

Tre av informantene opplevde at det var vanskelig å skille mellom hva som er fagrelatert, og hva som er helselatert. Samtidig kommer det fram at de var klare over at psykisk helse henger nøye sammen med faglig læring og konsentrasjon. Vi tolker det til at når lærerne ser at psykisk helse og læring henger sammen, vil dette prege lærerne med tanke på å legge til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene.

Flere av informantene var innom kompleksiteten i begrepet psykisk helse, og trakk fram både negative og positive aspektet i begrepet. Informantene ga gode beskrivelser av hva som bør være til stede, med tanke på å legge til rette for en god utvikling av psykisk helse hos elevene. Samtidig kom det fram at psykisk helse er noe som er vanskelig å snakke om. De var enige i

at det som regel relateres til vanskelige ting, i stedet for å fokusere mer på det positive aspektet. Dette kommer fram i utsagnene nedenfor.

«Hvis du tenker deg en likevektsskål... hvorfor skal psykisk helse oftere bli brukt når det bikker ned mot det negative? For psykisk helse handler jo også om hvordan du har det når alt er bra. Det er for lite fokus på hva som er god psykisk helse.»

De ene informanten var inne på, at det gjennom flere år i skolen har vært sånn at man ikke skal snakke så mye om psykisk helse, for å dvele ved problemer kunne føre til at barna ble deprimerte. Den ene informanten trakk fram, at det er lettere å ta tak i det som er synlig:

«Det er helt greit å gå med gips på beinet. Det er lovlig. Men å si at jeg har det vanskelig med min egen psykiske helse, eller med angst... Vi trenger egentlig å elte og kna og snakke mye mer om dette.»

Som en kontrast, mente en annen informant, at det snakkes alt for mye om psykisk helse både i skolen, og i samfunnet. Hun sa at det snakkes om psykiske helseproblemer om ting som i utgangspunktet er normalt. Hun trakk fram hjernens utvikling og den enorme modningen og endringen som skjer i elevenes liv i ungdomsskolealderen. Framfor å snakke om psykiske problemer, mente at hun det er viktigere å normalisere endringen som skjer, og snakke enda mer med ungdommene om hva som er normalt. Det er normalt å pendle mellom å være lei seg, sint, trist og glad i denne alderen.

En informant nevnte at dersom psykisk helse hadde vært innlemmet i fagene på en tydeligere måte, ville både lærere og elever lært mer om temaet. Dette ville medført at det ble lettere å snakke om. Informanten mente at lærernes opplevde inkompetanse kan påvirke elevenes evne til å takle psykiske problemer. Hun mente at dersom man ikke snakker om problemer i timene, lærer heller ikke barna å takle dem. Informanten var av den oppfatning at opplevd inkompetanse bidrar til en redsel for å rippe opp i noe som kan føre til at problemene blir enda større for eleven. Utsagnet nedenfor bekrefter dette:

«Jeg skulle ønske jeg kunne gjort mer for enkelte, som jeg ser sliter veldig... men så stopper det litegranne på den kunnskapen du sjøl har. Jeg er ikke ... har ingen helseutdannelse, som på en måte kan ... derfor er det også vanskeligere å ... det kan være litt skummelt å grave for

dypt i enkeltes psykiske problemer fordi du kan oppnå ting, eller du kan komme borti ting som du kanskje ikke klarer å hjelpe til med.»

De fortalte at hverdagslige problemer og faglige spørsmål er noe de prioriterer, men at de «siler ut» hvilke problemer de selv går mer utdypende inn i. Mer dyptgående problemer og vansker blir fulgt opp av andre støttespillere på skolen.

Det informantene fortalte i intervjuene, tyder på at de jobber godt for å fremme god psykisk helse hos elevene. Allikevel kommer det fram at lærerne selv følte det skortet litt på egen kompetanse, når det gjelder temaet psykisk helse. Flere henviste til egen utdanning, der de ikke hadde noe nevneverdig om emnet på skolen. Den ene informanten var inne på at hun hadde en følelse av at problemer lettere blir fanget opp nå til dags, spesielt fra nyutdannede lærere, eller lærere som har tatt videreutdanning. Hun stilte seg spørsmål ved om de kanskje kan ha noe mer om emnet i dagens lærerutdanning.

En av informantene fortalte at hun ønsker å tilegne seg enda mer kompetanse. Vi tolker dette som at hun mener at stadig ny kompetanse er viktig for at man på best mulig måte, skal kunne legge til rette for å fremme en god psykisk helse. Informantens utsagn bekrefter, slik vi ser det, dette:

«Vi blir jo aldri utlært... Altså... Da er vi ferdige.»

4.2.3 Krysspress

Felles for informantene var at de poengterte at de har for liten tid, til å ta tak i psykisk helse på den måten de egentlig ønsker. Ut ifra analysen har vi en oppfattelse av at informantene tydelig så at psykisk helse er viktig, men det faglige aspektet og tiden spiller en rolle. De har en hel klasse å forholde seg til og mye faglig stoff de skal igjennom. Utsagnene tolkes til at lærerne tar elevene på alvor og følger elevene godt opp, men at de heller henviser til annet fagpersonell på skolen, istedenfor å ta det selv dersom det dreier seg om saker som ikke er fagrelatert.

«Jeg er hovedansvarlig for faget dem skal lære, men for at de skal kunne lære så må de også være trygge i skolesituasjonen, med alt det andre rundt. Og alt det andre rundt, det prøver jeg å legge meg minst mulig oppi, og så er det noen andre som skal følge opp det. Men jeg må jo være trygg på at noen følger det opp.»

«Jeg kan hanke de inn, også får eleven muligheter til å ha samtaler og til å bli fulgt opp. Jeg kan holde mitt fokus på hele gruppa og faget mitt, mens enkeltindivider med spesifikke utfordringer, de kan jeg sluse videre. Istedenfor at jeg skal bruke tid da, som jeg i utgangspunktet ikke har, fordi jeg kanskje står midt i en time.»

Den ene informanten trakk fram egen psykisk helse, som en forutsetning for å fremme god psykisk helse hos elevene.

«Det handler mye om hvordan jeg har det også... hvis jeg har en veldig stabil periode i livet mitt for eksempel... da er det mye enklere å ta tak i, og se og jobbe med elever du har fått en god relasjon til. Men hvis du har mer enn nok med å stable deg på beina selv (...) da er det mye vanskeligere å dra elevene over i noe positivt, eller gjøre en jobb.»

Dette utsagnet vitner om en pedagog med selvinnsett, og evne til å se at egne svakheter også kan påvirke hvordan man møter elevene.

Mangel på tid kommer tydelig fram når informantene ble spurt om de synes de får gjort det de ønsker, med tanke på å fremme god psykisk helse.

«Nei, jeg får ikke gjort det jeg ønsker... jeg får jo ikke det. Det burde vært mer tid. Det burde vært lagt inn i undervisningen.»

«Vi burde ha jobbet mye mer, Vi burde ha jobbet mye mer både på individnivå og systemnivå.»

«Nok får man jo aldri gjort med tanke på psykisk helse. Det er jo alltid rom for forbedringer kanskje.»

Det siste utsagnet sier oss noe om at tiden kanskje kan være der, dersom det blir gjort noen forbedringer. Vi tolker dette til at dersom lærerne tenker og prioriterer litt annerledes, så kan det åpne seg en mulighet for å disponere tiden annerledes, og man kan implementere psykisk helse mer inn i fagene, jamfør det som står i den nye læreplanen.

5.0 DRØFTING

Formålet med dette prosjektet var å se nærmere på hvordan lærere på ungdomsskolen kan legge til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene. Lærerne som har deltatt i prosjektet har delt sine synspunkter, opplevelser og historier fra egen hverdag, som igjen har dannet et bilde av hvilke muligheter og barrierer de erfarer i sitt arbeid. Mulighetene og barrierene vil påvirke hvordan lærerne legger til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene. I dette kapittelet diskuteres funn opp imot teori, forskning og egne refleksjoner.

Bronfenbrenner (1979) peker på at god helse og trivsel hos individet, avhenger av en kontekst som oppleves trygg, positiv og støttende. På skolen kan venner, lærere og andre ansatte være disse positive støttespillerne, og påvirke hverandre gjensidig. Informantene i dette prosjektet vektla gode relasjoner, trivsel og mestring når de legger til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene, noe som er i tråd med Bronfenbrenners teori, som forklaring på vekst og utvikling.

Trygghet ble av flere informanter belyst, som avgjørende for utvikling av en god psykisk helse. Dette er i tråd med Maslows (1943) beskrivelse av individets trygghetsbehov, som en viktig faktor for følelse av beskyttelse, ressurser og helse. Elever som bruker mye energi på å bekymre seg, for eksempel over hjemmemiljø, faglige problemer eller redsel for friminuttene, vil få dårligere læreforutsetninger. Den ene informanten sa at man må være på plass i sjela si, for å kunne motta læring. Dette viser at informanten ser på muligheter for tilegnelse av læring, på samme måte som Maslow. Maslow (1943) påpeker at forutsigbarhet, beskyttelse og sikkerhet bidrar til å gjøre elevene trygge, og at tilfredsstillelse av disse behovene hjelper elevene til å være fri for angst. Når en elev opplever skolehverdagen som trygg, slipper han å grue seg til morgendagen. Maslow (1943) mener at først når individet opplever tilfredsstillelse av de fysiologiske behovene og trygghetsbehovene, kan de rette fokus mot den sosiale delen av livet. Lærernes vektlegging av å etablere trygghet og tillit er derfor viktig både for elevenes egen opplevelse av trygghet og tillit, og for elevens følelse av tilhørighet og aksept i klassen. Det å skape trygge barn står også nedskrevet på skolens hjemmeside, og er et mål hele skolen jobber for. Slike viktige holdninger og verdier er abstrakte faktorer på makronivået, men som allikevel påvirker elevene i stor grad. Å arbeide for et godt klassemiljø, slik som lærerne i undersøkelsen gjør, er med på å tilfredsstille elevenes sosiale behov. Når det gjelder utvikling av sosial kompetanse, identitetsutvikling og følelsen av å være likt og elsket, er

tilfredsstillelse av de sosiale behovene essensielt. Utilfredsstillelse vil føre til at man føler seg overflødig og ensom (Maslow 1943).

Alle informantene vektla relasjonens betydning, når de snakket om hvordan de legger til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene. I Hatties metaanalyse (2009) fremgikk det at lærerens relasjoner til elevene var et av de viktigste virkemidlene med tanke på elevenes læring. Den ene informanten påpekte at relasjonen er det eneste virkemiddelet læreren har, i arbeidet med å skape et godt sosialt miljø i klassen. Flere av informantene poengterte at det var viktig å jobbe grundig med å skape et godt klassemiljø med en gang elevene begynner på ungdomsskolen. Det å skape forutsigbarhet, være klar, tydelig og grensesettende på en trygg måte, og å tørre å ta de små kampene ble av informantene sett på som evne til å utøve god klasseledelse. De nevnte prinsippene for god klasseledelse blir også fremhevet i metaanalysen til Hattie (2009). En utvidet forståelse av klasseledelse inkluderer, i tillegg til de nevnte prinsippene, ivaretagelse av både klassefelleskapet, og enkeltelevens behov. Dette forutsetter at læreren kjenner elevene godt. Klasseledelse foregår gjennom en samhandling mellom læreren og elevene i klasserommet, og den gode relasjonen blir dermed vesentlig for å kunne utøve best mulig ledelse. Det settes store krav til læreren når det gjelder å utøve god klasseledelse, og det kan være krevende. Det betinger både kompetanse og overskudd, og noe man må arbeide med hele tiden (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Informantene var tydelige på at dersom man arbeidet intenst det første året, ville det gå lettere de neste årene. Dette fordi elevene da vet hva som forventes av dem og hva de skal forholde seg til. Vi stiller et lite spørsmålstegn i forhold til hvor lang tid lærere på ungdomsskolen bruker på å etablere trygghet for elevene? Klarer de å skape den gode tryggheten for alle? I teorien, blant annet fra Drugli (2012) og Hattie (2009), påpekes det at det kan være mer utfordrende for lærere på ungdomsskolen å skape trygghet for elevene. Dette fordi det ofte er større klasser på ungdomsskolen, og at ungdomsskolelærere er faglærere, og dermed er mindre sammen med elevene de er kontaktlærere for, sett i forhold til kontaktlærere på barneskolen.

I prosjektet kom det fram, at informantene mente ungdomsskoleelevene opplever en del press og stress, som kan påvirke den psykiske helsen. Flere av informantene nevnte begrepet «generasjon prestasjon» og beskrev ungdom som føler seg stresset og presset på flere områder. Presset kommer fra både venner, foreldre, og ikke minst sosiale medier. Dette samsvarer blant annet med mediedebatten som har foregått de siste årene, og ulike uttalelser

fra forskjellige forskere, der dagens ungdom nettopp har fått merkelappen "generasjon prestasjon". Begrepet brukes om dagens unge som vokser opp i et prestasjonssamfunn der det er krav til å prestere, både i og utenfor skolen (Madsen, 2018). I begrepet ligger det en forventning om å være best på mange områder, enten det gjelder anerkjennelse på sosiale medier, vennskap, deltagelse på fritidsaktiviteter, utseende og kropp eller gode karakterer på skolen (Bakken, 2018).

Informantene var inne på press fra flere kanter, også skolepress, men alle var mest opptatt av presset ungdommene opplever på sosiale medier, når det gjelder å se perfekt ut, samt få flest mulig likes. I forhold til ungdataundersøkelsen, så stemmer ikke dette helt med hva ungdommen svarer selv. I ungdataundersøkelsen (Bakken, 2020) stilles det spørsmål om press i idretten, press på skolen, press om å se bra ut og press om å ha mange følgere og likes på sosiale medier. I forhold til disse spørsmålene, så opplevde ungdom desidert mest press om å gjøre det bra på skolen. 45 % av ungdommen på landsbasis svarte at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeid, og i prosjektkommunen var det hele 49 % som blir stresset av skolearbeid. Ungdommene opplevde minst press om å få anerkjennelse på sosiale medier. Bare 9 % på landsbasis svarte at det er mye eller svært mye press på sosiale medier, og 12 % i prosjektkommunen. Hva er det som gjør at lærerne trodde at det største presset for ungdommen er på sosiale medier? Er det fordi lærerne ikke har vokst opp med sosiale medier i den grad selv? Ungdommen i dag vokser opp med sosiale medier, så de er kjent med dette på en helt annen måte enn det lærerne er. Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2020) viser at det også er press på sosiale medier, men ikke i nærheten av det presset ungdommen oppgir at de har på skolen. Lærerne så kanskje ikke det store presset ungdommene har i forhold til skole. Kanskje det er lettere for lærerne å skylde på presset ungdommene opplever utenom skolen, eller har lærerne dette inntrykket fordi elevene ikke viser, eller innrømmer presset de har på skolen, overfor lærerne sine? En informant påpekte at flere foresatte har forventninger om hvilken videregående skole ungdommene skal gå på etter ungdomsskolen, så kanskje karakterpresset kommer der? Kan det hende at informantene tror at de som lærerne ikke skaper noe skolepress, og at det er foresatte som skaper det største presset om at ungdommene skal gjøre det bra på skolen?

Forventninger om å hele tiden være best, gjerne på flere området samtidig, kan gjøre at dagens ungdom opplever mye prestasjonspress. Dette er forventninger som kan legge grunnlag for en stressende hverdag, men ifølge Bakken (2020) så kan stress også være positivt

når det gir ekstra energi, som bidrar til å fokusere og prestere bedre. Stressets negative sider kan derimot være helseskadelige, og kan være spesielt utfordrende dersom det over tid oppstår ubalanse mellom de ressursene vedkommende har til å håndtere situasjonen, og de utfordringene den enkelte står overfor. Dette kan være utfordrende i forhold til den psykiske helsen (Bakken, 2020). I tråd med Antonovsky (2012) kan det være nærliggende å anta at mange krav å forholde seg til, kan resultere i en tilværelse hvor man opplever å ikke inneha nok ressurser til å mestre kravene slik man forventer av seg selv, eller slik andre forventer. Mange krav å forholde seg til vil kunne oppleves som lite håndterbart.

Hva er det som gjør at ungdatabasundersøkelsen (Bakken, 2020) viser at 45 % av ungdommer på landsbasis, og 49 % av ungdommene i prosjektkommunen svarte at de ofte eller svært ofte føler seg stresset av skolearbeid? Hvor kommer egentlig dette presset fra? Er det krav og forventninger fra andre? Fra samfunnet? Fra seg selv? Eller en kombinasjon? Er det virkelig reelt, at prestasjonspresset på skolen er så stort? Vi har inntrykk av at det her er flere spørsmål enn svar, når det gjelder diskusjonen omkring psykisk helse og helseutfordringer hos ungdom, knyttet til prestasjonspress og skolestress. Uthus (2020) løfter fram at hvis det virkelig er sånn at ungdommene opplever det største stresset på skolen, en arena der de tilbringer tiden sin hver dag, vil det kanskje være hensiktsmessig at myndighetene og samfunnet tar ansvar for å redusere dette presset? Men hvor mye ansvar skal myndighetene ta? Hvor mye ansvar skal ungdommen selv ta? Eller skolen og læreren? Foreldrene? For å få svar på noen av spørsmålene, kan det være nærliggende å tenke at vi må rette blikket mot et mer helhetlig perspektiv. Uthus (2020) peker videre på at presset også må ses i lys av dagens konkurransebaserte samfunn. Det stilles andre krav til barn og unge i dag, med tanke på å prestere på skolen. Skole og utdanning har blitt en viktig investering i livet, og en nødvendighet for å kunne skaffe seg jobb senere i livet. Utdannelse og jobb blir en indikasjon på at du har lyktes. Som nevnt ovenfor kan stress være bra, blant annet fordi det skjerper oss og kan gi videre motivasjon. For enkelte kan dette stresset rundt utdanning bli en kamp om å lykkes eller en redsel for å mislykkes senere i livet, og det kan bli en ubalanse i forhold til personens kapasitet og forventninger og krav fra omgivelsene (Uthus, 2020).

Etter å ha arbeidet i skolen i 25 år, har vi vært med på reisen til en stadig mer prestasjonsorientert skole. I 2000 ble de første PISA-undersøkelsene gjennomført, noe som resulterte i en synliggjøring av at, sammenlignet med andre nasjoner, kunnskapsnivået til

norske barn var for lavt. Dette førte til at *Kunnskapsløftet* (LK06), med nytt læreplanverk, ble iverksatt i 2006. I Meld.St 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) ble, ved hjelp av kontrollsystemer, systematisk kunnskapstesting og offentliggjøring av elevenes resultater, skolene forpliktet til å etterstrebe bedre resultater.

Det kan være nærliggende å tro at det prestasjonsorienterte samfunnet og skolen skaper stress og press både hos elevene og lærerne. Lærerne vil kunne føle seg presset fordi de har et læreplanverk og en fagplan å forholde seg til, samtidig som de skal etterstrebe den gode relasjonen og trivsel hos elevene. I verste fall kan presset på lærerne føre til at de legger bort arbeidet med å skape trivsel, fordi de prioriterer fagene. Flere av informantene i dette prosjektet var innom fagets sentrale plass. Alle vil vel at «sin skole» skal ha de beste resultatene i avisen? På den annen side vet vi, noe som også er gjennomgående i hele dette prosjektet, at god relasjon mellom lærer og elev, trygghet og trivsel på skolen er helsefremmende og av betydning for elevenes skoleprestasjoner. Dette henger sammen, og må ses i sammenheng. Ikke enten eller. Læreren blir nøkkelpersonen til å skape trygge elever og et godt læringsmiljø, slik at motivasjonen og evnen til læring og kunnskapstilegnelse skal kunne finne sted (Uthus, 2020). Uthus (2020) mener at det ligger et ansvar på myndighetene for at lærerne skal kunne klare å stå i alle krav og forventninger, og poengterer at lærerne må få bedre rammebetingelser i form av mindre ytre kontroll, større handlingsrom og tillit. Kanskje kan slike betingelser føre til at lærerne, på en bedre måte, kan praktisere i tråd med egen profesjonskompetanse?

Selv om informantene i vårt prosjekt flere ganger påpekte fagets plass i skolen, viser også funn at de nødvendigvis ikke er opptatt av at resultatene skal være best mulig. De er mer opptatt av at elevene skal oppleve mestring ut ifra eget ståsted, og prioriterer samtaler og undervisvurderinger som en viktig faktor. Hvilke signaler læreren gir til elevene i samtalene, vil være avgjørende for elevenes opplevelse av mestring. Dersom læreren signaliserer at det er viktig å være best, blir elevene preget av dette og kan begynne å sammenligne seg med andre. Dette kan være stressende og føre til prestasjonspress. Dersom læreren signaliserer at innsats, utvikling og fremgang er det viktigste, vil dette føre til at elevene utvikler tro på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Ved flere anledninger kom informantene inn på områder som rommer psykisk helse og elevenes psykiske vansker, uten at de ble spurt om det direkte. Informantene i dette prosjektet vet godt hva som skal til for å ha en god psykisk helse, hva som kjennetegner en elev med god psykisk helse og hvordan læreren kan legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene. Samtidig kommer det fram at det opplevdes som vanskelig å snakke om psykisk helse og helseutfordringer. Flere av informantene virket litt usikre på hvilken rolle de skal ha overfor elever med helseutfordringer. De stilte seg spørsmålet om hva som er helse, og hva som er skole. Det er muligens flere grunner til denne usikkerheten, men informantene trakk fram både fravær av temaet i skolen, manglende kompetanse og for liten tid til å hjelpe elevene. Det å tenke på begrepet som noe som er vanskelig og kanskje litt negativt ladet, er i tråd med det Helse- og omsorgsdepartementet (2017) skriver, at psykisk helse ofte oppfattes nærmest synonymt med psykiske helseplager og lidelser. I teoridelen punkt 2.1 viser vi også til Folkehelseinstituttets (2018b) beskrivelse, om at psykisk helse er et samlebegrep som omfatter både god psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser. Informantenes vide beskrivelser av begrepet psykisk helse, er i tråd med Ekornes (2018), som mener at psykisk helse er et begrep som er omfattende, uklart og vanskelig å forklare. Informantenes beskrivelser om psykisk helse, samsvarer med de ulike innfallsvinklene vi har presentert i teorikapittel 2.1. Kompleksiteten rundt hva som ligger i begrepet psykisk helse, kan virke tvetydig for mange, og gjøre det vanskelig å danne seg en klar forståelse. Samtidig vet vi også at begrepet neppe hadde eksistert dersom det ikke hadde vært psykiske plager og lidelser i befolkningen. Selv om det kom fram at psykisk helse ofte forbindes med noe som er vanskelig, var det en felles forståelse for at psykisk helse også handler om å ha det bra. Denne forståelsen stemmer godt overens med WHO (2013) sin beskrivelse av begrepet psykisk helse, der «det å ha det bra» brukes for å understreke en positiv tilstand av psykisk helse.

Den ene informanten mente imidlertid at man av og til snakker alt for mye om psykisk helse. Hun refererte til den enorme utviklingen ungdommene går igjennom i ungdomstiden, og påpekte at det er viktig å ufarliggjøre endringene de kommer ut for, både med tanke på hormonsvingninger, emosjonelle uttrykk, kroppslig utvikling, identitetsutvikling og hjernens utvikling i denne alderen. Vi fikk et inntrykk av at informanten er godt rustet til å møte elever i utvikling, og kan gi elevene gode forklaringer på hvorfor verden oppleves slik og sånn, uten «å lage problemer» av noe som i utgangspunktet er normalt.

Det kommer fram i funnene våre at informantene opplevde et dilemma i forhold til hvordan de skal benytte og balansere tiden, i forhold til det faglige på den ene siden, og det som relateres til elevenes psykiske helse på den annen side. Dette blir også påpekt av Klomsten (2017), der hun skriver at det i dagens skole, med vekt på høyt læringstrykk, effektivitet og resultater, kan være vanskelig å sette av tid til det som relateres til psykisk helse.

Informantene presiserte at det er mangel på tid til å ha nok søkelys på psykisk helse. Dette kan også handle om prioritering fra lærernes side, selv om vi også ser at tidspresset i skolen er reelt. Kan lærerne ta noen bevisste valg, og prioritere bort noen fagtimer til fordel for psykisk helse? Er dette en prioritering en lærer kan gjøre? Eller vil dette gå på bekostning av at elevene ikke kommer gjennom pensum? Det kan være vanskelig for lærere å finne en god balanse mellom fag og sosialt fokus, i en tid der resultater vektlegges i stor grad gjennom tester, kartlegginger og nasjonale prøver. Selv om de fleste lærere ser sammenhengen mellom psykisk helse og skolefaglig mestring, kan likevel disse to fokusområdene oppleves som konkurrerende (Ekornes, 2018). Informantene fortalte om episoder der de bruker av tiden sin til å ta de daglige samtalene og at de bruker mye tid på å bygge og opp og bevare tillit og den gode relasjonen. Informantene relaterte disse daglige dryppene som viktige med tanke på å utvikle elevenes psykiske helse. Allikevel er det fremtredende at flere av lærerne poengterte fagets plass i skolen, og fremhevet at de primært forholder seg til det faglige aspektet. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013) som påpeker at læring av faglige kunnskaper og ferdigheter fremheves som skolens viktigste oppgave. Ekornes (2018) fremhever at mange lærere har en opplevelse av et krysspress mellom fag og mer sosiale og relasjonelle aspekter ved undervisningen. Dette krysspresset lærerne står i viser hvor viktig det er å jobbe med psykisk helsefremmende arbeid inn i faglig læring, og ikke som en konkurrent. I NOU (2015:2) fremheves det tydelig at faglig og sosial læring må bygge på hverandre, og at fag ikke må skilles fra det å arbeide med sosial læring. Arbeidet med psykisk helse må ikke bli sett på som en «trussel» mot undervisningsarbeidet til lærerne, så derfor er det avgjørende å forankre sammenhengen mellom psykisk helse og læring, som nå er gjort i *Læreplanverket* (Utdanningsdirektoratet, 2020a) gjennom det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Selv om det ikke er definert konkrete kompetansemål for psykisk helse, har dette bidratt til å sette psykisk helse på timeplanen. Innholdet i lærerrollen har gradvis blitt utvidet i løpet av de senere årene. Tidligere var lærerrollen primært knyttet til elevenes kunnskapstilegnelse og læring. Nå forventes det også annen kompetanse av lærerne. I tillegg

til lærerens ansvar for elevenes faglige utvikling, knyttes læreren nå tett opp mot elevenes sosiale og personlighetsmessige utvikling (Berg, 2012). Basert på forskning, listes det i St.meld nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009), opp fire kompetanser det forventes at lærere bør ha: relasjonskompetanse, ledelseskompetanse, didaktisk kompetanse og fagkompetanse.

Analysen gir oss en indikasjon på at enkelte av informantene føler at de mangler kompetanse om temaet psykisk helse. De fortalte at de ikke har den rette utdannelsen eller den erfaringen som skal til for å hjelpe elevene. 5 av 6 informanter mente de har for liten kompetanse i forhold til elever som sliter psykisk. Ekornes (2018) har sett på læreres syn på psykisk helse i skolen i sin doktorgradsavhandling, og her viser hun til lærere som etterlyser skolering i temaet psykisk helse, både i utdanningen og innen læreryrket. I hennes avhandling snakker lærerne om et gap mellom ansvaret og kompetansen (Ekornes, 2018). En av informantene våre fortalte at hun noen ganger kom til kort i møte med enkelte elevsaker, og opplevde også i likhet med lærerne i Ekornes` studie, dette gapet mellom ansvar og kompetanse. Når vi ser dette i sammenheng, kan læreres følelse av manglende kompetanse også være en grunn til at psykisk helse er vanskelig å snakke om. Lærerens følelse av for lite kunnskap om psykiske helseproblemer, kan slik vi ser det, også føre til at lærere unngår å snakke med elevene om problemet. De kan velge å overse problemer, istedenfor å ta tak i dem. Med tanke på å bidra til å utvikle god psykisk helse hos elevene, er det nettopp i slike situasjoner viktig å stoppe litt opp, og tenke på hva som egentlig er det beste. Skolen har et ansvar for å se elever som ikke har det bra, og sørge for at de får den hjelpen de trenger. Noen ganger vil dette kunne skje på skolen, og i andre tilfeller med hjelp fra andre instanser. Dette krever kompetanse fra skolens personale, som kan avdekke om elever sliter med psykiske plager, eller lever under risiko (NOU 2015:2). Dersom læreren tenker at hen ikke har den rette kompetansen, er det greit å søke hjelp hos andre instanser, og eleven bør oppfordres til å snakke med en i skolens helseteam. Dette tenker vi at kan variere utfra hva som er problematikken. Hvem som har den beste kompetansen? Og hvem ønsker eleven selv å snakke med? Ønsker eleven å snakke med sin kontaktlærer, så tenker vi at det er best. I funndelen kommer det fram at det for noen av informantene kunne være lettvisnt å sende elever til noen i helseteamet. På en annen side, handler dette også om kontaktlærernes tid. Det kan være lett å tenke at de bare må ta seg tid til en samtale, men dette kan bli et dilemma, hvis hele klassen sitter å venter. Derfor ser vi at alle i helseteamet er viktige støttespillere for lærerne. Dette er én side av saken, men psykisk helse

i skolen handler også om de dagligdagse små tingene som læreren, som medmenneske, gjør for sine elever hver dag i klasserommet.

Ekornes (2018) understreker at det kan være behov for en avklaring av hva arbeid med psykisk helse i skolen innebærer for lærerne. I skolen foregår det mye godt og systematisk arbeid med mestring, trivsel og psykososialt arbeid, men for lærerne kan dette være utydelig med tanke på om dette går inn under arbeidet med psykisk helse. Dette gjelder også informantene i vårt prosjekt. De mente at de har for lite kunnskap vedrørende ungdom som sliter, men det kom det tydelig fram at de bruker mye tid og ressurser på å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene, samt skape et godt sosialt miljø i klassen, noe som er et viktig element i opplevelsen av god psykisk helse. Derfor er det viktig å tydeliggjøre hva lærernes bidrag og rolle er, for de fleste informantene la mer til rette for utvikling av god psykisk helse hos sine elever, enn de var klar over selv.

Flere av informantene vektla Olweusmøtene som en gyllen anledning til å snakke om det som vedrører psykisk helse. Informantene trakk blant annet fram mobbing, det sosiale miljøet og oppførsel som eksempler på tema, som ble diskutert i Olweusmøtene. Mens den ene informanten mente at man ved hjelp av Olweusmøtene «holdt psykisk helse varmt hele tiden», mente en annen informant at 45 minutter annenhver uke er alt for lite, for å kunne komme til bunns med mobbing og andre problemer. I tillegg til å redusere og hindre mobbing, har Olweus tiltaksprogram nettopp som mål å bedre det sosiale miljøet på skolen (Olweus, 1992). Som vi har belyst i både teori- og funndelen, har det sosiale miljøet stor betydning i forhold til utvikling av god psykisk helse hos elevene, noe som også ble trukket fram som et viktig moment av informantene. Olweusprogrammet er et omfattende tiltaksprogram, og for å få et best mulig resultat, og dermed også bedre utvikling av god psykisk helse hos elevene, kan man anta at den ene informanten var inne på noe, når hun påpekte at 45 minutter annenhver uke er for knapt. Dersom psykisk helse «ikke holdes varmt» mer gjennomgående i skolehverdagen, kan det, satt på spissen, føre til at både elever og lærere får en isolert og abstrakt forståelse av arbeidet med psykisk helse (Drugli & Lekhal, 2018).

Bronfenbrenner (1979) vektlegger prosesser, relasjoner og samarbeid mellom mikronivåene, som en viktig faktor for en god helseutvikling hos individet. Dette kan relateres til samarbeidet lærer og foreldre har rundt den enkelte elev. Forholdet mellom lærer og foreldrene vil ha en direkte virkning på barnet. Ingen av informantene belyste samarbeid

mellom lærer og foreldre som en faktor, når det gjelder å legge til rette for god psykisk helse hos eleven. I ettertid ser vi at dersom vi hadde vektlagt skole-foreldresamarbeid i intervjuguiden, ville det antagelig blitt belyst av informantene. Selv om vi ikke stilte noen spørsmål om skole-foreldresamarbeid, stiller vi oss likevel undrende til hvorfor ingen av lærerne la vekt på samarbeid og dialog med foreldre.

Måten psykisk helse vektlegges i lovverket, vil således påvirke hvordan skolene arbeider med temaet. På makronivå, i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979), er lovverk en viktig faktor. Det nye *læreplanverket* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), med tydeligere fokus på folkehelse, livsmestring og dermed elevenes psykiske helse, er et konkret eksempel. Med det nye læreplanverket ser det ut til at vi kanskje står overfor et skille når det gjelder hvilken plass psykisk helse har i skolen. Mange er nok enige i at det var på tide med et nytt læreplanverk, der elevenes psykiske helseutvikling blir tatt like godt vare på som den faglige utviklingen. Skolen har forandret seg de siste årene, og lærerens arbeidsoppgaver har gått fra primært å ha fokus på kunnskapsutvikling, til å romme oppfølging av elevenes hverdagsliv og oppfølging av enkeltindivider i større grad. Informantene i vårt prosjekt så positivt på nytt læreplanverk, og var innforstått med at det er mye som tyder på at temaet psykisk helse vil vektlegges i større grad enn tidligere i tiden fremover. Grunnen til at de ikke har fått endret seg så mye med tanke på begrepets innføring i skolen, kan muligens henge sammen med koronapandemien vi er inne i.

Dette prosjektet har noen begrensninger, som vi vil være bevisste på dersom vi skal i gang med andre prosjekt. I ettertid ser vi at prosjektet kan bære preg av å være kvinnedominert. Vi er selv kvinner, informantene er kvinner og skolens helseteam består av kvinner. Det hadde antagelig vært en større variasjon i funnene, dersom noen av informantene hadde vært menn.

Vi hadde antagelig fått en enda større bredde i fortellingene, dersom vi hadde foretatt intervjuene på to ulike skoler. Hadde vi valgt to eller flere skoler, kunne vi også ha fått et innblikk i om lærernes tilrettelegging for å utvikle god psykisk helse hos elevene gjenspeiler seg fra skolens ledelse, skolens generelle arbeid med tanke på å tilrettelegge for utvikling av god psykisk helse og forebygging av psykiske plager, eller om det bygger på lærernes egne interesser.

Det kan være rimelig å anta at vi også hadde fått enda mer sannhet rundt fenomenet vi forsker på, dersom vi hadde foretatt observasjoner i tillegg til intervju. Observasjoner kunne gitt oss

en rikere forståelse. Ved observasjoner i tillegg, hadde vi fått mulighet til å se om det informantene fortalte i intervjuene passer overens med det de gjør i det daglige arbeidet med elevene. Observasjon hadde gitt oss en fin mulighet for å få innblikk i relasjonen mellom lærer og elev.

Å forske på egen yrkesgruppe som vi har gjort, kan være både en styrke og en svakhet. Ettersom vi er lærere selv er det rimelig å anta at det er lettere for oss, enn andre yrkesgrupper, å sette seg inn i andre læreres livsverden. Ulempen er at det kan være vanskeligere å peke på tendenser, fordi distansen blir for liten. Det innebærer også en balanse mellom «jobbhatt» og «forskerhatt».

6.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Ved hjelp av en kvalitativ undersøkelse, gjennom intervju av seks lærere, belyser dette prosjektet hvordan lærere på ungdomsskolen kan legge til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene. Vi har gjennom presentasjon av teori, som utgangspunkt for videre drøfting av funn fra intervjuundersøkelsen, forsøkt å komme fram til beskrivelser av hvordan informantene erfarte sin arbeidshverdag.

Skolen er utpekt som en av de viktigste arenaene for helsefremmende og forebyggende arbeid blant barn og unge, noe som gjør at lærere har en unik posisjon til å fremme god utvikling av psykisk helse hos elevene (Berg, 2012).

Informantene la stor vekt på å se elevene og benyttet ulike metoder for å fremme gode relasjoner og å skape rom for tanker, følelser og handlinger gjennom dialog, og korte samtaler i friminuttene. Relasjonen ble benevnt som det viktigste verktøyet en lærer har, og kan ses i sammenheng med Antonovskys teori om salutogenese (2012). Trygghet gjennom tydelig klasseledelse, ble også ansett som en forutsetning.

Informantene i dette prosjektet opplevde at de har mulighet til å påvirke elevenes psykiske helse positivt gjennom det relasjonelle møtet med elevene, og ved å kunne gi elevene erfaringer med å mestre gjennom undervisvurderinger og tilpasset opplæring. Informantene utpekte mestringsopplevelser og gode underveissamtaler, som sentralt for utvikling. Denne måten å tenke på kan også bidra til å dempe prestasjonspresset i skolen, fordi innsats og prosess blir vektlagt og rost, fremfor resultat. Sett i lys av begrepet «generasjon prestasjon», fant vi en liten ubalanse i hva våre informanter mente var det største presset på hva som kunne gjøre elevene stresset, og hva elevene i prosjektkommunen selv har svart i ungdomsundersøkelsen. Informantene opplevde at mange elever stilte høye krav til seg selv, og at dette kan være roten til mye stress og bekymring. Mens lærerne tenker press fra sosiale medier som størst, opplever ungdommene skolestress som det største presset.

Videre var informantene bevisste sammenhengen mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer som for eksempel hjemmemiljø, adferdsendringer, press og stress, som betingelser for læring, og psykisk helse.

Det er mange forhold i skolen som har gjensidig påvirkning på hverandre, og som dermed er med på å fremme utvikling av god psykisk helse hos elevene. Det har blant annet blitt belyst at trygghet skaper gode relasjoner. Relasjoner bidrar igjen til trivsel og et godt klassemiljø.

Lærerne opplevde at de har gode muligheter for å fremme elevenes psykiske helse, men det som må til er tid, ressurser og mer kompetanse. Det kommer fram at informantene følte en usikkerhet, og en ubalanse, med tanke på hva som er skole og hva som er helse. Skolens helseteam ble sett på som betydningsfulle støttespillere, når lærerne var usikre på alvorlighetsgraden i det elevene slet med. I lys av sitt ansvar for å fange opp problemer knyttet til psykisk helse hos elever, var samarbeidet med helseteamet noe informantene verdsatte. De opplevde det som trygt å henvise elevene til helseteamet, med visshet om at personer med den rette kompetansen kunne hjelpe elevene videre hvis det var behov for det.

Selv om lærerne følte det skortet litt på egen kompetanse, viser funn at de daglig jobbet med psykisk helsefremmende arbeid, uten at de selv tenker at arbeidet de gjør kan kalles psykisk helsearbeid. Lærernes fortellinger og formidling i dette prosjektet, har fått fram at informantenes tause kunnskap inneholder viktige faktorer med tanke på hva som er en viktig jobb for å fremme god psykisk helse hos elevene.

Med utgangspunkt i vår førforståelse, valg av teori og forskning, samt resultatene fra intervjuene, håper vi at dette prosjektet kan bidra til refleksjoner, innsikt og ny kunnskap for andre lærere. Lærere kan utgjøre en forskjell for elevene, og kan være viktige ressurser for utvikling av god psykisk helse. Skoler og lærere som er bevisst sin pedagogiske praksis, både faglig og sosialt, kan sannsynligvis bidra til at flere elever opplever å mestre skolen og livet på en bedre måte.

Vi mener det trengs mer kvalitativ forskning vedrørende hvordan lærere kan legge til rette for å fremme god psykisk helse hos elever på ungdomsskolen. Det er behov for kvalitativ forskning om hva både elever, foreldre og øvrige ansatte i skolen mener om dette, Med øvrige ansatte tenker vi blant annet helsesykepleier, sosiallærer og miljøterapeut.

LITTERATURLISTE

- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Fagbokforlaget.
- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse - et helsefremmende tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2018). *Hjemmeside*. Ungdata. <https://www.ungdata.no/>
- Bakken, A. (2020). *Ny rapport: Ingen økning i unges psykiske plager*. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/ingen-okning-i-unges-psykiske-plager>
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998870307184702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Bru et al (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.

- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*.
Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2020). Stress, press og psykiske plager blant ungdom. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s.35-44).
Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2009a). *13-15 åringer fra vanlige familier i Norge—Hverdagsliv og psykisk helse*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/eldre/13-15-aringer-fra-vanlige-familier-/>
- Folkehelseinstituttet. (2009b). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*.
Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>
- Folkehelseinstituttet. (2018a). *Barn og unge: Livskvalitet og psykiske lidelser*.
Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Folkehelseinstituttet. (2018b). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/publ/2018/barn-og-unges-psykiske-helse-forebyggende-og-helsefremmende-folkehelseilta/>
- Folkehelseinstituttet. (2018c). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>

- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. utg.). Sheed & Ward.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helsedirektoratet. (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Sosial- og helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2018). *Kunnskapsgrunnlag – Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge*. <http://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Kunnskapsgrunnlag--Metoder-for-tidlig-identifisering-av-risiko-hos-barn-og-unge/>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019, april 5). *Meld. St. 19 (2018–2019)* [Stortingsmelding]. [Regjeringa.no](http://www.regjeringen.no); [regjeringen.no](http://www.regjeringen.no).
<https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. 64.
- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter*. Gyldendal akademisk.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. 156.
- Holsen, I. (2009). *Depressive symptomer i ungdomstiden* (s. [59]-73). Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s.255-287). Gyldendal akademisk.
- Kreyberg, E. (2016c). Samarbeid når elevene har psykiske vansker. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, februar 6). *St.meld. Nr. 11 (2008-2009)* [Stortingsmelding].
Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet, U. (2004, april 2). *St.meld. Nr. 030 (2003-2004)* [Stortingsmelding].
045001-040013; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i Risiko* (2.utg.). Gyldendal akademiske.
- Lundman, B. & Graneheim, U.H. (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskar & B. Høglund-Nielsen (Red.) *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (2. utg. s.187-202). Studentlitteratur.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Meld.St. (2016, april 15). *Meld. St. 28 (2015–2016)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I C. Fikse & A. Myskja (Red.) *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48-64). Cappelen Damm akademisk.
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I C. Fikse & A. Myskja (Red.) *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s.141-162). Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2019). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU. (2014, september 3). *NOU 2014: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:2. (2015, mars 18). *NOU 2015: 2* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2015:8. (2015, juni 15). *NOU 2015: 8* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, K. Rasborg & B. Elling (Red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Ringereide, K. E., & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology: The Evolution of Urie Bronfenbrenner's Theory. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Skaalvik, E. M. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU samfunnsforskning.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stanicke, L. I. (2020a). Ungdomstid som utviklingsfase. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s.55-63). Fagbokforlaget.
- Søftestad, S., & Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn: Traumebevisst tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Turner, D. W. (2010). *Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators*. The Qualitative Report Volume 15 Number 3 May 2010. Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Florida USA.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *LK06. Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
<http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Wichstrøm, L., & Kvalem, I. L. (2007). *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer*. Cappelen akademisk forlag.
- World Health Organization (WHO). (2013). *Mental health action plan 2013—2020*. Hentet 16. februar 2021 fra <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789241506021>
- Øhlckers, L. R., Heradstveit, O., & Sand, L. (2020b). *Ungdom og psykisk helse*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvordan vil du forklare begrepet «god psykisk helse»?
2. Hvordan opplever du elevenes psykiske helse på skolen?
3. Hvordan vil du beskrive en elev med god psykisk helse?
4. Blir begrepet psykisk helse brukt på skolen?

Hvis ja: Hvordan/ i hvilken sammenheng brukes begrepet?

Hvis nei: Hva tror du kan være grunnen til at begrepet psykisk helse ikke blir brukt?
5. Hva tenker du påvirker hvordan elevene har det?
6. Hvilke forhold mener du kan være med på å fremme en god psykisk helse?
7. Hva tror du kan være grunnen til at noen strever med psykiske helseplager?
8. Hvordan ser du på din rolle knyttet til elevenes psykiske helse?
9. Hva gjør du for å fremme god psykisk helse blant elevene?
10. Føler du at du får gjort det du ønsker med tanke på å fremme elevenes psykiske helse?
11. Hva vil du trekke fram som det mest grunnleggende for å lykkes i arbeidet med å fremme god psykisk helse hos elevene?
12. Hvordan implementerer du det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i ditt arbeid?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Psykisk helse i skolen

Hvordan kan lærere på ungdomsskolen legge til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene?

Bakgrunn og formål

I forbindelse med masterstudie i Psykososialt arbeid med barn og unge, ved Høgskolen Innlandet, campus Lillehammer, inviteres du til å delta i en kvalitativ studie. Formålet med masterstudien er å se på hvordan læreren på ungdomsskolen legger til rette for å fremme utvikling av en god psykisk helse hos elevene. For å undersøke dette, ønsker vi å intervju seks til åtte lærere på ungdomsskolen.

Ansvarlig institusjon for masterstudien er Høgskolen Innlandet, og vår veileder er førsteamanuensis Henning Pettersen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å innhente data til studien, slik at vi kan få svar på problemstillingen vår, har vi valgt lærere på ungdomsskolen som våre informanter. I uke 39 kontaktet vi rektor ved skolen du arbeider på. Rektor stilte seg positivt til studien, og videreformidlet oss til deg. Vi ønsker å snakke med deg fordi du arbeider som lærer på ungdomsskolen, og dermed er i tett kontakt med elever i den aktuelle aldersgruppen.

Hva innebærer deltakelse i denne studien?

Deltakelse i studien innebærer å bli intervjuet, ved hjelp av et semistrukturert intervju, der spørsmålene er knyttet opp mot masterstudiens tema, psykisk helse hos elevene. Vi har utarbeidet noen åpne spørsmål vi ønsker å stille for å få svar på studiens problemstilling.

Vi ser for oss at intervjuene vil ha en varighet på 30-45 minutter. For å registrere data så nøyaktig som mulig og for å unngå at sentral informasjon går tapt, vil vi benytte lydopptaker under intervjuene.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker informasjonen vi samler inn

Alle opplysninger vi får fra deg vil kun bli brukt til denne studiens formål. Opplysninger vi samler inn under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket. All informasjon vil bli anonymisert, slik at opplysningene ikke vil kunne gjenkjennes ved publikasjon. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattes med en kode, slik at det er adskilt fra øvrige data. Det vil kun være oss og vår veileder som har tilgang til den innsamlede dataen. Lydopptakene blir transkribert og analysert. Det vil ikke bli registrert eller formidlet opplysninger fra prosjektet, som er mulig å føre tilbake til deg.

Etter planen skal masteroppgaven være ferdigstilt, slik at den kan leveres, 15. Mai 2021. Lydfiler og transkriberingsdata vil bli slettet når studien er endelig avsluttet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne studien. Du kan når som helst trekke deg fra studien uten å måtte oppgi noen grunn. Alle opplysninger vi får om deg vil da bli anonymisert. Hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg, vil ikke dette få noen negative konsekvenser for deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres til datamaterialet, har du følgende rettigheter:

- Innsyn i hvilke opplysninger som er registrert på deg
- Å få rettet personopplysningen om deg
- Å få slettet personopplysningen om deg
- Å få utlevert en kopi av personopplysningene dine
- Å sende klage til datatilsynet eller personvernombudet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på samtykket du har gitt. Vi vil samtidig minne om taushetsplikten under intervjuet, slik at opplysninger ikke kan identifisere enkeltelever.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i denne studien, er i samsvar med personvernregleverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Lena Kristin Hammer (masterstudent og intervjuer i denne studien)
lenahammer@online.no mobil: 95066719
- Lill Susann Lerudsmoen (masterstudent og intervjuer i denne studien)
lillsler@gmail.com mobil: 90179757
- Henning Pettersen (veileder) henning.pettersen@inn.no mobil: 95235497
- Hans Petter Nyberg (personvernombud Høgskolen i Innlandet) hans.nyberg@inn.no
mobil:62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS personverntjenester@nsd.no telefon:
55582117

Med vennlig hilsen

Lena Kristin Hammer og Lill Susann Lerudsmoen

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Psykisk helse i skolen

Referansenummer

668845

Registrert

07.10.2020 av Lena Kristin Hammer - 931150@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse- og sykepleievitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henning Pettersen, henning.pettersen@inn.no, tlf: 95235497

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lena Kristin Hammer, lenahammer@online.no, tlf: 95066719

Prosjektperiode

30.09.2020 - 15.05.2021

Status

29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2020 - 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 29.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

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). 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! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykke for deltakelse i forskningsprosjekt

Samtykke for å delta i forskningsprosjektet: «*Hvordan kan lærere på ungdomsskolen legge til rette for utvikling av god psykisk helse hos elevene?*»

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Psykisk helse i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)