

Mona Indreland Gundersen

God psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?

En kvalitativ intervjustudie av ungdomsskoleelevers perspektiv på hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.



The Australian Institute of Management (2020) The State of Australian Workplace Mental Health.

Master i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

Stavanger, våren 2020



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Vårsemesteret, 2020

Master i utdanningsvitenskap - profil:
Spesialpedagogikk

Åpen

Forfatter: Mona Indreland Gundersen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Henning Plischewski

Tittel på masteroppgaven: «God psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?»

Engelsk tittel: «Good mental health through teacher sensitivity: How can teacher sensitivity promote good mental health for students in secondary school?»

Emneord:
Lærersensitivitet, psykisk helse, relasjoner,
psykososialt miljø, mestring.

Antall ord: 33 204
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 12.06.2020

FORORD

Nå er oppgaven endelig ved veiens ende, for en følelse! Med denne masteroppgaven avslutter jeg masterstudiet i Spesialpedagogikk, og har nå fullført min 5-årige utdanning som grunnskolelærer og spesialpedagog ved Universitetet i Stavanger. Helt fra starten på masterstudiet har jeg hatt et ønske om å skrive en masteroppgave som omhandlet lærerens betydning for ungdommers psykiske helse. Dette er et tema som virkelig engasjerer meg og som jeg ønsker å ha mye kunnskap og kompetanse om. Gjennom utdanningsforløpet og mine erfaringer som lærervikar, har jeg blitt oppmerksom på hvilken betydning lærerens sensitivitet kan ha for elevene. Senere i prosessen bestemte jeg meg derfor for å inkludere lærersensitivitet i oppgaven, hvor fokuset ble rettet mot hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Til tross for at masterprosjektet til tider har vært både utfordrende og vanskelig, har det stort sett vært en spennende, verdifull og lærerik prosess.

I forbindelse med masteroppgaven er det flere mennesker jeg ønsker å takke for god hjelp og støtte underveis. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Henning Plischewski for god støtte og veiledning. Du har bidratt med verdifulle innspill og vært en trygghet gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke ungdomsskoleelevene som deltok i studien. Gjennom å få innblikk i deres tanker, refleksjoner og meninger, fikk jeg muligheten til å belyse betydningen av lærersensitivitet i ungdomsskolen. Til slutt vil jeg takke samboer, familie og venner for oppmuntring, forståelse og motiverende ord underveis.

Denne masteroppgaven har gitt meg verdifull kunnskap og forståelse for hvor viktig lærersensitivitet er for ungdommers psykiske helse. Jeg håper at dette har gitt meg et godt grunnlag for å selv kunne være en sensitiv lærer som bidrar til å fremme elevenes psykiske helse i min nye tilværelse som lærer og spesialpedagog i ungdomsskolen.

Stavanger, juni 2020.

Mona Indreland Gundersen

SAMMENDRAG

Temaet i denne masteroppgaven er lærersensitivitet og psykisk helse i ungdomsskolen, hvor jeg har studert følgende problemstilling: «*Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?*». Formålet med studien var å utvikle kunnskap om hvordan læreren kan bidra til å fremme god psykisk helse gjennom å utvise sensitivitet overfor elevenes signaler og behov. Det var ønskelig å belyse dette fra elevperspektivet, og studiens datagrunnlag er basert på kvalitative forskningsintervju med ungdomsskoleelever.

Funn fra studien indikerer at temaet psykisk helse ikke har en sentral plass i skolen i dag.

Ungdomsskoleelevene opplever at de både ønsker og trenger mer kunnskap og fokus på psykisk helse i skolen. Elevene er mer opptatt av de hverdagslige tingene i skolen som kan fremme ungdommers psykiske helse, fremfor å ha en årlig «psykisk helse-uke». Det er i den daglige virksomheten at skolen kan ivareta elevenes grunnleggende behov for trygghet, tilhørighet, autonomi, kompetanse, anerkjennelse og selvverd. Når det gjelder lærersensitivitet, viser funnene at elevene opplever at det er store forskjeller blant lærere.

Sensitive lærere verdsettes høyt, da det er disse lærerne som klarer å fange opp og respondere effektivt på elevenes individuelle signaler og behov. Sensitivitet kan være avgjørende i lærerens arbeid med å utvikle trygge og tillitsfulle lærer-elev-relasjoner, et trygt og godt psykososialt miljø og for å fremme opplevelser av mestring. Studien kan inspirere lærere til å utvise større grad av sensitivitet overfor elevene, da dette ser ut til å være vesentlig for å kunne fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

SUMMARY

The theme of this master's thesis is teacher sensitivity and mental health in secondary school, where I have studied the following research question: «*How can teacher sensitivity promote good mental health for students in secondary school?*». The aim was to gain knowledge about how teachers can help promote good mental health by showing sensitivity to students signals and needs. It was desirable to elucidate this from a student perspective, and the data in this study is based on qualitative research interviews with students in secondary school. Findings from the study indicate that mental health is not a central topic in school as of today. The students in secondary school says that they both want and need more knowledge and focus on mental health in school. They are more concerned with the everyday things in school that can promote the mental health of young people, rather than having an annual «mental health week». It is in the daily activities that the school can attend to the students' basic needs for security, belonging, autonomy, competence, recognition and self-worth. Regarding teacher sensitivity, findings suggest that students experience a major difference among teachers. Sensitive teachers are highly valued, as it is these teachers who are able to capture and respond effectively to students' individual signals and needs. Sensitivity can be crucial in the teacher's efforts to develop safe and trusting teacher-student relationships, a safe and good psychosocial environment, and to promote experiences of coping and mastery. This study suggest that teachers should show sensitivity to students, as findings support that this is essential to promote good mental health for students in secondary school.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 INTRODUKSJON OG BAKGRUNN	1
1.2 STUDIENS HENSİKT OG PROBLEMSTİLLING	3
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV	5
2.1 PSYKISK HELSE	5
2.1.1 Psykisk helse – begrepsavklaring	5
2.1.2 Skolen som helsefremmende arena	6
2.2 FORHOLD SOM PÅVIRKER DEN PSYKISKE HELSEN	9
2.2.1 Maslows behovshierarki	9
2.2.2 Beskyttelses- og risikofaktorer	10
2.2.3 Ungdomstiden	14
2.3 HVORDAN KAN LÆRERSENSİTIVİTET FREMME GOD PSYKISK HELSE FOR ELEVER I UNGDOMSSKOLEN?	16
2.3.1 Lærersensitivitet – begrepsavklaring	16
2.3.2 Lærer-elev-relasjonen	18
2.3.3 Det psykososiale miljøet	22
2.3.4 Mestring	23
3.0 METODE	29
3.1 METODEVALG	29
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju	30
3.1.2 Forskerens rolle	31
3.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE OG BEARBEIDING AV DATA	32
3.2.1 Informantutvalg	32
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene	33
3.2.3 Bearbeidelse av data	34
3.2.4 Analyse og tolkning av intervjudata	35
3.3 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	36
3.3.1 Informert samtykke	37
3.3.2 Konfidensialitet	37
3.3.3 Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt	38
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET I KVALITATIV FORSKNING	38
3.4.1 Reliabilitet – pålitelighet	38
3.4.2 Validitet – gyldighet	40
3.5 GENERALISERING	41
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	43
4.1 PSYKISK HELSE	43
4.1.1 God psykisk helse – forståelsen av begrepet	44
4.1.2 Psykisk helse – temaet sin plass i skolen	46
4.1.3 Forhold som påvirker den psykiske helsen	49
4.2 OPPLEVELSER AV LÆRERSENSİTIVİTET	52
4.2.1 Bevissthet	53
4.2.2 Effektiv respons på faglige, sosiale og emosjonelle signaler	54
4.2.3 Elevvelvære	61
4.3 UNGDOMSSKOLEELEVERS PERSPEKTIV PÅ HVORDAN LÆRERSENSİTIVİTET KAN FREMME GOD PSYKISK HELSE	64
4.3.1 Lærer-elev-relasjonen	64
4.3.2 Åpenhet, trygghet og dialog	68
4.3.3 Det psykososiale miljøet	72
4.3.4 Mestring	76
5.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON	81
5.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	84

LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG	93
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	93
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	95
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	100

1.0 INNLEDNING

1.1 Introduksjon og bakgrunn

«God psykisk helse er avgjørende for det enkelte menneskets velvære og livskvalitet» (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 16). Nyere undersøkelser tyder imidlertid på at mange ungdommer strever med ulike utfordringer som hindrer utviklingen av en god psykisk helse. Det har de siste 30 årene vært en klar økning i omfanget av selvrapporterte helseplager blant ungdom (Bakken, 2019; Sletten & Bakken, 2016). En rapport fra Folkehelseinstituttet (2014) viser at 15-20 prosent av ungdom opplever psykiske plager som påvirker dem og hemmer dem i hverdagen (Grøholt, Hånes & Reneflot, 2014). For åtte prosent av disse ungdommene, vil plagene være så alvorlige at de betegnes som en psykisk lidelse. Det betyr at man i en ungdomsskoleklasse må regne med at fem elever vil ha psykiske helseplager, der to av dem vil ha en psykisk lidelse. De vanligste helseplagene er symptomer på angst og depresjon, og omfanget er særlig stort blant jenter (Bakken, 2019; Bru et al., 2016). Forskjellene mellom kjønn viser seg også når det gjelder omfanget av fysiske helseplager blant ungdom. I den nyeste Ungdata-undersøkelsen blir det synlig at rundt ti prosent av guttene har hatt fysiske plager daglig i løpet av den siste måneden, mens omfanget blant jentene er over det dobbelte og plagene øker gjennom ungdomsårene. De mest utbredte plagene er hodepine, magesmerter og smerter i nakke og skuldre (Bakken, 2019). Fysisk- og psykisk helse er nært knyttet til hverandre, og fysiologiske plager kan ofte forekomme i forbindelse med psykiske plager som stress, angst og depresjon (Bru et al., 2016; Bru & Roland, 2019). Det er derfor mulig at den høye forekomsten av fysiske plager blant jenter kan ha sammenheng med omfanget av psykiske plager. For de fleste er psykiske helseplager forbigående, men risikoen for at symptomene vedvarer, øker med alderen. Psykiske lidelser regnes i dag som en av samfunnets største helseutfordringer, hvor hele 40% av langtidssykefraværet skyldes psykiske lidelser (Mykletun & Øvrlund 2006, referert i Bru et al., 2016). Forskning viser også at mennesker som rammes av psykiske lidelser ser ut til å leve 15-20 år kortere enn normalbefolkningen (Wahlbeck, Westman, Nordentoft, Gissler & Laursen 2011, referert i Bru et al., 2016). Konsekvensene av psykiske helseplager kan dermed utvikle seg til å bli både omfattende og alvorlige.

Når undersøkelser viser at 15-20 prosent av ungdom opplever psykiske helseplager (Grøholt et al., 2014), er det mye som tyder på at det er behov for å rette større fokus mot forhold som kan fremme god psykisk helse blant ungdom. Ungdommer tilbringer store deler av tiden sin på skolen, noe som setter skolen og lærerne i en unik posisjon til å fremme elevenes psykiske helse (Berg, 2012; Bru et al., 2016; Uthus, 2017). I Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022) «*Å mestre hele livet*», understrekes det at skolen skal være en helsefremmende arena (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det har de senere årene blitt en større grad av bevissthet rundt psykisk helse i skolen, kanskje fordi elevenes psykiske helse har vist seg å være relevant i skolen på flere måter. Alle elever har en psykisk helse som de har med seg inn i skolen. For elever som har psykiske helseplager, har skolen et ansvar for å imøtekomme og tilpasse forholdene på skolen etter elevenes forutsetninger og behov. Samtidig vil også elevenes erfaringer fra skolen påvirke deres psykiske helseutvikling, og hvorvidt disse er negative eller positive kan ha avgjørende betydning for ungdommenes psykiske helse (Uthus, 2017). Skolen dreier seg derfor om mer enn avgrenset faglig læring – det handler om hele mennesket (Bru et al., 2016). I Opplæringsloven (1998) §1-1. «*Formålet med opplæringa*» står det at: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet[...]*». Å gjøre elevene rustet til å mestre livet fremheves som et av skolens viktigste formål. Ifølge Bandura (referert i Uthus, 2017), vil det å oppleve at man mestrer livet føre til god psykisk helse. I den nye læreplanen som settes i kraft ved skolestart i 2020, ser det ut til at dette aspektet ved skolens formål i større grad er vektlagt. Når den nye læreplanen iverksettes, skal «Folkehelse og livsmestring» inkluderes som tverrfaglige tema i skolen for å gjøre elevene rustet til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette markerer kanskje starten på en skole som i større grad prioriterer og fremmer elevenes psykiske helse.

Pianta, Hamre og Stuhlman (2003) fremhever relasjoner til voksne som selve grunnsteinen i barn og unges utvikling. Ungdommene møter lærerne på skolen hver dag, og de kan dermed bli betydningsfulle voksenpersoner for elevene. Dersom det utvikles trygge og tillitsfulle relasjoner mellom dem, kan lærerne ha vesentlig betydning for elevene både på kort og lang sikt. Lærere tillegges dermed et stort ansvar for i hvilken retning elevene utvikler seg (Pianta et al., 2003). Drugli (2012) hevder at relasjonen mellom lærere og ungdommer kan være langt mer betydningsfull enn det mange kanskje tror. Når det er en god relasjon mellom lærer og elev, har lærerne større mulighet til å fange opp og imøtekomme elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov. Lærerne kan dermed gi elevene støtte og hjelp til å mestre ulike

utfordringer i livet. Dette vil være helt sentralt for at ungdommene skal ha en god psykisk helse hvor de fungerer godt i hverdagen og trives med livet de lever (Drugli, 2012). Dette vil imidlertid forutsette at lærerne er sensitive overfor elevenes signaler og behov. Sensitivitet handler om at lærerne er bevisst og oppmerksom på de signaler og behov elevene formidler, slik at de på bakgrunn av disse kan gi en effektiv respons der elevene føler seg forstått og ivaretatt av læreren (Hamre & Pianta, 2010; Roland, 2017). Læreres evne og vilje til å utvise sensitivitet overfor elevene kan være avgjørende for hvorvidt de klarer å fange opp og respondere effektivt på elevenes individuelle behov. Mye tyder derfor på at lærersensitivitet kan ha stor betydning for ungdommers psykiske helse.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Med bakgrunn i det som er beskrevet overfor ønsker jeg å studere følgende problemstilling:

God psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hvordan læreren kan fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom å utvise sensitivitet overfor elevene. Jeg ønsker å få innsikt i ungdomsskoleelevers perspektiv på dette, og håper at jeg gjennom kvalitative forskningsintervju vil få tilgang til deres refleksjoner, meninger og synspunkt. Jeg håper at denne tilnærmingen kan bidra til å konkretisere hva lærersensitivitet i praksis kan innebære på ungdomsskolen, og gi lærere noen retningslinjer for hvordan de kan møte elever på måter som fremmer god psykisk helse. Jeg har utviklet tre forskningsspørsmål som jeg tenker kan gjøre det lettere å besvare problemstillingen:

- Hvilken plass har temaet «psykisk helse» i skolen, ifølge ungdomsskoleelever?
- På hvilken måte opplever ungdomsskoleelever sensitivitet fra lærerne?
- Hvordan tenker ungdomsskoleelever at lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse i ungdomsskolen?

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV

2.1 Psykisk helse

2.1.1 Psykisk helse – begrepsavklaring

Psykisk helse er et komplekst begrep som det er vanskelig å gi en eksakt definisjon på. Psykisk helse blir brukt som et samlebegrep, og omfatter god psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser (Folkehelseinstituttet, 2018). Det trenger imidlertid ikke å være store skiller mellom de ulike psykiske tilstandene. Rådet for psykisk helse (1999) skriver at: *«Psykisk helse er noe alle har, hele tiden. Det handler ikke om å være enten syk eller frisk, det er et kontinuum som vi beveger oss i [...]»* (sitert i Berg, 2012, s. 24). Det er likevel vanlig å skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Det er vanlig at mennesker fra tid til annen kan oppleve å ha psykiske plager som for eksempel engstelse, fortvilelse, nedstemthet eller søvnvansker. De psykiske plagene kan oppleves mer eller mindre belastende, og kan påvirke ens fungering i hverdagen (Berg, 2012). Psykiske lidelser er tilstander med alvorlige psykiske symptomer, som for eksempel angst, depresjon, anoreksi eller bipolarlidelse. For å diagnostiseres med en psykisk lidelse, må bestemte diagnostiske kriterier være oppfylt (Folkehelseinstituttet, 2018).

Det har tidligere vært en tendens til at psykisk helse har blitt oppfattet nærmest synonymt med psykiske plager og lidelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). I de senere årene har derimot de positive aspektene ved psykisk helse fått større plass. I dag er også begreper som mestring, læring, utvikling, positive relasjoner, tilhørighet, kompetanse, autonomi og opplevelse av sammenheng i livet sentrale aspekter ved psykisk helse (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Folkehelseinstituttet, 2018; Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000). Denne måten å behandle begrepet på er å se igjen i Antonovskys (2012) teori om salutogenese. Salutogenese handler om hvilke faktorer som gjør oss friske og som gir en god psykisk helse, til tross for at man utsettes for ulike typer belastninger i livet. I denne studien er jeg opptatt av hvordan lærere kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, og jeg vil derfor støtte meg til Antonovskys (2012) tilnærming til begrepet. Jeg kommer derfor bevisst til å anvende begrepet «god psykisk helse» gjennom hele oppgaven.

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer god psykisk helse som: *«-en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet,*

kan arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet» (sitert i Berg, 2012, s. 24). Ut fra denne forståelsen handler god psykisk helse om at man opplever å være tilfreds med livet man lever, hvor man får utnyttet sitt potensial og opplever glede og mening. Definisjonen fremhever samtidig at livet for de fleste vil innebære vanskelige situasjoner og ulike typer påkjenninger. Å føle at man mestrer utfordringer i hverdagen er viktig for å ha en god psykisk helse. Dette er et viktig aspekt ved definisjonen, fordi det viser at motgang i livet er normalt, og at for å ha en god psykisk helse er det nødvendig å lære å håndtere disse situasjonene på en god måte (Uthus, 2017). Når påkjenningene derimot oppleves som større enn det man klarer å håndtere, blir den psykiske helsen vår truet. Berg (2012, s. 23) referer til psykiater Gilberts definisjon av begrepet god psykisk helse: «*God psykisk helse er evne til å fordøye livets påkjenninger*». Dette er en enkel og lettfattelig definisjon av begrepet, som samtidig gjenspeiler sentrale aspekt fra WHO sin definisjon. God psykisk helse kan i begge definisjonene forstås som at man opplever å ha god livskvalitet, og samtidig mestrer utfordringer og motgang som oppstår gjennom livet.

2.1.2 Skolen som helsefremmende arena

Skolen er en av de viktigste arenaene for å fremme barn og unges psykiske helse (Berg, 2012). Alle barn og unge i Norge har rett til grunnskoleopplæring, og tilbringer derfor store deler av oppveksten sin der. Skolegang er imidlertid ikke bare en rettighet, det er også en plikt (Opplæringslova, 1998, §2-1). Det betyr at mange barn og unge har plikt til å gå på skolen, også når skolen oppleves som et vondt sted å være (Uthus, 2017). Dette understreker betydningen av å skape en skole som fremmer elevenes trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Ifølge Berg (2012) har skolen gode muligheter til å fostre god psykisk helse blant barn og unge, fordi skolen kan tilfredsstillende mange av elevenes grunnleggende behov. Skolen gir for det første elevene kompetanse og utdanning, noe som nærmest er en forutsetning for å få arbeid og delta i dagens samfunn. Skolen kan derfor bidra til at elevene opplever å mestre og ha kontroll over livet sitt. Samtidig har skolen en unik mulighet til å gi følelse av fellesskap og tilhørighet, hvor elevene kan utvikle gode vennskap og relasjoner. Skolen er også helt sentral for elevenes selvfølelse og identitetsutvikling, hvor de kan få opplevelser av å bli akseptert og verdsatt for den de er (Berg, 2012). Det er dermed tydelig at skolen kan være en viktig helsefremmende arena dersom den dyrker gode betingelser for utvikling av god psykiske helse blant barn og unge.

I skolens arbeid med å fremme god psykisk helse, kan Antonovskys (2012) teori om salutogenese gi sentrale retningslinjer. Det sentrale begrepet i denne teorien er *opplevelse av sammenheng* (eng. *sence of coherence*), hvor betydningen av at ulike stressfaktorer i livet kan settes inn i en meningsfull sammenheng fremheves. Å ha en sterk *opplevelse av sammenheng* vil ifølge teorien være vesentlig for å ha en god psykisk helse. Begrepet *opplevelse av sammenheng* er bygd opp av tre kjernekomponenter; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Med teorien om salutogenese som bakteppe, har Krause (2011) studert hvordan skolen kan fremme god psykisk helse gjennom å legge til rette for at elevene utvikler en sterk *opplevelse av sammenheng*. I dette arbeidet understreker Krause (2011) betydningen av at skolen skaper forutsigbarhet og konsistens i skolehverdagen, slik at elevene opplever omgivelsene som trygge, forståelige og begripelige. Elevenes opplevelse av håndterbarhet er nært knyttet til elevenes forventning om å mestre ulike utfordringer. Ifølge Krause (2011) vil det derfor være viktig at skolen tilpasser krav og forventninger til elevenes forutsetninger og behov, og på den måten bidrar til å styrke elevenes følelse av håndterbarhet. For å styrke ungdommenes opplevelse av meningsfullhet, hevder Krause (2011) at det vil være viktig at skolen legger til rette for deltagelse og elevmedvirkning. Når ungdom opplever å ha innflytelse og autonomi i skolehverdagen, vil de sannsynligvis få økt forståelse og motivasjon for å håndtere krav og forventninger de står overfor på en god måte. I arbeidet med å styrke ungdommers *opplevelse av sammenheng* for å fremme utvikling av god psykisk helse, peker Krause (2011) på flere sentrale aspekter som også gjenspeiles i skolens lover og styringsdokumenter.

Skolen er gjennom lover og forskrifter pålagt et stort ansvar for å fremme elevenes fysiske og psykiske helse. I Opplæringsloven (1998) §9A-2 står det at: «*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Det vektlegges videre at skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å sikre et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Skolen er dermed pålagt et stort ansvar for elevenes psykiske helse. I Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022) «*Å mestre hele livet*», legges det stor vekt på at alle barn og unge bør oppleve mestring. Å føle at man lykkes med noe bidrar til utvikling av et positivt selvbilde og identitet, og er vesentlig for å ha god psykisk helse. Det betyr at de forventningene og kravene elevene utsettes for må være rimelige i forhold til de forutsetningene og mulighetene de har (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Elevene har gjennom Opplæringsloven (1998) §1-3 rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. På skolen møter elevene

mangfoldige krav og forventninger som kan medføre følelse av mestring eller nederlag. En tilpasset opplæring dyrker gode betingelser for mestring, og er derfor et sentralt aspekt ved den psykisk helsefremmende skolen.

I Opplæringsloven (1998) §1-1 står det at formålet med opplæringen er at: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet [...]»*. Et av skolens viktigste målsetninger er derfor å støtte og hjelpe barn og unge til å mestre livets ulike sider. Denne forståelsen har mange likhetstrekk med Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon av god psykisk helse: *«-en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet»* (sitert i Berg, 2012, s. 24). Skolens betydningsfulle rolle for utvikling av god psykisk helse viser seg tydelig gjennom flere paragrafer i skolens lovverk. Det legges vekt på at skolen i det helsefremmende arbeidet skal legge til rette for mestring og kompetanse, positive læringsmiljø, sosial tilhørighet, gode sosiale ferdigheter og relasjoner. Begrepet «psykisk helse» har imidlertid ikke blitt brukt eksplisitt i skolens lover og styringsdokumenter. Dette, til tross for at det er klare likhetstrekk med definisjonen av god psykisk helse. Berg (2012) mener at dette gjør god psykisk helse til et underkommunisert budskap i skolens lover og styringsdokument, og påvirker dermed hvordan skolen arbeider for å fremme god psykisk helse. I den nye og overordnede delen av Læreplanen som settes i kraft i august 2020, brukes derimot begrepet «psykisk helse» eksplisitt. «Folkehelse og livsmestring» skal inn i skolen som tverrfaglige tema for å gi elevene kunnskap om fysisk og psykisk helse, for å gjøre dem rustet til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

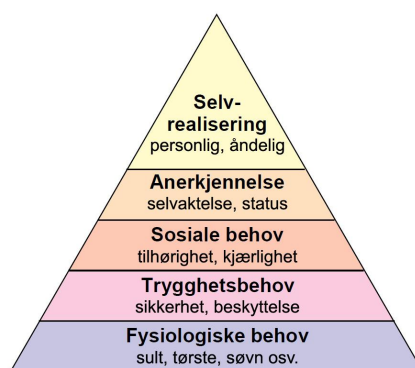
«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Det kan se ut til at temaet psykisk helse i større grad er blitt vektlagt i den nye Læreplanen, noe som peker i retning av at psykisk helse vil få større fokus og oppmerksomhet i framtidens helsefremmende skole.

2.2 Forhold som påvirker den psykiske helsen

2.2.1 Maslows behovshierarki

Skolen skal være et sted som fremmer og ivaretar barn og unges psykiske helse. For at skolen skal kunne være en psykisk helsefremmende arena, er det vesentlig at lærere har kunnskap om forhold som påvirker den psykiske helsen. Alle mennesker har noen felles grunnleggende behov, og i hvilken grad disse behovene tilfredsstilles har betydning for den psykiske helsen. For å kunne ha en god psykisk helse hvor man opplever en tilstand av velvære, er det vesentlig at de grunnleggende behovene er tilstrekkelig tilfredsstilt (Berg, 2012). I Maslows behovshierarki (1970) er disse behovene organisert som fem ulike trinn i et hierarki, hvor de mest vesentlige behovene kommer først. De ulike trinnene bygger på hverandre, noe som betyr at man må ha dekket behovet i det nederste trinnet tilstrekkelig før man kan klatre oppover i hierarkiet. Man vil imidlertid bevege seg frem og tilbake i hierarkiet i løpet av livet. I behovshierarkiet finner vi de *fysiologiske behovene* på det første trinnet. Dette er helt grunnleggende fysiologiske behov som at vi får nok mat, drikke og søvn. Det neste trinnet er *behovet for trygghet*. Dette handler om behovet alle mennesker har for å ha det trygt rundt seg og være fri for angst. På det neste trinnet finner vi behovet for *omsorg og tilhørighet*. Alle mennesker har behov for å oppleve å ha nære og trygge relasjoner til familie og venner. Det fjerde trinnet er *behovet for anerkjennelse og selvverd*, og handler om behovet for å oppleve mestring. Alle mennesker ønsker å føle seg kompetent i egne og andres øyne, og man ønsker å mestre på ulike områder i livet. På toppen av hierarkiet finner vi *behovet for selvrealisering*. De andre behovene i behovshierarkiet kalles for mangelbehov fordi disse anses som en forutsetning for selvrealiseringen, hvor man utnytter sine muligheter og potensial. Behovet for selvrealisering kalles derimot for et vekstbehov, og dette kan aldri helt tilfredsstilles. Enkelt forklart handler dette om at når man opplever å lykkes, ønsker man bare å lykkes mer. Det betyr at når mangelbehovene er tilfredsstilt, er man stadig på jakt etter nye muligheter til å realisere seg selv og føle at man lykkes (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland 2009; Maslow, 1970).



Figur 1: «Maslows behovspyramide» (Bjørn Norheim, 2017, hentet fra ndla.no)

Det finnes ulike risikofaktorer som kan hindre tilfredsstillelse av disse menneskelige behovene, og som dermed utgjør en trussel mot den psykiske helsen. På den andre siden er det også mange beskyttende faktorer som kan bidra til at behovene tilfredsstilles og at god psykisk helse fremmes. Kunnskap om beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer er vesentlig i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. I det følgende vil noen sentrale beskyttelses- og risikofaktorer belyses og knyttes opp mot de grunnleggende behovene vi mennesker har.

2.2.2 Beskyttelses- og risikofaktorer

Samspillet mellom arv og miljø

Alle har en psykisk helse som er et resultat av samspillet mellom arvelige og miljømessige faktorer. Det betyr at ingen mennesker vil ha en psykisk helse som er identisk noen andres. Samspillet mellom arv og miljø innebærer at man kan arve en genetisk disposisjon for å utvikle en sykdom. Man kan eksempelvis arve temperamentstrekk som negativ emosjonalitet eller manglende evne til selvregulering, som begge kan medføre sårbarhet mot psykiske plager. Hvorvidt disposisjonen utvikler seg til å bli en sykdom eller ikke, avhenger av de påvirkningen man utsettes for i de nære miljøene, som hjem, barnehage, skole, venner og nabolag (Berg, 2012). En studie av Frohn, Acar, Rudasill, Buhs og Pérez-González (2019) viser eksempelvis at elever som er sårbare for å utvikle psykiske plager på grunn av vanskelige temperament, er særlig utsatt for å utvikle sosiale problemer dersom læreren i liten grad oppleves som sensitiv. Sosiale problemer kan medføre at behovene for trygghet, omsorg og tilhørighet ikke blir tilstrekkelig tilfredsstilt, og kan dermed ha negativ påvirkning på den psykiske helsen. Dette synliggjør samspillet mellom elevers arvelige disposisjon og faktorer i

miljøet, som begge påvirker hvordan eleven utvikler seg. Det er begrenset hva man kan påvirke når det gjelder arvelige disposisjoner og sårbarhet. Frohn et al. (2019) argumenterer imidlertid for at lærere bør være oppmerksomme på elevers individuelle temperament og sårbarheter. Elever som har vansker for å tilpasse seg, eller som oppleves som særlige negative eller skeptiske, kan eksempelvis ha behov for større grad av sensitivitet fra læreren og miljøet. «*The recognition of temperamental differences among students can provide the foundation for teachers to begin individually supporting and responding to students' needs*» (Frohn et al., 2019, s. 17). I tillegg til å være oppmerksom på elevers individuelle biologiske sårbarheter, vil det i arbeidet med å fremme god psykisk helse også være vesentlig å ha kunnskap om miljømessige faktorer som har betydning for ungdommers psykiske helse. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på ulike beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer knyttet til ungdommers viktigste arenaer, nemlig hjem og skole.

Beskyttelses- og risikofaktorer i hjemmet

Barn og unge har ikke samme mulighet som voksne til å påvirke sine rammebetingelser. Dette medfører at ungdommers oppvekstvilkår vil være preget av familiens historie, sosiale ressurser, sosioøkonomiske forhold, livsstil og helse (Berg, 2012). Familieforhold blir dermed en viktig påvirkningsfaktor for ungdommers psykiske helseutvikling. Trygge og gode oppvekstvilkår kan være en viktig beskyttende faktor for ungdommers psykiske helse. Når ungdom vokser opp i kjærlige, forutsigbare og trygge hjem vil de bli godt rustet til å håndtere livets mangfoldige utfordringer. Dermed vil familien og hjemmeforholdene kunne beskytte ungdom som har en biologisk sårbarhet for å utvikle psykiske helseplager (Bru et al., 2016).

Motsatt vil det å vokse opp i en familie med mange belastninger kunne utgjøre en betydelig risiko for ungdommers psykiske helse (Bru et al., 2016). Ungdom som lever i hjem preget av mange negative livshendelser som skilsmisse, alvorlig sykdom eller død i familie, vil ha økt risiko for å utvikle psykiske helseplager. Det samme gjelder ungdom som vokser opp under utrygge hjemmeforhold som følge av konflikter, rusmisbruk, omsorgssvikt, vold og overgrep. Å leve under slike forhold vil ofte innebære mye frykt og engstelse, noe som medfører at de grunnleggende behovene som trygghet, omsorg og tilhørighet trues. Vanskelige oppvekstvilkår kan dermed hindre tilfredsstillende av sentrale menneskelige behov, og blir derfor en vesentlig risikofaktor for den psykiske helsen (Bru et al., 2016; Manger et al., 2009; Maslow, 1970).

Beskyttelses-og risikofaktorer i skolen

Skolen kan være en viktig arena for å fostre god psykisk helse blant ungdom. Her kan ungdom oppleve trygghet og omsorg, tilhørighet og fellesskap, anerkjennelse og mestring. Skolen kan dermed bidra til å tilfredsstille mange grunnleggende behov og være en viktig beskyttelsesfaktor mot utvikling av psykiske helseplager (Berg, 2012). Ungdommer har behov for å ha nære og trygge relasjoner rundt seg, og være en del av et trygt og godt fellesskap (Krause, 2011; Maslow, 1970; Pianta et al., 2003; Ryan & Deci, 2000). Lærerens evne til å utøve sensitivitet er en viktig beskyttende faktor for ungdommenes psykiske helseutvikling. Sensitivitet hos læreren bidrar til at han i større grad fanger opp og responderer effektivt på elevenes individuelle signaler og behov. Dette kan medføre at elevene i større grad opplever at deres behov blir møtt og ivaretatt av læreren, noe som vil bidra til at det etableres en trygg og god relasjon mellom dem (Hamre & Pianta, 2010; Pianta et al., 2003). En trygg, nær og positiv lærer-elev-relasjoner er en vesentlig beskyttende faktor for ungdommenes psykiske helse (Drugli, 2012). I tillegg til sensitivitet og evne til å etablere trygge og gode lærer-elev-relasjoner, vil også lærerens evne til å utøve god klasseledelse ha betydning for ungdommers psykiske helseutvikling. God og effektiv klasseledelse er viktig for at ungdom skal oppleve skolen som et trygt og godt sted å være, hvor de opplever tilhørighet og fellesskap. En god klasseleder vil blant annet utarbeide gode strukturer og rutiner, fremme positive relasjoner mellom elevene og legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø (Pianta et al., 2003). Ikke minst vil en god klasseleder være opptatt av å legge til rette for en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov, der elevenes behov for kompetanse og mestring ivaretas. Opplevelser av mestring er viktig for ungdommers selvbilde og tro på seg selv, og blir dermed en viktig beskyttelsesfaktor for ungdommenes psykisk helse (Bandura, 1997; Berg, 2012; Opplæringslova, 1998; Ryan & Deci, 2000).

Livet på skolen kan også innebære mange risikofaktorer for ungdommenes psykiske helse, dersom behovene deres ikke ivaretas (Berg, 2012). For det første vil manglende sensitivitet fra læreren kunne utgjøre en betydelig risiko for elevene. Manglende sensitivitet kan bidra til at læreren verken fanger opp eller responderer effektivt på ungdommenes faglige, sosiale og emosjonelle signaler og behov. Dette vil også kunne hindre utviklingen av en trygg og positiv relasjon mellom lærer og elev, og samtidig bidra til at grunnleggende behov som trygghet, omsorg og tilhørighet trues (Maslow, 1970). Koenen, Vervoort, Kelchtermans, Verschueren og Spilt (2019) fant i sin studie at negative følelser hos læreren påvirket hvor sensitiv han var overfor elevenes signaler og behov. Det var en tendens til at lærere som selv var eksempelvis

triste eller nedfor, ofte misforstod og mistolket elevenes signaler. Dette medførte at de enten ignorerte elevenes signaler og behov, eller responderte på en lite sensitiv måte. Manglende lærersensitivitet, eksempelvis på grunn av lærerens egne negative følelser, kan utgjøre en risiko for elevenes psykiske helse. Manglende sensitivitet fra læreren vil ifølge Webb (1971) ha særlig negativ påvirkning på noen typer elever, og da særlig elever som er sjenerte, usikre eller som har negative holdninger til skolen. Lærere som ikke evner å utøve god klasseledelse utgjør også en risiko for ungdommenes psykiske helse. I klasserom hvor det ikke legges vekt på å etablere tydelige strukturer, regler og rutiner, gode relasjoner og et godt psykososialt miljø, kan skolehverdagen lett bli preget av uforutsigbarhet, kaos, konflikter, bråk og dårlig læringsmiljø. Dette kan hindre at elevenes behov for trygghet, omsorg, tilhørighet og kompetanse ikke tilfredsstilles (Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). For mange elever kan det psykososiale miljøet på skolen være en kilde til angst. Skolehverdagen vil for noen elever innebære en konstant følelse av frykt og angst, hvor de i stor grad bruker sin tid og energi på å unngå ubehagelig situasjoner, eksempelvis knyttet til mobbing eller sosial utestenging. Det psykososiale miljøet kan derfor være en risikofaktor for ungdommenes psykiske helse (Berg, 2012; Opplæringslova, 1998; Øverland & Bru, 2016). Ungdom møter mange ulike sosiale og faglige krav på skolen, og forventningene og kravene til å prestere er for mange en vesentlig kilde til stress (Bakken, 2019; Sletten & Bakken, 2016). Elevenes opplevelse av stress påvirker deres emosjonelle aktivering. Denne aktiveringen vil igjen påvirke deres evne til å lære og utføre oppgaver, noe som igjen vil påvirke grad av mestring. For høyt nivå av stress og aktivering gjør det vanskelig for elevene å konsentrere seg og lære ny kunnskap. Motsatt vil for lavt stressnivå og aktivering føre til lav innsats og lite effektiv læring. Ifølge Bru og Roland (2019) vil ungdom ha størst læringsutbytte når de har et optimalt nivå av stress. Skolens krav og forventninger til elevene kan derfor utgjøre en risiko for elevens psykiske helse, dersom disse ikke er tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. Dersom skolen stadig stiller høyere krav enn det elevene har forutsetninger til å mestre, blir konsekvensen at de utsettes for vedvarende negative tilbakemeldinger og nederlagsopplevelser. Dette kan føre til at elevene blir motløse og mister troen på seg selv og egen verdi, noe som ofte resulterer i angst, depresjon og andre psykiske plager (Berg, 2012; Manger et al., 2009). Befring og Moen (2017) hevder at dette også vil øke risikoen for at de senere vil streve med å komme seg ut i arbeidslivet. Samtidig må ikke skolens forventninger og krav til elevene være for lave, da dette kan føre til for lavt stressnivå og emosjonell aktivering, som igjen kan medføre lav innsats og fravær av mestringsopplevelser (Bru & Roland, 2019).

Som vist ovenfor er det flere forhold som påvirker ungdommers psykiske helse. Den genetiske arven legger selve grunnlaget for den individuelle utviklingen, og hvilken retning denne utviklingen tar skjer i samspill med de ulike miljøfaktorene (Berg, 2012).

Risikofaktorene utgjør en trussel mot den psykiske helsen og gjør ungdommene sårbare for å utvikle psykiske helseplager. Tidligere har fokuset i stor grad vært rettet mot enkeltfaktorer som årsak til utvikling av psykiske helseplager. I dag er det imidlertid enighet om at antallet risikofaktorer er mer avgjørende for om et individ utvikler psykiske plager, enn én særskilt risikofaktor. Risikoen har vist seg å være særlig høy når tre til fire faktorer er tilstede samtidig (Bekkhuis, 2012). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at de individuelle forskjellene er store med tanke på hvor sårbare ungdommene er for å utvikle psykiske helseplager. Det er store variasjoner når det gjelder genetisk sårbarhet, og ungdommene vil dermed reagere ulikt på de samme påvirkningene (Befring & Moen, 2017). I den sammenheng er begrepet *resiliens* sentralt. Ifølge Bekkhuis (2012) handler resiliens om at noen mennesker vil klare seg bra og ikke utvikle psykiske helseplager, til tross for at de har vært utsatt for mange risikofaktorer. Resiliensforskningen har i de senere årene fokusert på å identifisere hvilke faktorer som har skilt mellom de som klarer seg godt, fra som ikke klarer seg så godt. Flere beskyttelsesfaktorer har vist seg å kunne redusere negativ utvikling som følge av risikofaktorer (Bekkhuis, 2012). Dette viser at til tross for at noen ungdommer er utsatt for flere risikofaktorer, både arvelige og miljømessige, kan de likevel klare seg godt og utvikle en god psykisk helse dersom man klarer å kompensere for risikofaktorene gjennom å utvikle trygge og gode relasjoner. Ved å forsøke å redusere risikofaktorene og samtidig styrke beskyttelsesfaktorene i skolen, kan læreren legge et godt grunnlag for en positiv psykisk helseutvikling hos ungdommene. Dette understreker betydningen av god kunnskap om hvilke faktorer som utgjør en risiko for elevenes psykiske helse, og hvilke faktorer som kan beskytte ungdommer fra å utvikle psykiske helseplager. Når læreren har god kunnskap om ulike beskyttelses- og risikofaktorer i skolen, vil han ha gode forutsetninger for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

2.2.3 Ungdomstiden

I lærerens arbeid med å utvikle og fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, vil det å vite noe om hva som kjennetegner ungdomstiden være viktig. Kunnskap om ungdomslivets utfordringer kan gjøre det lettere for lærerne å fange opp og forstå elevenes tanker, følelser og behov. Ungdomstiden er en viktig periode i livet, hvor det skjer mange

fysiske, psykiske og sosiale endringer som får betydning for hva som skjer med dem videre i livet (Befring & Moen, 2017). Noen av utfordringene i overgangen fra barndom til voksenlivet er generelle for alle mennesker, og gjelder på tvers av tid og rom. Samfunnets forventninger til ungdom er imidlertid i stadig endring, noe som innebærer at dagens ungdom står overfor andre typer utfordringer enn tidligere generasjoner. Dette kan gjøre det enda vanskeligere for lærere, foreldre og andre voksne å forstå og sette seg inn i ungdommers situasjon. I det følgende vil jeg derfor både belyse noen generelle utfordringer knyttet til ungdomstiden, samt peke på noen av de tidstypiske utfordringene ungdom møter på i dagens samfunn.

Puberteten anses ofte som et tegn på at ungdomstiden er i gang, hvor det skjer store fysiske, mentale og følelsesmessige forandringer i kroppen. Befring og Moen (2017) kaller ungdomstiden for en identitetsdannende periode hvor man forsøker å finne ut hvem man er og hvem man har lyst til å bli. Mange unge får vansker i forhold til seg selv og egen kropp som følge av de mange og raske endringene. De begynner ofte å bry seg mer om eget og andres utseende, og er redd for å skille seg ut. Ungdomstiden er derfor en fase i livet hvor mange ofte er usikre på seg selv, og det blir viktig hva andre synes om dem. De biologiske endringene i puberteten kan også gjøre følelseslivet intenst og til tider vanskelig å håndtere. Noen opplever at de ikke lenger har kontroll over egne tanker og følelser, og blir trist, sint eller lei seg uten å forstå hvorfor. Dette kan være særlig utfordrende i en tid hvor de er opptatt av å forstå seg selv (Befring & Moen, 2017). Mens det i barndommen er familien som er avgjørende for trivsel og psykisk helse, får venner og jevnaldrende økt betydning i ungdomsårene. Arenaer som skole, arbeid og fritidsaktiviteter blir viktigere, samtidig som det skjer en gradvis frigjøring fra foreldre og familiekjernen. Dette kan ofte føre til motstridende følelser, hvor ungdommene i det ene øyeblikket ønsker å være selvstendig og frigjort fra foreldrene, mens de i neste øyeblikk ønsker å slippe å ta ansvar. Det er vanlig at de utfordrer autoriteter og utsetter seg selv for risiko ved å eksperimentere med ting som eksempelvis alkohol, snus, sigaretter og narkotika. Utviklingen av ungdomshjernen medfører at ungdom ofte handler på impuls, og de har en tendens til å handle uten å først tenke konsekvensene av det (Befring & Moen, 2017).

I de senere årene har diskusjoner rundt det er å være ungdom i dag ofte handlet om prestasjonspresset som ungdommer utsettes for i dagens samfunn. Ungdom møter forventninger om å prestere på ulike områder i livet, og blir i media ofte omtalt som

«generasjon prestasjon». Presset om å prestere kan være knyttet til kropp og utseende, klær, idrett, sosiale medier eller skole (Bakken, 2019; Befring & Moen, 2017). Den nyeste Ungdata-undersøkelsen viser at skolen peker seg klart ut som det området der flest ungdom opplever stress og press om å gjøre det bra (Bakken, 2019). Skolen har fått en sentral posisjon i samfunnet i dag, og det å lykkes på skolen har blitt stadig viktigere. Det betyr at skolelivet kan innebære store påkjenninger for ungdom som stilles overfor utfordringer de ikke har forutsetninger eller ressurser for å mestre (Befring & Moen, 2017). Alle mennesker har behov for å oppleve mestring og anerkjennelse, og gjentatte nederlagsopplevelser vil true den psykiske helsen, noe som kan resultere i psykiske vansker og lidelser (Berg, 2012). Lærere har derfor en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for mestring i skolen. Det vil samtidig være viktig at lærere skiller mellom hva ungdommene gjør og presterer, og hvem de er som mennesker. Det er i dag en tendens til at man får anerkjennelse og respekt for det man presterer, noe som innebærer at det alltid vil være mange mennesker som føler seg mislykket og lite verdsatt (Befring & Moen, 2017). Lærere som er oppmerksomme og bevisste på presset og stresset mange ungdommer opplever knyttet til skolen, vil trolig ha bedre forutsetninger for å kunne støtte og hjelpe elevene til å håndtere dette på en god måte. Kunnskap om generelle prosesser og utfordringer som ofte følger ungdomstiden, kan også gi læreren bedre forutsetninger for å fange opp og respondere effektivt på elevenes signaler og behov. Dette vil være viktig i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

2.3 Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?

2.3.1 Lærersensitivitet – begrepsavklaring

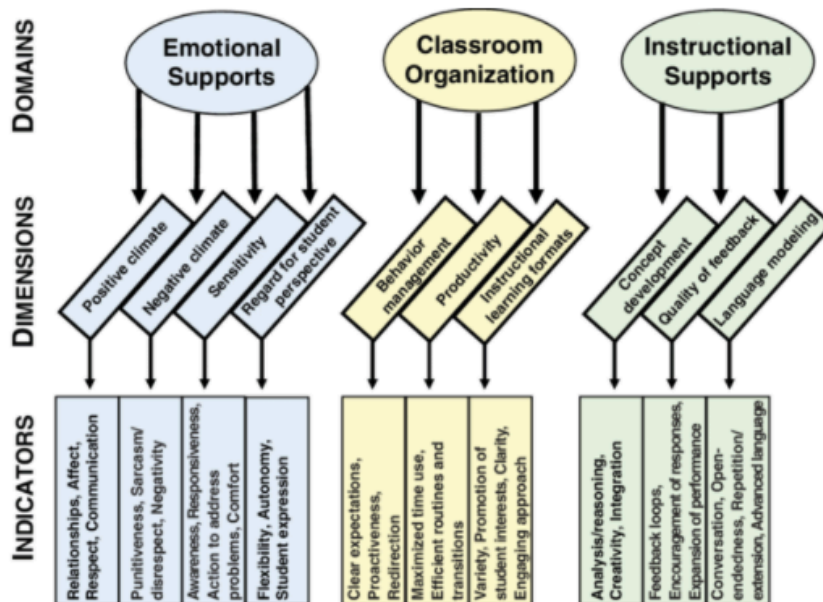
Lærere har store muligheter til å påvirke ungdommers trivsel og velvære, og til å fremme deres psykiske helse (Berg, 2012; Drugli, 2012). Ungdomstiden innebærer mange sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer, og som lærer har man en viktig rolle i å støtte og hjelpe elevene til å mestre disse. Alle ungdommer har imidlertid forskjellige individuelle forutsetninger i møte med ungdomstidens krav og forventninger. Det betyr at elever også vil ha ulike behov når det gjelder hvilken støtte de ønsker og trenger fra læreren. For å kunne fange opp den enkelte elevs behov må læreren derfor være sensitiv overfor ungdommens signaler. Sensitivitet handler om å forsøke å forstå elevene på deres premisser, og er en

forutsetning for at læreren skal kunne forstå hvilke reaksjoner og behov elevene formidler (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). Hamre og Pianta (2010) definerer lærersensitivitet på følgende måte:

Teacher sensitivity encompasses teachers' responsiveness to students' needs and awareness of students' level of academic and emotional functioning. The highly sensitive teacher helps students see adults as a resource and creates an environment in which students feel safe and free to explore and learn. (Hamre & Pianta, 2010, s. 29)

Sensitive lærere er oppmerksomme på alle elevene i klasserommet, og fanger opp og responderer effektivt på elevenes individuelle signal og behov. Lærersensitivitet bidrar til å skape et trygt og godt læringsmiljø, hvor elevene opplever læreren som en støtte og ressurs (Hamre & Pianta, 2010). Pianta, Hamre og La Paro har utviklet «The Classroom Assessment Scoring System (CLASS)», som er et verktøy for å analysere kvaliteten på lærer-elev-interaksjoner i klasserommet (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre & Pianta, 2013; Pianta & Hamre, 2009). Lærersensitivitet inngår i denne modellen som et viktig aspekt ved emosjonell støtte, og bygges opp av fire indikatorer. Den første indikatoren er *bevissthet*, som handler om i hvilken grad læreren opplever som å være mentalt tilstede for elevene sine. Mental tilstedeværelse innebærer i denne sammenheng at læreren får med seg det som skjer i klasserommet, og er opptatt av om elevene trenger hjelp faglig, sosialt eller emosjonelt. Dette leder videre til den neste indikatoren, som er lærerens *respons* på elevenes signaler. Dette handler om i hvilken grad læreren fanger opp signalene elevene formidler, og responderer på disse på en god måte. Respons på faglige signaler kan eksempelvis innebære at læreren gir individuell støtte, tilpasser pauser eller tilpasser det faglige innholdet. Respons på sosiale signaler kan handle om at læreren gir støtte til elever som havner utenfor fellesskapet i gruppearbeid, eller griper inn i samtaler der enkeltelever henges ut. Lærerens respons på emosjonelle signaler handler om å respondere på elevenes følelser. Dette kan eksempelvis innebære å motivere elever som er oppgitt og motløse, spørre elever som ser ut til å være nedfor om det er noe i veien eller bemerke elevers muntre humør. Den tredje indikatoren på lærersensitivitet er *effektivitet*. Effektivitet handler om hvorvidt elevene opplever at læreren faktisk hjelper dem til å mestre problemer og utfordringer. Effektiv respons på elevenes behov er avhengig av at læreren tolker og forstår elevens signaler riktig. Sensitive lærere som responderer på effektive og adekvate måter bidrar til trivsel og elevvelvære. *Elevvelvære* er den fjerde og siste indikatoren i modellen, og handler om i hvilken grad elevene opplever at

læreren bryr seg om hvordan de har det, og at de er trygge på at læreren kun vil det beste for dem (Allen et al., 2013; Hamre & Pianta, 2010; Roland, 2017). Sensitive lærere vil ha bedre forutsetninger for å kunne fange opp ungdommers signaler, og vil dermed ha større muligheter for å kunne imøtekomme og tilfredsstillere deres grunnleggende behov. Fokus på sensitivitet i lærerrollen ser dermed ut til å være viktig i arbeidet med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.



Figur 2: «The CLASS conceptual framework for classroom interactions» (2009, Pianta & Hamre).

2.3.2 Lærer-elev-relasjonen

«Ikke noe er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren» (Drugli, 2012, s. 5). I dette sitatet belyser Drugli (2012) lærerens betydningsfulle rolle for hvordan elevene har det i skolen og for hvordan de utvikler seg. Dette er å se igjen hos Pianta et al. (2003), som beskriver lærer-elev-relasjonen som en grunnstein i elevenes utvikling. Lærerens mulighet til å bli en trygg voksenperson som fremmer elevenes utvikling, trivsel og psykiske helse, understreker betydningen av at det etableres nære og trygge relasjoner til ungdommene. Den gode relasjonen mellom lærer og elev baserer seg på at eleven opplever at læreren bidrar til å tilfredsstillere de sentrale menneskelige behovene for trygghet, omsorg, tilhørighet, anerkjennelse og selvverd (Maslow, 1970; Øverland & Bru, 2016). Når læreren er sensitiv overfor ungdommens signaler, har han gode muligheter til å fange opp og ivareta deres

grunnleggende behov, og skaper dermed gode betingelser for utvikling av en trygg og god lærer-elev-relasjon som fremmer ungdommenes psykiske helse.

Mange studier viser at relasjonen mellom lærer og elev endrer seg oppover i klassetrinnene. Kvaliteten på relasjonen mellom eldre elever og lærere viser seg å være vesentlig dårligere enn mellom yngre elever og lærere (Birch & Ladd 1998, Murray & Murray 2004, Pianta 2001, referert i Drugli, 2012). Dette kan ifølge Drugli (2012) ha sammenheng med flere faktorer. På barneskolen har elevene vanligvis færre lærere enn på ungdomsskolen. Barna tilbringer derfor mye tid sammen med noen få lærere, noe som i seg selv bidrar til å skape et nært bånd. På ungdomsskolen får elevene derimot flere lærere å forholde seg til. De får flere faglærere, noe som ofte fører til mindre fokus på sosiale prosesser og etablering av relasjoner, og mer på undervisning av faget. Ungdom utvikler seg også til å bli mer selvstendige, og søker derfor ikke den samme nærheten til læreren som det de gjorde da de var yngre. Ofte søker ungdom i stedet til venner og andre jevnaldrende. Dette betyr imidlertid ikke at relasjonen mellom lærer og elev blir mindre viktig i ungdomsskolen. Forskning viser at relasjonen mellom lærere og ungdom kan ha betydning for mange forhold i ungdoms liv, og kan være langt mer betydningsfull enn det mange kanskje tror (Drugli, 2012). Relasjonen mellom lærer og elev har blant annet vist seg å ha betydning for elevenes selvbilde, tilhørighet og psykiske helse (Drugli, 2012; Pianta et al., 2003). En studie av Murray & Zvoch (2011) viser at når ungdom har positive og støttende relasjoner til voksne, som for eksempel en lærer, øker sjansen for en positiv emosjonell fungering med mindre grad av depresjon og angst. Dette understreker hvor viktig det er at lærere i ungdomsskolen legger vekt på å etablere nære og tillitsfulle relasjoner til elevene. En god lærer-elev-relasjon kan på mange måter ses på som en grunnstein i lærerens arbeid mot å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

Hvordan fremme positive lærer-elev-relasjoner?

Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, og ansvaret for at det utvikles en god relasjon mellom dem ligger derfor alltid hos læreren. Lærerens evne til å utvikle gode relasjoner, vil ha betydning for kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Relasjonskompetanse handler om lærerens evne til å se den enkelte elev og tilpasse sin egen atferd til eleven (Juil & Jenssen 2002, referert i Drugli, 2012), og er derfor nært knyttet til lærersensitivitet. Lærere er forskjellige, noe som innebærer at læreres sensitivitet og evne til å utvikle positive relasjoner til ungdom også vil variere. Drugli og Nordahl (2013) hevder imidlertid at den enkelte lærer

har mulighet til å utvikle sin relasjonskompetanse. Dette forutsetter at læreren er villig til å ta ansvar for relasjonskvaliteten, og har kunnskap om hva som fremmer en positiv lærer-elev-relasjon.

Pianta og kolleger (2003) har beskrevet noen sentrale aspekter som de mener kjennetegner en god lærer-elev-relasjon. For det første legges det stor vekt på lærerens evne til å utvise *sensitivitet overfor elevenes signaler og atferd*. Å lese og forstå elevenes emosjonelle og sosiale signaler vil være en forutsetning for å kunne etablere en nær og positiv relasjon mellom lærer og elev. Drugli (2012) presiserer at det i en skoleklasse ikke vil være mulig for læreren å være like sensitiv overfor den enkelte elev hele tiden. Læreren må ha fokus på hele klassen, samtidig som han har blick for den enkelte elevs signaler og behov. Når læreren har fanget opp elevens signaler, er det ifølge Pianta et al. (2003) minst like viktig at *læreren gir eleven en tilpasset respons*. Læreren respons vil bidra til at eleven føler seg forstått og ivaretatt av læreren, og vil derfor være viktig for å etablere og opprettholde en positiv relasjon (Pianta et al., 2003).

Å gi elevene støtte ved behov er også et viktig element i den gode lærer-elev-relasjonen (Pianta et al., 2003). Lærere som blir godt kjent med elevene gjennom en sensitiv tilnærming, vil ha lettere for å kunne gi tilpasset hjelp og støtte til den enkelte elevs forutsetninger og behov. Sensitivitet overfor elevens individuelle læreforutsetninger er ifølge Rosenfeld og Rosenfeld (2004) et kjerneelement i lærerens arbeid med å tilrettelegge for effektiv undervisning. Når læreren kjenner elevene godt, vil han raskt kunne fange opp elever som har behov støtte til å håndtere både faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer. Elevene vil da oppleve læreren som en trygg voksenperson som bryr seg. *Formidling av aksept og varme* er viktig for at elevene skal føle seg akseptert og anerkjent av læreren, og for å skape nærhet i relasjonen mellom dem. Når læreren viser interesse for elevene og møter dem på en respektfull måte, vil elevene med større sannsynlighet be læreren om hjelp til å håndtere ulike utfordringer i livet (Pianta et al., 2003; Øverland & Bru, 2016).

Gode relasjoner mellom lærer og elev handler også om lærerens evne til å utøve god klasseledelse. Forskning fremhever den autoritative lærerstilen som den beste måten å utøve god klasseledelse på (Roland 2014; Cornell & Huang 2016, referert i Bru & Roland, 2019). Den autoritative lærer er varm og omsorgsfull, samtidig som han setter tydelige grenser og har god kontroll i klasserommet. Denne kombinasjonen av varme og kontroll skaper et trygt

og godt læringsmiljø for elevene (Bru & Roland, 2019). Autoritative lærere utøver gode rutiner og strukturer som er tilpasset elevenes atferd og behov, noe Pianta et al. (2003) mener er viktig for relasjonsbyggingen. Tydelige og tilpassede strukturer og rutiner er også vesentlig for at læreren skal ha god kontroll i klasserommet, og bidrar til at elevene kan føle seg trygge og ivaretatt i de ulike undervisningssituasjonene. Når regler og rutiner tilpasses elevenes alder og enkeltelevers behov, oppleves de kanskje som logiske for elevene, og det kan da bli enklere å forholde seg til de grensene som er satt. Læreren bør være en trygg voksenperson som legger vekt på å fremme positiv atferd, samtidig som han også håndterer konflikter og negativ atferd når det er nødvendig (Drugli & Nordahl, 2013). For at læreren skal framstå som en trygg og autoritativ voksenperson som elevene ønsker å ha en nær relasjon til, er det ifølge Pianta et al. (2003) viktig at *læreren har kontroll over egen atferd og reaksjoner*. Elever vil raskt fange opp signaler fra læreren, og det er derfor viktig at læreren er bevisst på eget kroppsspråk. Elevene vil være særlig følsomme for negative signaler overfor dem, som eksempelvis manglende respekt, negative forventninger eller oppgitthet fra lærerens side. Det er også viktig at læreren klarer å kontrollere egne følelser og negativ atferd, da forskning indikerer at dette påvirker måten læreren møter elevene på (Koenen et al., 2019). Læreren er en sentral rollemodell for elevene, også når det gjelder å håndtere motgang, problemer og konflikter. Dersom læreren takler disse situasjonene på en god og konstruktiv måte, er det større sannsynlighet for at elevene påvirkes til å gjøre det samme (Drugli, 2012; Drugli et al., 2013; Pianta et al., 2003).

Pianta et al. (2013; 2003; 2009) synliggjør at relasjonsbygging og lærersensitivitet henger tett sammen, hvor lærersensitivitet inngår som et aspekt i CLASS for å analysere kvaliteten på lærer-elev-relasjonen. For å kunne etablere en trygg og nær relasjon til elevene, må læreren utvise sensitivitet overfor elevene. Det innebærer at læreren forsøker å forstå elevene på deres egne premisser, og på den måten viser at han bryr seg og «ser» den enkelte elev (Lillejord et al., 2010). På den andre siden vil det bli enklere for læreren å være sensitiv overfor elevene når det er en god relasjon mellom dem. Når læreren kjenner elevene godt, er det lettere å forstå de signaler, atferd og behov elevene formidler. Læreren vil dermed ha bedre forutsetninger for å kunne fange opp og imøtekomme elevenes faglige, sosiale og emosjonelle behov.

2.3.3 Det psykososiale miljøet

Skolens ansvar for å sikre et godt psykososialt miljø blir i forskrifter og lovverk tillagt stor vekt. Det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige forholdene og relasjonene på skolen og disse skal, ifølge Opplæringsloven (1998) §9A-2, fremme elevenes helse, trivsel og læring (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014). Det psykososiale miljøet og læringsmiljøet kan forstås som to sider av samme sak, som begge har stor betydning for elevenes psykiske helse (Berg, 2012; Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014). Det psykososiale miljøet handler om de sosiale aspektene ved læringsmiljøet, som også vil være primærfokuset i denne sammenheng. Som tidligere nevnt kan det psykososiale miljøet være en viktig beskyttelsesfaktor for elevene dersom skolen oppleves som et trygt og godt sted å være. Samtidig vil et psykososialt miljø som oppleves som dårlig, utgjøre en trussel mot elevenes psykiske helse. Å legge til rette for et trygt og godt psykososialt miljø vil derfor være helt sentralt i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen (Bru et al., 2016).

Skrøvset og Slettbakk (2019) fremhever læreren som den enkeltpersonen som har sterkest innflytelse på det psykososiale miljøet i klassen. Lærerens evne til å utøve sensitivitet overfor elevene, er en av de viktigste ingrediensene for å utvikle et trygt og godt psykososialt miljø. Lærerens sensitivitet overfor elevenes signaler og behov bidrar til å utvikle et miljø som elevene opplever som trygt og godt (Hamre & Pianta, 2010). Skrøvset og Slettbakk (2019) understreker også betydningen av at læreren utøver verdsettende klasseledelse. «*En verdsettende klasseleder legger til rette for at både læreren selv og elevene gjør hverandre gode [...]»* (Ghaye 2008, referert i Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 171). For å skape et godt psykososialt miljø hvor både læreren og ungdommene er opptatt av å gjøre hverandre gode, er det avgjørende å bygge gode relasjoner. Trygge og gode relasjoner mellom lærer og elev er som tidligere nevnt vesentlig for elevenes selvbilde, tilhørighet og psykiske helse (Drugli, 2012; Pianta et al., 2003). Samtidig vil også trygge og gode relasjoner til jevnaldrende ha stor betydning for i hvilken grad elevene trives, opplever tilhørighet og utvikler et positivt selvbilde. Negative relasjoner til jevnaldrende derimot, eksempelvis i form av mobbing eller utestenging, vil kunne føre til opplevelser av frykt, angst, ensomhet og utvikling av et negativt selvbilde (Lillejord et al., 2010). Dette understreker betydningen av at læreren legger til rette for at det etableres positive relasjoner mellom elevene, slik at det utvikles et verdsettende miljø der elevene ønsker å gjøre hverandre gode (Drugli, 2012; Lillejord et al., 2010; Skrøvset & Slettbakk, 2019).

I arbeidet med å fremme positive relasjoner mellom elevene, kan det å utarbeide sosiale regler for klassen være viktig. På den måten kan det skapes gode rutiner, normer og verdier for hvordan ungdommene skal samhandle med hverandre. De sosiale reglene kan være viktige for å forebygge negativ samhandling mellom elevene, som eksempelvis mobbing, utestenging eller negative kommentarer. Marzano og Gaddy (2005) understreker at regler og rutiner er mest effektive dersom de utarbeides i samarbeid med elevene. Når elevene blir involvert i denne prosessen, er det større sannsynlighet for at elevene følger dem. Dette skaper også rom for å ha gode samtaler om hvordan elevene ønsker at det psykososiale miljøet i klassen skal være. Det psykososiale miljøet er stadig i utvikling. Læreren må derfor være sensitiv overfor de signalene og atferden elevene formidler, da dette kan gi viktige indikasjoner på hvordan elevene opplever det psykososiale miljøet på skolen og i klassen. Det er nemlig elevenes subjektive opplevelse som avgjør hvorvidt det psykososiale miljøet er godt eller ikke (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014).

2.3.4 Mestring

Mestring er et sentralt aspekt ved det å ha en god psykisk helse. I Opplæringsloven (1998) understrekes det at skolen skal legge til rette for at elevene utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan hjelpe elevene til å mestre livet sitt. Mestring handler på den ene siden om at elevene opplever å realisere sine muligheter og potensial. På den andre siden handler mestring om at elevene opplever at de også håndterer motgang og stressende situasjoner i livet. I hvilken grad ungdom opplever å mestre livets ulike sider, vil ha stor betydning for deres velvære og psykiske helse (Befring & Moen, 2017; Berg, 2012; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Uthus, 2017). Å sørge for at ungdom opplever mestring er derfor et vesentlig aspekt i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i ulike teorier om mestring for å belyse hvordan læreren kan legge til rette for mestring i ungdomsskolen. Teoriene som vil vektlegges i denne studien er Ryan og Decis' (2000) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) teori om mestringsforventning.

Ryan og Decis' selvbestemmelsesteori

Ryan og Deci (2000, s. 68) hevder at: «*Human beings can be proactive and engaged or, alternatively, passive and alienated, largely as a function of the social conditions in which they develop and function*». På bakgrunn av dette har Ryan og Deci (2000) utviklet

selvbestemmelsesteorien, som handler om hvilke forhold i det sosiale miljøet som fremmer indre motivasjon, mestring og god psykisk helse. Selvbestemmelsesteorien hevder at alle mennesker har tre grunnleggende medfødte behov; *behovet for autonomi (selvbestemmelse)*, *behovet for kompetanse* og *behovet for tilhørighet*. Tilfredsstillelse av disse behovene er ifølge teorien en forutsetning for indre motivasjon. Når behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet er tilfredsstilt, vil dette øke motivasjonen og troen på egne muligheter til å mestre. Dette vil igjen bidra til velvære og god psykisk helse (Ryan & Deci, 2000). Det blir derfor helt sentralt for læreren å ha kunnskap om hvordan han kan bidra til å tilfredsstille disse behovene. Når læreren vet hvilke forhold som påvirker elevenes indre motivasjon, blir det lettere både å legge til rette for mestring og god psykisk helse.

Ifølge Ryan og Deci (2000) handler *behovet for autonomi og selvbestemmelse* om et ønske om å føle at man bestemmer over egne handlinger. Det er en betydelig forskjell mellom handlinger man gjør som er selvbestemte, og de handlinger som utføres på grunn av en eller annen ytre påvirkning, som eksempelvis tvang eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forskning viser at dess større grad av ytre kontroll som utøves, desto mindre indre motivasjon blir det (Ryan & Deci, 2000). I skolen kan elevenes behov for autonomi knyttes opp mot elevenes rett til *elevmedvirkning* (Opplæringslova, 1998, §1-1). Elevmedvirkning handler om å gi elevene ansvar og reell innflytelse, slik at de føler seg inkludert, verdsatt og hørt. Det kan eksempelvis innebære å gi elevene mulighet til å uttrykke hvordan de ønsker å jobbe med fag på skolen, involvere dem i utarbeiding av regler og rutiner, be om innspill til hvordan læringsmiljøet i klassen kan utvikles eller gi dem ansvar for deler av undervisningen. Å gi ungdom opplevelsen av å ha autonomi og medvirkning kan derfor bidra til å styrke elevenes indre motivasjon, mestringsopplevelser og psykiske helse (Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000).

Behovet for kompetanse handler om ønsket om å føle seg kompetent og dyktig ved at man opplever å beherske og mestre ulike oppgaver. Å føle at man har kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg og ha utholdenhet i oppgaver som er krevende. På samme måte vil elever som ikke føler seg kompetente nok til å beherske oppgaven, være lite motiverte til å fullføre den (Ryan & Deci, 2000). Dersom elever utsettes for krav og forventninger de ikke har forutsetning for å kunne mestre, kan utfallet bli manglende motivasjon og mestringsopplevelser, noe som igjen vil ha negativ påvirkning på deres psykiske helse. For å

ivareta elevenes behov for kompetanse blir det derfor svært viktig at læreren tilpasser undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og behov, slik at alle opplever mestring.

Behovet for tilhørighet dreier seg om behovet man har for å føle nærhet til andre mennesker (Ryan & Deci, 2000). I skolesammenheng handler tilhørighet om i hvilken grad elevene føler seg akseptert, verdsatt, respektert og inkludert både av lærere og medelever (Shochet, Dadds, Ham & Montague, 2006). Elevenes opplevelse av tilhørighet har vist seg å påvirke elevenes motivasjon for å utføre aktiviteter og oppgaver i skolen (Wentzel og Battle et al. 2010, referert i Uthus, 2017), og vil dermed ha betydning for i hvilken grad elevene opplever mestring. Opplevelse av tilhørighet har også vist seg å være nært knyttet til elevenes psykiske helse (Ryan & Deci, 2000; Shochet et al., 2006). Shochet et al. (2006) fant i sin studie en sammenheng mellom ungdommers opplevelse av tilhørighet i skolen og depressive symptomer. Resultatene viste at elever som følte tilhørighet til skolen rapporterte om færre symptomer på depresjon og angst. Studien viste også at det var en sammenheng mellom ungdommers opplevelse av skoletilhørighet og deres psykiske helse senere i livet (Shochet et al., 2006). Dette understreker betydningen av at læreren i sitt arbeid med å fremme mestring og god psykisk helse, dyrker gode betingelser for at ungdommene skal føle tilhørighet i skolen. Å legge til rette for utvikling av positive relasjoner og et trygt og godt psykososialt miljø, vil være helt sentralt for å fremme elevenes opplevelse av tilhørighet.

Banduras teori om mestringsforventning

Bandura (1997) har utviklet teorien om «self-efficacy», som på norsk kan oversettes som mestringsforventning. Bandura (1997, s. 3) definerer mestringsforventning på følgende måte: «*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*». Denne teorien handler om hvordan menneskers forventninger til å mestre påvirker valg av aktiviteter, motivasjon, innsats og utholdenhet (Fan & Williams 2010, Klassen mfl. 2008, Pajares & Miller 1995, Skaalvik, Federici og Klassen 2015, Zimmerman & Cleary 2006, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018). I skolen kan dette handle om i hvilken grad en elev har en forventning om å klare å løse en bestemt oppgave. Elever som har lave forventninger om å mestre oppgaven vil ofte forsøke å unngå situasjonen, redusere innsatsen sin eller gi opp så fort han eller hun møter problemer. På grunn av deres lave forventning om å mestre, tolker elevene ofte situasjonen som truende, noe som ofte resulterer i at elevene velger lite adekvate strategier for å håndtere situasjonen. Elever som derimot har forventninger om å mestre, vil lettere ta imot utfordringer selv om

disse krever innsats og utholdenhet (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevenes mestringsforventninger har derfor betydning for elevenes læring og utvikling, og en viktig oppgave for læreren blir derfor å styrke den enkelte elevs forventning om å mestre.

Elevenes mestringsforventning bygges ifølge Bandura (1997) opp av fire hovedkilder: *Autentiske mestrings erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Den kilden som betraktes som den viktigste for å bygge opp positiv forventning om mestring er *autentiske mestrings erfaringer*. Når man har erfaringer med å lykkes med en type oppgave, øker forventningen om å mestre lignende oppgaver. En elev som eksempelvis opplever å mestre en engelskpresentasjon, vil ha større tro på at han eller hun også vil lykkes med å presentere et prosjekt i samfunnsfag. Motsatt vil elever som erfarer å mislykkes med en type oppgave, ha svekket forventninger til at de greier å mestre tilsvarende oppgaver i fremtiden. For å bygge opp elevenes forventning om å mestre, blir det derfor viktig at læreren legger til rette for at elevene får mange autentiske mestrings erfaringer. Dette forutsetter at elevene arbeidet med lærestoff og oppgaver som de har forutsetninger for å mestre (Bandura, 1997; Manger, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å gi elevene mestrings erfaringer er derfor nært knyttet til elevenes rett til en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998 §1-3).

Den andre kilden for å bygge opp elevenes forventning om å mestre, er *vikarierende erfaringer*. Dette handler om sosial sammenligning, og innebærer at når vi ser at personer vi identifiserer oss med lykkes, kan vår egen forventning til å mestre samme oppgave styrkes (Bandura, 1997; Manger, 2013). Når en elev som er usikker på om han klarer å utføre høydehopp i kroppsøvingstimen ser at en annen elev får det til, kan dette styrke elevens tro på at høydehopp er noe han eller hun også kan få til. På samme måte kan sosial sammenligning også føre til redusert forventning om mestring. Dersom medeleven ikke mestret høydehopp, kan eleven fort tenke at dette er noe som heller ikke han eller hun vil få til. På ungdomsskolen vil elevene derfor være viktige modeller for hverandre med tanke på hva de forventer at er mulig å oppnå (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ungdommers forventning om mestring kan også bygges opp gjennom *verbal overtalelse* fra andre (Bandura, 1997). Hattie (2009) fant i sin omfattende metaanalyse at tilbakemelding fra læreren (eng: feedback) er en av de faktorene som har størst betydning for elevenes læring. Lærerens tilbakemeldinger viste seg å ha særlig stor betydning når denne responsen var basert

på elevenes signaler til læreren. Dersom en elev eksempelvis viser tegn til at han eller hun mangler tro på egne ferdigheter til å utføre en bestemt oppgave, kan positiv overtalelse og tilbakemelding fra læreren øke elevens innsats til å forsøke å utføre oppgaven. Dersom denne innsatsen fører til mestringserfaring, vil dette bidra til å styrke elevens forventning om mestring. Hvis læreren derimot overtaler og motiverer eleven til å yte innsats i en oppgave som han eller hun ikke har forutsetninger for å mestre, vil dette føre til nederlagsopplevelse og svekket forventning om å mestre lignende oppgaver senere (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For at verbal overtalelse skal fremme elevenes mestringsforventning, blir det avgjørende at læreren kjenner elevenes forutsetninger og behov. Når læreren stiller elevene overfor oppgaver som de har forutsetninger til å mestre, kan verbal overtalelse og tilbakemelding fra læreren bidra til at elevene yter nødvendig innsats for å oppleve mestringserfaring (Manger, 2013).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner påvirker også ungdommers forventning om mestring (Bandura, 1997). Ungdom kan oppleve fysiologiske signaler fra kroppen, eksempelvis skjelving, svetting eller avslappethet. Disse signalene er et uttrykk for hvilken følelsesmessig tilstand ungdommene befinner seg i, noe som kan påvirke deres forventning om å mestre. Når en elev opplever at en oppgave overskrider egne evner og forutsetninger, kan dette bidra til høy fysiologisk aktivering. Eleven kan eksempelvis oppleve å svette og skjelve i stemmen når han blir bedt om å lese høyt i klassen. Den fysiologiske reaksjonen bidrar til å redusere forventningen om mestring ytterligere. Når elever derimot opplever å være mer avslappet, gir kroppen informasjon om at kravet man står overfor er mulig å mestre. Elevene kan likevel oppleve spenning og stress, men de har ofte en positiv tolkning av disse kroppslige reaksjonene som at «Jeg har sommerfugler i magen» eller «Litt stress er alltid bra» (Bandura, 1997; Manger, 2013). Ungdom vil kunne oppleve fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i mange situasjoner på skolen. Det kan derfor være nyttig at læreren har en åpen dialog med elevene om at slike kroppslige reaksjoner er vanlig å kjenne på når man står overfor ulike typer utfordringer. Læreren kan også formidle hvordan dette kan påvirke deres egen tro på å mestre den bestemte oppgaven. Elevene kan dermed utvikle mer forståelse og aksept for egne fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Dette kan gjøre lignende situasjoner lettere å håndtere og bidra til å styrke elevenes forventninger om mestring.

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens metodiske grunnlag. Målet er å gi leseren en grundig beskrivelse av prosessen mot å besvare problemstillingen:

God psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?

Først vil jeg begrunne valg av metode hvor jeg ser nærmere på den kvalitative metodens egenart. Jeg vil deretter se nærmere på intervju som forskningsmetode og vil her beskrive hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet. Videre vil jeg si noe om gjennomføringen av intervjuene og hvordan jeg har bearbeidet data. Jeg vil her se nærmere på valg av informanter, datainnsamling og analyse- og tolkningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg reflektere over forskningsetiske overveielser og se nærmere på studiens troverdighet og gyldighet.

3.1 Metodevalg

For å beskrive hva *metode* er, viser Kvale og Brinkmann (2015) til ordets opprinnelige betydning som er «veien til målet». Metode handler om hvilke framgangsmåter vi benytter for å utvikle kunnskap om det vi ønsker å undersøke. Det skiller i forskningsteorien mellom to ulike metoder: kvalitativ og kvantitativ metode. Hvilken metodisk tilnærming man velger å benytte seg av, avhenger av hva man har som mål å finne ut (Silverman, 2011; Thagaard, 2018). «*Quantitative methods are usually the most appropriate if you want to find out social facts or the causes of some phenomenon. Qualitative methods are best suited if you want to ask 'what' and 'how' questions*» (Silverman, 2011, s. 25). Kvantitative metoder egner seg godt dersom forskeren ønsker å utvikle kunnskap om fenomeners utbredelse og omfang. Kvantitative undersøkelser kan omfatte store utvalg, noe som gir forskeren mulighet til å innhente informasjon fra mange deltakere. Datainnsamlingen skjer ofte gjennom bruk av spørreskjema med fastlagte alternativ, og innebærer en viss distanse mellom forskeren og deltakerne. Bruk av kvantitativ metode kan ofte gi overflatekunnskap. Når forskeren derimot ønsker å utvikle forståelse av et sosialt fenomen ved å gå mer i dybden, kan en kvalitativ metode være å foretrekke. Kvalitative metoder kjennetegnes av at man innhenter mye informasjon fra noen få enheter, og preges av nærhet mellom forsker og deltakerne. Forskeren har dermed mulighet til å fordype seg i et sosialt fenomen ved å undersøke det fra innsiden.

De vanligste framgangsmåtene innenfor kvalitativ forskning er intervju, observasjon og analyser av visuelle og digitale uttrykksformer (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018).

På bakgrunn av at jeg i denne studien ønsket å finne ut hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, ble det naturlig å benytte seg av en kvalitativ tilnærming. Det var et viktig poeng å få frem ungdomsskoleelevers egne tanker, forståelser og perspektiv, og jeg så derfor det kvalitative forskningsintervjuet som mest hensiktsmessig. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 18) hevder: «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*». Gjennom intervjuene fikk jeg beskrivende og utfyllende informasjon fra elevene, trolig mer enn hva som ville fremkommet gjennom en eventuell kvantitativ undersøkelse. Den fenomenologiske tilnærmingen viste seg å være det naturlige vitenskapssynet for denne studien. Innenfor fenomenologien er det informantenes subjektive opplevelser og erfaringer som gir grunnlag for å utvikle forståelse for fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). De kvalitative forskningsintervjuene dannet derfor grunnlaget for utvikling av en dypere innsikt og forståelse for studiens problemstilling.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

«*Formålet med et intervju er at vi får fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om*» (Thagaard, 2018, s. 89). Det kvalitative forskningsintervjuet ble i denne studien benyttet for å utvikle kunnskap om hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, med utgangspunkt i ungdomsskoleelevers refleksjoner og perspektiv. Gjennom intervjusamtalene med elevene fikk jeg innblikk i deres erfaringer, tanker og følelser knyttet til temaet. Målet var å få frem beskrivelser av hva de anså som viktig for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, og hvilken betydning de opplevde at lærere og læreres sensitivitet hadde i dette arbeidet.

Intervjuformen som ble brukt for å samle inn data, er det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for et semistrukturert livsverdenintervju. Målet for denne typen intervju er å innhente beskrivelser av informantens livsverden, slik at forskeren kan fortolke betydningen og utvikle dypere forståelse for fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet er planlagt i form av at forskeren har utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden er en støtte for

forskeren, og sikrer at intervjusamtalen dekker de temaene som er sentrale for å besvare problemstillingen. Intervjuguiden er bygget opp av spørsmål som skal oppmuntre intervjupersonen til å gi fylldige og konkrete beskrivelser innenfor hvert tema (Thagaard, 2018). Forskeren kan på bakgrunn av det intervjupersonene forteller, tilpasse spørsmålenes formulering og rekkefølge, samt stille oppfølgingsspørsmål. Kvalitative intervjuer er fleksible og gir rom for å gå i dybden på det intervjupersonene formidler (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet ble intervjuguiden bygget opp av tema og forslag til spørsmål som var relevante for problemstillingen. Studiens teoretiske perspektiv ble en viktig referanseramme, og teorien ble brukt som utgangspunkt i utarbeidelsen av intervjuguiden. De sentrale temaene i intervjuguiden var derfor:

- Psykisk helse
- Forhold som påvirker den psykiske helsen
- Hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen

3.1.2 Forskerens rolle

I kvalitative forskningsintervju er forskeren selv sitt viktigste redskap for å innhente kunnskap, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Intervju innebærer nær kontakt mellom forsker og intervjuperson, og kunnskap produseres gjennom interaksjonen mellom dem.

Intervjusituasjoner stiller store krav til forskeren som stadig må foreta raske valg om hva som skal spørres om og hvordan. Forskerens kunnskaper, ferdigheter og følsomhet har derfor stor betydning for kvaliteten på dataene som utvikles. For at forskeren skal kunne rette sin fulle oppmerksomhet mot informanten og temaene som diskuteres, må intervjueren ha kunnskap og interesse for temaet som studeres og den menneskelige interaksjonen: «*En dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

Thagaard (2018) belyser også andre forhold som kan ha betydning for kvaliteten på intervjuet. Det første som kan påvirke intervjuforløpet handler om hva forskeren representerer for intervjupersonen. Ofte kan forskeren assosieres med en yrkeskategori som informanten kjenner til fra før. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det i intervjuer med barn og unge, viktig at forskeren unngår å bli assosiert med en lærer. Slike assosiasjoner kan få den unge til å tro at det bare finnes ett riktig svar på spørsmålene, og man risikerer at intervjupersonene forteller det de tror forskeren vil høre. I mitt prosjekt ble det derfor viktig å presisere til

ungdommene at jeg var opptatt av deres egne tanker og perspektiv, og at det ikke var et riktig eller galt svar. Det ble også fremhevet at intervjuene ville anonymiseres, og de ble forsikret om at det var kun jeg som ville vite hva den enkelte hadde fortalt. Thagaard (2018) trekker også frem sosial avstand som et mulig forhold som kan påvirke intervjuforløpet og kontakten som etableres mellom forsker og informant. Sosial avstand handler om at det skapes en distanse mellom intervjuer og intervjuperson. Muligheten for sosial avstand reduseres når forskningsprosjektet foregår i et miljø vi kjenner godt til eller som vi har deltatt i over lengre tid (Thagaard, 2018). Skolen er et miljø jeg som forsker hadde mye kjennskap til og som jeg selv har vært en del av. For å unngå sosial avstand mellom meg og ungdommene, viste jeg derfor i noen situasjoner til relevante erfaringer fra egen skolegang. Hensikten med dette var å gi informantene en opplevelse av at jeg var «en av dem» fremfor «en av lærerne». Dette kunne bidra til at elevene i større grad fikk lyst til å åpne seg og fortelle åpent om sine tanker og erfaringer.

3.2 Gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av data

3.2.1 Informantutvalg

Utvalget i denne studien bestod av ungdomsskoleelever, nettopp fordi det var ønskelig å få deres refleksjoner og synspunkt på hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Utvalget bestod dermed av personer som var strategiske og relevante i forhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiv. Dette kalles strategisk utvelging, og er vanlig i kvalitative studier (Thagaard, 2018). Det var ønskelig at utvalget bestod av elever på 10.trinn, fordi elevene da hadde to års erfaring med å gå på ungdomsskolen. Informantene ville da trolig ha flere opplevelser og erfaringer enn elever på 8. og 9.trinn, og dermed kanskje ha et bedre grunnlag for å belyse problemstillingen. Et kriterium for å delta i studien var derfor at elevene gikk på 10.trinn. Det var også viktig at utvalget representerte begge kjønn, da jenter og gutter kan ha ulike synspunkt og perspektiv i forhold til problemstillingen. Et siste kriterium i utvelgelsen av informanter var at elevene kom fra ulike klasser. Når elevene kommer fra ulike klasserom vil de også ha ulikt erfaringsgrunnlag, noe som kan bidra til å nyansere og skape bredde i dataene. I følge Kvale og Brinkmann (2015) må størrelsen på utvalget være stort nok til å kunne besvare problemstillingen. Samtidig er det i kvalitativ forskning en retningslinje som sier at antall

deltakere ikke må være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018).

For å få tak i aktuelle informanter tok jeg først kontakt med rektorer per telefon ved åtte ungdomsskoler. Jeg spurte om jeg kunne sende dem et informasjonsskriv som blant annet presenterte prosjektets formål og hva deltakelse ville innebære. På bakgrunn av informasjonsskrivet kunne rektorene ta stilling til om dette var et prosjekt skolen ønsket å delta i. Etter kort tid fikk jeg svar fra rektor på to ulike skoler at de ønsket å delta. Rektorene oppga navn på de lærerne som jeg kunne henvende meg til videre for å avtale tid og sted. Jeg tok kontakt med de aktuelle lærerne på mail. Lærerne fikk tilsendt informasjonsskrivet om prosjektet, og ble bedt om å levere dette til elevene sammen med samtykkeerklæringen. Til sammen ønsket syv elever å delta, fire jenter og tre gutter. Informantene var fordelt på fire ulike klasser, fra to skoler. Intervjuene hadde en varighet på 20-40 minutt, og gikk noe raskere enn forventet. Det viste seg derfor å være hensiktsmessig med et utvalg bestående av syv informanter. Dette gav meg muligheten til å få innsikt i flere ulike synspunkt og perspektiv, samtidig som det også var mulig å gjøre grundige analyser av intervjuene.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever forskerens rolle i kvalitative forskningsintervju. Forskerens kunnskap, evner og følsomhet er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres gjennom intervjuet. Thagaard (2018, s. 99) hevder at: «*Et overordnet mål for intervjusituasjonen er at vi skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære*». Det var viktig for meg å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig for elevene, slik at de fikk lyst til å dele sine tanker og erfaringer rundt de ulike temaene. I starten på møtet, før selve intervjuet begynte, fokuserte jeg derfor på å etablere en god og tillitsfull kontakt med elevene ved å stille dem noen generelle spørsmål om dagligdagse temaer. Jeg presenterte meg selv og formålet med prosjektet, og informerte om hvilke spørsmål som ville bli stilt. I den forbindelse ble det naturlig å kort oppsummere innholdet fra informasjonsskrivet som de hadde fått utdelt av lærer. Det var viktig å sikre at elevene kjente til og forstod innholdet i informasjonsskrivet, og fikk mulighet til å stille spørsmål. Det ble presisert at deltakelse var frivillig, og at det var opp til dem selv hvorvidt de ønsket å svare på de ulike spørsmålene. Jeg spurte om tillatelse til å bruke lydopptaker, og forsikret informantene om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt.

De fysiske forholdene kan også ha betydning for atmosfæren i en intervjusituasjon. For å skape en trygg og fortrolig situasjon ble intervjuene gjennomført i grupperom uten vindu på skolen som informantene gikk på. Jeg var også opptatt av hvordan jeg som forsker var plassert i forhold til informantene. Det kan oppleves intenst og konfronterende å sitte rett overfor hverandre fordi man da i stor grad har direkte øyekontakt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg sørget derfor for at vi satt skrått overfor hverandre. Jeg hadde i tillegg tatt med kjeks og druer for å ha noe å bite i. Både Thagaard (2018) og Kvale og Brinkmann (2015) fremhever betydningen av å etablere en tillitsfull atmosfære og relasjon til intervjupersonene før man går i gang med spørsmål om de sentrale temaene i intervjuet. Intervjuet ble avsluttet med en debriefing, hvor elevene ble spurt om hvordan de opplevde intervjuet.

3.2.3 Bearbeidelse av data

Thagaard (2018) anbefaler å bruke lydopptak når informantene tillater det. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker for å unngå å gå glipp av eller glemme viktig informasjon, og for å kunne ta direkte sitat i den senere fremstillingen av resultatene. Dette medførte at jeg som forsker kunne konsentrere meg om det informantene sa og stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne også rette større oppmerksomhet mot elevenes reaksjoner og kroppsspråk i løpet av intervjuet. Like etter hvert intervju noterte jeg kort ned hvilke inntrykk jeg fikk av informanten og intervjusituasjonen. Denne typen notater gav verdifulle innspill i den senere analysen og tolkningen av data (Thagaard, 2018). Nærmere refleksjon rundt dette kommer under punkt 3.4.2.

Transkripsjon kan beskrives som oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en prosess som ikke er fri for utfordringer. Når man transkriberer forsvinner nemlig kroppsspråk, tonefall og mimikk, og man risikerer å gå glipp av viktige aspekter ved intervjusamtalen. På bakgrunn av dette ble intervjuene transkribert samme dag, mens intervjusamtalen fortsatt lå ferskt i minnet. Dette var for å sikre at transkripsjonen i størst mulig grad gjenspeilet den faktiske intervjusamtalen. Av hensyn til konfidensialitet valgte jeg å transkribere direkte fra lydopptakeren og inn i Word. På den måten unngikk jeg å legge lydfilene inn på privat enhet. Når jeg transkriberte de to første intervjuene ble jeg oppmerksom på hvilke spørsmål som kunne formuleres bedre. Det ble derfor gjort noen små

forbedringer i intervjuguiden før de resterende intervjuene. Jeg opplevde at disse endringene gjorde det enklere for informantene å svare utfyllende på spørsmålene.

3.2.4 Analyse og tolkning av intervjudata

Transkripsjonen av intervjuene dannet utgangspunkt for analysen og fortolkningen av datamaterialet. Å analysere betyr at man deler opp dataene i biter eller elementer for å finne et mønster eller en mening i empirien (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg med utgangspunkt i ungdomsskoleelevers tanker, erfaringer og refleksjoner ønsket å finne ut hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, så jeg på temaanalyse som et hensiktsmessig valg for oppgaven. Gjennom den temasentrerte analysen kunne jeg gå i dybden på studiens sentrale tema gjennom å sammenligne informantenes svar. Intervjuene med ungdomsskoleelevene hadde en forholdsvis lik struktur hvor alle informantene svarte på de samme spørsmålene. Intervju som metode viste seg derfor å legge et godt grunnlag for den tematiske analysen.

Sammenligninger av de ulike deltakernes refleksjoner og synspunkt rundt hvert enkelt tema, bidro til at jeg utviklet en dypere forståelse av fenomenet. For å kunne gjøre slike sammenligninger på tvers av dataene, benyttet jeg kategorisering. Jeg startet med flere grundige gjennomlesninger av transkripsjonene for å bli kjent med datamaterialet. I denne fasen var jeg opptatt av å finne mønster og meningsinnhold som kunne være ideer til tema/kategorier (Thagaard, 2018). Forskningsspørsmålene viste seg å være hensiktsmessige som hovedkategorier, og studiens teoretiske perspektiv ble benyttet som utgangspunkt for underkategoriene. Dataene ble deretter systematisert inn i sine respektive kategorier, og dermed kunne jeg enklere sammenligne og identifisere mønstre og avvik i informantenes svar. Denne systematiseringen ble brukt som utgangspunkt for videre analyse og tolkning av resultatene i lys av studiens teoretiske grunnlag. Noe av kritikken som rettes mot temaanalyser handler om at utsnittene av data løsrives fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2018). Dersom utsnittet av dataene tolkes og forstås uavhengig av konteksten den står i, kan man risikere at de funn som presenteres i studien ikke er en troverdig/reell representasjon av informantenes virkelighet. Thagaard (2018) understreker derfor betydningen av å utvikle en helhetlig forståelse av dataene. Ved å vurdere informantenes utsagn opp mot intervjuet som helhet og den konteksten samhandlingen foregår i, skapes det godt grunnlag for å utvikle en slik forståelse.

I den kvalitative forskningen er forskerens fortolkninger sentrale for å oppnå forståelse av et sosialt fenomen. Grunnlaget for forståelsen er basert på hvilke tolkninger forskeren gjør av studiens datamateriale. Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at kvalitative data ikke kan stå alene og tale for seg selv, de må tolkes. Fortolkning handler om å lete etter et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er tilgjengelig, og sette dataene inn i en større sammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dataene tolkes ut fra forskerens faglige ståsted, og fortolkningene kan skille seg fra informantenes egen forståelse. De teoretiske perspektivene er derfor en viktig del av forskerens fortolkningsramme gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Gjennom de semistrukturerte livsverdenintervjuene innhentet jeg beskrivelser av ungdommenes livsverden, og disse har dannet utgangspunkt for fortolkning og utvikling av en dypere forståelse for hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Fortolkningsrammen har særlig vært knyttet til teori om lærersensitivitet og hva som fremmer god psykisk helse hos ungdom. Ifølge Thagaard (2018) er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom mønstre i dataene og forskerens teoretiske utgangspunkt. Min tolkning og forståelse av det ungdomsskoleelevane anser som viktig for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, har derfor vært helt sentralt for å utvikle kunnskap og forståelse om fenomenet. I fortolkningsprosessen ble det benyttet en hermeneutisk tilnærming. Et viktig prinsipp innenfor hermeneutikken er den kontinuerlige bevegelsen mellom deler og helhet, som et resultat av en hermeneutisk sirkel. Ved å stadig fortolke de ulike delene av datamateriale, for deretter å se disse i sammenheng med helheten, ble det dannet et godt grunnlag for å utvikle en gyldig forståelse av teksten som helhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

3.3 Forskningsetiske overveielser

«Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I denne studien har jeg benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet, og i den forbindelse har det vært en rekke forskningsetiske vurderinger jeg har måttet ta hensyn til. Når man forsker på mennesker er det tre etiske retningslinjer som anses som særlig sentrale. Disse etiske retningslinjene handler om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i prosjektet (NESH, 2016; Thagaard, 2018).

3.3.1 Informert samtykke

«*Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelse*» (NESH, 2016, s. 14). Informert samtykke handler om at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva prosjektet handler om og hva deltakelse vil innebære. Dette gir grunnlag for at informantene kan vurdere hvorvidt de ønsker å delta i prosjektet eller ikke. Deltakelse i forskning *skal* være frivillig. Det betyr at informantene ikke skal utsettes for noen form for ytre press eller tilbud om belønning, da dette kan påvirke informantenes motivasjon for å delta i forskningsprosjektet og hvilke svar de gir (NESH, 2016; Thagaard, 2018).

I denne studien ble fritt og informert samtykke sikret ved at informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 2) i forkant av intervjuene. Det ble informert om studiens formål, hva det ville innebære å delta, personvernopplysninger og informantenes rettigheter. Denne informasjonen ble også kort oppsummert like før intervjuet startet, for å sikre at ungdommene forstod innholdet i informasjonsskrivet. Det ble i den forbindelse også gitt informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten å måtte oppgi grunn. Informantene signerte deretter på et samtykkeskjema, som bekreftet at de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Aldersgrense for samtykke er 15 år når det ikke skal innhentes sensitive opplysninger (NESH, 2016). Ungdommene kunne derfor selv samtykke til å delta. Informasjonsskrivet var i forkant blitt godkjent av Personvernombudet for forskningen, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 1).

3.3.2 Konfidensialitet

Forskerens løfte om konfidensialitet skal beskytte informantenes personlige integritet og privatliv, og har betydning for deltakernes tillit til forskningen. Konfidensialitet handler om at forskeren sikrer at informasjon ikke formidles videre på måter som kan identifisere informantene (NESH, 2016). Som følge av samtykkeerklæringen fikk jeg i denne studien tilgang til informantenes navn. For å skjule informantenes identitet ble navnet deres byttet ut med et fiktivt navn under transkripsjonen av intervjuene. I tillegg til å beskytte informantene, kan konfidensialitet også ha betydning for forskningsresultatene. Anonymisering av informantene kan bidra til at både forskeren og leseren retter oppmerksomheten mot generelle mønstre i dataene, fremfor å tolke resultatene i lys av spesifikke personer og situasjoner (Thagaard, 2018). Konfidensialitet ble også ivaretatt ved å informere deltakerne om hvordan

data ble lagret. Samtykkeerklæringene og lydopptak ble oppbevart innelåst i eget hjem under hele prosjektperioden, før de ble makulert og slettet ved prosjektslutt i juni 2020. Denne måten å ivareta personopplysninger på er godkjent av NSD (se vedlegg 1).

3.3.3 Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt

Et tredje etisk grunnprinsipp handler om å beskytte informantenes integritet ved å unngå at de utsettes for belastninger eller negative konsekvenser som følge av å delta i prosjektet. Forskeren har derfor ansvar for å vurdere hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for informantene. Deltakernes integritet skal beskyttes gjennom hele forskningsprosessen (NESH, 2016; Thagaard, 2018)

Det er liten sjanse for at deltakelse i denne studien vil medføre belastninger eller negative konsekvenser for ungdommene som deltar. Som forsker har jeg imidlertid ansvar for å beskytte deltakerne. Det har derfor vært viktig å reflektere over hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for ungdommene, ettersom man aldri kan vite helt sikkert hvilke utfordringer eller problemer som kan oppstå i forskningsprosessen. Thagaard (2018) hevder at det i en intervjusituasjon er et asymmetrisk forhold mellom forsker og informant. Det er forskeren som i hovedsak styrer samtalen, noe som kan medføre at det i intervjuet tas opp tema som kan oppleves som problematiske for informantene. Ettersom tema for denne intervjuundersøkelsen var lærersensitivitet og psykisk helse, var det en risiko for at det kunne fremkomme sensitive og personlige erfaringer hos ungdommene. Det var derfor viktig for meg som forsker å formidle til ungdommene i forkant av intervjuene at de bestemte selv hvorvidt de ønsket å svare på spørsmålene som ble stilt. Det ble presisert at det i studien rettes fokus mot å få innblikk i ungdomsskoleelevers tanker om lærersensitivitet og psykisk helse generelt, og at det ikke var forventet at de skulle fortelle om private opplevelser og erfaringer. Dette ble gjort for å gi elevene mest mulig kontroll over intervjusituasjonen, og for unngå negative konsekvenser.

3.4 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning

3.4.1 Reliabilitet – pålitelighet

Reliabilitet handler om i hvilken grad forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og er et grunnleggende spørsmål i all forskning (Christoffersen &

Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). I kvantitative studier handler reliabilitet om i hvilken grad en annen forsker vil komme frem til de samme resultatene, dersom han anvender de samme metodene. I kvalitative studier vil forskningssituasjonen derimot aldri kunne være lik, og det vil dermed ikke være mulig å gjenta prosjektet (Thagaard, 2018). I studier som denne, hvor semistrukturerte livsverdenintervju benyttes for innsamling av data, er forskeren selv sitt viktigste instrument. Ingen vil ha nøyaktig lik erfaringsbakgrunn, forståelse og relasjon til deltakerne som forskeren, og derfor vil heller ingen kunne komme frem til de samme tolkningene. Innsamling av data vil dermed være knyttet til den spesifikke forskningssituasjonen. Et viktig grunnlag for reliabilitet i kvalitative studier er, ifølge Thagaard (2018), basert på at forskeren redegjør for fremgangsmåten for innsamling av data. Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig kan leseren vurdere forskningsprosessen trinn for trinn, noe som ifølge Silverman (2014, referert i Thagaard, 2018) kan styrke studiens reliabilitet. I mitt prosjekt har jeg derfor forsøkt å gi konkrete og spesifikke beskrivelser av min utvelgelse av informanter, gjennomføring av intervju og bearbeidelse av data, samt av analyse- og tolkningsprosessen. For å styrke reliabiliteten har jeg også vært opptatt av å skille mellom hva som er hentet fra teorien, hva som er informantenes uttalelser og hva som er mine egne tolkninger.

I semistrukturerte livsverdenintervju produseres kunnskap gjennom interaksjonen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuene har jeg derfor reflektert over forskerrollen og hvordan jeg kan påvirke innsamling av data i intervjusituasjonen. For å få elevene til å åpne seg og se på meg som «en av dem» viste jeg i noen tilfeller til egne erfaringer. Jeg var imidlertid bevisst på å ha en balanse mellom åpenhet og nedtoning av mine personlige tanker og meninger. Det var viktig for meg å unngå at elevene svarte det de trodde at jeg som forsker ønsket å høre. For å styrke reliabiliteten valgte jeg å ta opp intervjusamtalene med en diktafon. Thagaard (2018) anbefaler å bruke lydopptak da alt som sies i intervjuet blir bevart og er tilgjengelig for forskeren under hele forskningsprosessen. På den måten kunne jeg gi direkte gjengivelser av hva som var blitt sagt, i motsetning til å fremstille en rekonstruksjon av hva jeg hadde oppfattet at var blitt sagt. Transkripsjonen ble gjort samme dag som intervjuene ble gjennomført. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at i en transkripsjon kan de nøyaktig samme skrevne ord ha helt forskjellige betydninger, avhengig av hvor forskeren velger å sette punktum og komma. Ved å transkribere mens intervjuene fortsatt lå friskt i minnet, sikret jeg at transkripsjonene i størst mulig grad gjenspeilet den faktiske intervjusamtalen.

3.4.2 Validitet – gyldighet

Thagaard (2018) knytter begrepet validitet til gyldigheten av de resultatene som fremkommer i forskningen. Studiens datamateriale er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver validitet som en vurdering av i hvilken grad dataene er gyldige representasjoner av det generelle fenomenet studeres. I kvalitative studier er fortolkning av dataenes meningsinnhold selve grunnlaget for å utvikle forståelse for fenomenet som studeres. Validitet knyttes derfor også til spørsmålet om hvorvidt forskerens tolkninger anses som gyldige i forhold til virkeligheten som er blitt studert (Thagaard, 2018). For å styrke validiteten til forskningsprosjektet, anbefaler Silverman (2014, referert i Thagaard, 2018) å legge vekt på gjennomsiktighet når det gjelder hvilket grunnlag tolkningene er basert på. Gjennomsiktighet handler om at forskeren gjør rede for sitt teoretiske ståsted, og forklarer hvorfor analysen gir grunnlag for å trekke de tolkningene og konklusjonen han er kommet frem til (Thagaard, 2018).

Studiens datagrunnlag ble utviklet gjennom kvalitative forskningsintervju med ungdomsskoleelever for å få innblikk i deres tanker, refleksjoner og perspektiv på problemstillingen. Gjennom forskningsprosessen har jeg derfor vurdert betydningen av at det er unge menneskers uttalelser jeg har basert studiens funn, tolkninger og konklusjoner på. Ungdommene er i en modningsprosess, og deres refleksjoner, meninger og perspektiv kan være preget av at de fortsatt er under utvikling. For å unngå å skape sosial avstand mellom meg og informantene, ble ikke begrepet «lærersensitivitet» brukt direkte i intervjusamtalene da dette sannsynligvis er et ukjent og fjernt begrep for ungdommer. I stedet ble fokuset rettet mot å få frem hvordan ungdommene mente at læreren kunne fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Det teoretiske grunnlaget har dermed vært en viktig forståelsesramme i analyse- og tolkningsprosessen for å studere betydningen av lærersensitivitet.

Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at om man skal forstå andre mennesker, er det en forutsetning at man er bevisst på egen forforståelse og tolkningsmønster. Min forforståelse var knyttet både til teoretiske perspektiv samt egne erfaringer fra skolen. Da jeg som forsker kjenner til miljøet fra før, kan mine erfaringer bli et utgangspunkt for de tolkninger og konklusjoner jeg kommer frem til. For å sikre et så realistisk bilde av informantenes livsverden som mulig, var spørsmålene i intervjuguiden relativt åpne slik at de ikke skulle lede til et bestemt svar. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål for å få frem meningen med det som

ble sagt, og for å kontrollere at informasjonen ble tolket riktig. Dette er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), viktig for å styrke prosjektets validitet, ved at forskeren da bidrar til å sikre at informasjonen som fremstilles er riktig.

For å sikre at studiens funn er valide representasjoner av det generelle fenomenet som studeres, fremhever Thagaard (2018) betydningen av å vurdere informantenes utsagn opp mot intervjuet som helhet og den konteksten samhandlingen foregår i. I den forbindelse anser jeg det derfor som relevant å kort diskutere noen tendenser i datagrunnlaget. Det var en generell tendens til at jentene i utvalget virket trygge, avslappet og komfortable i intervjusituasjonen, og de fremstod generelt svært reflekterte i forhold til temaet psykisk helse og lærersensitivitet. De fortalte mye på eget initiativ og inkluderte ofte konkrete og personlige eksempler. Mens intervjuene med jentene hadde en varighet på ca. 40 min, varte intervjuene med guttene i ca. 20 minutter. Guttene var svært imøtekommende, men var likevel generelt korte i svarene sine. Det fremstod ved flere anledninger som at guttene ikke hadde reflektert over spørsmålene som ble stilt, og de viste sjelden til følelser og eksempler. Dette kan gjerne forstås i lys av undersøkelser som viser at omfanget av psykiske og fysiske helseplager er særlig stort blant jenter (Bakken, 2019; Bru et al., 2016). Det kan også handle om at jenter generelt prater mer både med voksne og med hverandre om følelser og hvordan de har det. Dermed er jenter kanskje mer komfortable med å snakke åpent om personlige ting, noe som gjerne medfører at de også reflekterer mer over temaet. Forhold knyttet til meg som forsker kan også ha påvirket informantenes refleksjoner og uttalelser, eksempelvis min alder, kjønn, evne til å skape en trygg og fortrolig atmosfære eller at de assosierte meg med rollen som lærer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det var også en generell tendens til at informantene la vekt på hva læreren burde *unngå* å gjøre, fremfor hva læreren burde *gjøre*.

Jeg mener at studiens funn er valide representasjoner av virkeligheten, ettersom hensikten var å studere hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, med utgangspunkt i ungdomsskoleelevers opplevelser, erfaringer og synspunkt.

3.5 Generalisering

Spørsmålet om generalisering handler om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative studier er det et mål at tolkningen fra et enkelt prosjekt skal være relevante også i andre sammenhenger. I diskusjonen om generalisering (eller overførbarhet) er utvalget som studien

baserer seg på sentralt (Thagaard, 2018). I dette prosjektet består utvalget av 7 informanter fra 4 ulike klasserom, fordelt på 2 skoler. Utvalget i studien er dermed lite, og det vil derfor være vanskelig å generalisere funnene til andre situasjoner og andre ungdomsskoler. For at resultatene skulle vært generaliserbare burde antall informanter vært betraktelig større enn det som var mulig i denne oppgaven, med tanke på omfang og tidsavgrensning. Til tross for at resultatene ikke kan generaliseres, kan studiens tolkninger og konklusjoner likevel gi verdifulle innspill til lærere i ungdomsskolen som ønsker å fremme god psykisk helse.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte studiens resultater, med utgangspunkt i funnene fra de syv kvalitative intervjuene. Studiens hensikt er å utvikle kunnskap om hvordan læreren kan fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom å være sensitiv overfor elevene, med utgangspunkt i ungdomsskoleelevers tanker og perspektiv. Gjennom intervjuene fikk jeg innsikt i hvilke refleksjoner og synspunkt elevene hadde i forhold til problemstillingen:

«Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?». I det følgende vil jeg presentere informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene med ungdomsskoleelevene, og drøfte dette med bakgrunn i studiens teoretiske grunnlag.

Presentasjonen og drøftingen av de ulike resultatene er delt inn i 3 ulike hovedtemaer som er utarbeidet på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål:

- Hvilken plass har temaet «psykisk helse» i skolen, ifølge ungdomsskoleelever?
- På hvilken måte opplever ungdomsskoleelever sensitivitet fra lærerne?
- Hvordan tenker ungdomsskoleelever at lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse i ungdomsskolen?

Hovedkategoriene som benyttes er: psykisk helse, opplevelser av lærersensitivitet og ungdomsskoleelevers perspektiv på hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse. Hvert hovedtema består av ulike underkategorier som skal bidra til å systematisere resultatene og drøftingen ytterligere. De ulike hovedtemaene og underkategoriene som anvendes, gjenspeiler i stor grad studiens teoretiske rammeverk. Til hver underkategori vil studiens funn bli presentert gjennom et utvalg av sitater og gjenfortellinger av informantenes utsagn. Grunnet studiens omfang, vil det særlig rettes fokus mot hovedtendenser i dataene. Funnene som presenteres vil drøftes i lys av studiens teoretiske perspektiv.

4.1 Psykisk helse

Skolen er en av de viktigste arenaene for å fremme barn og unges psykiske helse (Berg, 2012; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Skolens betydningsfulle rolle for utvikling av god psykisk helse viser seg gjennom flere paragrafer i skolens lovverk, hvor skolen pålegges et stort ansvar for å ivareta elevenes psykiske og fysiske helse (Opplæringslova, 1998). Berg (2012) opplever imidlertid psykisk helse som et underkommunisert budskap i skolens lover og styringsdokumenter, som følge av at begrepet ikke brukes eksplisitt. Måten psykisk helse

representeres på i lovverket, påvirker hvordan skolene arbeider med temaet. Det betyr kanskje at dersom psykisk helse oppleves som et underkommunisert budskap, vil også arbeidet med psykisk helse i skolen vektlegges i mindre grad enn tenkt.

I den nye læreplanen som trer i kraft fra august 2020, kan vi imidlertid se at begrepet «psykisk helse» brukes eksplisitt. For å gi elevene kunnskap om psykisk og fysisk helse, skal «folkehelse og livsmestring» innføres som tverrfaglige tema i skolen. Dette skal gi elevene bedre forutsetninger for å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for å kunne mestre sitt eget liv, samt bidra til at elevene lærer å håndtere ulike personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med den nye læreplanen ser det ut til at vi kanskje står overfor et skille når det gjelder hvilken plass psykisk helse har i skolen. Mye tyder på at temaet psykisk helse vil vektlegges i større grad enn tidligere i tiden fremover. Med dette som bakgrunn ble det interessant å få innblikk ungdommers refleksjoner rundt temaet psykisk helse i dag. I den forbindelse ble informantene spurt om deres forståelse av begrepet «god psykisk helse», hvilken plass de opplevde at temaet psykisk helse hadde i skolen i dag, samt hvilke faktorer de mente at påvirket den psykiske helsen. Dette gav innblikk i informantenes kunnskaper og forståelse av dagens situasjon, noe som bidro med verdifulle innspill for hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen i tiden fremover.

4.1.1 God psykisk helse – forståelsen av begrepet

Psykisk helse brukes ofte som samlebegrep for god psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser. Det er dermed et omfattende begrep som det har vært vanskelig å gi en klar definisjon på (Folkehelseinstituttet, 2018). Tvetydigheten i begrepet har kanskje ført til mange vrangforestillinger og feiloppfatninger av hva psykisk helse er. Dette bekreftes av Helse- og omsorgsdepartementet (2017) som skriver at psykisk helse ofte har blitt oppfattet nærmest synonymt med psykiske helseplager og lidelser. I de senere årene har derimot de positive aspektene ved psykisk helse fått større plass, og det er også her fokuset ligger i denne studien. For å få innblikk i ungdommers kunnskaper og forståelse av hva som kjennetegner en *god psykisk helse*, ble informantene spurt om hvordan de ville forklare begrepet. Dette bidro samtidig til å sikre at vi hadde en felles forståelse av hva god psykisk helse handler om, noe som var viktig med tanke på at dette var et av studiens sentrale begrep. Informantene hadde ulike beskrivelser av hva god psykisk helse er, noe som viser kompleksiteten i begrepet.

«Det at du kan oppleve noe negativt, men fortsatt komme deg gjennom det. Lett liksom. Det er veldig veldig viktig å være trygg på deg selv. At du ikke hater å være deg selv og at du hele tiden vil forandre på deg selv, enten på personlighet eller utseende. At du faktisk er glad i den du er, liksom. Og ingen ungdom er egentlig det» Sara.

«Jeg vil si at det er når man greier å tenke klart og har kontroll over sine egne tanker. At man har det det greit» Espen.

«God psykisk helse ... god psykisk helse, da tenker jeg på hvordan du føler deg og slik» Anna.

«Å kunne tenke klart, ikke ha masse negative tanker i hodet ditt mens du må være konsentrert. God kontakt.. kunne snakke åpent med folk» Petter.

«At du er trygg på deg selv, at du ikke har sånn veldig humørsvingninger, at du klarer å balansere det» Oda.

«At du har det bra med deg selv, at du ikke stresser for mye og at du har folk rundt deg som støtter deg» Linnea.

«At du har kontroll på deg selv, at du på en måte har god selvtillit.. at du på en måte er litt stabil» Thomas.

Til tross for at ungdomsskoleelevene brukte forskjellige ord, beskrev de likevel mange av de samme aspektene ved god psykisk helse. Flere av informantene pekte på at det å ha en opplevd balanse og stabilitet i livet kjennetegnet en god psykisk helse. Å være trygg og ha kontroll over seg selv og være fornøyd med eget liv, ble også trukket frem som viktige aspekt. Dette ble ansett som viktig for at ikke eventuelle negative tanker og følelser skulle hindre dem i å utføre de oppgavene de stod overfor. Det ble også presisert at god psykisk helse samtidig handler om at man klarer å håndtere motgang og utfordringer i livet. Informantenes forståelser av begrepet god psykisk helse gjenspeiler mange av aspektene i definisjonen til Verdens helseorganisasjon (WHO): «-en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet» (sisert i Berg, 2012, s. 24). Det å kunne

mestre ulike utfordringer som oppstår i livet er en viktig side ved det å ha en god psykisk helse, og er noe man finner igjen både i informantenes beskrivelser og i definisjonen overfor. Denne forståelsen fremheves også i Gilbert sin definisjon av begrepet: «*God psykisk helse er evne til å fordøye livets påkjenninger*» (sitert i Berg, 2012, s. 23). Ungdomsskoleelevene hadde tilsynelatende god forståelse for hva god psykisk helse handler om. De fleste informantene brukte imidlertid noe tid til å tenke seg om, og det kunne virke som at dette var et begrep som de ikke hadde reflektert noe særlig over tidligere. Sett i lys av Berg (2012), kan dette gjerne ha sammenheng med at psykisk helse har vært et underkommunisert budskap i skolen. Det er derfor mulig at ungdommene ikke har lært hva som kjennetegner en god psykisk helse, og at forståelsen deres er basert på det de har fanget opp andre steder. Kanskje vil økt fokus på psykisk helse i skolen bidra til at ungdommene blir mer bevisste på hva god psykisk helse er, og at de får en tydeligere forståelse av begrepet.

4.1.2 Psykisk helse – temaet sin plass i skolen

Når det gjaldt hvilken plass temaet psykisk helse har i skolen, var ungdomsskoleelevene samstemte. Informantene fortalte at de vanligvis hadde noe undervisning om psykisk helse, men opplevde ikke at dette var et tema som hadde en sentral plass i skolen. Flere av informantene fortalte at de hadde en årlig «*Psykisk helse-uke*», mens andre hadde erfaringer med et par LINK-timer i året (Livsmestring I Norske Klasserom). Ungdomsskoleelevene opplevde imidlertid psykisk helse som et tema som ikke ble tillagt nok vekt i skolen.

«Jeg synes vi skulle hatt mye mer fokus på psykisk helse. Du ser jo hvor mye ungdom sliter med det. En uke hjelper jo ingenting i det hele tatt» Sara.

«Jeg synes personlig at vi burde ha mye mer om det i selve skoleopplæringen, på grunn av at det er et veldig viktig tema som altfor få vet nok om» Anna.

På spørsmål om hva de skulle ønske at det ble snakket mer om i forhold til psykisk helse, uttrykte flere av elevene et ønske om mer kunnskap og åpenhet rundt psykisk helse. De ønsket å få større forståelse for hva psykisk helse var, hvordan de kunne forebygge psykiske helseplager og hvordan de kunne styrke sin egen psykiske helse.

«Det at vi faktisk kunne fått mer forståelse for hva psykisk helse faktisk er og hvordan du kan jobbe med din egen psykiske helse. De som stresser kan liksom få tips og triks til hvordan de ikke skal stresse, hvordan de kan ta det med ro og slike ting» Sara.

«Ha om psykisk helse og hva som kan forebygge dårlig psykisk helse. For jeg føler at når du har det dårlig så føler du at det er veldig spesielt på en måte og at ingen andre har det slik. For du tenker jo at alle har det bra nesten hele tiden, men det er jo ikke slik ...» Oda.

På grunnlag av ungdomsskoleelevenes beskrivelser kan det se ut til at det både er et behov for og et ønske om at temaet psykisk helse får større plass i skolen. Skolens formål er å legge til rette for at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger som rustet dem til å kunne mestre livet sitt (Opplæringslova, 1998, §1-1). Når elevene har jevnlig møter med temaet psykisk helse i skolen vil dette kanskje gi elevene nødvendige redskaper og ressurser for å håndtere ulike faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer. Innføringen av «folkehelse og livsmestring» i skolen kan bidra til at psykisk helse vektlegges i større grad enn tidligere. Det skaper gode betingelser for å møte elevenes uttrykte behov for mer åpenhet og kunnskap om hvordan de kan ivareta den psykiske helsen på best mulig måte.

Ungdomstiden er en periode i livet hvor det skjer mange endringer, både fysisk, mentalt og følelsesmessig. De raske biologiske endringene som skjer i puberteten medfører at mange ungdommer opplever å ikke lenger ha kontroll over egne følelser og tanker. Dette kan være særlig vanskelig å håndtere ettersom de er i en periode i livet hvor de er opptatt av å forstå seg selv (Befring & Moen, 2017). Kanskje vil større grad av åpenhet og kunnskap om psykisk helse i skolen bidra til at ungdommene får bedre forståelse for egne tanker, følelser og reaksjoner, og på den måten fremme god psykisk helse blant elevene. Sensitivitet hos læreren kan i den forbindelse være viktig for å fange opp hvilken kunnskap ungdommene ønsker og trenger. Ungdommene vil gjerne formidle ulike ønsker og behov, men det er stor sannsynlighet for at elevene vil dra nytte av kunnskapen som formidles til tross for at de ikke har gitt uttrykk for å ønske eller trenge den. Læreren kan eksempelvis ha en åpen dialog med elevene om emosjonelle og fysiologiske reaksjoner som er vanlig å kjenne på fra tid til annen. Det kan handle om å ha en åpen samtale om reaksjoner og følelser knyttet til å prestere, eksempelvis i vurderingssituasjoner på skolen, eller samtale om reaksjoner og følelser som kan opptre i forbindelse med nederlagsopplevelser. Når ungdommer møter lignende situasjoner senere vil en slik åpenhet og dialog kunne bidra til at det blir lettere for elevene å

håndtere dem, fordi de vet at de tankene, følelsene og reaksjonene de opplever er vanlig å ha i slike situasjoner (Bandura, 1997; Manger, 2013). Kunnskap, åpenhet og fokus på psykisk helse i skolen vil sannsynligvis bidra til større grad av bevissthet og normalitet rundt temaet, både blant elever og lærere. Kanskje vil det medføre at lærere i større grad er sensitive overfor risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i elevenes miljø, og at de i større grad klarer å fange opp hvordan elevene har det fordi de er mer bevisste på ungdommenes psykiske helse. Samtidig vil det kanskje bli enklere for elevene å oppsøke læreren dersom noe er vanskelig, fordi det oppleves som naturlig å snakke med læreren også om psykisk helse. Læreren kan dermed gi ungdommene hjelp og støtte til å håndtere ulike utfordringer i livet, noe som vil være viktig for at ungdommene skal trives og ha en god psykisk helse (Drugli, 2012). Dette vil imidlertid forutsette trygge og tillitsfulle lærer-elev-relasjoner, der læreren formidler aksept og varme overfor elevene (Pianta et al., 2003; Øverland & Bru, 2016).

Kunnskap og åpenhet om psykisk helse er viktig for å sikre at elevene har nødvendige redskaper for å selv kunne påvirke faktorer som har betydning for deres psykiske helse. Samtidig handler god psykisk helse om å oppleve mestring, tilhørighet, positive relasjoner, utvikling, læring, autonomi og opplevelse av mening (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Folkehelseinstituttet, 2018; Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000). Læreren har en unik mulighet til å gi elevene mange slike opplevelser og erfaringer gjennom å skape en skolehverdag som fremmer elevenes helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9A-2), et aspekt som også ble belyst av informantene.

«Jeg vet ikke om teori om psykisk helse hadde vært løsningen. Jeg tror måten du gjør vurderingene på, måten du gjør arbeidet på og at du har mer fritimer og sosiale timer der du ikke alltid tenker på fag. Jeg tror kanskje det er mer løsningen» Linnea.

I arbeidet med å legge til rette for en slik skolehverdag, vil sensitivitet hos læreren trolig være en nøkkelfaktor. Gjennom å være sensitiv overfor ungdommenes individuelle forutsetninger, vil læreren ha bedre forutsetninger for å kunne fange opp og tolke elevenes signaler riktig (Frohn et al., 2019; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Lærersensitivitet kan dermed bidra til at elevenes behov i større grad ivaretas og tilfredsstilles av læreren, noe som kan fremme både trivsel, læring og god psykisk helse (Opplæringslova, 1998, §9A-2).

4.1.3 Forhold som påvirker den psykiske helsen

Ungdommers psykiske helse er et resultat av samspillet mellom arvelige og miljømessige faktorer. For å kunne ha en god psykisk helse, er det vesentlig at behov som trygghet, omsorg, tilhørighet, anerkjennelse og selvværd er tilstrekkelig tilfredsstillt (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Berg, 2012; Krause, 2011; Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Ulike beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i ungdommenes miljø, kan ha betydning for i hvilken grad disse behovene tilfredsstilles, og vil dermed kunne påvirke ungdommenes psykiske helse. For å få innblikk i ungdomsskoleelevenes kunnskaper og refleksjoner knyttet til ulike beskyttelses- og risikofaktorer ble de stilt følgende spørsmål:

-Hva tenker du påvirker hvordan ungdommer har det?

-Hva tenker du kan være grunnen til at noen strever med psykiske helseplager?

-Hvordan tenker du at lærerne kan påvirke ungdommers psykiske helse (positivt/negativt)?

Flere av informantene pekte på presset om å prestere og følelsen av å ikke være bra nok som sentrale påvirkningsfaktorer for ungdommers psykiske helse. Ungdom i dag, ofte kalt «generasjon prestasjon», møter stadig forventninger om å være best på ulike områder i livet, og de er viktige rollemodeller for hverandre med tanke på hva de forventer at det er mulig å oppnå (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Presset om å prestere kan være knyttet til kropp og utseende, klær, idrett, sosiale medier eller skole (Bakken, 2019; Befring & Moen, 2017), noe som bekreftes av informantene.

«Det er veldig mange områder som du må gjøre det veldig bra på i dag. Du må gjøre det best i din idrett samtidig som du må gjøre det best på skolen, i tillegg til å ha alle de kule vennene. Du føler at alle andre er bedre enn deg og så strever du etter det» Linnea.

«Ungdommer blir jo fortalt hver dag gjennom sosiale medier at de ikke er gode nok som de er» Sara.

Mange av informantene opplevde skolen som den arenaen hvor de følte størst press i forhold til å prestere. Dette samsvarer med den nyeste Ungdata-undersøkelsen som viser at skolen peker seg klart ut som det området der flest ungdommer opplever stress og press om å gjøre det bra (Bakken, 2019). Skolen har fått en sentral posisjon i samfunnet i dag, og det å lykkes på skolen har blitt stadig viktigere (Befring & Moen, 2017). Ungdommene har på lik linje

som alle andre mennesker, behov for å oppleve at de er dyktige, at de har kompetanse og at blir respektert anerkjent av andre mennesker. Slike opplevelser av mestring fremmer utvikling av et positivt selvbilde, og blir dermed viktige beskyttende faktorer for ungdommenes psykiske helseutvikling. Skolen er en sentral arena for å tilfredsstille elevenes behov for mestring og kompetanse, respekt, anerkjennelse og selvverd (Bandura, 1997; Berg, 2012; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Krause, 2011; Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000).

Skolen kan også utgjøre en risiko for ungdommers psykiske helse, dersom elevenes behov ikke ivaretas. Befring og Moen (2017) hevder at det i dag er en tendens til at ungdommer særlig får anerkjennelse og respekt for det de presterer på skolen. Elevenes faglige kompetanse vektlegges, noe som medfører at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse ofte havner i bakgrunnen. Dermed får elevene kun anerkjennelse for en liten del av hvem de er som personer. Dersom elevene kun opplever å bli respektert for hva de presterer, og ikke for hvem de er, vil det alltid være mange ungdommer som føler seg mislykket og lite verdsatt (Befring & Moen, 2017). Ungdomstiden er i utgangspunktet en sårbar periode i livet hvor ungdommene forsøker å finne ut hvem de er og hvem de har lyst til å bli. De er ofte usikre på seg selv og hva andre synes om dem blir stadig viktigere (Befring & Moen, 2017). Gjentatte nederlagsopplevelser i denne identitetsdannende fasen kan medføre at ungdommene mister troen på seg selv og egen verdi. Dette kan ofte resultere i angst, depresjon og andre psykiske helseplager (Berg, 2012; Manger et al., 2009). Skolelivet kan dermed innebære store påkjenninger og være en risikofaktor for den psykiske helsen, dersom ungdommene utsettes for krav og forventninger som de ikke har forutsetninger for å mestre.

Samtlige av informantene mente at de menneskene ungdommer omgås med, vil påvirke den psykiske helsen. Behovet for omsorg og tilhørighet gjenspeiles flere steder i litteraturen, og anses som sentralt for å ha en god psykisk helse (Maslow, 1970; Pianta et al., 2003; Ryan & Deci, 2000). Trygge og gode relasjoner til læreren, familien og jevnaldrende kan dermed være vesentlige beskyttende faktorer for ungdommers psykiske helse. Informantene presiserte samtidig at de menneskene man omgås med også kan utgjøre en risiko for den psykiske helsen.

«Du blir jo fort deprimert hvis du henger med folk som bare trykker deg ned hele tiden».

Anna.

Mange av informantene utpekte læreren som en viktig person for ungdommers psykiske helse. Læreren er i en posisjon hvor han har mulighet til å tilfredsstille mange av elevenes grunnleggende behov (Antonovsky, 2012; Krause, 2011; Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Dersom læreren ikke klarer å ivareta elevenes behov derimot, utgjør dette en stor risikofaktor for ungdommens psykiske helse (Berg, 2012). Lærerens evne til å utvise sensitivitet, etablere relasjoner, utøve autoritativ og verdsettende klasseledelse, utvikle et trygt og godt psykososialt miljø samt tilpasse opplæringen, vil i stor grad påvirke elevenes trivsel, læring og psykiske helse (Pianta et al., 2003; Skrøvset & Slettbakk, 2019).

Ungdommers oppvekstvilkår og hjemmeforhold, ble også utpekt som viktige faktorer for den psykiske helsen. Et trygt, forutsigbart og kjærlig hjem kan gjøre ungdommer godt rustet til å håndtere ulike påkjenninger og utfordringer i livet, og kan dermed beskytte ungdommer fra å utvikle psykiske helseplager (Bru et al., 2016). Når ungdom vokser opp i en familie med mange belastninger, for eksempel mye konflikter, rusmisbruk eller alvorlig sykdom, kan hverdagen derimot innebære mye frykt og engstelse. Vanskelige hjemmeforhold og oppvekstvilkår kan dermed utgjøre en risiko for ungdommers psykiske helse (Bru et al., 2016; Manger et al., 2009; Maslow, 1970).

«Noen har jo foreldre som er skilt eller har alkoholproblemer og slike ting» Sara.

«Kanskje mye foreldrene.. og familie og søsken ...» Thomas.

Ungdomsskoleelevene viste samlet sett til mange sentrale beskyttelses- og risikofaktorer som påvirker den psykiske helsen. Det var imidlertid store forskjeller med tanke på hvor mange faktorer den enkelte informant viste til. Mens noen av informantene viste til en rekke faktorer som de mente at påvirket den psykiske helsen, var det andre som kun nevnte en eller to beskyttelses/risikofaktorer. Dette *kan* indikere at ungdommer har behov for mer kunnskap om dette, slik at de er bedre rustet til å kunne påvirke og mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at skolen skal kunne være en helsefremmende arena, er det vesentlig at også lærerne på skolen har god kunnskap og kompetanse om hvilke miljømessige forhold som har betydning for den psykiske helsen. Det vil for det første gi lærerne gode forutsetninger for å kunne undervise elevene om psykisk helse. For det andre viser forskning innen resiliens, at til tross for at noen ungdommer er utsatt for flere risikofaktorer, både arvelige og miljømessige, kan de likevel utvikle en god psykisk helse

dersom de omringes av beskyttende faktorer (Bekkhuis, 2012). I kombinasjon med lærersensitivitet, vil kunnskap om ulike beskyttelses- og risikofaktorer kunne bidra til at læreren fanger opp forhold som utgjør en risiko for elevene. Når læreren har fanget opp signaler som peker i retning av at det utgjør en risiko for elevenes psykiske helse, kan læreren respondere effektivt ved å forsøke å redusere eller kompensere for risikofaktorene gjennom å styrke beskyttelsesfaktorene. Dette kan bidra til at ungdommene utvikler resiliens, og at de dermed klarer seg godt til tross for at de har vært utsatt for flere risikofaktorer (Bekkhuis, 2012). Kunnskap og sensitivitet hos læreren vil dermed være viktig for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

4.2 Opplevelser av lærersensitivitet

Skolen er en viktig arena for å fostre god psykisk helse blant ungdom. Læreren har en unik mulighet til å legge til rette for at elevene opplever trygghet og omsorg, tilhørighet og fellesskap, anerkjennelse og mestring (Bandura, 1997; Berg, 2012; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Ungdomstiden innebærer mange sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer både i og utenfor skolen, og læreren har en viktig rolle når det gjelder å støtte og hjelpe elevene, og gjøre dem rustet til å mestre disse utfordringene på en god måte (Opplæringslova, 1998, §1-1). Ungdommens psykiske helse er imidlertid et resultat av samspillet mellom arvelige og miljømessige faktorer, og elevene kan derfor reagere ulikt på de samme påvirkningene (Befring & Moen, 2017). Det betyr at det kan være store variasjoner med tanke på hvilken støtte ulike elever vil ønske eller ha behov for fra læreren. For å kunne fange opp den enkelte elevs behov, må læreren derfor være sensitiv overfor ungdommens signaler. Lærersensitivitet handler om å forstå elevene på deres premisser, og er en forutsetning for at læreren skal forstå hvilke reaksjoner og behov elevene formidler (Lillejord et al., 2010).

I følge Pianta og kolleger (2009; 2013) bygges lærersensitivitet opp av fire indikatorer; *bevissthet*, *respons*, *effektivitet* og *elevvelvære*. *Bevissthet* handler om i hvilken grad læreren får med seg det som skjer i klasserommet og fanger opp elevenes signaler og behov. *Respons* handler om hvordan læreren responderer på elevenes signaler, mens *effektivitet* handler om i hvilken grad elevene opplever at lærerens respons faktisk hjelper dem til å mestre problemer og utfordringer. *Elevvelvære* handler om i hvilken grad elevene opplever at læreren bryr seg om dem og hvordan de har det (Allen et al., 2013; Hamre & Pianta, 2010; Roland, 2017). For

å besvare studiens problemstilling, «*Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?*», ble det interessant å få innblikk i ungdomsskoleelevenes erfaringer med og opplevelser av lærersensitivitet, med utgangspunkt i de fire indikatorene. I analysen av datamaterialet viste det seg imidlertid å være utfordrende å skille indikatorene *respons* og *effektivitet* fra hverandre. Mens *respons* hovedsakelig handler om det som læreren formidler til elevene (både verbalt og nonverbalt), viser *effektivitet* til elevenes opplevelse av responsen og i hvilken grad denne bidrar til å hjelpe og støtte elevene. Til tross for at de to indikatorene på mange måter fanger opp/måler ulike forhold, viste de seg å i stor grad overlape hverandre i informantenes beskrivelser og utsagn. Når informantene fortalte om sine erfaringer og opplevelser av *lærerrespons*, formidlet de samtidig i hvilken grad de opplevde denne responsen som *effektiv*. På bakgrunn av dette så jeg det som mest hensiktsmessig å slå sammen de to indikatorene i analysen og tolkningen av data. *Respons* og *effektivitet* behandles derfor som én samlet indikator i presentasjonen og drøftingen av resultater; *Effektiv respons på faglige, sosiale og emosjonelle signaler*. Indikatoren *respons* har dermed blitt avgrenset til å omhandle den responsen fra læreren som elevene faktisk opplever som en effektiv hjelp og støtte.

4.2.1 Bevissthet

For å få innblikk i, i hvilken grad informantene opplevde at lærerne var bevisste i klasserommet, ble de stilt følgende spørsmål:

-Opplever du at lærerne får med seg det som skjer i klasserommet?

Ungdomsskoleelevene mente at det var forskjeller blant lærere i forhold til hvor mye de fikk med seg av det som foregikk i klasserommet.

«Noen lærere får med seg at noen kaster papirlapp selv om de står med ryggen til og skriver på tavlen, mens andre sitter nesten bare og leser i en bok og ikke følger med. De sier at: 'Nå skal alle jobbe med oppgaver' og så sitter de fremme og leser i magasinet sitt eller sitter på PC-en og så er de 'gone'» Sara.

«Det er veldig forskjellig fra lærer til lærer. Jeg liker jo best de som får ting med seg. Det er jo de som også ser når noen kanskje er litt lei seg» Anna.

«Jeg føler at lærerne får med seg ganske mye, men at de ikke gjør noe med det... de ignorerer det» Espen.

Bevissthet og mental tilstedeværelse i klasserommet er en forutsetning for at læreren skal kunne fange opp ungdommenes signaler og behov, og er dermed et grunnleggende element i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse. Informantenes beskrivelser tyder imidlertid på at det er store forskjeller blant lærere når det gjelder bevissthet og mental tilstedeværelse i klasserommet. Mens noen lærere ser ut til å ha god oversikt over det som skjer, hvor de fanger opp og responderer på elevenes signaler og behov, er det andre som oppleves som å ikke gjøre det. Anna fortalte at hun likte best de lærerne som hadde god oversikt og som fanget opp det som foregikk i klasserommet. Disse lærerne var sensitive overfor elevenes individuelle signaler, og klarte dermed å fange opp hvis en elev for eksempel var lei seg. Espen hadde en opplevelse av at lærerne fanget opp mye av det som skjedde i klasserommet, men følte ikke at lærerne responderte effektivt på elevenes signaler. Pianta et al. (2003) hevder at lærerens respons er svært viktig for at elevene skal føle seg forstått og ivaretatt av læreren, noe som igjen vil ha betydning for relasjonen mellom dem. Dersom Espen føler at læreren stadig overser hans signaler og behov, vil læreren sannsynligvis oppleves som en person som ikke bryr seg. Det vil dermed bli vanskelig å utvikle en trygg og god relasjon mellom dem, noe som vil være uheldig med tanke på hvilken betydning lærer-elev-relasjonen kan ha for ungdommers psykiske helse (Drugli, 2012; Murray & Zvoch, 2011; Pianta et al., 2003). Dette understreker betydningen av at læreren er bevisst og oppmerksom på elevenes signaler og behov, og ikke minst at han gir en effektiv respons på disse.

4.2.2 Effektiv respons på faglige, sosiale og emosjonelle signaler

Effektiv respons på faglige signaler

Effektiv respons på faglige signaler handler om hvorvidt lærerens respons på ungdommenes faglige signaler, faktisk bidrar til å ivareta den enkelte elevs individuelle behov, og er nært knyttet til elevenes rett på en tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3; Pianta et al., 2003). Ungdommene møter mange krav og forventninger på skolen, og hvorvidt disse fører til opplevelser av mestring eller nederlag, avhenger av i hvilken grad disse er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov. Elevenes signaler kan gi indikasjoner på hvordan de opplever opplæringen rent faglig. Det kan handle om at elevene gir tegn på at undervisningen eksempelvis er for vanskelig, for lett eller for lite variert. Sensitivitet overfor disse faglige

signalene kan gi viktige indikasjoner på hvordan læreren kan tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Dersom læreren fanger opp og tolker elevenes faglige signaler riktig, har han gode forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen basert på disse signalene. Læreren kan dermed gi en effektiv respons på elevenes faglige signaler, der elevene føler seg forstått og ivaretatt av læreren. Dette vil være viktig i arbeidet med å fremme god psykisk helse blant elevene. For å få innblikk i informantenes opplevelser og erfaringer med dette, ble de stilt følgende spørsmål:

-Opplever du at lærerne fanger opp når dere synes undervisningen for eksempel er vanskelig eller kjedelig?

-Opplever du at lærerne tilpasser oppgaver og aktiviteter til de ulike elevene i klassen?

Ungdomsskoleelevene hadde ulike opplevelser av hvorvidt lærerne fanget opp elevenes faglige signaler og gav effektiv respons på disse. Flere av informantene hadde positive erfaringer, men pekte samtidig på at det var forskjeller blant lærerne. Noen av informantene opplevde at til tross for at lærerne kanskje fanget opp at elevene syntes at undervisningen var vanskelig eller kjedelig, så gjorde de likevel ikke noe særlig med det.

«Ja det synes jeg. Altså det er jo noen lærere som er flinkere til det enn andre» Oda.

«Ja absolutt. Hvis jeg for eksempel ikke følger med i en mattetime, så kommer læreren bort og spør hvorfor jeg er 'gone' og sier at han har lagt merke til det» Sara.

«Nei, de bare durer på ...» Linnea.

«Det er noen ganger at læreren går tilbake og forklarer på nytt, men det er bare hvis noen spør 'Kan du ta det igjen?'» Espen.

På bakgrunn av ungdomsskoleelevenes beskrivelser kan det virke som at lærere i ulik grad evner å fange opp elevenes faglige signaler og gi effektiv respons på disse. Det kan se ut til at noen lærere utviser mye sensitivitet eksempelvis i form av å gi individuell støtte når elevene opplever som å ha behov for det. Andre lærere kan derimot se ut til å utvise mindre grad av sensitivitet og fortsetter med den planlagte undervisningen til tross for at elevene kanskje ikke lærer noe. Noen av informantene opplevde at de måtte spørre læreren direkte om å kunne

gjenta stoffet eller forklare på en annen måte når de ikke forstod hva læreren formidlet. En sensitiv lærer ville kanskje fanget opp dette bare ved å se på elevenes kroppsspråk, aktivitet i timen, ansiktsuttrykk osv.

På spørsmål om hvorvidt lærerne tilpasset oppgaver og aktiviteter til de ulike elevene, fortalte flertallet av informantene at de syntes at lærerne stort sett var flinke til å tilpasse undervisningen. Noen av ungdommene opplevde derimot at lærerne kun tilpasset undervisningen iblant.

«Det er alltid noe hjelp for de som ikke forstår, og noe videre for dem som forstår» Sara.

«Vi har jo på en måte variasjon i hvordan vi lærer, og det synes jeg at lærerne er veldig flinke å ta hensyn til. De er også veldig flinke på å gi oss tid og hjelpe oss hvis vi er stresset, og finne løsninger hvis det er veldig mye på en gang» Oda.

«Ja de gjør jo det ... av og til ... eller ikke så mye i 10.klasse da men tidligere» Thomas.

Det kan dermed se ut til at det er forskjeller blant lærere når det gjelder i hvilken grad de tilpasser opplæringen til elevene. For at ungdommer skal oppleve mestring i skolen, er det vesentlig at læreren tilpasser opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998, §1-3). Opplevelser av mestring er viktig for ungdommenes selvbylde og tro på seg selv, og bidrar til å ivareta deres behov for kompetanse, anerkjennelse og selvverd (Bandura, 1997; Berg, 2012; Maslow, 1970; Opplæringslova, 1998; Ryan & Deci, 2000). Å legge til rette for mestring blir dermed sentralt for å fremme god psykisk helse blant elevene i ungdomsskolen. Det kan imidlertid være utfordrende for læreren å vite hvordan han kan tilpasse undervisningen til elevene, da den enkelte elev har ulike individuelle forutsetninger og behov. Gjennom å være sensitiv overfor ungdommenes faglige signaler, kan læreren imidlertid få viktige indikasjoner på hvordan han kan tilpasse undervisningen til de ulike elevene i klassen. Ifølge Rosenfeld og Rosenfeld (2004) vil det være vesentlig at læreren aktivt arbeider for å bli godt kjent med elevenes individuelle læreforutsetninger. Når læreren kjenner til elevenes styrker og sårbarheter, vil det bli enklere å fange opp elevenes faglige signaler og gi effektiv respons på disse (Frohn et al., 2019; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Sensitivitet kan dermed gi læreren bedre forutsetninger for å tilpasse opplæringen og gi

effektiv respons på elevenes faglige signaler, noe som vil være helt sentralt for å fremme mestring og god psykisk helse.

Effektiv respons på sosiale signaler

Effektiv respons på sosiale signaler handler om hvorvidt ungdommene opplever at lærerens respons på deres sosiale signaler, faktisk hjelper dem til å håndtere og mestre sosiallivet. Det kan innebære at en elev eksempelvis gir tegn på at han eller hun opplever utfordringer knyttet til det sosiale miljøet, som utestenging eller negativ samhandling, og at læreren responderer på disse signalene på en måte der eleven føler seg forstått og hjulpet av læreren (Allen et al., 2013; Hamre & Pianta, 2010; Roland, 2017). For å kunne gi en effektiv respons på elevenes sosiale signaler, må læreren være opptatt av å forstå det sosiale miljøet i klasserommet. For å få innblikk i informantenes erfaringer og opplevelser av dette, ble de stilt følgende spørsmål:

-Opplever du at lærerne forstår det sosiale miljøet mellom elevene i klassen?

Mange av informantene forklarte at de opplevde at lærerne forstod det sosiale miljøet i klassen, særlig med tanke på hvem elevene likte å være sammen med. Én av ungdomsskoleelevene mente at lærerne hadde god oversikt over hvem som var venner, men trodde ikke at lærerne fanget opp dersom det forekom mobbing eller konflikter mellom elevene verken i eller utenfor skolen. Flere av informantene opplevde at det var mye som skjedde i det sosiale miljøet utenfor skolen som lærerne ikke fikk med seg, og én av elevene mente at lærerne av den grunn ikke forstod det sosiale miljøet blant elevene.

«Ja, det tror jeg de fleste fanger opp. For det er jo ganske tydelig da. Bare av å se på et klasserom så ser du lett hvem som er venner» Anna.

«De ser hvem som går overens og hvem som ikke har noen. Men det er jo ikke alltid ... Lærerne kan jo ikke vite alt heller, men jeg føler at du kan fortelle hvis det er noen ting som har skjedd på fritiden også, det trenger ikke bare være på skolen. Jeg føler at de hjelper hvis du trenger hjelp liksom» Oda.

«Nei, siden det er veldig mye som skjer på fritiden som de ikke ser» Petter.

Det sosiale miljøet blant elevene har stor innvirkning på deres trivsel og psykiske helse. I ungdomstiden har venner og jevnaldrende større betydning enn tidligere. Dette gjør

ungdommer sårbare for utfordringer i det sosiale miljøet, som eksempelvis mobbing, konflikter eller ensomhet (Befring & Moen, 2017; Berg, 2012). Dette understreker betydningen av at læreren fanger opp eventuelle utfordringer i det sosiale miljøet, og bidrar aktivt til å skape et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring for *alle* elevene (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Flere av informantene pekte på at det var mye som skjedde blant elevene på fritiden som lærerne ikke fikk med seg, og opplevde at dette hindret lærerne i å forstå det sosiale miljøet i klassen. Lærerne kan naturligvis ikke ha fullstendig oversikt over elevenes sosiale miljø til enhver tid. Hamre og Pianta (2010) mener imidlertid at lærere som utviser høy grad av sensitivitet kan bidra til at det utvikles et trygt og godt psykososialt miljø blant elevene. Det betyr kanskje at dersom lærerne er sensitive overfor dynamikken mellom elevene i klassen, og er opptatt av å kontinuerlig forstå hva som foregår i det sosiale miljøet, både på skolen og fritiden, vil lærerne i større grad kunne fange opp elevenes sosiale signaler og respondere effektivt på disse, og på den måten bidra til at det utvikles et trygt og godt psykososialt miljø blant elevene. Sett at det hadde vært en konflikt på fritiden mellom flere av elevene i klassen. En sensitiv lærer ville trolig ha fanget opp individuelle signaler og endringer/spenninger i dynamikken blant disse elevene. Dersom læreren i en slik situasjon møter ungdommene med åpenhet, varme og interesse vil elevene gjerne fortelle læreren om hendelsen. Dette gir læreren mulighet til å kunne hjelpe og støtte elevene i å håndtere de sosiale utfordringene som har oppstått i forbindelse med konflikten. Forhåpentligvis vil dette medføre at de sosiale konfliktene håndteres på en god måte, og bidra til at det psykososiale miljøet igjen oppleves som trygt og godt. Effektiv respons på elevenes sosiale signaler vil fra et slikt perspektiv være et vesentlig aspekt ved lærerens arbeid for å fremme trivsel og god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

Effektiv respons på emosjonelle signaler

Effektiv respons på emosjonelle signaler handler om i hvilken grad læreren responderer på elevenes følelsesmessige signaler, slik at eleven føler seg forstått og ivaretatt av læreren. Det kan eksempelvis innebære å bruke verbal overtalelse for å motivere elever som viser tegn på at de er oppgitte og motløse, spørre elever om noe er i veien hvis de oppleves nedstemte eller bemerke elevers muntre humør (Allen et al., 2013; Bandura, 1997; Hamre & Pianta, 2010; Roland, 2017). For å få innblikk i informantenes opplevelser av dette, ble følgende spørsmål stilt:

-Opplever du at lærerne fanger opp hvordan dere har det følelsesmessig?

Ungdomsskoleelevene var relativt samstemte om at lærerne stort sett fanget opp hvordan de hadde det emosjonelt. Noen av elevene pekte imidlertid på at det var en forskjell mellom kontaktlærere og faglærere.

«Ja ... de merker det vel. Det er jo mye vi viser på kroppsspråket» Thomas.

«Ja. De legger ganske fort merke til det. Kontaktlærerne mine møter jeg hver dag og da klarer de å se hvis jeg er lei meg eller hvis jeg ikke er som jeg pleier å være. Men hvis jeg har en faglærer som jeg har én gang i uken så er det ikke alltid at de legger like mye merke til det liksom» Oda.

Én av ungdommene opplevde imidlertid ikke at lærerne fanget opp hvordan elevene hadde det emosjonelt.

«Nei. Jeg tror at de tror at de vet bedre enn det de egentlig gjør. De snakker med oss et par ganger i året, og da pleier vi å si i fra hvis det for eksempel er veldig mye stress og slikt» Petter.

På bakgrunn av ungdomsskoleelevenes beskrivelser er det mye som tyder på at mange lærere er flinke til å fange opp elevenes emosjonelle signaler. Flere av informantene opplevde at det særlig var kontaktlæreren som fanget opp hvordan de hadde det, og Oda trodde at dette kom av at de møtte kontaktlæreren hver dag. Faglærere har vanligvis færre undervisningstimer i én klasse enn det kontaktlæreren har, og møter dermed ikke elevene like ofte. Dette fører ofte til at det blir mindre fokus på etablering av relasjoner og sosiale prosesser, og mer på undervisning av faget (Drugli, 2012). Dette medfører kanskje at faglærere ikke blir like godt kjent med elevene, noe som kan gjøre det vanskeligere å fange opp elevenes signaler og behov. Når læreren derimot kjenner elevene godt, vil det være lettere å fange opp og forstå elevenes signaler, atferd og behov. Oda opplevde eksempelvis at kontaktlæreren hennes fanget opp hvis hun ikke var slik som hun pleide å være. Det er viktig at lærere er bevisste på endringer i humør og atferd hos elevene. Det vil være særlig viktig å være oppmerksom på negative endringer, da slike endringer ofte kan være signaler på at noe er i veien. Endringer i humør og atferd kan eksempelvis vise seg i form av at en elev plutselig oppleves som motløs, tilbaketrukket, umotivert, aggressiv, sitter mye alene, trekker seg bort fra andre elever eller ikke følger med i timene. Petter fortalte at lærerne snakket med dem et par ganger i året om

hvordan de hadde det, men opplevde ikke at lærerne fanget opp hvordan elevene egentlig hadde det rent følelsesmessig. Mens noen lærere oppleves som å være sensitive overfor elevenes emosjonelle signaler, er det dermed andre som ikke gjør det. Dersom læreren ikke utviser sensitivitet overfor elevenes signaler og behov, er han avhengig av at elevene selv oppsøker han når de trenger hjelp og støtte. I den forbindelse ble informantene stilt følgende spørsmål:

-Føler du at elever i ungdomsskolen går til lærerne sine hvis de har problemer?

«Det tror jeg ikke. Å innrømme noe til læreren blir som å innrømme noe til foreldrene liksom» Anna.

«Jeg føler ikke at det er noe normalt å gjøre. Men det handler også om hvilket forhold man har til læreren» Espen.

«Nei. Liksom hvis det handler om skolearbeid så ville de jo gjort de men ... » Thomas.

«Ja, altså hvis de sliter med skolen og sånn så føler jeg at de sier i fra. Men det er ikke alltid de sier i fra om sånn psykiske ting og sånn ... Personlig synes jeg det er lett å si i fra hvis jeg har det litt vanskelig, men jeg vet ikke hvordan det er for andre egentlig» Oda.

Informantene var nokså samstemte om at ungdommer vanligvis ikke går til lærerne sine hvis de møter utfordringer eller problemer som ikke gjelder det skolefaglige. På spørsmål om hva de tenkte var grunnen til dette, svarte Sara at hun hadde et inntrykk av at ungdommer opplevde det som skambelagt å gå og snakke med læreren om problemene sine. Thomas og Espen trodde at mange ungdomsskoleelever var redde for at læreren skulle fortelle videre til foreldrene, eller at det de fortalte kunne påvirke lærerens oppfatning av dem og karakterene deres. Linnea fortalte om en situasjon hvor en venn hadde snakket med læreren om noe som var vanskelig, der flere av medelevene hadde merket lærerens sympati og omsorg for denne eleven i etterkant. På bakgrunn av dette hadde Linnea blitt skeptisk til å snakke med læreren om eventuelle problemer som ikke gjaldt det faglige. Det kan derfor se ut til at mange ungdommer frykter konsekvensene ved å fortelle læreren om det som er vanskelig. Det kan også ha sammenheng med at ungdommer er i en brytningsfase hvor de ønsker å frigjøre seg fra voksne, og at de kanskje ikke ønsker å involvere læreren (Befring & Moen, 2017). Når ungdomsskoleelever ikke oppsøker læreren ved behov utenom det faglige, synliggjøres

betydningen av lærersensitivitet i ungdomsskolen. Lærersensitivitet kan være avgjørende for at elevenes behov fanges opp, til tross for at de ikke har oppsøkt læreren selv for å få hjelp og støtte. Lærersensitivitet gir dermed bedre forutsetninger for å kunne gi en effektiv respons også på emosjonelle signaler og behov, og blir dermed vesentlig for å fremme ungdommenes psykiske helse.

4.2.3 Elevvelvære

Den siste indikatoren på lærersensitivitet, *elevvelvære*, handler om i hvilken grad elevene opplever at læreren bryr seg om hvordan de har det, og er trygge på at læreren kun ønsker det beste for dem (Allen et al., 2013; Hamre & Pianta, 2010; Roland, 2017). Dersom det utvikles trygge og gode relasjoner, kan læreren bli en viktig trygghetsperson for elevene. En forutsetning for at ungdommer skal ønske å ha en god relasjon til læreren, er følelsen av at læreren oppriktig bryr seg om hvordan han eller hun har det (Drugli, 2012). For å få innblikk i ungdomsskoleelevenes opplevelser av dette, ble de stilt følgende spørsmål:

-Opplever du at lærerne bryr seg om hvordan dere har det (både faglig, sosialt og emosjonelt)?

Informantene hadde ulike erfaringer og tanker rundt dette.

«Ja det vil jeg si. Hvert fall av personlige erfaringer så føler jeg at de bryr seg veldig og har lyst til å hjelpe deg. Hvis det for eksempel er noe jeg vil snakke om så spør de sånn 'Ja, har du lyst å ta et lite møte etter skolen å snakke om det så kan jeg hjelpe deg?' og 'Bare spør igjen hvis du trenger hjelp – for jeg vil hjelpe deg'. De virker veldig åpne» Oda.

«Det er veldig forskjellig fra lærer til lærer. Vi har jo noen lærere som bryr seg veldig og er sånn 'Hvordan har du det? Hva gjorde du i helgen?' mens andre lærere er sånn 'Ja, du er i klasserommet. Det er fint det', og bryr seg ikke noe mer enn det» Anna.

«Jeg tror de prøver hvert fall, men jeg tror ikke de gjør sitt beste. De kunne vist at de bryr seg ved å faktisk snakke med oss om ting, i stedet for å bare si at de gjør det. Siden vi har jo elevsamtaler med noen måneders mellomrom og da spør de om vi har noen problemer og sånn, men da er det ikke alltid så lett å si hva man sliter med. Det er enkelt å bare si 'Neida, alt er fint'» Petter.

På bakgrunn av ungdomsskoleelevens refleksjoner og erfaringer kan det se ut til at samtaler mellom lærer og elev er viktige for at elevene skal føle at læreren bryr seg om dem. Fem av de syv informantene trakk frem samtaler og dialog med læreren på dette spørsmålet. Det kan dermed se ut til at samtaler mellom lærer og elev har stor betydning for i hvilken grad elevene opplever at lærerne bryr seg om hvordan de har det. Ungdomsskoleelevene viste til ulike typer samtaler med læreren. Noen viste til avtalte møter i eller utenfor skoletiden, mens andre nevnte de mer spontane samtaler i klasserommet eller friminuttene. Uansett form, tid eller sted er det mye som tyder på at samtaler og dialog med elevene er viktig for at elevene skal oppleve læreren som en person som bryr seg, og som de ønsker å ha en nær relasjon til. Dette indikerer at læreren bør prioritere å legge til rette for gode samtaler og dialog med elevene, og være sensitiv overfor signaler som tyder på at elevene ønsker å snakke med læreren. Det kan ha en svært positiv innvirkning på relasjonen mellom dem (Pianta et al., 2003), og blir dermed viktig i lærerens arbeid med å fremme elevvelvære og god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

Elevvelvære handler også om i hvilken grad læreren er opptatt av og tar hensyn til elevenes innspill og meninger, og informantene ble spurt om deres opplevelser av dette. Flere av ungdomsskoleelevene opplevde at lærerne var opptatt av deres meninger og innspill, men pekte samtidig på at det var forskjeller blant lærerne. Noen av ungdomsskoleelevene fortalte at lærerne åpnet opp for at elevene kunne komme med meninger og innspill, men opplevde ikke at de hadde noen reell innflytelse.

«Jeg synes absolutt at lærerne ... ja, eller ... noen bryr seg veldig om det. De vil jo vite hvordan vi best kan fungere og derfor spør de og lurer på om vi forstår og om det er greit at de gjør det på denne måten» Sara.

«Jeg tror de er interessert i å høre meningene våre, men det er ikke alltid at de faktisk blir en realitet. Det pleier å være slik at vi kommer med forslag og så sier de bare hvorfor vi ikke kan ha det» Petter.

«Jeg føler at den eneste friheten vi får er å si hvilken type undervisning vi liker og så er det læreren som bestemmer da. Vi får liksom bare komme med forslag, ofte på starten på året, og så snakker vi aldri om det igjen ... Men med en gang du får den minste frihet så er det jo så kjekt!» Anna.

Mens noen av informantene opplevde at deres innspill og meninger ble hørt og ivaretatt, var det andre som opplevde at de ikke hadde *reell* innflytelse. I Ryan og Decis' (2000) selvbestemmelsesteori, fremheves behovet for *autonomi og selvbestemmelse* som viktig for elevenes indre motivasjon, mestring og psykiske helse. Behovet for autonomi og selvbestemmelse handler om ønsket om å føle at man bestemmer over egne handlinger, og i skolen kan dette knyttes opp mot elevenes rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998, §1-1). Elevmedvirkning handler om å gi elevene ansvar og reell innflytelse slik at de føler seg inkludert, verdsatt og hørt. Hvorvidt de handlingene man gjør er selvbestemte eller ikke, har vist seg å ha betydning for hvilken grad av indre motivasjon man har (Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det betyr at når ungdommene opplever at deres innspill og meninger ikke blir hørt og at de ikke har en reell innflytelse, vil dette kunne medføre at de får lav indre motivasjon. Lav indre motivasjon vil påvirke elevenes innsats, som igjen vil ha betydning for hvilken grad av mestring de opplever. Opplevelser av mestring vil igjen påvirke ungdommenes trivsel, velvære og psykiske helse. Dette synliggjør betydningen av at læreren er sensitiv overfor elevenes signaler, slik at han kan fange opp dersom elevene opplever at de ikke har reell innflytelse og medvirkning i skolehverdagen. Å legge til rette for elevmedvirkning for å ivareta ungdommenes behov for autonomi og selvbestemmelse, ser ut til å være sentralt for å fremme elevvelvære og god psykisk helse (Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000). Elevmedvirkning vil, ifølge Krause (2011), også styrke elevenes *opplevelse av sammenheng*, fordi elevene i større grad vil oppleve mening med det de gjør når de selv har fått muligheten til å være med å bestemme. Å gi elevene reelle muligheter til å påvirke og bestemme selv i skolehverdagen, kan derfor se ut til å være sentrale aspekter ved lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

4.3 Ungdomsskoleelevers perspektiv på hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse

Hensikten med denne studien var å få innblikk i ungdomsskoleelevers refleksjoner og perspektiv på hvordan læreren kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, gjennom å utvise sensitivitet overfor elevenes signaler og behov. I det følgende vil informantenes perspektiv på hvordan læreren kan fremme god psykisk helse i ungdomsskolen presenteres, hvor betydningen av lærersensitivitet vil belyses og diskuteres.

4.3.1 Lærer-elev-relasjonen

Relasjonen mellom lærer og elev ble av informantene ansett som et sentralt aspekt for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Dette gjenspeiler seg flere steder i litteraturen, hvor lærer-elev-relasjonens betydning for ungdommers psykiske helse synliggjøres (Berg, 2012; Drugli, 2012; Drugli & Nordahl, 2013; Murray & Zvoch, 2011; Pianta et al., 2003). Når det er en trygg og tillitsfull relasjon, kan læreren bidra til en positiv psykisk helseutvikling, og kan dermed ha vesentlig betydning for ungdommene både på kort og lang sikt (Drugli, 2012; Murray & Zvoch, 2011; Pianta et al., 2003). Gode og nære relasjoner til elevene, gir læreren bedre forutsetninger for å kunne fange opp og respondere effektivt på ungdommenes faglige, sosiale og emosjonelle behov. Dette forutsetter imidlertid sensitivitet og god relasjonskompetanse hos læreren. Læreres evne og vilje til å utvise sensitivitet og utvikle positive relasjoner til ungdom er varierende, og forskjellene blant lærere belyses også av informantene i flere sammenhenger. Når dette ses i lys av relasjonens betydning for ungdommers psykiske helse, underbygges argumentasjonen for at den enkelte lærer bør være opptatt av å utvikle sin relasjonskompetanse og evne til å utvise sensitivitet overfor elevenes signaler og behov (Drugli & Nordahl, 2013). I den sammenheng ble det interessant å få innblikk i hvilke faktorer ungdomsskoleelevene verdsetter hos læreren og i relasjonen mellom dem. Informantene ble derfor stilt følgende spørsmål:

-Hvordan vil du beskrive den «perfekte» lærer?

Sensitivitet

Mange av informantene mente at den «perfekte» lærer var en person som viste at han brydde seg gjennom å utvise sensitivitet overfor den enkelte elev, og legge merke til de små tingene.

«Det at læreren ser deg er jo veldig viktig for da føler du at de bryr seg. At de legger merke til at det er en forskjell om du er glad eller om du er lei deg. Det betyr mye. Da vet du at de faktisk bryr seg og at de er der for deg» Sara.

«Bare legg merke til de små tingene. Jeg føler at man kan gjøre veldig mye bare ved å gjøre enkle ting som å spørre 'Hva gjorde du i helgen da?'. Hvis elevene har nevnt tidligere at de skulle på et eller annet da, og hvis du husker det ... altså det betyr mye! For da viser du at du bryr deg, og det er en veldig fin følelse når noen bryr seg» Anna.

På bakgrunn av informantenes refleksjoner omkring hva som kjennetegner den «perfekte» lærer, kan det se ut til at sensitivitet hos læreren verdsettes høyt. Lærersensitiviteten ungdomsskoleelevene beskriver, handler om at læreren fanger opp elevenes humør og atferd, og synliggjør til elevene at dette er noe han legger merke til. Ved flere anledninger fremhever informantene betydningen av at læreren legger merke til de små tingene elevene formidler, noe som ofte vil kreve sensitivitet og interesse fra lærerens side. Lærerens evne til å utvise sensitivitet overfor elevenes signaler og atferd tillegges også stor vekt i Piantas et al. (2003) beskrivelser av hva som kjennetegner en god lærer-elev-relasjon. I tillegg fremheves betydningen av at læreren gir en tilpasset respons basert på elevens signaler. Dette kan eksempelvis innebære at læreren bemerker en elevs livlige humør og deretter spør om det er noen spesiell grunn til at eleven er så glad. Når læreren møter eleven med åpenhet, interesse, varme og aksept vil eleven gjerne oppleve læreren som en person som bryr seg. Dette kan styrke relasjonen mellom dem, og eleven vil med større sannsynlighet gå til læreren for hjelp og støtte også når ting blir vanskelig (Pianta et al., 2003; Øverland & Bru, 2016).

Kontroll over egne signaler

I beskrivelsen av hva som kjennetegner en god lærer-elev-relasjon, understreker Pianta et al. (2003) betydningen av at lærere har kontroll over egne atferd og reaksjoner. Elevene er følsomme overfor lærerens signaler, og vil raskt fange opp negative signaler som manglende respekt, negative forventninger eller oppgitthet fra lærerens side. På et spørsmål som ble stilt for å få innblikk i informantenes opplevelser av lærersensitivitet, «*Opplever du at lærerne er opptatt av elevenes meninger og innspill?*», svarte Espen følgende:

«Ja. Jeg har bare opplevd én lærer som har ignorert en person når han rakte opp hånden. Ikke hver time da men ... Jeg tror ikke læreren liker han så godt. Du merker det ganske godt»
Eспен.

Espens beskrivelser tyder på at han har fanget opp negative signaler fra læreren overfor en medelev. Det er ikke sikkert at læreren er bevisst på de signalene han sender ut verbalt og nonverbalt. Negative signaler fra læreren kan bidra til at elevene blir usikre på læreren, og de kan bli bekymret for hvilke eventuelle negative signaler som vil rettes mot dem. For at læreren skal framstå som en trygg voksenperson som elevene ønsker å ha en nær relasjon til, er det viktig at læreren er bevisst på hvilke signaler han sender til elevene og har kontroll på egen atferd, reaksjoner og kroppsspråk (Pianta et al., 2003). Forskning har vist at lærerens egne følelser og humør kan påvirke hvilken grad av sensitivitet han utviser overfor elevenes signaler og behov (Koenen et al., 2019). Det betyr at når læreren selv er trist eller lei, kan dette medføre at han misforstår elevenes signaler, og responderer på en lite sensitiv måte. Derfor vil det trolig være svært viktig at læreren er bevisst på hvordan egne følelser og egen mentale tilstand kan påvirke hvilke signaler han formidler til elevene. Når læreren er oppmerksom på dette, vil han sannsynligvis ha bedre forutsetninger for å kunne ha kontroll på egen atferd, reaksjoner og kroppsspråk.

Autoritativ lærerstil

Flere av informantene mente at den «perfekte» lærer hadde en balanse mellom å være omsorgsfull og streng.

«Mange lærere er enten altfor strenge eller altfor snille. Men det er liksom de lærerne som klarer å finne den mellomtingen som er de perfekte lærerne» Anna.

«Jeg vet at noen elever, spesielt i 8.klasse, ikke er glad i strenge lærere. Men det er de lærerne du elsker til slutt. Strenge lærere som holder ro i klasserommet» Linnea.

«En som klarer å holde ro på klassen og har god undervisning. En som engasjerer seg i klassemiljøet og ute hos elevene for da tror jeg læreren blir bedre likt. Og også det å lære klassen at det skal være stille når du underviser. Det er liksom viktig å skille mellom når du er kompis og når du skal være seriøs» Thomas.

Lærerens evne til å utøve god klasseledelse har betydning for relasjonen mellom lærer og elev (Bru & Roland, 2019). Ungdomsskoleelevens beskrivelser av hvilken type klasseleder de ønsket samsvarer godt med den autoritative lærerstilen, som har vist seg å være den beste måten å utøve god klasseledelse på. Den autoritative læreren evner å finne en balanse mellom å være varm og omsorgsfull, samtidig som han også setter tydelige grenser og har god kontroll i klasserommet (Roland 2014; Cornell & Huang 2016, referert i Bru & Roland, 2019). Det vil trolig kreve høy grad av sensitivitet hos læreren for å klare å finne denne balansen som kjennetegner den autoritative lærerstilen.

Effektiv og tilpasset undervisning

Mange av ungdomsskoleelevene mente at et viktig kjennetegn ved den «perfekte» lærer var at han var flink til å undervise. Flere gav uttrykk for at de satte pris på lærere som kunne mye om det de skulle undervise i, og som klarte å formidle dette til elevene på en god måte. Noen av informantene understrekte også betydningen av at læreren sørget for variasjon i undervisningen der elevene kunne lære gjennom ulike arbeidsmåter. Petter fortalte at han satte særlig pris på lærere som la til rette for studietid der elevene selv fikk bestemme hva de ønsket å arbeide med. Linnea fortalte at en «perfekt» lærer for henne, var en lærer som klarte å skape et aktivt miljø i undervisningen.

«At læreren skaper et aktivt miljø der du kan svare på ting og har lyst å svare på ting. Liksom, at det blir aktivt for det er det vi lærer best av» Linnea.

For å skape et aktivt miljø i klassen der elevene får lyst til å svare og delta i undervisningen, vil det trolig være en forutsetning at læreren utøver verdsettende klasseledelse. Læreren vil da legge til rette for at både læreren selv og elevene gjør hverandre gode (Ghaye 2008, referert i Skrøvset & Slettbakk, 2019). Dette kan bidra til å skape et klasserom preget av trygghet, aksept og varme, hvor det er rom for å prøve og feile. I et slikt verdsettende miljø vil sannsynligvis flere elever tørre og ønske å aktivt delta i undervisningen. Det er mye som tyder på at lærerne som informantene beskriver, har utvist høy grad av sensitivitet overfor elevenes faglige signaler og behov. Det kan virke som at disse lærerne har fanget opp signaler og gitt effektiv respons gjennom å ha utøvd verdsettende klasseledelse, lagt til rette for en variert og aktiv undervisning, samt gitt elevene mulighet for autonomi, selvbestemmelse og medvirkning (Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000).

Åpen og personlig

I beskrivelsene av den «perfekte» lærer nevnte mange av ungdomsskoleelevene at de satte pris på lærere som var åpne og som viste personlige sider ved seg selv. De likte godt de lærerne som åpnet opp for at elevene kunne bli bedre kjent med dem som personer, og ikke bare i rollen som lærer. Læreren kan bli en viktig trygghetsperson for ungdommene (Pianta et al., 2003), og kanskje særlig dersom læreren er åpen og personlig i møte med elevene. Det er imidlertid viktig å være bevisst grensen mellom å være personlig og profesjonell, og det å være privat.

«En lærer som hjelper deg, tør å snakke med deg og på en måte tør å vise personligheten sin til elevene. At læreren er seg selv hele tiden på en måte. Så synes jeg det er veldig fint når lærerne snakker om andre ting enn bare faget på en måte, og at de kan ta personlige ting inn i læringen slik at vi blir bedre kjent med lærerne» Oda.

«Av og til så tror jeg at folk glemmer at lærerne også er mennesker» Sara.

En trygg og tillitsfull relasjon mellom lærer og elev kan på mange måter forstås som grunnsteinen i arbeidet med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Gjennom sine refleksjoner og beskrivelser av hva som kjennetegner den «perfekte lærer», pekte ungdomsskoleelevene på mange sentrale aspekter i forhold til hvordan læreren kan fremme positive lærer-elev-relasjoner. Lærersensitivitet ble utpekt som en viktig faktor, og ser dermed ut til å være sentralt for at læreren skal kunne bli en betydningsfull voksenperson for elevene. Gjennom å ha en sensitiv tilnærming overfor elevene kan det etableres nære og trygge relasjoner, noe som vil gi læreren bedre forutsetninger for å kunne fange opp og imøtekomme elevenes faglige, sosiale og emosjonelle signaler og behov (Lillejord et al., 2010). Ungdomsskoleelevene gav også uttrykk for at de verdsetter lærere som har en autoritativ lærerstil, er flinke til å undervise og som er personlige og byr på seg selv. Betydningen av at lærere har kontroll over hvilke signaler som sendes ut til elevene ble også synliggjort.

4.3.2 Åpenhet, trygghet og dialog

Åpenhet, trygghet og dialog ble utpekt av informantene som sentrale faktorer i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen gjennom å utvise

sensitivitet. Tall fra nyere undersøkelser viser at man i en ungdomsskoleklasse må regne med at det vil være fem elever som har psykiske plager, hvor to av dem har en psykisk lidelse (Bru et al., 2016; Grøholt et al., 2014). Dette viser at mange elever i ungdomsskolen har utfordringer som de strever med, og som hemmer dem fra å fungere optimalt i hverdagen. Læreren har en unik mulighet til å hjelpe og støtte ungdommer til å mestre ulike utfordringer i livet, og vil dermed kunne ha stor påvirkning på deres psykiske helse (Drugli, 2012). For å kunne gi god hjelp og støtte til elevene, er det vesentlig at læreren har kjennskap til elevenes individuelle sårbarheter og utfordringer (Frohn et al., 2019). Informantenes beskrivelser og refleksjoner tyder imidlertid på at ungdommer vanligvis ikke oppsøker læreren ved behov som ikke angår det faglige, og at de dermed ikke snakker med læreren om de sosiale og emosjonelle utfordringene som de står overfor. Sensitivitet hos læreren vil dermed kunne være avgjørende for at han skal kunne fange opp elevenes utfordringer, sårbarheter og behov. Drugli (2012) hevder imidlertid at det ikke vil være mulig for læreren å være like sensitiv overfor den enkelte elev hele tiden. Samtidig viser forskning at de vanligste helseplagene blant ungdom er symptomer på angst og depresjon (Bakken, 2019; Bru et al., 2016). Dette er symptomer som det kan være vanskelig for læreren å oppdage, selv om læreren utviser høy grad av sensitivitet. Dette indikerer at læreren i tillegg til å være sensitiv, også må arbeide aktivt for å skape en trygghet i relasjonen til elevene og legge til rette for å ha en åpen dialog. Fem av de syv informantene pekte på samtaler og dialog med læreren som en viktig faktor for at de skulle få følelsen av at læreren brydde seg, og mente at jevnlig elevsamtaler kunne bidra til å fremme god psykisk helse blant ungdommene.

«De der femminutters-elevsamtalene vi har med læreren ... Nå kan jeg faktisk snakke om hvordan jeg har det og jeg vet at noen er der, at noen bryr seg og vil hjelpe meg når ting går litt skeis. Det har absolutt vært en stor hjelp» Sara.

«De elevsamtalene ... ofte så blir lærerne helt sjokka fordi at de får vite masse ting som de ikke visste. Så elevsamtaler liksom ... det er da du får frem ting. Du får ikke frem ting når du bare står i døren og sier 'Hei''. Du må snakke med elevene. Vi skal jo egentlig ha elevsamtaler før utviklingssamtaler men de bare sklir ut ...» Linnea.

For å legge til rette for at elevenes signaler og behov i størst mulig grad fanges opp og ivaretas, ser det ut til at elevsamtaler kan være et viktig kompletterende tiltak for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Informantenes beskrivelser tyder på at

elevsamtaler kan være en effektiv måte å få tilgang til elevenes verden. Noen av informantene ser imidlertid ut til å ha erfaringer med at elevsamtalene sklir ut eller at de gjennomføres med måneders mellomrom. Petter blant annet, fortalte at det kunne være vanskelig å snakke med læreren om hva han sleit med når det gikk så lang tid mellom hver elevsamtale. Han opplevde at det da ble enklere å bare si at alt var fint. Dette kan gjerne forstås som en konsekvens av en hektisk lærerhverdag, hvor det kan være utfordrende å få tid til å gjennomføre elevsamtaler med ungdommene. I arbeidet med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, vil det kanskje være viktig at læreren prioriterer å ha korte elevsamtaler jevnlig, fremfor å ha lengre samtaler noen få ganger i året. Korte, men jevnlig samtaler med elevene kan for det første bidra til at det utvikles trygge og tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev, noe som i seg selv vil være vesentlig for å fremme god psykisk helse (Drugli, 2012; Pianta et al., 2003). For det andre kan elevsamtaler legge til rette for at *alle* ungdommene kan formidle sine meninger og innspill, også de elevene som ikke kommer til ordet eller som ikke tør å uttrykke sin mening høyt i klasserommet. Dette kan bidra til å sikre at alle elevene opplever medvirkning i skolen, noe som vil være viktig for å fremme god psykisk helse (Antonovsky, 2012; Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000). Ikke minst kan elevsamtaler gi læreren bedre innsikt og forståelse for ungdommens individuelle forutsetninger og behov, og vil dermed kunne få viktig informasjon om hvordan han kan tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Frohn et al., 2019; Opplæringslova, 1998; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Dette forutsetter imidlertid at ungdommene faktisk tør og ønsker å snakke med læreren om sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer og behov. For å finne ut hvilke betingelser som må være tilstede for at ungdomsskoleelever skal ønske/tørre å være åpen med læreren, ble informantene stilt følgende spørsmål:

-Hva tenker du må til for at ungdomsskoleelever skal ønske/tørre å snakke med læreren når de har det vanskelig?

«Det å snakke om å snakke om det, holdt jeg på å si. Læreren får ikke vite noe med mindre han sier at det er greit å fortelle. Du må også vite at lærerne er et trygt sted å gå til. At du kan snakke med dem uten at det får konsekvenser, at de hører på det du sier og faktisk bryr seg. Det er ikke så lett å vite om de er trygge, for det første hvis du er redd for læreren din – det er det jo mange som er» Sara.

«Kanskje ha litt mer om psykisk helse og liksom snakke litt mer om det på skolen da. At det blir litt mer åpent da og at det blir litt mer normalisert» Thomas.

«At de for det første ikke blir sur hvis du åpner deg om at du har det vanskelig. Og at de er åpne, at du føler at du kan stole på dem på en måte» Oda.

«At læreren viser mer menneskelighet enn bare å lære oss mye fagstoff. At han er en person som faktisk bryr seg om oss. Da tror jeg at folk kunne oppsøkt læreren mer» Petter.

Informantenes beskrivelser av hvilke betingelser som må være tilstede for at ungdommer skal ønske og tørre å snakke åpent med læreren, indikerer at trygghet og åpenhet i relasjonen mellom lærer og elev er helt grunnleggende. Åpenhet ble av flere av informantene nevnt som en viktig betingelse for å kunne ha en fortrolig og ærlig dialog med læreren. Større grad av åpenhet rundt psykisk helse i skolen, kunne bidra til at det ble mer normalisert for ungdom å snakke med læreren også om forhold som angikk psykisk helse, uten at dette opplevdes som noe som var skambelagt. Det ble også presisert at læreren ikke ville få vite noe med mindre han sier til elevene at det er greit å fortelle. Sara fremhevet betydningen av «å snakke om å snakke om det», og opplevde at ungdommer ikke var klar over at de kunne oppsøke læreren dersom de strevde. Dette indikerer kanskje at lærerne i større grad må formidle til elevene at de er der som en hjelp og støtte, også når de møter utfordringer og motgang som ikke gjelder det faglige. Informantenes beskrivelser tyder imidlertid på at det ikke vil være tilstrekkelig at læreren kun forteller til elevene at han er der for dem. Sara opplevde at mange elever var redde for lærerne sine, noe som trolig vil hindre elevene fra å snakke åpent med læreren om emosjonelle, sosiale og faglige behov. Dette understreker hvor viktig det er at læreren er opptatt av å utvikle en trygg og tillitsfull relasjon til elevene. Det er mye som peker i retning av at læreren må oppleves som en trygg person som bryr seg og er til å stole på, for at de skal ønske og tørre å snakke åpent og fortrolig med læreren.

Informantenes beskrivelser tyder på at det som hindrer elever i å snakke åpent med læreren, også er knyttet til usikkerheten rundt hvilke konsekvenser det å fortelle kan få. Dette utgjør et dilemma for læreren. For at elever skal ønske og tørre å snakke med læreren blir det viktig å formidle til elevene at de kan snakke fortrolig med læreren. Samtidig kan ikke læreren love elevene at han ikke vil formidle det de forteller videre. Dersom elevene forteller om forhold som gir læreren mistanke eller informasjon om at eleven er utsatt alvorlig risiko, som eksempelvis ulike former for omsorgssvikt, har læreren opplysningsplikt til barnevernstjenesten (Opplæringslova, 1998, §15-3). Elevenes foresatte har også en lovfestet rett til å bli inkludert i opplæringstilbudet til barna deres (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Læreren må derfor være åpen med elevene om at han bryr seg og ønsker å hjelpe og støtte elevene, men samtidig unngå å love elevene at han ikke vil fortelle noe videre. Læreren må være åpen med elevene om at han er pliktet til å fortelle informasjon videre dersom den vurderes som å være nødvendig og til det beste for eleven. For noen ungdommer *kan* dette medføre at de unngår å snakke med læreren om ting som er vanskelig. Da blir det igjen viktig at læreren utviser sensitivitet overfor elevenes signaler og behov, slik at læreren i størst mulig grad kan fremme elevenes psykiske helse til tross for at han ikke er blitt informert om hvilke eventuelle utfordringer og risikofaktorer elevene står overfor.

Det er viktig å være oppmerksom på at lærere og elever er forskjellige, og at noen ungdommer derfor kan ha en nærmere relasjon til andre pedagoger på skolen. For å få innblikk i hvordan læreren kan fremme god psykisk helse blant elever i ungdomsskolen, vil det trolig være viktig å være oppmerksom på hvem som er elevenes trygghetsperson i skolen. For noen av informantene var det miljøarbeidere på skolen som var deres trygghetsperson, som de snakket åpent og fortrolig med. Miljøarbeiderne ble opplevd som å bry seg om hvordan elevene har det, og som alltid stilte opp hvis de trengte noen å snakke med. Dersom elevenes trygghetsperson i skolen er andre pedagoger enn læreren, blir det viktig å legge til rette for et tett og godt samarbeid, slik at læreren fortsatt kan få innblikk i hvordan han best kan ivareta den enkelte elevs behov. Det er imidlertid stor sannsynlighet for at læreren blir elevenes trygghetsperson, dersom det etableres nære og tillitsfulle relasjoner hvor læreren bidrar til å ivareta elevenes behov, eksempelvis gjennom å legge til rette for jevnlig elevsamtaler. Det kan samtidig være svært positivt at elevene har flere trygghetspersoner i skolen, noe som også belyses av informantene.

«Det at vi har så mange steder å gå, gjør at det blir mye lettere for folk å gå til et sted til slutt» Sara.

4.3.3 Det psykososiale miljøet

Det psykososiale miljøet på skolen handler om de sosiale aspektene ved læringsmiljøet, og dette kan ha stor betydning for ungdommers psykiske helse. Når det psykososiale miljøet fremmer helse, trivsel og læring, kan det være en viktig beskyttelsesfaktor for elevenes psykiske helseutvikling. På samme måte vil det psykososiale miljøet også kunne utgjøre en risikofaktor for elevenes psykiske helse, dersom dette oppleves som å være dårlig (Bru et al.,

2016; Opplæringslova, 1998, §9A-2). Et trygt og godt psykososialt miljø er vesentlig for å tilfredsstille behov for trygghet og tilhørighet (Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). I skolen handler tilhørighet om i hvilken grad ungdommene opplever at de er inkludert, akseptert, verdsatt og respektert av både lærere og medelever, og dette har vist seg å være nært knyttet til ungdommers psykiske helse (Ryan & Deci, 2000; Shochet et al., 2006). Utvikling av et trygt og godt psykososialt miljø blir derfor et sentralt aspekt ved lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, noe som også ble vektlagt av informantene. For å få innblikk i ungdomsskoleelevers refleksjoner knyttet til hvordan læreren kan fremme et slikt miljø, ble informantene stilt følgende spørsmål:

-Hvordan tenker du at lærerne kan skape et trygt og godt klassemiljø?

Læreren er den enkeltpersonen som har størst innflytelse på det psykososiale miljøet i klassen (Skrøvset & Slettbakk, 2019). Når læreren utviser sensitivitet overfor elevene, skapes det gode betingelser for utvikling av et trygt og godt psykososialt miljø (Hamre & Pianta, 2010). Sensitivitet overfor dynamikken mellom elevene i klassen, gir læreren bedre forutsetninger for å kunne fange opp og respondere effektivt på elevenes sosiale signaler og behov. Lærersensitivitet vil dermed kunne fremme utviklingen et trygt og godt psykososialt som ivaretar ungdommenes psykiske helse. Lærerens betydning for det psykososiale miljøet understrekes også av én av informantene.

«Det er læreren som har sørget for at vi har blitt en sånn klasse som vi har blitt. Altså, jeg tror ikke vi helt innser det, men det er læreren som har gjort det. Det er ikke vår fortjeneste»
Sara.

Å legge til rette for utvikling av trygge og gode relasjoner mellom elevene, er et aspekt som tillegges stor vekt av informantene. Trygge og gode relasjoner mellom elevene kan forstås både som en forutsetning for og en konsekvens av et trygt og godt psykososialt miljø. Hvorvidt ungdommers relasjoner til jevnaldrende er positive eller negative, vil ha stor betydning for deres psykiske helse. Mens positive relasjoner kan styrke elevenes selvbilde, trivsel og følelse av tilhørighet, kan negative relasjoner til jevnaldrende ofte føre til frykt, angst, ensomhet og utvikling av negativt selvbilde (Bru et al., 2016; Lillejord et al., 2010). Dette belyser viktigheten av at læreren kontinuerlig er opptatt av å fremme positive relasjoner mellom elevene. Gode relasjoner ble pekt på som et sentralt aspekt ved det psykososiale miljøet i klassen, og informantene hadde flere forslag til hvordan disse kunne etableres og

utvikles. Flere av informantene pekte på felles opplevelser og aktiviteter med klassen som en god måte å utvikle positive relasjoner og et godt psykososialt miljø. Plassering i klasserommet og gruppesammensetning ble også utpekt som faktorer som påvirket relasjonsbyggingen mellom elevene. Flere av ungdomsskoleelevene hadde positive erfaringer med at læreren lagte grupper fremfor at elevene fikk velge selv. Dette sikret at alle elevene ble inkludert, samtidig som ungdommene ble kjent med andre personer enn de som de vanligvis var sammen med. Én av informantene understrekte betydningen av at læreren var sensitiv overfor elevenes forutsetninger og behov når han skulle sette sammen grupper. Læreren måtte være oppmerksom på elever som eksempelvis opplevde stress knyttet til sosiale situasjoner og som kanskje hadde sosial angst. Når læreren hadde fanget opp at en elev opplevde utfordringer knyttet til sosiale situasjoner, var det svært viktig at læreren sørget for eleven alltid hadde en trygg person med seg på gruppen. På den måten kunne eleven bli bedre kjent med andre elever og utvikle positive relasjoner, samtidig som eleven visste at han kunne henvende seg til trygghetspersonen dersom det ble nødvendig. Dette samsvarer med Frohn et al. (2019), som argumenterer for at lærere må være oppmerksomme på elevenes individuelle forskjeller og sårbarheter, da dette gir et godt grunnlag for å kunne fange opp og gi effektiv respons på elevenes signaler og behov. Lærersensitivitet vil også være vesentlig for å kunne vurdere gruppesammensetningen, da elevenes signaler kan gi viktige indikasjoner på hvorvidt gruppene fungerer godt eller ikke.

Flere av informantene pekte også på sosiale regler som et sentralt aspekt for å utvikle positive relasjoner og fremme et trygt og godt psykososialt miljø. Sosiale regler dreier seg om at det etableres noen felles normer og regler for samhandling i klassen. De sosiale reglene kan bidra til å fremme positiv samhandling mellom elevene, noe som kan styrke relasjonsbyggingen mellom elevene, utviklingen av det psykososiale miljøet samt den enkelte elevs selvbilde og følelse av selvverd. Dermed kan de sosiale reglene bidra til å ivareta ungdommenes grunnleggende behov (Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Ifølge Marzano og Gaddy (2005) vil de sosiale reglene være mest effektive dersom de utarbeides i samarbeid med elevene. Når elevene blir involvert i denne prosessen er det større sannsynlighet for at elevene følger dem, noe som bekreftes av én av informantene.

«De sosiale reglene har vi jo laget sammen, så vi var jo enige om reglene alle sammen så da kan vi på en måte ikke si imot de heller» Oda.

Like viktig er de sosiale reglene for å forebygge negativ samhandling mellom elevene, som negative kommentarer, mobbing eller utestenging. Noen av informantene opplevde imidlertid at læreren ikke grep inn når de sosiale reglene ble overtrådt, særlig med tanke på negative kommentar.

«Jeg føler at lærerne får med seg ganske mye, men at de ikke gjør noe med det ... de ignorerer det. Det er mest kommentarer ... at lærerne tenker at det er morsomt, men noen kan faktisk blir såra av det. Jeg kan ikke huske at noen lærere faktisk har satt en strek og sagt at noe ikke er greit» Espen.

«De fleste lærere tenker bare ikke over negative kommentarer i det hele tatt. Men jeg synes lærerne burde si et eller annet sånn 'Sånn kan du ikke si' til den eleven som kommenterte. Læreren trenger liksom ikke sitte i fem minutter å forklare hvorfor det ikke var greit, men bare si i fra at sånn sier man ikke» Anna.

«Det er så enkelt for en lærer å bare være streng og slå ned på alle kommentarer. For du vet ikke hva kommentarer betyr og du vet ikke hvorfor elevene ler av det ... men hvis du bare sier at her har vi ikke kommentarer uansett så er det ikke mulig å komme med negative kommentarer» Linnea.

Informantenes beskrivelser tyder på at flere av dem skulle ønske at lærerne i større grad sørget for at de sosiale reglene ble overholdt. Negative kommentarer ble utpekt som en faktor som hemmet utviklingen av positive relasjoner og et trygt og godt psykososialt miljø. Det kan være vanskelig for læreren å vite meningen og hensikten bak elevenes kommentarer, noe som kan forklare hvorfor flere av informantene opplevde at lærerne grep inn for sjelden. Det som for noen elever kan oppfattes som en morsom og humoristisk spøk, kan for andre oppleves som en vond og sårende kommentar. For å kunne utvikle et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer ungdommenes psykiske helse, kan sensitivitet overfor samhandlingen mellom elevene se ut til å være vesentlig. Når læreren fanger opp noe som kan utvikle seg til å bli en negativ samhandling mellom elevene, er det viktig at læreren er en trygg og tydelig klasseleder som griper inn og hindrer en slik negativ utvikling. Drugli og Nordahl (2013) hevder at læreren bør være opptatt av å fremme positiv atferd i klasserommet, samtidig som han også griper inn og håndterer negativ atferd når det er nødvendig.

Det psykososiale miljøet endrer seg hele tiden, og læreren bør derfor være sensitiv overfor dynamikken i klassen og den enkelte elevs signaler og atferd. De tegn og signaler ungdommene formidler kan gi læreren viktige indikasjoner på hvordan de opplever det psykososiale miljøet. Det er ungdommenes subjektive opplevelse som avgjør hvorvidt det psykososiale miljøet oppleves som godt eller ikke, og i hvilken grad det fremmer deres helse, trivsel og læring (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014; Opplæringslova, 1998). Dersom læreren er sensitiv overfor den enkelte elev og for dynamikken i det psykososiale miljøet, vil han trolig ha bedre forutsetninger for å kunne fange opp hvilke sosiale regler som bør utarbeides/endres og følges opp, når det er behov for endring i gruppesammensetning eller plassering i klasserommet, samt når det er behov for felles opplevelser og aktiviteter for å styrke følelsen av samhold og tilhørighet i klassen.

4.3.4 Mestring

Å føle at man mestrer livet og de utfordringer man møter i hverdagen er et sentralt aspekt ved det å ha en god psykisk helse (Bandura, referert i Uthus, 2017). Mestringsopplevelser dyrker gode betingelser for utvikling av et positivt selvbilde, hvor ungdommene har tro på seg selv og egne muligheter for å mestre de utfordringene og påkjenningene som vil oppstå gjennom livet (Bandura, 1997; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det ønsket alle ungdommer har om å oppleve mestring, er nært knyttet til de grunnleggende behovene vi mennesker har for å føle kompetanse, anerkjennelse og selvverd (Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Undersøkelser viser at de utfordringene ungdommer opplever å stå overfor i dag, særlig er knyttet til stress og press i skolen (Bakken, 2019), noe som også belyses av informantene. Når ungdommene føler at de mestrer og lykkes i skolen, vil det styrke utviklingen av et positivt selvbilde og ivareta behovene for kompetanse, anerkjennelse og selvverd (Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Hvis elevene derimot utsettes for krav og forventninger som de ikke har forutsetninger for å mestre, vil ungdommene føle seg mislykket og lite verdsatt. Dette kan medføre at behovene deres trues, noe som vil ha negativ påvirkning på den psykiske helsen (Befring & Moen, 2017). En viktig oppgave i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, blir dermed å legge til rette for at ungdommene i størst mulig grad opplever å mestre ulike faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer i skolen. I den forbindelse vil lærersensitivitet være vesentlig. Sensitivitet hos læreren er nærmest en forutsetning for å kunne identifisere den enkelte elevs individuelle forutsetninger, noe som vil være vesentlig for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Frohn et al., 2019;

Opplæringslova, 1998; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Lærersensitivitet blir dermed et sentralt aspekt i lærerens arbeid med å legge til rette for en tilpasset opplæring som fremmer opplevelser av mestring. For å få innblikk i ungdomsskoleelevers perspektiv på hvordan læreren kan fremme mestring, ble informantene stilt følgende spørsmål:

-Hvordan tenker du at læreren kan hjelpe elevene til å føle at de får til de ulike fagene?

-Hvordan tenker du at lærerne kan øke elevenes motivasjon og innsats i skolearbeidet?

Tilpasset opplæring

Å tilpasse opplæringen var et aspekt som av informantene ble tillagt stor vekt. Å legge til rette for en opplæring som i større grad var tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov, ville ifølge informantene være vesentlig for å fremme ungdommers motivasjon, innsats og mestringsopplevelser.

«Det å tilpasse. Ikke begynn på et nivå som er høyere enn du ser at noen kan klare» Oda.

«Det er viktig å ikke snakke med hele klassen om hvordan du får en 6'er, men snakke om hvordan du kan gjøre ditt beste. Det handler om at læreren forstår at alle elever er forskjellige og at han har lyst at alle elevene skal gjøre sitt beste ut fra det elevene får til» Linnea.

Linnea fortalte at hun hadde erfaringer med at lærere forklarte for klassen hva de måtte gjøre for å få høyeste karakter, i stedet for å snakke med den enkelte elev om hvordan han eller hun kunne forbedre seg. Hun opplevde at dette hadde negativ påvirkning på elever som gjerne ikke hadde forutsetningene for å få høyeste karakter.

«De som ligger på en 3'er mister jo helt motivasjonen for de vet ikke hvordan de skal gjøre oppgaven. De har jo bare fått informasjon om hvordan de skal få en 6'er» Linnea.

Det er mye som tyder på at lærerne som informantene viser til, har vist lite sensitivitet overfor forskjellene i ungdommenes individuelle forutsetninger. Mange av elevene har dermed blitt utsatt for krav og forventninger som de ikke har hatt forutsetningene for å kunne mestre, noe som trolig har bidratt til at disse ungdommene har følt seg mislykket, lite verdsatt og kanskje

mistet troen på seg selv (Befring & Moen, 2017). Ifølge Ryan og Deci (2000) er følelsen av å være kompetent og dyktig en viktig drivkraft for å engasjere seg og ha utholdenhet i oppgaver som er krevende. Dette er å se igjen i Banduras (1997) teori om mestringsforventning (eng. self-efficacy), som handler om at ungdommenes forventning om å mestre, påvirker deres motivasjon, innsats, utholdenhet og valg av oppgaver. Når ungdommene føler seg kompetent, vil de ha forventninger om å mestre oppgaven til tross for at den krever både innsats og utholdenhet. Dersom elevene opplever å ikke være kompetent nok for oppgaven derimot, kanskje som en følge av urealistiske forventninger fra læreren, vil de ha liten motivasjon for å forsøke å fullføre oppgaven, fordi deres forventning om å mestre den er lav (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000). Dette understreker betydningen av at læreren er sensitiv overfor elevenes individuelle forutsetninger og behov, slik at læreren kan skape en tilpasset opplæring der elevene føler seg kompetente og har troen på seg selv og egne muligheter for å mestre (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Frohn et al., 2019; Krause, 2011; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004; Ryan & Deci, 2000). Når opplæringen er tilpasset den enkelte vil den sikre at ungdommene får mange autentiske mestringserfaringer, som er den viktigste kilden for å bygge opp elevenes mestringsforventning, ifølge Bandura (1997).

Betydningen av lærerens respons

Lærerens respons og tilbakemelding (feedback) til elevene var også et aspekt som informantene viste til. Flere av informantene pekte på betydningen lærerens respons hadde for i hvilken grad de opplevde mestring eller nederlag. Mange av ungdomsskoleelevene opplevde at ungdommer hadde en frykt for å gjøre feil eller for å bli ydmyket i klasserommet, og noen mente at lærerens respons hadde stor betydning for hvilke følelser elevene satt igjen med.

«Noen lærere får deg jo til å virke dum. De stiller deg spørsmål som de vet at du ikke kan svare på. Spesielt hvis det er noen elever som bråker i timen, så vil jo lærerne henge de ut og drite de ut. Men det ødelegger jo veldig mye for veldig mange. Mange sitter jo der og er dødsredd for at de skal bli tatt» Sara.

«Vi har en lærer som nesten ingen liker fordi hver gang du spør om et spørsmål så ser hun litt på deg sånn 'Vet du ikke det?' liksom, og da vil du jo aldri få hjelp av henne for da føler du deg jo veldig dum ... så da spør du ikke om hjelp og da blir du heller ikke bedre. Det samme er det med en annen lærer. Hver gang du spør han om noe så ser han på spørsmålet, så ser han litt på deg, og så går han igjen uten å si noe» Anna.

For at elever skal oppleve mestring i skolen fortalte Anna at hun trodde det ville være viktig at læreren roste elever for små ting, som at de for eksempel rakte opp hånden i timen og forsøkte å svare. På grunn av frykten mange har for å svare feil og bli ydmyket i klasserommet, mente hun at lærerne burde si «*Kjempe bra at du prøvde*» dersom elevene svarte galt, fremfor å si «*Nei, det var feil*». Anna mente også at det var viktig at læreren omformulerte når han så at en elev ikke forstod. I den forbindelse understrekte hun betydningen av at læreren da ikke viste tegn til oppgitthet eller sa ting som «*Oookei ... da prøver jeg å si det sånn*», men i stedet sa «*Jaja, men det går helt fint! Vi prøver litt sånn som dette*».

Lærerens respons og tilbakemelding til elevene har vist seg å være én av de faktorene som har størst betydning for elevenes læring (Hattie, 2009), og det er grunn til å tro at lærerresponsen også har stor betydning for ungdommers velvære og psykiske helse. Responsen fra læreren kan handle om at læreren gir verbal respons gjennom ord og tonefall, men lærerresponsen kan også vise seg i form av nonverbale tegn og signaler som eksempelvis blick, mimikk og kroppsholdning. Ifølge Pianta et al. (2003) vil elever raskt fange opp signaler fra læreren, og de vil være særlig følsomme for negative signaler overfor dem, noe som samsvarer med Annas beskrivelser av hennes erfaringer med lærere som signaliserer oppgitthet og manglende respekt. Flere av informantene hadde erfaringer med at lærerens responser fikk dem til å føle seg dum. Dette kan blant annet svekke elevenes forventninger og tro på egne muligheter for å mestre, og ha negativ påvirkning på deres selvbilde og selvverd (Bandura 1997; Maslow, 1970). Når elevene opplever læreren som en person som kan bidra til at de føler seg ydmyket, vil dette kunne bidra til å skape frykt hos elevene, noe Sara også skisserer. Frykt for lærerens responser vil kunne ha mange uheldige konsekvenser. For det første vil den konstante frykten for å bli ydmyket av læreren true elevenes behov for trygghet, som ifølge Maslow (1970) er et av menneskets mest grunnleggende behov. Denne usikkerheten knyttet til hvorvidt lærerens responser vil bidra til ydmykelse, vil også utgjøre en trussel mot elevenes behov for anerkjennelse og selvverd (Maslow, 1970). Frykt for lærerens responser vil ha en svært negativ påvirkning på relasjonen mellom lærer og elev, og vil sannsynligvis være et hinder for utvikling av en trygg, nær og positiv relasjon mellom dem. For at læreren skal kunne være en person ungdommene ønsker å ha en nær relasjon til, blir det dermed viktig å skape trygghet i relasjonen mellom dem, slik at elevene er trygge på at læreren ikke vil ydmyke dem. I dette arbeidet vil det igjen være vesentlig at læreren er sensitiv overfor den enkelte elevs

individuelle forutsetninger. Det som for noen elever kan oppfattes som en morsom spøk fra læreren, kan for andre oppleves som en vond og sårende kommentar. Lærere bør derfor være oppmerksomme på elevers individuelle forskjeller og sårbarheter (Frohn et al., 2019). På den måten vil læreren sannsynligvis bidra til å ivareta elevenes behov for trygghet, anerkjennelse og selvverd, fordi lærerens responser bidrar til å fremme tilfredsstillende av disse behovene – ikke hindre dem. Det kan se ut til at lærerresponsen har stor innvirkning på i hvilken grad elevene opplever følelser av mestring eller nederlag, og påvirker dermed ungdommenes psykiske helse. En sensitiv og bevisst holdning knyttet til hvordan lærerens egne responser kan oppfattes ulikt av elevene vil trolig utgjøre en viktig del av lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

5.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I denne studien har jeg studert følgende problemstilling: «*Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?*». Formålet har vært å utvikle kunnskap om hvordan læreren kan fremme god psykisk helse gjennom å utvise sensitivitet overfor elevenes signaler og behov. Det var ønskelig å belyse ungdomsskoleelevers perspektiv på dette, og en kvalitativ tilnærming ble benyttet for å få tilgang til deres refleksjoner, meninger og synspunkt. Dette gav innblikk i hva lærersensitivitet i praksis kan innebære på ungdomsskolen, og hvordan sensitivitet hos læreren kan fremme god psykisk helse.

Kvalitative forskningsintervju ble benyttet for å utvikle studiens empiri, der utvalget bestod av 7 ungdomsskoleelever. For å belyse studiens problemstilling, ble ungdomsskoleelevens refleksjoner og beskrivelser sett i lys av studiens teoretiske perspektiv.

Tall fra undersøkelser viser at man i en ungdomsskoleklasse må regne med at fem elever vil ha psykiske plager som påvirker og hemmer dem i hverdagen, hvor to av dem vil ha en psykisk lidelse (Bru et al., 2016; Grøholt et al., 2014). Dette tyder på at det er behov for å rette større fokus på forhold som kan fremme god psykisk helse blant ungdom. Skolen blir i litteraturen utpekt som en av de viktigste arenaene for å fremme barn og unges psykiske helse (Berg, 2012; Bru et al., 2016; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Uthus, 2017). Læreren møter elevene hver dag, og har dermed en unik mulighet til å fremme ungdommenes psykiske helse gjennom å bidra til å tilfredsstille deres grunnleggende behov (Bandura, 1997; Drugli, 2012; Maslow, 1970). Dette forutsetter at læreren evner å fange opp og respondere effektivt på ungdommenes signaler. Sensitivitet hos læreren kan være avgjørende for hvorvidt ungdommenes sosiale, emosjonelle og faglige behov tilfredsstilles, og vil dermed kunne ha stor betydning for ungdommers psykiske helse.

Sentrale funn fra studien viser at det var stor enighet blant ungdomsskoleelevne om at temaet psykisk helse ikke har en sentral plass i skolen. Dette samsvarer med Berg (2012), som mener at psykisk helse har vært et underkommunisert budskap i skolens lover og styringsdokumenter. Ungdomsskoleelevne uttrykte både et ønske om og behov for mer åpenhet og kunnskap om psykisk helse i skolen. Når dette ses i sammenheng med forekomsten av psykiske helseplager blant ungdom (Bru et al., 2016; Grøholt et al., 2014), underbygges argumentasjonen for å rette større fokus mot å fremme god psykisk helse blant elever i ungdomsskolen. Elevene ser ut til å være mer opptatt av de hverdagslige tingene i skolen som kan fremme ungdommers psykiske helse, fremfor å ha en årlig «psykisk helse-

uke». Det er i den daglige virksomheten at skolen kan ivareta elevenes grunnleggende behov for trygghet, tilhørighet, autonomi, kompetanse, anerkjennelse og selvverd (Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Den nye Læreplanen som innføres høsten 2020, ser i større grad ut til å vektlegge elevenes psykiske helse. Gjennom «Folkehelse og livsmestring» skal lærerne formidle kunnskap om forhold som påvirker den psykiske helsen slik at elevene blir rustet til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette dyrker gode betingelser for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, og samtidig ivareta ungdommenes behov for mer kunnskap og åpenhet. Sensitivitet kan være en vesentlig egenskap hos lærere for å fremme god psykisk helse blant elevene, da dette gir gode forutsetninger for å kunne fange opp og ivareta ungdommenes individuelle signaler og behov (Frohn et al., 2019; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Lærersensitivitet kan dermed bidra til at forhold som utgjør en risiko for ungdommenes psykiske helse fanges opp. Dersom risikofaktorene reduseres, samtidig som de beskyttende faktorene forsterkes, kan læreren bidra til at ungdommene utvikler resiliens. De kan da utvikle en god psykisk helse til tross for risikofaktorene de har vært utsatt for (Bekkehus, 2012). Dette fremhever hvor viktig lærersensitivitet kan være i arbeidet med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

For å fange opp tegn på lærersensitivitet, har det i denne studien blitt tatt utgangspunkt i fire indikatorer: *bevissthet*, *respons*, *effektivitet* og *elevvelvære* (Allen et al., 2013; Hamre & Pianta, 2010). *Bevissthet* er en forutsetning for at læreren skal kunne fange opp elevenes signaler og behov. Studiens funn peker i retning av at det er store variasjoner blant lærere når det gjelder bevissthet og mental tilstedeværelse i klasserommet. Mens noen lærere oppleves som at de fanger opp stort sett alt som foregår, er det andre som oppleves som å ikke få med seg noe. Læreren kan være en trygg voksenperson som ungdommene kan støtte seg til når de møter ulike utfordringer (Drugli, 2012). Funn fra studien viser imidlertid at ungdommer vanligvis ikke oppsøker læreren ved behov utenom det skolefaglige. Dette indikerer at bevissthet hos læreren ofte vil være avgjørende for å kunne fange opp signaler på at elever har behov for hjelp og støtte. Når læreren har fanget opp elevenes faglige, sosiale eller emosjonelle signaler, er det ifølge Pianta et al. (2003) minst like viktig at læreren gir elevene en tilpasset og *effektiv respons* der elevene føler seg forstått og ivaretatt av læreren. Studiens funn tyder på at lærere i ulik grad evner å gi effektiv respons på elevenes signaler. Mens noen lærere responderte effektivt på elevenes signaler i form av eksempelvis å gi faglig støtte, stanse negativ samhandling eller bemerke endringer i humør og atferd, var det andre lærere som formidlet en respons der elevene følte seg ydmyket. Det er grunn til å tro at lærerens

respons vil ha stor påvirkning på ungdommers velvære og psykiske helse, sett i lys av hvor viktig den er for elevenes læring (Hattie, 2009). Alle elever er ulike, og det som for noen elever kan oppfattes som en morsom respons fra læreren, kan for andre oppleves som sårende. Dette indikerer at sensitivitet overfor ungdommenes individuelle forskjeller og sårbarheter, vil være viktig for å kunne gi en effektiv respons på deres signaler og behov (Frohn et al., 2019; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Når det gjelder *elevvelvære*, viser funn fra studien at lærere i ulik grad oppleves som å bry seg om elevene. Samtaler og dialog med læreren utpekte seg som en viktig faktor for at informantene skulle få følelsen av at læreren brydde seg. Når læreren oppleves som at han bryr seg, skapes det gode betingelser for utvikling av en trygg og god relasjon som kan bidra til å fremme ungdommenes psykiske helse (Drugli, 2012; Pianta et al., 2003). Informantenes opplevelser og erfaringer med lærersensitivitet tyder på at det er store forskjeller blant lærere i forhold til hvor sensitive de er overfor elevers signaler og behov. Lærere som utviste liten grad av sensitivitet, opplevdes som å ikke bry seg og informantene utviklet negative holdninger til dem. Lærere som derimot utviste mye sensitivitet overfor elevene ble høyt verdsatt av informantene, da det var disse lærerne som klarte å fange opp og respondere effektivt på elevenes individuelle signaler og behov. Dermed ser det ut til at sensitive lærere i større grad bidrar til å tilfredsstille ungdommenes grunnleggende behov, og lærersensitivitet utpeker seg igjen som en vesentlig faktor for å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

Informantenes perspektiv på hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, peker i retning av at sensitivitet hos læreren er vesentlig for å kunne utvikle en trygg og tillitsfull lærer-elev-relasjon, et trygt og godt psykososialt miljø og for å fremme opplevelser av mestring. Disse forholdene utpekes også i litteraturen som sentrale beskyttende faktorer for ungdommers psykiske helse (Bandura, 1997; Berg, 2012; Drugli, 2012; Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000). Gjennom å utvise sensitivitet overfor elevene kan det etableres nære og trygge relasjoner, og læreren vil ha bedre forutsetninger for å kunne fange opp og respondere effektivt på ungdommenes faglige, sosiale og emosjonelle behov (Lillejord et al., 2010). Læreren har imidlertid ikke mulighet til å være like sensitiv overfor den enkelte elev hele tiden (Drugli, 2012), og læreren kan dermed risikere å gå glipp av viktige signaler fra ungdommene. Funn fra studien peker derfor i retning av at korte og jevnlig elevsamtaler kan være et viktig kompletterende tiltak for å fange opp og ivareta ungdommenes signaler og behov. For at ungdommene skal ønske og tørre å snakke med læreren også om sosiale og emosjonelle behov, er det mye som tyder på at det må ligge til

grunn en trygg og tillitsfull relasjon mellom dem, der læreren oppleves som en person som bryr seg og som er til å stole på. I likhet med Skrøvset og Slettbakk (2019), utpekte informantene læreren som den enkeltpersonen som har størst innflytelse på det psykososiale miljøet i klassen. Studiens funn tyder på at lærersensitivitet vil være vesentlig for å kunne fange opp, forstå og respondere på det sosiale miljøet blant elevene, da det er mye som foregår både på skolen og på fritiden. Når læreren forstår dynamikken i ungdommenes sosiale miljø, vil han gjerne ha bedre forutsetninger for å kunne utvikle et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer elevenes psykiske helse (Hamre & Pianta, 2010). Mestringsopplevelser dyrker gode betingelser for utviklingen av en god psykisk helse (Bandura, 1997; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). For å fremme ungdommers opplevelser av mestring, ble sensitivitet overfor elevenes individuelle forutsetninger tillagt mye vekt av informantene. Dette gjenspeiles også i litteraturen, hvor det hevdes at læreren vil ha bedre forutsetninger for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev når han kjenner til elevenes individuelle forutsetninger (Frohn et al., 2019; Opplæringslova, 1998; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Når opplæringen er tilpasset vil elevene føle seg kompetente, ha tro på seg selv og egne muligheter for å mestre (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000). På grunnlag av studiens funn, er det mye som peker i retning av at læreres sensitivitet vil være avgjørende for i hvilken grad de evner å fange opp og tilfredsstille ungdommenes grunnleggende behov. Evne og vilje til å utvise sensitivitet ser dermed ut til å være en verdifull egenskap i læreres arbeid med å fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen.

5.1 Forslag til videre forskning

På grunn av masteroppgavens begrensninger knyttet til tid, omfang og ressurser, ble det nødvendig å avgrense utvalgsstørrelsen. Utvalgsstørrelsen er dermed liten, og studiens funn kan ikke generaliseres. Det er derfor behov for mer forskning på hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen, sett fra ungdomsskoleelevers perspektiv. Funn og konklusjoner fra denne studien kan gi verdifulle innspill for hvordan lærere i ungdomsskolen kan fremme god psykisk helse gjennom å utvise sensitivitet. Det trengs imidlertid mer forskning med både små og store utvalg, som kan bidra til å nyansere disse funnene. Det trengs også videre forskning på hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse, sett fra læreres perspektiv. Det kunne også vært interessant å sammenligne meninger, tanker og perspektiv hos lærere og elever ved samme skole. Sensitivitet har pekt

seg ut som en viktig egenskap hos læreren for å kunne fremme ungdommers psykiske helse. Det ser imidlertid ut til å være store forskjeller blant lærere i forhold til hvor sensitive de oppleves av elevene. Derfor trengs det også videre forskning på hvordan lærere kan utvikle sin evne til å utvise sensitivitet overfor elevene.

LITTERATURLISTE

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary. *School Psychology Review*, 42 (1), 76-98. Hentet 12.10.2019 fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02796015.2013.12087492?scroll=top&needAccess=true>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*. (NOVA Rapport 9/19). OsloMet. Hentet 20.11.2019 fra: <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E., & Moen, B. E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bekkehus, M. (2012). Resiliens - Hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko? *Forebygging.no (Kunnskapsbase og publiseringskanal for folkehelse-og rusforebyggende arbeid)*. Hentet 11.05.2020 fra: <http://www.forebygging.no/artikler/2014-2012/resiliens---hvorfor-klarere-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15–25). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., s. 69–98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet 12.09.2019 fra:
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Frohn, S. R., Acar, I. H., Rudasill, K. M., Buhs, E. S., & Pérez-González, S. (2019). Temperament and social adjustment in first grade: The moderating role of teacher sensitivity. *Early Child Development and Care*. Routledge, Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1656618>
- Grøholt, E. K., Hånes, H., & Reneflot, A. (2014). *Folkehelse rapporten 2014 - Helsetilstanden i Norge (Rapport 4:2014)*. Hentet 26.11.2019 fra:
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization & measurement. I J. L. Meece & J. S. Eccles (Red.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (1. utg., s. 25–41). Taylor & Francis Group. Hentet 13.01.2020 fra:
https://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=537870#goto_toc
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to*

achievement. London: Routledge.

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Hentet 28.01.2020 fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teacher sensitivity in interaction with individual students: The role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 514–529.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>
- Krause, C. (2011). Developing sense of coherence in educational contexts: Making progress in promoting mental health in children. *International Review of Psychiatry*, 23(6), 525-532. <https://doi.org/10.3109/09540261.2011.637907>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 241–268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marzano, R. J., & Gaddy, B. B. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2. utg.). London: Harper & Row.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher—student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 19*(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. (2014). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø. Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget*. Universitetet i Stavanger. Hentet 18.01.2020 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi (4 utg.)*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 14.11.2019 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet 14.11.2019 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. (2009) Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher, vol. 38*. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. I W. Reynolds, G. Miller, & I. B. Weiner (Red.), *Handbook of psychology, Educational psychology, vol. 7* (s. 199–234). New York: Wiley.
- Roland, P. (2017). *Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev*. Læringsmiljøsentret. Hentet 20.11.2019 fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/siste-nytt-om-klasseledelse/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-larer-og-elev->

article120627-21294.html

- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2004). Developing Teacher Sensitivity to Individual Learning Differences. *Educational Psychology, 24*(4), 465-486.
<https://doi.org/10.1080/0144341042000228852>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(2), 170–179.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Skrøvset, S., & Slettbakk, Å. (2019). Læringsmiljø og relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 164–183). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse.* (NOVA Notat 4/2016). Hentet 24.11.2019 fra:
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

The Australian Institute of Management. (2020). *The State of Australian Workplace Mental Health*. Hentet 26.05.2020 fra: <https://www.aim.com.au/blog/the-state-of-australian-workplace-mental-health>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet 16.11.2019 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Webb, D. (1971). Teacher Sensitivity: Affective Impact on Students. *Journal of Teacher Education*, 22(4), 455–459. <https://doi.org/10.1177/002248717102200413>

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45–65). Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse i ungdomsskolen?

Referansennummer

942274

Registrert

02.12.2019 av Mona Indreland Gundersen - moi.gundersen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henning Plischewski, henning.plischewski@uis.no, tlf: 51832970

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mona Indreland Gundersen, monaig2@online.no, tlf: 45443255

Prosjektperiode

13.01.2020 - 12.06.2020

Status

30.01.2020 - Vurdert

Vurdering (2)**30.01.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 29.01.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.01.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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

08.01.2020 - 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 den 08.01.2020, 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 type 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 12.06.2020.

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,

dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Til rektor/lærere

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

«God psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og holder for tiden på med en avsluttende masteroppgave ved Læringsmiljøseneteret. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å studere hvordan lærersensitivitet kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Studiens formål er å utvikle kunnskap om hvordan læreren kan fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom å være en sensitiv lærer, og finne ut hva lærersensitivitet i praksis kan innebære på ungdomsskolen. Dette ønsker jeg å studere nærmere ved å få innsikt i ungdomsskoleelevers tanker og synspunkt. I den forbindelse trenger jeg seks elever fra 10.trinn fra tre ulike skoler, en jente og en gutt fra hver skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at man er villig til å la seg intervju om studiens tema. Jeg kommer derfor til å stille informantene noen spørsmål som vi kan samtale rundt.

Spørsmålene vil handle om informantenes tanker i forhold til lærersensitivitet, hvordan de tenker at lærere kan påvirke ungdommers psykiske helse og hva lærere kan gjøre for å fremme god psykisk helse i ungdomsskolen. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45-60 min. Det er ønskelig at intervjuene gjennomføres på skolen av praktiske årsaker. Jeg ønsker å bruke lydopptaker under intervjuet for å kunne få en nøyaktig gjengivelse av intervjusamtalene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon som kommer frem under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at opplysningene vil bli behandlet på en måte som gjør at informantene ikke kan gjenkjennes. Informasjonen skal kun brukes i masteroppgaven min, hvor meg og veileder er de eneste som vil ha tilgang til informasjonen. Lydopptakene vil først bli transkribert, noe

som betyr at jeg vil gjøre intervjusamtalen om til en tekst hvor alle opplysninger om informantene blir anonymisert. Under forskningsprosjektet vil lydopptakene oppbevares på et minnekort som vil være innelåst. Når masteroppgaven etter planen skal leveres 12.06.2020, vil lydopptak og transkripsjoner slettes.

Dine rettigheter

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

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

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og informantene kan når som helst trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dersom de trekker seg vil alle opplysninger om dem bli anonymisert. Hvis du har noen spørsmål til prosjektet kan du kontakte meg, Mona Indreland Gundersen, på mail (monaig2@online.no) eller på tlf. (45443255), eller du kan kontakte min veileder Henning Plischewski på mail (henning.plischewski@uis.no) eller tlf. (51832970).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ved spørsmål om personvern kan du kontakte Kjetil Dalseth på mail (personvernombud@uis.no) som er personvernombud for UiS.

Med vennlig hilsen,

Mona Indreland Gundersen

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

«God psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og holder for tiden på med en avsluttende masteroppgave ved Læringsmiljøsenenteret. Gjennom denne oppgaven vil jeg studere hvordan læreren kan fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen. Jeg ønsker å snakke med ungdomsskoleelever om deres opplevelser av lærerens betydning for utvikling av psykisk helse. I den forbindelse trenger jeg seks elever fra 10.trinn fra tre ulike skoler, en jente og en gutt fra hver skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at man er villig til å la seg intervju om studiens tema. Jeg kommer derfor til å stille deg noen spørsmål som vi kan samtale rundt. Spørsmålene vil handle om dine tanker i forhold til hvordan lærere kan påvirke ungdommers psykiske helse, og hva du tenker lærere kan gjøre for å fremme god psykisk helse i ungdomsskolen. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45-60 min., og vil gjennomføres på skolen. Nøyaktig tidspunkt og møtested kan avtales senere. Jeg ønsker å bruke lydopptaker under intervjuet for å kunne få en nøyaktig gjengivelse av samtalen vår. Jeg håper dette er greit for deg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon som kommer frem under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at opplysningene vil bli behandlet på en måte som gjør at du ikke kan gjenkjennes. Informasjonen skal kun brukes i masteroppgaven min, hvor meg og veileder er de eneste som vil ha tilgang til informasjonen. Lydopptakene vil først bli transkribert, noe som betyr at jeg vil gjøre intervjusamtalen om til en tekst hvor alle opplysninger om deg blir anonymisert. Under forskningsprosjektet vil lydopptakene oppbevares på et minnekort som vil være innelåst. Når masteroppgaven etter planen skal leveres 12.06.2020, vil lydopptak og transkripsjoner slettes.

Dine rettigheter

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

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

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Hvis du har noen spørsmål til prosjektet kan du kontakte meg, Mona Indreland Gundersen, på mail (monaig2@online.no) eller på tlf. (45443255), eller du kan kontakte min veileder Henning Plischewski på mail (henning.plischewski@uis.no) eller tlf. (51832970).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ved spørsmål om personvern kan du kontakte Kjetil Dalseth på mail (personvernombud@uis.no) som er personvernombud for UiS.

Hvis du ønsker å delta i prosjektet mitt, kan du signere på vedlagt samtykkeskjema. Dette ville jeg satt stor pris på!

Med vennlig hilsen,

Mona Indreland Gundersen

Samtykke for deltakelse i forskningsprosjekt

Samtykke for deltakelse i forskningsprosjektet: *«God psykisk helse gjennom lærersensitivitet: Hvordan kan lærersensitivitet fremme god psykisk helse for elever i ungdomsskolen?»*.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Ved å signere på denne samtykkeerklæringen samtykker du for å ha mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet, og du er villig til å delta i studien.

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å delta:

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien:

(Underskrift masterstudent, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

PSYKISK HELSE

Hvordan vil du forklare begrepet «god psykisk helse»?

Føler du at psykisk helse et tema som blir snakket om på skolen?

Hvis ja: Hvordan og i hvilke sammenhenger?

Hvis nei: Hvorfor ikke tror du?

Opplever du at lærerne er opptatt av elevenes psykiske helse?

På hvilken måte?

FORHOLD SOM PÅVIRKER DEN PSYKISKE HELSEN

Hva tenker du påvirker hvordan ungdommer har det?

Hva tenker du kan være grunnen til at noen strever med psykiske helseplager?

Hvordan tenker du at lærerne kan påvirke ungdommers psykiske helse (positivt/negativt)?

HVORDAN KAN LÆRERSENSITIVITET FREMME GOD PSYKISK HELSE FOR ELEVER I UNGDOMSSKOLEN

Bevissthet

Opplever du at lærerne får med seg det som skjer i klasserommet?

Har du noen konkrete eksempler å trekke frem?

Effektiv respons på faglige, sosiale og emosjonelle signaler

Faglig

Opplever du at lærerne fanger opp når elevene synes undervisningen for eksempel er vanskelig eller kjedelig?

Hva gjør lærerne med det i så fall?

Opplever du at lærerne tilpasser oppgaver og aktiviteter til de ulike elevene i klassen?

På hvilken måte? Har du noen eksempler?

Hvordan tenker du at lærerne kan hjelpe elevene til å føle at de mestrer i fagene?

Hvordan tenker du at lærerne kan øke elevenes motivasjon og innsats på skolen?

Sosialt

Opplever du at lærerne forstår det sosiale miljøet mellom elevene i klassen?

F.eks. hvem som er venner, om noen blir utestengt, om det forekommer mobbing etc.?

Hvordan tenker du at lærerne kan skape et trygt og godt klassemiljø?

Emosjonelt

Opplever du at lærerne fanger opp hvordan elevene har det følelsesmessig?

Fanger læreren opp hvis noen eksempelvis er stresset, frustrert eller trist?

Føler du at elever i ungdomsskolen går til lærerne sine hvis de har problemer?

Hvis nei: Hvorfor ikke tror du?

Hva tenker du må til for at ungdomsskoleelever skal ønske/tørre å snakke med læreren når de har det vanskelig?

Elevelvære

Opplever du at lærerne bryr seg om hvordan elevene har det (både faglig, sosialt og emosjonelt)?

Hvis ja: Hvordan viser lærerne at de bryr seg?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

Opplever du at lærerne er opptatt av elevenes meninger og innspill?

På hvilken måte føler du at dere får være med på å bestemme i skolehverdagen?

ANDRE SPØRSMÅL

Hvordan vil du beskrive «den perfekte lærer»?

Hvis du skulle gitt lærerne tips til hva de kan gjøre for å fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse, hva ville du sagt?

Har du noe ellers som du har lyst til å tilføye?