



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021  Åpen
Forfatter: Line Moseid Overen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Ingunn Eikeland	
Tittel på masteroppgaven: Læreren i møte med elever med psykiske helseutfordringer i videregående skole – en litteraturstudie av pedagogisk forskning i skandinavisk skolekontekst Engelsk tittel: The interaction between teachers and students with mental health issues in upper secondary school – a literature review of pedagogical research in Scandinavia	
Emneord: Lærerens rolle, lærerens kompetanse, psykiske helseutfordringer, risiko - beskyttelsesfaktorer, klasseledelse, relasjoner, tilpasset opplæring, emosjonell støtte, akademisk støtte, mestring, psykisk helse, videregående skole, ungdommer	Antall ord: 31 096 + vedlegg/annet: 3  Stavanger, 11.06.2021

## Forord

Etter mange timer med arbeid, slit og frustrasjon, men også mye læring er det en merkelig følelse å «plutselig» være ferdig med masteroppgaven. Det har vært en utfordrende og krevende prosess, men også givende ved at jeg har jobbet med et tema som jeg tidlig i studiet har opplevd som interessant. Arbeidet med masteroppgaven har også gitt meg innspill som jeg som lærer i videregående skole håper kan bidra til utvikling og forbedring i min egen rolle.

Jeg hadde aldri klart denne jobben uten gode støttespillere rundt meg. Det er mange jeg ønsker å rette en stor takk til. Jeg vil takke bibliotekar Evy Ølberg for gode innspill og veiledning med litteratursøk og innhenting av forskningslitteratur. Jeg vil rette en stor takk til en fantastisk veileder, Ingunn Eikeland. Tusen takk for at du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og vært tilgjengelig og støttende i frustrerende og utfordrende perioder. Tusen takk for all læring gjennom at du villig har delt din kompetanse og erfaring med meg.

Sist, men definitivt ikke minst må jeg rette en stor takk til min kjære mann, Øyvind. Tusen takk for at du gjennom de siste månedene har tatt mye av ansvaret for både hjem og barn. Det skal bli godt å kunne gå «tilbake» til rollen som mamma for mine to jenter, Erle og Vilja.

Stavanger, juni 2021.

Line Moseid Overen

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er lærerens arbeid med elever med psykiske helseutfordringer. Formålet har vært å få en dypere forståelse og innsikt i hva nyere pedagogisk forskning sier om hvordan lærere kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående opplæring, gjennom problemstillingen;

«Hvilken kunnskap har vi om hvordan lærere kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående opplæring?»

Kunnskapen ble samlet inn ved systematisk litteraturstudie og tematisk analyse som resulterte i temaene;

- *Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse*
- *Etablere et trygt klassemiljø*
- *Redusere stress og press*
- *Tilpasse støtten til elevene; relasjonelt og faglig*

Helsesykepleieren ble ansett som en viktig samarbeidspartner for veiledning og økt kompetanse i det psykiske helsearbeidet. Læreren kunne ivareta elever ved å skape et klassemiljø som opplevdes trygt gjennom aktiviteter som skapte tillit, positive relasjoner og unnløst negativ eksponering og vurdering av medelevene. Ved å snakke om psykisk helse, mestringsstrategier og temaer som ikke relaterte seg til skolen, kunne læreren bidra til å redusere elevenes opplevelse av stress og press. Lærerens ivaretagelse omhandlet lærerens ulike tilpasninger i skolehverdagen, hvor for mange individuelle tilpasninger kunne gå på bekostning av elevenes mestringsstrategier og utvikling. Andre måter for å redusere stress og ivareta elevene var lærerens kombinasjon av emosjonell og akademisk støtte. Dette innebar å se elevene, utvikle nære relasjoner gjennom samarbeid om fag og utøve en variert og engasjerende undervisning. Selv om lærerens emosjonelle støtte ble framstilt som ekstra viktig for elever med psykiske helseutfordringer opplevde lærerne det som et krysspress mellom støtte til den enkelte elev opp mot ivaretagelsen av hele klassen.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	6
1.2 Formål og problemstilling .....	8
1.3 Begrepsavklaring .....	9
1.4 Spesifisering og avgrensing.....	10
2.0 Teorigrunnlag .....	11
2.1 Psykiske helseutfordringer hos ungdom.....	11
2.1.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer .....	12
2.1.2 Mulige forklaringer på økningen av selvrapporterte psykiske helseutfordringer ....	12
2.1.3 Skolen som kilde til stress eller mestring .....	15
2.1.4 Konsekvenser av psykiske helseutfordringer i skolen .....	16
2.2 Lærerrollen .....	17
2.2.1 Læreren i møtet med elevene .....	18
2.2.2 Læreren som del av et profesjonelt fellesskap .....	22
2.2.3 Læreren i møte med foreldre og andre aktører utenfor skolen .....	22
2.3 Lærerens kompetanse .....	24
2.3.1 Formell kompetanse.....	24
2.3.2 Lærerens mangfoldige kompetanseområder .....	25
3.0 Metode.....	28
3.1 Litteraturstudie.....	28
3.2 Utførelse av litteraturstudien .....	29
3.2.1 Valg av databaser .....	30
3.2.2 Søkeprosess.....	31
3.2.3 Inkludering og ekskluderingskriterier .....	33
3.2.4 Utvelgelse og filtrering av forskningsartikler .....	35
3.3 Analyse .....	38
3.4 Metodiske refleksjoner; studiens troverdighet .....	40
3.4.1 Studiens gyldighet.....	41
3.4.2 Studiens pålitelighet.....	42
3.5 Litteraturstudiens etiske vurderinger .....	43
4.0 Resultat.....	44
4.1 Psykiske helseutfordringer, lærerens rolle og kompetanse .....	44
4.2 Analyse av lærerens rolle og kompetanse .....	51
4.2.1 Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse .....	51

4.2.2 Etablere et trygt klassemiljø.....	53
4.2.3 Redusere stress og press.....	55
4.2.4 Tilpasse støtten til elevene; relasjonelt og faglig .....	57
4.3 Sammenfatning av hovedresultatene .....	63
5.0 Diskusjon.....	67
5.1 Psykiske helseutfordringer blant ungdom – hva strever de med? .....	67
5.1.1 Hvordan kan skolen opptre som en beskyttelse – og risikofaktor?.....	67
5.2 Hvordan kan læreren ivareta elever med psykiske helseutfordringer?.....	68
5.2.1 Tilrettelegging - en spenning mellom individ, fellesskap, fag og omsorg.....	68
5.2.2 Det nødvendige laget rundt læreren .....	75
5.2.3 Trenger læreren spesialkompetanse? .....	79
6. Konklusjon .....	83
6.1 Forslag til implikasjoner for praksisfeltet og videre forskning .....	85
Referanser.....	86
Tabeller og figurer.....	100
Vedlegg .....	101
Vedlegg 1: Filtreringsprosess og ekskluderte forskningsartikler .....	101
Vedlegg 2: Ordsky av de inkluderte forskningsartiklene fra Nvivo.....	107
Vedlegg 3: Rapport fra Nvivo .....	108

## 1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er lærerens arbeid med elever med psykiske helseutfordringer i den videregående opplæringen. Elevenes psykiske helse er sentralt i debatten om frafall i skolen og økningen av unge arbeidsuføre i arbeidslivet (Sommer, 2016). Forskning viser at flere norske elever sliter med livsmestring og hverdagen på skolen (Uthus, 2017, s. 21), hvor siste statistikk mellom 2013-2019 viser at 21,9% av elevene ikke har fullført studie – eller yrkeskompetanse i videregående opplæring. På yrkesfaglig retning har 32,5% av elevene droppet ut eller ikke klart å fullføre (Statistisk sentralbyrå, 2020). Bakgrunnen for frafall er sammensatt av individfaktorer som helse, motivasjon, evner, familieforhold og forhold i oppveksten, samt forhold knyttet til samfunnsmessige forhold som relateres til utdanning og sysselsetting (Mehlum & Kristensen, 2015). Psykiske helseutfordringer har vist å være en risiko for frafall i videregående opplæring (Quiroga, Janosz, Bisset, Morin, 2013; Theunissen, de Man, Verdonk, Bosma & Feron, 2014, referert i Bania, Lydersen, & Kvernmo, 2016). Skolen har en unik posisjon til å fange opp elever med psykiske helseutfordringer og formidle hjelp i sitt daglige møte med barn og unge (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 18). På den måten kan skolen ha muligheter for å hjelpe flere elever til å fullføre. For å kunne fange opp elever med psykiske helseutfordringer og møte disse elevene på best mulig måte trenger lærere og skolen kunnskap og kompetanse i dette arbeidet (Bru et al., 2016, s. 18).

### 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Å lykkes i skolen blir sett på som den viktigste faktoren for ungdommens framtid i et samfunn som har utviklet seg fra å være et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn. Skolen var tidligere en forberedelse til voksenlivet, nå er den viktig for å mestre livet.

Kunnskapssamfunnet har gått fra et kollektivt til et individualisert fokus som krever et høyt nivå av faglig og sosial kompetanse. Dette er kompetanse mange unge med psykiske helseutfordringer kan ha vanskeligheter med å utvikle (Frønes, 2010, referert i Bunting, 2014, s. 201), gjennom mangel på konsentrasjon, unngåelse av skolearbeid (Richardson, Abraham, Bond, 2021, referert i Bru et al., 2016, s. 21) og høyt skolefravær (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). Behovet for ufaglært arbeidskraft har blitt redusert hvor det å gjennomføre og bestå videregående opplæring er viktig for å kunne skaffe seg jobb (Bunting, 2014, s. 202-206).

I det siste har vi sett at psykisk helse koblet til gjennomføring av videregående opplæring har fått oppmerksomhet fra utdanningsmyndighetene. Det gjelder for det første søkelyset på *folkehelse og livsmestring* i overordnet del av ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2018), men også forslaget til en ny *fullføringsreform* (Meld. St. 21, 2021) som nettopp ble lansert.

### Folkehelse og livsmestring

Psykisk helse er et dagsaktuelt tema å jobbe med da det for første gang er brukt i norsk læreplan gjennom fagfornyelsen og ny overordnet del i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» (Ekornes, 2018, s. 14). Ny overordnet del av læreplanen og nye læreplaner i videregående opplæring tredde i kraft høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg ... Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12-13).

Elevene skal med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring lære å håndtere følelser, tanker og relasjoner, klare å sette grenser for seg selv og respektere medelevenes (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.12-13). Oppmerksomheten som er viet temaet folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen har vakt debatt i både det pedagogiske og psykologiske fagmiljøet. Diskusjonen dreier seg om hvorvidt fokuset på psykisk helse i skolen fungerer etter intensjonen (Halvorsen, 2020; Klomsten & Uthus, 2019).

### Fullføringsreformen

Regjeringen har med forslaget om «Fullføringsreformen» et ønske om å endre innholdet i videregående opplæring (VGO) for å nå målet hvor ni av ti skal klare å fullføre og bestå videregående opplæring i 2030 (Meld. St. 21, 2021, s. 49).

I stortingsmeldingen peker regjeringen på flere endringer som kan bidra til en mer fleksibel opplæringssituasjon, noe som igjen kan øke sjansen for at flere gjennomfører (Meld. St. 21, 2021, s. 9-10). Spesielt vet vi at tidsbegrensningen på tre år er en snublestein for elever med psykiske helseplager (Eikeland, 2013), hvor regjeringen foreslår i denne stortingsmeldingen blant annet å utvide tidsbegrensningen (Meld. St. 21, 2021, s. 9-10). I fullføringsreformen har dyktige og profesjonelle lærere en viktig rolle i arbeidet. Her er lærerens pedagogiske frihet, kompetanse, faglig oppdatering og engasjement for fag og elever viktige suksesskriterier (Meld. St. 21, 2021, s. 10, 109-110). Dette gjør det kanskje spesielt aktuelt å rette søkelyset

mot lærerens arbeid i forskning på feltet. Fullføringsreformen viser til at læreren skal skape trygge læringsmiljø, fange opp elever som sliter, samt samarbeide med støtteapparat som skolehelsetjenesten, miljøarbeidere og PP-tjenesten (Meld. St. 21, 2021, s. 45-51).

Som vi ser, er utfordringer med psykisk helse et aktuelt tema i dagens utdanningspolitiske debatt. Lærerens arbeid løftes fram som en sentral faktor for å lykkes med å få flere elever som strever til å gjennomføre videregående opplæring. I denne masterstudien vil jeg utforske hvordan læreren på best mulig måte kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i skolen, herunder hva som er lærerens rolle og hvilken kompetanse som kreves.

## 1.2 Formål og problemstilling

Som lærer i videregående skole har jeg selv møtt flere elever med psykiske helseutfordringer og kjent på en usikkerhet, denne usikkerheten viser seg også hos andre lærere i andre forskningsprosjekt. Yrkesfaglærere opplever blant annet at de har elever med alvorlige psykiske problemer, hvor lærerne føler seg uforberedt og usikre på hvordan de skal forholde seg til disse elevene (Refsnes & Danielsen, 2018). Kontaktlærerne i denne studien uttrykker at de ønsker en rolleavklaring i møte med elever med psykiske helseutfordringer; «hvor slutter jobben som kontaktlærer og hvor begynner jobben til helsevesenet?» (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 279). Kontaktlærerne opplever lite støtte og samarbeid i forhold til hjelpeapparatene hvor de mener at taushetsplikten hindrer verdifull informasjon (Refsnes & Danielsen, 2018).

Spørreundersøkelse av lærere, skoleledere og skoleeiere som utdanningsdirektoratet har gjennomført gjennom NIFU viser at nesten en av to lærere mener at de ikke har god nok kompetanse til å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer. En av tre lærere mener at de har for liten tid og ressurser til å følge opp elevene. Flertallet av lærerne ser imidlertid skolen som et viktig sted som både kan forebygge og hjelpe elevene som sliter (Holen & Waagene, 2014, s.28-38). Tidligere forskning viser også at lærere som føler mye ansvar for elevenes psykiske helse kan oppleve negative følelser, stress, bekymring og hjelpeløshet. Stress i læreryrket kan oppstå dersom det er uoverensstemmelse mellom lærerens oppfattelse til krav og deres evner til å håndtere kravene (Ekornes, 2016b).

Studiens formål er å få en dypere forståelse og innsikt i hva fagfeltet, herunder nyere pedagogisk forskning sier om hvordan lærere kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående opplæring.



Følgende problemstilling som studien skal svare på er;

«Hvilken kunnskap har vi om hvordan lærere kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående opplæring?»

For å svare på problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet;

- Hvordan beskrives *psykiske helseutfordringer* i nyere pedagogisk forskning?
- Hva sier nyere pedagogisk forskning om *lærerens rolle* med tanke på elever som opplever psykiske helseutfordringer?
- Hva sier nyere pedagogisk forskning om *lærerens kompetanse* med tanke på elever som opplever psykiske helseutfordringer?

### 1.3 Begrepsavklaring

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som;

Mental health is a state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community (Allen, Marmot, World Health Organization, & Fundação Calouste Gulbenkian, 2014, s.12).

Psykisk helse må ikke forstås som et stabilt kjennetegn, men er i stadig endring etter påvirkning av forhold hos den enkelte individ og av forhold i omgivelsene. Endringer i forholdene kan føre til utvikling av psykiske helseutfordringer eller forbedring av den psykiske helsen (Helland Johansson & Mathiesen, 2009, s. 8). Psykisk helse kan deles inn etter; *psykisk velvære*, *psykiske plager* og *psykiske sykdommer* (Helland Johansson & Mathiesen, 2009, s. 29). *Psykisk velvære* innebærer positive følelser, lykke og mening med livet. *Psykiske plager* eller *vansker* kan gi følelse av meningsløshet, angst og uro (Helland Johansson & Mathiesen, 2009, s. 29), som kan være normale reaksjoner på en utfordrende livssituasjon. Psykiske vansker kan i ulik grad påvirke mestring, trivsel og relasjonen til andre mennesker (NOU, 2009, s. 134). Mange kan oppleve å ha psykiske vansker over kortere eller lengre periode i livet, hvor plagene kan gi symptomer, men som ikke karakteriseres som en diagnose (Major et al., 2011, s.15). *Psykiske sykdommer* eller *lidelser* karakteriseres som diagnoser som depresjon, ADHD, Schizofreni eller bipolar lidelse (Major et al., 2011, s. 15),

hvor symptombelastningen er såpass alvorlig at det påvirker funksjonen i hverdagen (Helland Johansson & Mathiesen, 2009, s. 29), som kan ha behov for tiltak i spesialisthelsetjenesten (NOU, 2009, s.134).

Denne masteroppgaven vil ikke ha et skille mellom elevers psykiske vansker og psykiske lidelser, men omfavne begge og derfor bruke fellesbetegnelsen *psykiske helseutfordringer*. Oppgaven vil utforske lærerens *rolle og kompetanse* mot alle elever som har ulike psykiske utfordringer. Begrepet psykiske helseutfordringer vil derfor bli brukt videre i denne masteroppgaven. *Rolle* omhandler de samlede forventninger og krav som mennesker innenfor samme yrket møter (Hermansen, Lorentzen, Mausestagen, & Zlatanovic, 2018), hvor «*lærerrollen* kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 30). *Kompetanse* kan knyttes til «å passe inn, møte krav til arbeidsutførelse og ha dyktighet til å løse en oppgave» (Tolo, 2017, s. 8). Kompetanse kan også forklares som tilegnet kunnskap og erfaringer en bruker når en skal løse en arbeidsoppgave (Weinhart, 2001, referert i Tolo, 2017, s. 9). Studien vil derfor gå inn på hvilke forventninger og krav som stilles og hvilken kunnskap og erfaringer læreren trenger for å best mulig kunne ivareta elever med psykiske helseutfordringer.

#### 1.4 Spesifisering og avgrensning

Arbeid med psykisk helse i skolen kan innebære å jobbe med både forebyggende og problemrettede tiltak. Forebyggende tiltak er rettet mot alle elevene hvor fokuset ligger i å styrke det psykososiale miljøet ved å arbeide med sosial kompetanse og livsmestring. Problemrettede tiltak handler om å kunne se elever som sliter og kunne gi best mulig hjelp i samarbeid med psykisk helsepersonell (Weist & Murray, 2008). Denne masteroppgaven vil ta utgangspunkt i problemrettede tiltak og lærerens arbeid da problemstillingen omfatter elever med psykiske helseutfordringer. Studien vil ikke ta for seg ulike typer av psykiske helseutfordringer, men vise til hvilke utfordringer som blir beskrevet og hvordan læreren kan møte og ivareta disse elevene på en best mulig måte innenfor en ordinær skolekontekst. Elevgruppen vil omhandle ungdom, da problemstillingen omhandler lærerens arbeid i videregående opplæring.

## 2.0 Teorigrunnlag

I dette kapitlet blir det redegjort for det teoretiske grunnlaget for å belyse, diskutere og besvare problemstillingen. Kapitlet har tre delkapitler; *psykiske helseutfordringer*, *lærerrollen og lærerens kompetanse*. Det første delkapitlet beskriver psykiske helseutfordringer hos ungdom, risiko – og beskyttelsesfaktorer, utvikling og mulige årsaker til utviklingen. Deretter blir det presentert hvordan skolen kan være en kilde til stress eller mestring og til slutt konsekvenser av psykiske helseutfordringer i skolen.

De to siste delkapitlene tar for seg lærerens rolle og lærerens kompetanse. Avsnittet om lærerrollen er organisert i tråd med stortingsmelding 11 sin inndeling; *læreren i møte med elevene*, *læreren som en del av et profesjonelt fellesskap* og *læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere* (St.meld. nr. 11, 2009, s. 12). I delkapitlet om lærerens kompetanse blir den formelle kompetansen og lærerens mangfoldige kompetanseområder presentert.

### 2.1 Psykiske helseutfordringer hos ungdom

Angst og depresjon er blant ungdom de vanligste psykiske helseutfordringene (Mathiesen, 2009, s. 46). Flere studier ser en økning av selvrapporterte psykiske helseutfordringer og denne utviklingen kan en finne i en rekke internasjonale studier (Eriksen & Bakken, 2019). Utfordringene ser ut til å være høyest blant jenter og blant elever som går i 10. klasse og 1.klasse i videregående opplæring (Samdal et al., 2016, s.38-39).

Ungdata 2019 viser at andelen av psykiske helseutfordringer i ungdomsårene er høy, hvor symptomer på stress er mest utbredt (Bakken, 2019, s. 2-5). I overkant av hver fjerde jente fra 10 trinn og mot slutten av videregående uttrykker å ha psykiske helseutfordringer. De psykiske helseutfordringene henger sammen med sosial profil hvor det er større plager i lavere sosiale lag enn i de høyere. Disse forskjellene viser seg å være størst i videregående. Selv om flertallet av ungdommene trives på skolen viser også utviklingen at færre enn tidligere trives, flere kjeder seg på skolen og at andelen av elever som opplever ensomhet aldri tidligere har vært så høy (Bakken, 2019, s. 29, 80-83). Det er samtidig viktig å påpeke at undersøkelsen utelukkende baserer seg på ungdommenes egen vurdering av helsetilstanden. Helsevesenets, skolens og foreldrenes stemmer kommer ikke til uttrykk her. En kjenner ikke til spesifikke grunner til utviklingen av psykiske helseutfordringer, men at disse utvikles i et komplekst samspill mellom miljømessige og biologiske faktorer (Mathiesen, 2009, s. 47, 51).

## 2.1.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer kan øke og beskyttelsesfaktorer redusere sannsynligheten for utvikling av psykiske helseutfordringer. Faktorene kan både være relaterte til individuelle og miljøbaserte faktorer. Individuelle risiko – og beskyttelsesfaktorer relateres til temperament, biologi, selvfølelse, livsstil, gener, sykdom og evnen til å mestre livspåkjenninger. Miljøbaserte faktorer relateres til levevilkår, økonomiske - og sosiale forhold, mellommenneskelige forhold i familie, samliv, arbeid og skole (Major et al., 2011, s. 15-16). Alle elever kommer ikke fra trygge og harmoniske hjemmeforhold, men omsorgssvikt kan ha gjort dem sårbare for psykiske helseutfordringer (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 11).

Flere av ungdommene som rapporterer om psykiske helseutfordringer i Ungdataundersøkelser, kommer fra familier med dårlig økonomi, har dårlig relasjon til foreldrene sine, har vært utsatt for mobbing og/eller liker seg dårlig på skolen og i lokalsamfunnet (Eriksen & Bakken, 2019). Risikofaktorer kan altså være til stede både i og utenfor skolen. På skolen vil et skolemiljø være sentralt med tanke på både forebygging og ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer. Et skolemiljø er nødvendigvis ikke alltid så inkluderende som det burde være, hvor mobbing vil være en sterk risikofaktor for negativ psykososial utvikling i et miljø som skaper stress og utrygghet. Et læringsmiljø som oppleves som stimulerende og trygt er viktig for alle elever, men særlig for elever med psykiske helseutfordringer (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 11-14).

## 2.1.2 Mulige forklaringer på økningen av selvrapporterte psykiske helseutfordringer

Som beskrevet i innledningen har utdanningsmyndighetene satt et sterkere søkelys på psykisk helse i skolen de siste årene. Dette kan blant annet henge sammen med en økning i selvrapporterte psykiske helseplager hos ungdom (Bakken, 2019, s. 2). Årsakene til denne økningen er derimot ikke entydige (Eriksen & Bakken, 2019). I internasjonal forskning er det to debatter som pågår når det gjelder denne utviklingen. Den ene siden tar opp hvorvidt det faktisk er en reell økning av psykiske helseutfordringer eller bare er en lavere terskel for å rapportere om disse. Den andre siden av debatten tar utgangspunkt i at det har vært en reell økning, hvor en forsøker å forklare faktorene som ligger bak økningen (Sletten & Bakken, 2016, s.27-44).

Til tross for at Ung i Oslo-undersøkelsen (Sletten & Bakken, 2016, s. 85-86) viser at det har vært en reduksjon av risikofaktorer i perioden 1996-2015, avdekker også undersøkelsen en økning i selvrapporterte depressive symptomer. Flertallet av ungdommene trives godt med livene sine, de har venner, god og tett relasjon til foreldrene og relasjonen til lærerne og

skolen har blitt bedre. Færre ungdommer bruker også rusmidler enn tidligere og det er en tydelig reduksjon i ungdomskriminalitet, samtidig sliter mange ungdommer med psykiske helseutfordringer. Det at vi ser en økning i selvrappørterte plager samtidig som at risikofaktorene synes å være svekket kan ifølge Sletten & Bakken (2016) delvis forstås i lys av økt oppmerksomhet og åpenhet rundt psykiske helseutfordringer i samfunnet (Sletten & Bakken, 2016, s.68). Psykolog Per Are Løkke er inne på det samme når han problematiserer åpenheten rundt psykiske helseutfordringer i en kronikk i Morgenbladet;

Ungdommens liv og psykiske helse skal flombelyses ... Åpenhet om psykiske lidelser blir hyllet. Ungdommen bekjenner sin angst, sin depresjon, sitt kroppspress, sine spiseforstyrrelser på alle tilgjengelige medieplattformer til de voksnes jubel ... forskerne overgår hverandre i å skape krisebilder knyttet til økningen av psykiske lidelser. Psykeeksperter konkurrerer om å tilby de beste metoder for behandling. Politikere sloss om hvem som skal implementere den beste hjelpen. Og for mediene er hver nye krise, betoelse og diagnose en begivenhet som gir garanti for klikk, «likes» og seertall ... Det er blitt umulig å skille mellom alvorlige psykiske lidelser, livskriser og helt normale ungdomskriser (Løkke, 2017).

Psykologiprofessor Ole Jacob Madsen mener at stor åpenhet rundt psykisk helse kan føre til at elever kan sykelliggjøre seg selv ved at de blir mer sykdomsbeviste. Madsen kritiserer Folkehelse og livsmestring som overordnet tema i skolen hvor han mener at det legges et for stort individuelt ansvar på elevene fremfor at det gjøres endringer i skolestrukturen. (Halvorsen, 2020). Førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved NTNU Anne Torhild Klomsten viser til en økning av selvrappørterte psykiske plager etter å ha gjennomført undervisning innenfor psykisk helse. Niendeklassinger i Trondheim rapporterte om flere psykiske plager etter at de hadde gjennomført 25 uker med programmet «utdanning i psykisk helse» (UPS). Årsaken kan blant annet være at elevene prøver å finne depresjonssymptomer hos seg selv (Halvorsen, 2020). Livsmestring krever ifølge Madsen mye egeninnsats, hvor de ressurssvake elevene fra lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke vil tjene på det, hvor politikerne bør sette søkelyset på lærerne. En bedre måte å bruke ressursene er ifølge Madsen å jobbe med kompetanseheving i forhold til klasseledelse, hvor lærere skal klare å bygge gode relasjoner til elevene sine (Halvorsen, 2020). I et debattinnlegg om Folkehelse og livsmestring blir det formulert; «skal vi lykkes med å utvikle skolen som en helsefremmende arena, er det derfor lærerne vi må rette blikket mot i tiden som kommer ... det er lærerne som er

nøkkelpersonene hvis vi skal realisere visjonen om en helsefremmende skole» (Klomsten & Uthus, 2019).

Studier som har forsøkt å se på om økningen av psykiske helseutfordringer skyldes en økt åpenhet konkluderer med at dette ikke er hovedforklaringen (Sletten & Bakken, 2016, s. 68-81), men kan bidra til at ungdom lettere kjenner etter på følelsene (Eriksen & Bakken, 2019). Bor med flere (m.fl.) (2014) ser det som lite sannsynlig at en større åpenhet rundt psykiske helseutfordringer i seg selv er hele forklaringen til en økning. Her trekkes det fram at den observerte økningen gjelder unge jenter hvor samfunnsendringer med større åpenhet burde ha en påvirkning på begge kjønn (Bor, Dean, Najman, & Hayatbakhsh, 2014). På den andre siden er det mulig at en åpenhet rundt psykisk helse kun gjelder for noen utfordringer hvor det er aksept for å føle at ting er vanskelig. Åpenhet rundt psykiske helseutfordringer kan påvirke jenter mer enn gutter ved at de forholder seg til mediene på en annen måte og i større grad oppfordres til å snakke og være åpne om psykiske utfordringer (Sletten & Bakken, 2016, s.68).

Problematisk forhold til kropp og utseende er som hjemmemiljø og mobbing risikofaktorer for psykiske helseutfordringer hos ungdom. Det finnes lite forskning på relasjonen mellom sosiale medier og utviklingen av psykiske helseutfordringer over tid (Sletten & Bakken, 2016, s. 76-77), men studier har vist at sosiale medier kan påvirke ungdommers forhold til kropp og utseende på en negativ måte (Perloff, 2014). Ungdommene selv ser ikke sosiale medier som den største kilden til stress, men opplever mer et skolepress (Eriksen, Sletten, Bakken, & Soest, 2017). Skolepress og stress utdypes videre i kapittel 2.1.3. Økt individualisering i samfunnsutviklingen ses som en annen mulig årsak til økning av ungdommers psykiske helseutfordringer, hvor ungdommer kan kjenne på usikkerhet til egen identitet og tilhørighet (Eckersley, 2011). Samfunnsforskeren Sassen viser til at psykiske helseutfordringer kan forstås av det moderne samfunnet som stiller krav til prestasjon, hvor de som ikke presterer kan falle utenfor fellesskapet (Sassen, 2014 referert i Uthus, 2020, s. 24-25).

Det er vanskelig å peke på en enkelt forklaring på årsaker til økningen av psykiske helseutfordringer hos ungdom, da det er for få systematiske studier av betydningen av risikofaktorer, og utvikling av psykiske helseutfordringer. Tallene fra ungdata viser at flere unge rapporterer om psykiske helseutfordringer, men forskningen har ikke klart å gi noen tydelige svar på hva som er årsaken til denne økningen (Sletten & Bakken, 2016, s. 78-81).

### 2.1.3 Skolen som kilde til stress eller mestring

I 2013 formidlet kunnskapsministeren Torbjørn Røe Isaksen kunnskap som førsteprioritet (Uthus, 2020, s. 29), hvor økt bruk av tester og offentliggjøring av resultater bidro til i en mer prestasjonsfokuset praksis (Mausethagen, 2015, s. 71-81). I et prestasjonsfokuset klima er det prestasjonene som blir verdsatt, hvor feil ses på som mangel på kompetanse. I mestringsklima blir imidlertid innsats, utforskning og forståelse prioritert og verdsatt og feil ses på som nødvendig for å lære (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011). Mestringsklima kan i skolen redusere elevenes unngåelsesstrategier som å unngå nye utfordringer eller unngå å søke hjelp når en trenger det (Turner et al., 2002 referert i Stornes et al., 2013). Dette kan gjøre elevene mer mestringsorienterte, hvor de møter utfordringene på en offensiv måte (Stornes et al., 2013).

Gjennomgang av flere studier fra flere land som blant annet USA og England rapporterte lærerne at økt bruk av testing hadde negativ påvirkning på relasjonen til elevene (Mausethagen, 2013, s.113). Tolkning av disse resultatene kobles til at lærerne får mindre tid til elevene, hvor kommunikasjonen handler om resultater, nivåer og mål og hvor elevenes interesser i mindre grad blir tatt hensyn til. Politikk som har til hensikt å gi bedre resultater kan ha utilsiktede konsekvenser som kan være interessante også i en norsk skolekontekst. Det har i norsk skole også vært økning av prøver og tester hvor lærerne og skolen blir sett på som ansvarlige for resultatene (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017, s.33-34). Forskning har vist at prestasjonspresset i skolen har negative konsekvenser for elevenes psykiske helse ved at et høyt prestasjonspress har sammenheng med nedstemthet, utmattelse og lavere selvværd (Skaalvik & Frederici, 2015). Skolereformer med økt fokus på testing, vurderinger og karakterer har vært med på å øke elevenes opplevelse av skolestress og redusere deres akademiske selvtillit, særlig hos jenter (Högberg, Lindgren, Johansson, Strandh, & Petersen, 2019).

Skolen må forberede elever på å takle stress, da litt stress i hverdagen er noe de fleste mennesker vil oppleve og er noe som må til for å kunne prestere (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017, s. 42). Stress kan ses på som positivt (eustress) og negativt (distress). Ved positivt stress opplever en utfordringer som kan håndteres, som gir grunnlag for utvikling, læring og positive følelser. Negativt stress reduserer på den andre siden elevenes prestasjoner og læring (Selye, 1956, referert i Bru, 2019, s. 20-21) og bidrar til helseproblemer og dårligere motivasjon (Lillejord et al., 2017, s. 8-9). Den pedagogiske praksisen skal sørge for en balansegang hvor elevene trives og har det bra, samtidig som at elevene skal yte og prestere i

skolearbeidet. En viktig kompetanse i skolen er å kunne tolke når det positive stresset omdannes til negativt stress slik at elever ikke blir demotiverte eller utbrente (Lillejord et al., 2017, s. 8-9). Forskningen kan gi råd til hva lærere og skoleledere bør være oppmerksomme på for å unngå stressende forhold i skolen, men den viser også at noen utfordringer handler om samfunnsmessige utviklingstrekk som har konsekvenser for ungdom. På den måten kan det være vanskelig å skille mellom forventninger som kommer fra skolen, foreldre, jevn gamle, samfunnet, eller en selv (Lillejord et al., 2017, s. 6-7).

#### 2.1.4 Konsekvenser av psykiske helseutfordringer i skolen

Psykiske helseutfordringer kan ha negativ påvirkning på faktorer som skoletrivsel, opplevelse av mestring, konsentrasjon, sosial tilhørighet og motivasjon som kan resultere i svakere læringsutbytte for eleven (Kodal, 2020, s.280). Elever med psykiske helseutfordringer kan ha vansker med å være i en læreposisjon hvor de ikke klarer å utføre de arbeidsoppgavene de får utlevert av skolen. Elever som er redde, bekymret, ensomme, sinte eller frustrerte vil gjerne ha store utfordringer med å få med seg det som skjer i undervisningen og går med dette glipp av mye læring (Holen & Waagene, 2014, s.20-21).

Skolen blir et viktig sted for både den faglige og psykososiale utviklingen (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 11-14), hvor elevene må lære å utvikle samarbeidskompetanse, empati, trygghet og selvstendighet. For elever med psykiske helseutfordringer kan uklarerheter om arbeidsprosess og gruppesammensetning føre til ekstra usikkerhet. For mange elever kan det å ha muntlige presentasjoner virke stressende og vanskelig (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 11-14). Hvordan ungdommene mestrer motgangen og utfordringene de møter henger sammen med deres psykiske helse (Uthus, 2020, s. 38). Ungdommer med flere psykiske helseutfordringer har vist seg å ha svakere skoleprestasjoner. Det er usikkert om prestasjonene har påvirket den psykiske helsen eller motsatt. Frustrasjonen for å ikke mestre kan påvirke negativt og psykiske helseutfordringer kan påvirke konsentrasjonen som igjen kan påvirke skoleprestasjonene (Helland & Mathiesen, 2009, s. 51). De psykiske helseutfordringene kan føre til stort skolefravær ved at elevene opplever et for stort emosjonelt ubehag ved oppmøte (Havik et al., 2015). Psykiske helseutfordringer blir av elevene beskrevet som en av flere grunner for å droppe ut av videregående skole (Markussen & Seland, 2012, s. 36). Elever med psykiske helseutfordringer rapporterer om lavere nivå av lærerstøtte og positive relasjoner enn elever uten disse utfordringene, hvor det kan se ut til at elever opplever en reduksjon av lærerstøtte når de blir eldre. Dette er noe lærere bør reflektere over da psykiske helseutfordringer tenderer å øke med alderen (Ertesvåg & Havik, 2019). En



forklaring kan være at lærere ikke legger merke til elevenes utfordringer (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011; Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011), hvor angst og depresjon kan ha symptomer som kan kontrolleres og styres inne i den enkelte. Elever med psykiske helseutfordringer kan også avvise lærere som forsøker å skape en god kontakt som gjør det vanskelig for læreren å etablere en tett relasjon (Drugli et al., 2011). Ved stor stressbelastning av ulike årsaker, ønsker gjerne elevene å unngå skolearbeid fordi de ikke tror at de vil mestre oppgavene.

Forventninger om at de skal mislykkes og følelse av utrygghet kan føre til at elevene bruker uhensiktsmessige mestringsstrategier som å unngå det som er ubehagelig. Utsettelse av lesing til prøve og unngå å møte opp til undervisning kan forverre situasjonen for elevene (Byrkjedal - Sørby & Øverland, 2019, s. 99-110, 117).

Lærere ser ut til å være usikre på sitt ansvar i møte med elever med psykiske helseutfordringer. I studien til Refsnes & Danielsen (2018) føler lærere seg uforberedt og usikre, hvor de ønsker en rolleavklaring på hva som er deres ansvar (Refsnes & Danielsen, 2018). I studien til Ekornes (2016) ønsker læreren å tydeliggjøre sin rolle i det psykiske helsearbeidet (Ekornes, 2016a). De neste delkapitlene går nærmere inn på hva som ligger under begrepene lærerens rolle og lærerens kompetanse.

## 2.2 Lærerrollen

*Rolle* ble i studiens begrepsavklaring i kap.1.3 definert som de samlede forventninger og krav som mennesker innenfor samme yrket møter (Hermansen, Lorentzen, Mausestagen, & Zlatanovic, 2018), hvor «*lærerrollen* ble definert som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 30).

Forventningene som stilles til lærerrollen kommer gjerne fra offentlige styringsdokumenter som stortingsmeldinger, offentlige utredninger, læreplaner og opplæringsloven (Hermansen et al., 2018), hvor myndighetene formidler hvilken lærerrolle samfunnet ønsker (St.meld. nr. 11, 2009, s. 41). Mye fokus på elevenes prestasjoner i ulike vurderingssituasjoner har ført til «*accountability*» hvor skoleeiere, rektorer og lærere holdes ansvarlige for elevenes læringsutbytte (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 71). Skolen og lærerne jobber både med faglige mål og elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, men i det daglige arbeidet kan dette skape spenninger hvor læreren skal balansere flere hensyn (Mausestagen, 2015, s. 25).

Lærerrollen har gjennomgått et skifte fra årene før reformene på 90-tallet, hvor rollen har gått fra *formidler* til *tilrettelegger* (Tolo, 2017, s. 26-27). De fleste lærere vil fremheve omsorg, klasseledelse, kunnskapsformidling, læring og veiledning i forsøket på å beskrive lærerrollen og egen praksis, men vektlegge ulik forståelse, handling og rolle som kan føre til ulik praksis i klasserommet (Mausethagen & Kostøl, 2010).

### 2.2.1 Læreren i møtet med elevene

For ungdommers helse og livsmestring vil gode lærer-elev-relasjoner være viktig, hvor læreren kan være den betydningsfulle eller signifikante voksne. For læreren sin del kan imidlertid rammefaktorer som innholdet i lærerplanen, antall elever, tilgjengelig tid og klasserommet begrense deres mulighet for samspill til elevene og enkeltindivider (Moen, 2020, s.55).

Læreryrket hevdes å være mer utsatt for emosjonell utmattelse enn andre yrker (Mykletun, 2002, referert i Bjørkelo et al., 2013), hvor lærerrollen innebærer kontakt med et mangfold av elever i løpet av en arbeidsdag (Bjørkelo et al., 2013). Med tanke på lærer-elev-relasjonen kan det være en utfordring å finne riktig balanse mellom nærhet og distanse. Lærere er ifølge Ekornes (2016) opptatt av å avgrense lærerrollen opp mot rollen som psykolog (Ekornes, 2016a). Til tross for at læreren ikke er psykolog har lærerrollen psykologiske elementer i relasjonen til elevene sine (Ramvi, 2010). En god lærer-elev-relasjon kan defineres som tillit, hvor eleven kan åpne seg og snakke, og hvor læreren kan vise støtte og omsorg (Ramvi, 2007, referert i Ramvi, 2010). Elevene skal ovenfor læreren kjenne tillit, tilgjengelighet og tilstedeværelse hvor læreren må ha tid til å snakke og lytte til elevene. Læreren må tåle å bli avvist av elever som har det vanskelig, hvor en ikke må gi opp for tidlig og reflektere over hva som ligger bak elevens oppførsel (Ekornes, 2018, s. 73-75). I studie fra Bartlett (2005) opplevde lærerne at de som bevist endret fremtoning og tilnærming til «de vanskelige» elevene hvor lite forståelse og forakt ble erstattet med vennlighet og respekt førte til en atferdsendring hos elevene (Bartlett, 2005, referert i Bjørkelo et al., 2013). For læreren er det også viktig å være klar over at for nær og personlig kontakt kan være uheldig dersom læreren ikke klarer å sette nødvendige grenser. Mangel på personlige grenser kan for lærerne være utmattende (Ekornes, 2018, s. 73-75).

Læreryrket er givende ved at en får nære relasjoner til elevene, men det kan for mange også føles utfordrende når en har en følelse av å ikke strekke til for de elevene som strever (Idsøe, Bru, & Øverland, 2016, s. 292). En annen viktig lærerrolle er rollen som *signalfanger* som handler om å klare å fange opp elevenes signaler på psykiske helseutfordringer. Signalene kan

være tydelige som endring i atferd, stort fravær eller markante endringer i faglige prestasjoner. I andre tilfeller kan signalene være mer indirekte hvor eleven i en norsk stil kan skrive om depressive tanker. I dette tilfelle vil læreren utfordres i rollen som omsorgsperson versus lærer, hvor en må reflektere over om en skal vurdere teksten som blir skrevet eller ta tak i hva som ligger bak innholdet (Ekornes, 2018, s. 89).

#### Læreren som klasseleder

Læreren rolle handler om å bygge gode relasjoner med elevene og ha klare forventninger i forhold til disiplin, orden, atferd og faglig arbeid. Kvalitet på relasjoner og kontroll over atferd kan være forebyggende på opplevelse av stress, både hos lærerne og elevene (Roland, 2019, s. 211, s.211). Kombinasjonen av gode relasjoner og kontroll i den *autoritative lærerrollen* ser ut til å være sentralt for at læreren skal kunne yte god klasseledelse (Bear, 2015) og som kan gi positive resultater på sosial tilpasning hos elevene (Ertesvåg, 2011). Den autoritative lærer har balanse mellom omsorg og krav/kontroll til elevene som bidrar til et godt og trygt læringsmiljø (Cornell & Huang, 2016). Læreren møte med den autoritative lærerrollen kan være utfordrende hvor det kan være vanskelig å finne balansen mellom; «when to lighten up and when to tighten up» (Walker, 2009, s. 128).

Et sentralt trekk hos klasselederen er ikke bare relatert til hvordan læreren skal fungere til hver elev, men hvordan læreren får elevene til å fungere ovenfor hverandre. Lærere får til endring og framgang ved å være oppmerksomme på at elever lærer på ulike måter og når læreren klarer å få elevene til å jobbe som et lag. Lærere som klarer å etablere et godt læringsmiljø har også god innvirkning på sårbare elever. Kulturen i klassen må utvikles slik at elevene ser skolen som et sted med muligheter, krav og opplevelse av mestring (Hernes, 2010, s. 43-45). Hernes (2010) henter inspirasjon fra Teach for America når han beskriver den gode lærer (Farr, Jossey-Bass, 2010, referert i Hernes, 2010, s. 47-48). Den gode lærer stiller klare og etterprøvbare krav og forventninger til elevene og presenterer hva elevene skal ha lært på slutten av skoleåret, timen, uken og semesteret. Læreren planlegger baklengs hvor en først tenker ut hva elevene skal oppnå på slutten av semesteret og bruker tid på å få elever og foreldre til å jobbe sammen mot målet. Her handler det om å bryte lave forventninger til evner og muligheter og vise at eleven kan klare mer gjennom kombinasjon av støtte fra lærer og egen innsats. Den gode lærer planlegger med skjønn hvor en gjør nødvendige tilpasninger underveis og bruker elevenes arbeid og innsats til å reflektere over egen praksis. Læreren gjør stadige endringer og forbedrer egne metoder og opplegg for å lykkes. Den gode lærer går forbi den klassiske lærerrollen som underviser, hvor en går inn i problemer som påvirker

elevenes utvikling som familieliv, konflikter med venner og fravær ved sykdom, og tar tak i utfordringer som skyldes forhold utenfor skolen (Farr, Jossey-Bass, 2010, referert i Hernes, 2010, s. 47-48).

#### Læreren som tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø

«Dei største utfordringane for lærarane i skulen er å meistre det store elevmangfoldet ...»

(Haug, 2012, s. 286), hvor lærere har ansvar for hele klassen, den enkelte elev og hvor lærerne kan bli usikre på elevers utbytte av undervisningen (Håstein & Werner, 2014a, s. 136-40). I undervisningen må læreren ta hensyn til opplæringsloven; § 1-3, tilpasset opplæring, § 5-1, spesialundervisning og § 9A hvor «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 1998). For å kunne håndtere utfordringer og gi mulighet for vekst og utvikling kan læreren tilrettelegge. Tilretteleggingen kan gjøre at eleven tør å utfordre seg, hvor støtte fra læreren kan bidra til at eleven opplever utfordringen som overkommelig. Tilrettelegging er viktig for å skape mestringserfaringer, selvtillit og mestringstro som har stor betydning for elevenes psykiske helse (Ekornes, 2018, s. 70).

Tilpasset opplæring gjelder for alle elevene, hvor inkludering står sentralt ved at elevene skal ta del i et fellesskap og ha nytte av å gå på skolen. For mange lærere i dagens skole vil tilpasset opplæring i praksis oppleves som en utfordring (Håstein & Werner, 2014b, s. 20-23). For at læreren skal kunne møte elevmangfoldet må læreren kunne tilby elevene flere ulike undervisningsmetoder (Håstein & Werner, 2014b, s. 43). Tilpasset opplæring blir sentralt for å forhindre elevers utenforskap, marginalisering og frafall i videregående opplæring (Bunting, 2014, s. 207-209). For å gi tilpasset opplæring kan en hente inn spesialpedagogisk kunnskap som kan være til god hjelp for hele klassen med å bidra til en variert og god opplæring. Spesialpedagogikk har hatt lang tradisjon i individuelle behov hvor praksisen er kjennetegnet av en *individrettet tilnærming* (Håstein & Werner, 2014b, s. 136-137), hvor en ved kartlegging av elevenes utfordringer vurderer at problemet ligger hos eleven, og ikke at det har en sammenheng med klassemiljøet eller lærerens undervisning (Hjørne, 2004, referert i Håstein & Werner, 2014b, s. 141). En individrettet tilnærming bygger på et *kategorisk perspektiv* på elevers vansker, hvor en anser at elevene har spesielle mangler eller behov som trenger spesialiserte tiltak (Bachmann & Haug, 2006, s. 72-73). Spesialpedagogisk kompetanse bør bli tatt i bruk for å forhindre spesialbehandling av elever og ekskludering (Emanuelsson, Persson, Rosenqvist, Sverige, & Skolverket, 2001, s. 149). « ... det gäller att sträva efter att göra «special» så lite speciellt som möjligt utan att ge avkall på att elever

bereds optimala möjligheter til den hjälp och det stöd de har rätt att få» (Emanuelsson et al., 2001, s. 149). I utfordringer ved å inkludere enkeltelever vurderer en ofte hva som kan gjøres for disse elevene, fremfor å undersøke egen praksis. Lærere kan lett glemme at elever som omtales med spesielle behov har de samme behovene som andre elever, men bare trenger litt ekstra tilrettelegging. I stedet for å gjøre ekstra tilrettelegging som noe spesielt for enkeltelever kan det bli en allmenn praksis for en hel klasse som kan gi stort utbytte, også for medelevene. Lærere som utøver en inkluderende spesialpedagogikk forholder seg til læringssituasjoner og ikke elevenes individuelle særtrekk (Håstein & Werner, 2014a, s. 155-157).

Spesialpedagogikken kan ha en *fellesskapsorientert tilnærming* hvor alle elever kan ha utbytte av praksisen. Denne tilnærmingen blir av Håstein & Werner (2014a) fremstilt som en slags motsats til den individrettede tilnærmingen. Innenfor en fellesskapsorientert tilnærming er en opptatt av å styrke skolens kapasitet for å kunne inkludere og gi tilhørighet til *alle* elever (Håstein & Werner, 2014a, s. 149). Tilnærmingen kan kobles til et *relasjonelt perspektiv* hvor elevenes utfordringer tolkes som konsekvensen av svikt i relasjonen mellom individet og omgivelsene, som for eksempel organisering, innhold og gjennomføring av opplæringen. Tiltak og endringer skjer i omgivelsene og ikke hos den enkelte elev, hvor utfordringene møtes for eksempel ved pedagogisk differensiering innenfor fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006, s. 72-73). I det relasjonelle perspektivet kan en se «elever i utfordringer» fremfor «elever med utfordringer» (Emanuelsson et al., 2001, s. 23). I en fellesskapsorientert tilnærming er undervisningen fleksibel med mange typer av aktiviteter og oppgavetyper slik at de kan brukes av flere elever med ulike forutsetninger. Klassemiljøet ses som en ressurs for alles læring og utvikling gjennom felles prosjekter, hvor kommunikasjon og samarbeid mellom elevene er en viktig del av opplæringen som bare delvis kan planlegges. Lærere som underviser i den samme klassen, vil etter den fellesskapsorienterte tilnærmingen møtes regelmessig for å drøfte alle elevene i klassen. Når en lærer har elever eller klasser som de bekymrer seg for, har rektor en medvirkning til å finne løsninger som er rettet mot hele klassen og involverer alle lærerne. På planleggingsdager jobber en med eksempler og ideer på hvordan en kan jobbe med hele klasser (Håstein & Werner, 2014a, s. 140-153).

### 2.2.2 Læreren som del av et profesjonelt fellesskap

Skoler kan ikke basere arbeidet sitt på lærere som operer som «hobbypsykologer» som resulterer i utslitte lærere. En sterk skoleledelse kan støtte lærere i det psykiske helsearbeidet i den daglige praksisen (Ekornes, 2015). Lærere beskriver i studie om tverrprofesjonelt samarbeid, skoleledelsen som god støtte i samarbeid med andre instanser, hvor de også mener at det er viktig å kunne snakke og få råd av kollegaer (Christensen & Godø, 2021). De gode lærerne kjennetegnes som de som evner å øke sin kompetanse gjennom samarbeid med kollegaer og gjennom egen faglig utvikling (Hagen & Nyen, 2009, s. 153-163). Erfaringskunnskapen utvikles gjennom at lærere jobber, snakker sammen og deler kunnskap (Tolo, 2017, s. 148-154).

Lærere kan oppleve at elever trekker seg tilbake eller utagerer som kan føre til et negativt samspillmønster (Ekornes, 2018, s. s.68). Læreren kan i slike situasjoner kjenne på sinne og hjelpeløshet som kan føre til en reduksjon av lærerens effektivitet, som kan påvirke klassemiljøet negativt (Mykletun, 1985, referert i Bjørkelo et al., 2013). Lærere kan ha behov for å dele negative erfaringer og følelser med andre (Bjørkelo et al., 2013), hvor de trenger å reflektere over interaksjonene som skjer i klasserommet for å få til endring og utvikling. Studie til Ramvi (2010) viste til at skoler i stor grad overlot de enkelte lærerne til å håndtere utfordringene og sin egen sårbarhet på egenhånd (Ramvi, 2010). Helsepsykiater eller psykososial rådgiver er viktige samarbeidspartnere på skolen når lærer trenger råd og veiledning relatert til elever med psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2018, s. 91). For at lærere ikke skal stå alene med jobben er det viktig at skolen tilrettelegger for tverrfaglig og kollegialt samarbeid (Ekornes, 2018, s. 91-92).

### 2.2.3 Læreren i møte med foreldre og andre aktører utenfor skolen

Skolen kan på et tidlig tidspunkt fange opp elever med ulike utfordringer hvor en viktig jobb blir å samarbeide med foresatte og andre instanser slik at eleven får best mulig hjelp (Stornes Espeset & Øhlckers, 2020, s. 312). Her er lærerrollen som *henviser* eller *gatekeeper* sentral (Nadeem et al., 2011, Stiffman, Pescosolido & Cabassa, 2004, referert i Ekornes, 2018, s. 91), hvor læreren identifiserer signaler eller symptomer fra elevene og henviser videre til helsetjenestene (Ekornes, 2015).

### Foreldresamarbeidet

En lærer som har god relasjon til foreldrene, legger et godt grunnlag for å bygge en god lærer-elev-relasjon (Ekornes, 2018, s. 109). Foreldrene er for læreren en viktig samarbeidspartner i det psykiske helsearbeidet, både forebyggende og ved iverksetting av tiltak. Foreldre sitter med mye kunnskap om eleven som kan være til hjelp for læreren med støtte, tilrettelegging og som hjelp til å forstå elevens behov. Foreldre kan unnlate å fortelle om elevenes utfordringer på bakgrunn av frykt for stigmatisering, eller ha mangel på tiltro på hjelp. I noen situasjoner kan foreldrene også selv ha rus – psykiske eller andre utfordringer som reduserer samarbeidskapiteten (Ekornes, 2018, s. 109-117).

### Andre aktører rundt skolen

Læreren skal ved bekymring for omsorgssvikt eller andre former for overgrep melde fra, hvor andre instanser som barnevern, barne - og ungdomspsykiatrisk tjeneste (BUP) og politi må komme på banen (St.meld. nr. 11, 2009, s. 14). Læreren er etter § 22-2 pålagt å samarbeide med relevante hjelpeinstanser (Kunnskapsdepartementet, 2006), hvor myndighetenes argumentasjon for samarbeid er at den kan styrke elevenes ivaretagelse ved å gi elevene riktig hjelp til riktig tid (Kunnskapsdepartementet, 2020, referert i Christensen & Godø, 2021). Et annet argument er at det skal frigjøres mer tid for læreren til å konsentrere seg om sin kjernevirksomhet; undervisning av fag (Kunnskapsdepartementet, 2010, referert i Christensen & Godø, 2021). Lærere ser i studien til Christensen & Godø (2021) samarbeid med andre profesjoner som nyttig og viktig for ivaretagelsen av elever, men beskriver samtidig at samarbeidet ikke gir mer tid til undervisning, men heller tar mer tid. Til tross for at samarbeidet er tidkrevende, er lærerne positive, hvor de mener elevene har utbytte av hjelpen. Dersom samarbeidspartneren er trygg på sitt felt, kan læreren støtte seg til den andre profesjonen i situasjoner læreren selv er usikker (Christensen & Godø, 2021). Lærere i Ekornes' studie (2015) opplevde også samarbeidet som tidkrevende, hvor de hadde flere andre arbeidsoppgaver som krevde mye i hverdagen. De følte frustrasjon over å ikke ha god nok tid til å følge opp den enkelte elev og ønsket at helsetjenestene brukte mer tid på skolene. Helsetjenesten kunne gi lærerne mer konkrete og praktiske råd for klasserommet, gi veiledning, være mer synlige på skolen og informere om psykisk helse. Lærere så det som en utfordring at helsesykepleierne var lite tilgjengelig på skolen (Ekornes, 2015).

## 2.3 Lærerens kompetanse

Kompetanse kan knyttes til «å passe inn, møte krav til arbeidsutførelse og ha dyktighet til å løse en oppgave» (Tolo, 2017, s. 8). Kompetanse kan også forklares som tilegnet kunnskap og erfaringer en bruker når en skal løse en arbeidsoppgave (Weinhart, 2001, referert i Tolo, 2017, s. 9). Lærere beskriver i Ekornes (2015) en opplevd mangel på kompetanse i det psykiske helsearbeidet hvor de er usikre på symptomer, risikofaktorer og hvordan hjelpe og følge opp elever. Lærere har frykt for å gjøre ting verre og vegrer seg derfor å blande seg inn (Ekornes, 2015). I internasjonal forskning har lærere i det psykiske helsearbeidet beskrevet en følelse av inkompetanse (Rothi et al., 2008, referert i Refsnes & Danielsen, 2018). Lærere i Refsnes & Danielsen (2018) mener de har skaffet seg kompetanse om psykisk helse gjennom erfaringer fra klasserommet. Bare to lærere viser til at de har fått informasjon om psykisk helse på skolen. Lærerne opplever også at psykisk helsearbeid i lærerutdanningen har vært fraværende (Refsnes & Danielsen, 2018).

### 2.3.1 Formell kompetanse

I læreryrket stilles det krav til formell kompetanse for å sikre minstekrav til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Formell og godkjent kompetanse kan man opparbeide seg gjennom blant annet grunnskolelærer -, lektor - faglærer - og yrkesfaglærerutdanningen (Hagen & Nyen, 2009, s. 153-163). Kunnskap om psykisk helse har ikke vært like prioritert i lærerutdanningen som pedagogisk, didaktisk – og fagkompetanse (Ekornes, 2018, s. 85), men for å sikre et godt psykososialt skolemiljø ble det i 2015 presentert forslag om at psykisk helse og psykososiale risikofaktorer skulle innarbeides i lærerutdanningen (NOU: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2015, 341);

Psykisk helse og psykososiale risikofaktorer har en for liten plass i lærerutdanningene. Det er nødvendig at lærere har overordnet kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser, hvordan de kommer til uttrykk, hvordan de kan forebygges, og hvordan læreren kan veilede og henvise elever til rett hjelpeinstans når det er behov for det. Det er viktig at studentene får god kjennskap til og innsikt i eksternt støtteapparat, spesielt instanser som kan hjelpe barn og unge som har store og sammensatte vansker. Utvalget anbefaler at temaet psykisk helse og psykososiale risikofaktorer blir innarbeidet som et tema med læringsutbyttebeskrivelser i alle lærerutdanningene (NOU: Departementenes sikkerhets - og serviceorganisasjon, 2015, s. 339).

I lærerutdanningene for 1-7.trinn (Munthe & Melting, 2018a, s.9), 5-10. trinn (Munthe & Melting, 2018b, s.9) og lektorutdanningen for 8-13.trinn (Munthe & Engeliën, 2017, s.17-18),



blir psykisk helse og psykososiale risikofaktorer presentert som at lærer/lektorstudenten skal kunne se elevenes psykiske helse og psykososiale risikofaktorer i skolehverdagen. Det blir ikke presentert noe ytterligere forklaring på hva studentene eksplisitt skal lære for å klare dette. Ekornes (2015) viser til at en som lærer ofte ikke har formell kunnskap om kjennetegn på psykiske helseutfordringer, men at lærere likevel kan være i stand til å forstå at noe er galt (Ekornes, 2015). For å fange opp elevene som har det vanskelig bruker gjerne lærere mer intuisjonen og «common sense» enn kliniske kriterier (Rothi, Leavey og Best, 2008, referert i Ekornes, 2018, s. 85).

Kjennskap til kliniske kriterier kan overlates til helsefaglig personell, men lærere bør likevel ha noe kunnskap om tidligere kjennetegn på psykiske utfordringer og hjelpetiltak som kan settes inn på et tidlig tidspunkt for å forhindre at utfordringene utvikler seg (Ekornes, 2018, s. 86). Lærere kan være «signalfangere» hvor signaler lærere i videregående fanget opp var mangel på personlig hygiene, tilbaketrekking fra sosial interaksjon og plutselige endringer hos eleven relatert til humør og atferd (Holen & Waagene, 2014, referert Ekornes, 2018, s. 87-88). 69% av lærerne i denne spørreskjemaundersøkelsen synes det var vanskelig å vurdere alvorlighetsgrad av elevers psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2015), hvor lærere opplevde det som utfordrende å vite når eleven krevde henvisning til profesjonell hjelp. Lærere ønsker mer kunnskap om psykiske helseutfordringer slik at de kan fange opp symptomene og vite hva læreren kan gjøre for å hjelpe eleven (Ekornes, 2018, s. 87). I det psykiske helsearbeidet etterlyser lærerne skolering om temaet, hvor lærere i sin lærepraksis er usikre på hva de kan si og er redde for at feil tilnærming gjør situasjonen verre. Lærerne opplever et gap mellom ansvar og kompetanse som for lærerne i det psykiske helsearbeidet knyttes til stress (Ekornes, 2016a).

### 2.3.2 Lærerens mangfoldige kompetanseområder

Lærerrollen forutsetter kompetanse på flere områder hvor mange former for kompetanse blir beskrevet. Tre former for lærerkompetanse er på bakgrunn av undersøkelser konkludert som viktige for elevenes læring; relasjonskompetanse, ledelseskompetanse og didaktisk kompetanse (Nordenbo et al., 2008, referert i Hagen & Nyen, 2009, s. 151).

Relasjonskompetanse omhandler lærerens forhold og støtte til den enkelte elev og ledelseskompetanse referer til lærerens evne til å etablere tydelige regler og rammer i undervisningen. Lærerens didaktiske kompetanse relateres til en kombinasjon av formidlingsevne og fagkompetanse (Hagen & Nyen, 2009, s. 151). Lærere beskriver sosial

kompetanse som den mest sentrale kompetansen i lærerrollen, deretter kompetanse i klasseledelse (Christensen & Godø, 2021).

#### Sosial kompetanse og kompetanse i klasseledelse

Lærere trekker frem sosial kompetanse som den mest sentrale kjernekompetansen i sitt arbeid, hvor rollen krever evne til å lese kroppsspråk, ha magefølelse og en kompetanse til å se elevene. Lærerne beskriver et overordnet blikk som gjør at de blir gode til å tolke elevenes behov, sosialt og faglig som bidrar til relasjonsutvikling. Det overordnede blikket læreren har i skolen gir en kunnskap om elevene som lærerne mener at andre profesjoner ikke har (Christensen & Godø, 2021). For at læreren skal kunne utøve god klasseledelse beskriver lærere en kompetanse til å håndtere det uforutsette. I en undervisningstime oppstår det ofte sosiale ting som læreren må ordne opp i, hvor det gjerne blir mindre undervisning enn det i utgangspunktet var planlagt. Lærerne mener at lærere som har god fagkompetanse og stor fagengasjement evner å håndtere de uforutsette situasjonene som oppstår (Christensen & Godø, 2021).

#### Fag- og didaktisk kompetanse

Kravet til lærerens kompetanse har i skolene og lærerutdanningen blitt endret fra et bredt kompetanseområde til å bli mer spesialisert og faglig forankret. Ved reformen fra 2010 ble lærerutdanningen spesialisert i trinn og fag, hvor fagspesialiseringen ble enda tydeligere i 2017 ved innføringen av utdanning på masternivå. I tillegg til faglig spesialisering ble forskning en viktig del av lærerens kunnskapsbase (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 73). Denne formen for lærerkompetanse ble også beskrevet i «lærerløftet; «like viktig som fagkunnskap er derfor bred pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse ... En god lærer har også innsikt i vitenskapelige metoder og kan forstå og ta i bruk relevant forskning» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 16). En sentral kompetanse hos lærere er den didaktiske kunnskapen hvor læreren skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen (Lyngnes, Rismark, 2011, referert i Mausestagen, 2015, s. 100).

#### Relasjonskompetanse

«The best teachers don't simply teach content, they teach people» (Walker, 2009, s. 122). Relasjonskompetanse kan defineres som; «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63 referert i Ekornes, 2018, s. 78). De fleste lærere ser god relasjon til elevene som viktig, men det kan være utfordrende å få til en god relasjon til alle elever i en elevgruppe med mange og ulike elever (Ekornes, 2018, s. 78). For læreren handler relasjonskvalitet om å

skape muligheter for mestring, slik at læreren kan gi ros og oppmuntring til elevene. De fire T-ene; tillit, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet er sentrale for relasjonskvalitet (Ekornes, 2018, s. 69).

Læreryrket er spesielt ved at de skal etablere og utvikle gode relasjoner til både elever og foreldre samtidig. Det relasjonelle er ikke en motsetning til det faglige ved læreryrket (Mausethagen, 2015, s. 20), hvor forskning tvert imot viser at elevene både trives og får gode læringsresultater når lærere behersker begge sider (Nordenbo, 2008; Hattie, 2009, referert i Mausethagen, 2015, s. 20). Selv om undervisning krever å møte elevenes ulike intellektuelle og sosiale behov strever flere lærere å håndtere balansen mellom den akademiske og sosiale dimensjonen i klasserommet (Walker, 2009). Relasjonskompetansen kan ses på som en del av lærerens kunnskapsgrunnlag, hvor personlig stil, kommunikasjon og hvordan læreren fremstår i klasserommet kan utvikles. Trening og refleksjon rundt egen praksis og væremåte vil være viktig for å utvikle kunnskap om relasjonelle forhold, hvor kunnskap om hva som kan bidra til å skape og opprettholde gode relasjoner er viktig (Mausethagen & Kostøl, 2010).

#### Kunnskap om elevene

For at læreren skal lykkes med tilpasset opplæring må en ha ulike framgangsmåter for å møte og kommunisere med de ulike elevene. Ulike tilpasninger av didaktisk art har liten verdi dersom eleven «kobler ut» og responderer dårlig på undervisningen (Stray & Stray, 2014, s. 56-58). Læreren må ha kunnskap om hvordan klassen reagerer som gruppe, hvilke ulike hensyn gruppen har og hva en kan få til. Læreren som snakker med enkeltelever, observerer arbeidet og klassen i undervisningen, har mulighet for å skape et godt læringsmiljø (Håstein & Werner, 2014a, s. 153). I et *differensiert relasjonsperspektiv* er lærerens kunnskap om de ulike elevenes faglige nivå og forutsetninger, samt deres sosiale bakgrunn viktig for å kunne bidra til positiv læringsutvikling. Elevene har ulike relasjonelle behov som læreren må forholde seg og tilpasse seg etter, hvor en må tolke og forstå elevenes atferdsmessige signaler (Stray & Stray, 2014, s.58, 76). Læreren må forsøke å forstå hva som ligger bak elevenes atferd, hvor en opposisjonell atferd kan være en form for beskyttelse. I et klasserom kan også en elev kan være utagerende og deprimert på samme tid (Ekornes, 2018, s. 69). Lærerens forståelse gir muligheter for tilpasninger av egen atferd, kommunikasjon og muligheter for tilpasset relasjonell støtte (Stray & Stray, 2014, s. 58, 76).

### 3.0 Metode

Valg av metode avhenger av hva en ønsker å finne ut og hva slags forskningsspørsmål en skal jobbe ut i fra (Silverman 2011, s.7). Studiens formål er å få en dypere forståelse og innsikt i hva nyere pedagogisk forskning sier om hvordan lærere kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående opplæring. For å få en dypere forståelse var det mest hensiktsmessig å gjøre en litteraturstudie (litteraturreview), da det er en forskningsmetode som kan gi et bredt og dypt innblikk i litteraturen (Krumsvik 2016, 64). Litteraturstudien skulle gi svar på studiens problemstilling;

«Hvilken kunnskap har vi om hvordan lærere kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående opplæring?»

Et godt formulert forskningsspørsmål gjør det lettere å gjøre litteratursøk og velge ut relevant data (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016, s.85). I studiens innledningskapittel ble det argumentert for avgrensning og utvikling av forskningsspørsmål som kunne bidra til å svare på problemstillingen. For å kunne velge ut relevant litteratur ble i det i studien arbeidet etter forskningsspørsmålene;

- Hvordan beskrives *psykiske helseutfordringer* i nyere pedagogisk forskning?
- Hva sier nyere pedagogisk forskning om *lærerens rolle* med tanke på elever som opplever psykiske helseutfordringer?
- Hva sier nyere pedagogisk forskning om *lærerens kompetanse* med tanke på elever som opplever psykiske helseutfordringer?

### 3.1 Litteraturstudie

Det skilles i litteraturstudie mellom to ytterpunkter; en tradisjonell og en systematisk litteraturstudie (Jesson, Matheson & Lacey, 2011, s.12). I den tradisjonelle litteraturstudien er målet å oppnå en bredere forståelse av et tema hvor en ønsker å utforske og utvikle ideer. I denne tilnærmingen er det ikke krav til en strengt definert metode og analyse av litteraturen. Den systematiske litteraturstudien har et smalere formål hvor ønske er å få svar på hva som virker eller ikke virker ved å gå gjennom en stor mengde med litteratur. Denne tilnærmingen har klare krav i forhold til metodikk ved blant annet søking av litteratur, utvelgelse ved ekskludering - og inkluderingskriterier og kvalitetsvurdering av litteraturen (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011, s.12). Det er ikke nødvendigvis *enten* en tradisjonell *eller* en systematisk tilnærming, det kan også være at tradisjonelle litteraturstudier benytter mer eller

mindre systematikk i gjennomføringen. Det finnes flere ulike typer av review som; mapping review, mixed methods review, qualitative systematic review, scoping review og systematic review (Booth mfl. 2016, s.10). Alle typer av studier bør ha en viss standard og krav til systematikk. Valget av hvor systematisk en skal være avhenger av målet med studiet, hvor mye tid og ressurser en har tilgjengelig, forskningsspørsmål og hva som er meningen med forskningen (Booth mfl. 2016, s.20).

Med utgangspunkt i problemstillingen for denne studien; «Læreren i møte med elever med psykiske helseutfordringer i videregående skole» var det mest hensiktsmessig å benytte en kombinasjon av tradisjonell og systematisk tilnærming. Studiens mål om å få en oversikt over tilgjengelig kunnskap passet den tradisjonelle tilnærmingen, men omfanget av publikasjoner på feltet krevde en mer systematisk tilnærming. Studiens systematiske tilnærming besto i at den hadde en definert metode med en beskrivelse av hvordan forskningsartiklene hadde blitt valgt ved bruk av søkekriterier, databaser og kriterier for utvelgelse. Det ble også benyttet kriterier for analysearbeidet av datamaterialet. Studien kan ikke karakteriseres som systematisk litteraturstudie da det ikke ble gjort noen ytterligere kvalitetsvurderinger av forskningsartiklene, foruten at de var fagfellevurdert. Denne studien presenteres med dette som en litteraturstudie med en systematisk tilnærming.

### 3.2 Utførelse av litteraturstudien

I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg utførte denne litteraturstudien. En god litteraturstudie kjennetegnes ved at metoden viser dokumentasjon av søkestrategier, redegjørelse for manuelle søk, oversikt over treff en har fått fra databasene og gode beskrivelser av funnene en har gjort (Krumsvik, 2016, s.74). For å kunne utføre litteratursøkene på best mulig måte ble bibliotekar tilhørende det pedagogiske feltet kontaktet for innspill til prosessen. Arbeidet med å søke og hente inn relevant data ble gjennomført i en toukers periode i oktober 2020. For å finne relevante søkeord ble PICOC-skjemaet (Petticrew & Roberts, 2006) benyttet. PICOC står for population, intervention, comparison, outcomes og context. For studier som ikke passet sammen med typiske intervensjoner kan en erstatte intervention med ordet exposure (Booth mfl. 2016, s. 86).

PICOC - Skjema		
<b>P</b>	Hvem	Elever med psykiske helseutfordringer
<b>I</b>	Hva	Lærerens ivaretagelse (rolle og kompetanse) av elevgruppen
<b>C</b>	Sammenligning (i denne studien som en avgrensningsfunksjon)	Elever uten psykiske helseutfordringer
<b>O</b>	Utfall	Mindre elevfracfall, tryggere og mer selvsikre lærere
<b>C</b>	kontekst	Skoler i Skandinavia

Tabell 1: PICOC-skjema som hjelp til å utvikle søkeord. Bearbeidet etter Petticrew og Roberts (2006)

For å orientere meg på forskningsfeltet startet jeg med å gjøre et oversiktssøk på Oria. Oversikts-søket ble gjennomført med følgende søkeord i ulike kombinasjoner: psykiske helseutfordringer, psykisk helse, mental helse, tilpasset opplæring, ivaretagelse, videregående, ungdom. Oversikts-søket gjorde det mulig å bli bedre kjent med begrepene som blir brukt i forskningen og som en hjelp til å etablere gode søk i databasene. Før jeg kom i gang med å utarbeide søkeordene hjalp PICOC-skjemaet meg med å reflektere over hva jeg egentlig ønsket å finne svar på og hva jeg da måtte søke på. Sentrale ord for videre søk burde omhandle; elever, lærer, psykisk helseutfordringer/psykisk helse, skole og Norge, Sverige eller Danmark. De valgte søkeordene blir gjort rede for i kapittel 3.2.2.

### 3.2.1 Valg av databaser

I systematiske litteratursøk kan en «støvsuge verden» for all relevant forskning som er tilgjengelig i forbindelse med et tema, eller gjøre søk hvor en finner den mest sentrale forskningen (Kirkehei & Ormstad, 2013). I denne studien ble det valgt databaser som skulle omfavne det pedagogiske feltet, altså var hensikten å finne den forskningen som var mest sentral for studiens kontekst. Følgende databaser ble benyttet;

**Academic Search Premier;** «tverrfaglig database med mer enn 4700 analyserte tidsskrifter, og nesten 3900 fagfelleverderte artikler i fulltekst» (UIS, 2021a).

**Eric;** (Education Resources Information Center) «verdens største database for pedagogikk og andre utdanningsrelevante temaer. Basen inneholder referanser til tidsskriftsartikler, rapporter, konferansepapirer og avhandlinger tilbake til 1996» (UIS, 2021b).

**SocINDEX;** stor dekning av sosiologi, underdisipliner og beslektede fagområder. Artikler fra nærmere 3000 tidsskrifter i fulltekst, konferansebidrag, sammendrag og bøker (UIS, 2021d).

**Scopus;** Informasjon om fagfellevurdert litteratur og en database med direkte lenker til fulltekst. Databasen dekker alle fag innen naturvitenskap, teknologi, medisin, samfunnsvitenskap, kunst og humaniora, og økonomi (UIS, 2021c).

### 3.2.2 Søkeprosess

Ved søk i databaser blir ordene som står i artikkelens tittel, abstrakt og nøkkelord plukket opp i det elektroniske søket (Jesson mfl. 2011, s.39), utfordringen var derfor å bruke søkeord som kunne generere relevante treff. I de utvalgte databasene ble søkene gjort på engelsk. Ordbok på udir<sup>1</sup> ble brukt for å finne riktige ord og uttrykk. *Tilpasset opplæring og ungdom* ble til *adapted education* og *young* eller *adolescent*. *Psykisk helse/ mental helse* ga ingen resultater på udir, men på Clue<sup>2</sup> kom det opp alternativet *mental health*. *Mental health* og *mental health problems* var også ord som kom fram i oversiktssøket på Oria. I noen databaser kommer det opp forslag til søketermer basert på andre brukeres tidligere søk, disse kan være nyttig med tanke på hva som er høyfrekvente ord og uttrykk. På fellessøket i databasene Academic, Eric, SocINDEX ble tilpasset *mental health* til “*mental health or mental illness or mental disorder or psychiatric illness*”, og *teacher* til *teacher* or *teachers* or *educator* or *educators*. Disse ble brukt videre i søkene. *Adapted education* ga ikke noen relevante treff og søkene med ordene *youth* og *adolescent* ga flere treff som ikke omhandlet skolekontekst. *School* ga flere treff som omhandlet barn og ikke ungdom, hvor andre roller innenfor skolen som helsesykepleier ble mer fremtredende enn lærerrollen. I søkene var ønsket å få treff som omhandlet lærerne og elever som var ungdommer, søkeordene på engelsk ble dermed; *upper secondary*, *high school*, *teacher* og *mental*. Det ble i Scopus benyttet trunkering (\*) av ord som lærer\*, psykisk\* og mental\* for å utvide søkeordet (Krumsvik, 2016, s. 72), slik at det også ble treff på lærerne, læreren og lærerrolle. For å sette viktige søkeord sammen til en søkestrategi ble det brukt ord AND og OR (Kirkehei & Ormstad, 2013). For å omfavne både søkeordet mental\* og teacher\*, ble det satt inn AND, men for å få fram upper secondary eller high school ble det satt inn or.

Databasene var bygget opp forskjellig og krevde ulik måte å søke på. I Scopus ble det søkt ved å legge inn søkestreng, men i Academic search premier, Eric og SocINDEX søkte en i kombinasjon med ulike søkeord. Bibliotekaren anbefalte å gjøre to ulike søk for å kunne være mer sikker på å omfavne de relevante artiklene. I et søk ble psykiske helseutfordringer koblet

---

<sup>1</sup> <https://www.udir.no/verktoy/ordbok/>

<sup>2</sup> <https://clue.no/nb/ordboktyper>

til videregående skole og i det andre til læreren. I Scopus var det mulig å gjøre flere avgrensninger som å huke av for land. I Academic search premier, Eric og SocINDEX ble det søkt med ordene Norway or Denmark or Sweden for å omfavne den skandinaviske konteksten. En mer systematisk og oversiktlig beskrivelse av søkene blir presentert i tabellene under.

### Søk i Academic search premier, Eric, SocINDEX

---

Avgrensninger:

**Materialtyper:** Artikler, avhandlinger

**Utgivelsesår:** 2010-2020 (senere avgrenset til 2015-2020)

**Språk:** English

**Artikler:** peer reviewed

Søkeord	Antall treff
Upper secondary or high school AND mental health or mental illness or mental disorder or psychiatric illness (abstract) AND Scandinavia or Norway or Sweden or Denmark	116 (138 med duplikat)
Teacher or teachers or educator or educators AND mental health or mental illness or mental disorder or psychiatric illness (abstract) AND Scandinavia or Norway or Norwegian or Sweden or Swedish or Denmark or Danish	134 (154 med duplikat)

Tabell 2: Oversikt over søk og treff i databasene; Academic search premier, Eric, SocINDEX

### Søk i Scopus

---

Avgrensninger;

**land;** Sweden OR Norway OR Denmark

**språk:** English

**Dokumenttype:** article, report

**År:** 2015-2020

Søkeord	Antall treff
mental* AND teacher*, "upper secondary school" OR "high school"	694

Tabell 3: Oversikt over søk og treff i databasen Scopus



### 3.2.3 Inkludering og ekskluderingskriterier

Søkene som ble utført ga til sammen 944 treff. For å filtrere relevante og irrelevante artikler, utarbeidet jeg inkludering- og ekskluderingskriterier. Uten å ha klare rammer for inkludering og ekskluderingskriterier kan en «drukne» i antall artikler en skal lese seg gjennom (Krumsvik, 2016, s.67). For å kunne plukke ut relevante forskningsartikler som kunne svare på forskningsspørsmålene utarbeidet jeg følgende inkludering- og ekskluderingskriterier;

Inkludering- og ekskluderingskriterier (Røkenes & Krumsvik, 2014)		
	Inkluderingskriterier	Ekskluderingskriterier
<b>Tidsperiode</b>	2015 – 2020	Før 2010
<b>Kilde</b>	Primær	Sekundær (litteraturstudier, dokumentanalyser)
<b>Litteratur</b>	Forskningsartikler	Ytringer, grå litteratur
<b>Publikasjonstype</b>	Fagfelleverderte studier	Ikke fagfelleverderte studier
<b>Fokus</b>	Psykiske helseutfordringer	God psykisk helse
<b>Språk</b>	Engelsk, norsk, svensk og dansk	Andre språk
<b>Populasjon</b>	Ungdommer, helst elever på videregående, men også ungdomsskole	Barnehage og barneskolen
<b>Arena</b>	Ivaretagelse (tiltak) skal skje på skolen og gjerne i klasserommet	Tiltak som skjer innenfor helsesektoren (BUP, sykehus, institusjoner).
<b>Kontekst</b>	Skolekontekst i Skandinavia	Skolekontekst som fra andre land enn Norge, Sverige eller Danmark.

Tabell 4: Utvalgte inkludering- og inkluderingskriterier. Tabell bearbeidet etter Røkenes og Krumsvik (2014)

Tidsperioden 2015-2020 kan i en pedagogisk sammenheng være relativt snevert, da forskning på dette området ikke nødvendigvis blir utdatert. Tidsbegrensningen ble satt da det skulle være mulig å få tid til å lese gjennom de relevante treffene og tid til å gå i dybden i dataene. Innsamlingen skulle konsentrere seg som primærdata som er forskning som er gjort ved observasjon, intervju eller spørreskjema (Befring, 2007), hvor forskningen ble gjort av forskeren selv og ikke fortolket av noen andre. Begrunnelsen for dette var at jeg selv ønsket å fortolke innholdet og ikke bli påvirket av den som utførte sekundærforskningen. Litteratur som skulle bli inkludert i studien måtte være fagfellevurderte forskningsartikler for å sikre at andre forskere på feltet hadde gjort en kvalitetsvurdering. Ytringer og dokumenter som ikke var fagfellevurdert ble dermed ekskludert for å sikre mest mulig troverdighet i litteraturstudien. Studier som skulle bli inkludert kunne ikke bare omhandle god psykisk helse, men også psykiske utfordringer i skolekonteksten. Dette var nødvendig for at artiklene skulle kunne bidra til å kunne svare på forskningsspørsmålene. For å omfavne skandinavisk skolekontekst ble det søkt etter forskning på norsk, dansk, svensk, samt engelsk.

Forskningsartikler som kun omhandlet barnehage og barneskole ble ekskludert da psykiske helseutfordringer gjerne er mer fremtredende i ungdomsalderen (Bru et al., 2016, s. 17) og da denne studien omhandler videregående opplæring. I utgangspunktet ønsket jeg kun studier fra videregående, men jeg ble redd for at denne begrensningen kunne gjøre at jeg mistet tilgang på relevante og gode forskningsartikler. Studier som forsket på lærerens ivaretagelse av ungdommer på en ungdomsskole mente jeg også kunne være relevante, da skolekonteksten i stor grad kan sammenlignes med videregående i form av oppbygging og rammefaktorer.

Forskning fra ungdomsskole og videregående ble vurdert som relevant da elevene her er ungdommer og kan oppleve samme type utfordringer. Et annet inkluderingskriterium var at studiene måtte være innenfor skolen og ikke innenfor helsesektoren. Forskning som var gjort på eksempelvis ulike institusjoner kunne ha interessante funn og innspill, men jeg anså disse som såpass annerledes enn videregående opplæring. Hensikten med denne studien var å gi pedagogisk kompetanse for lærere, forskning innenfor helsesektoren ville derfor bli ekskludert. Videre forklaring på hvordan jeg valgte ut forskningsartiklene presenteres i neste delkapittel.

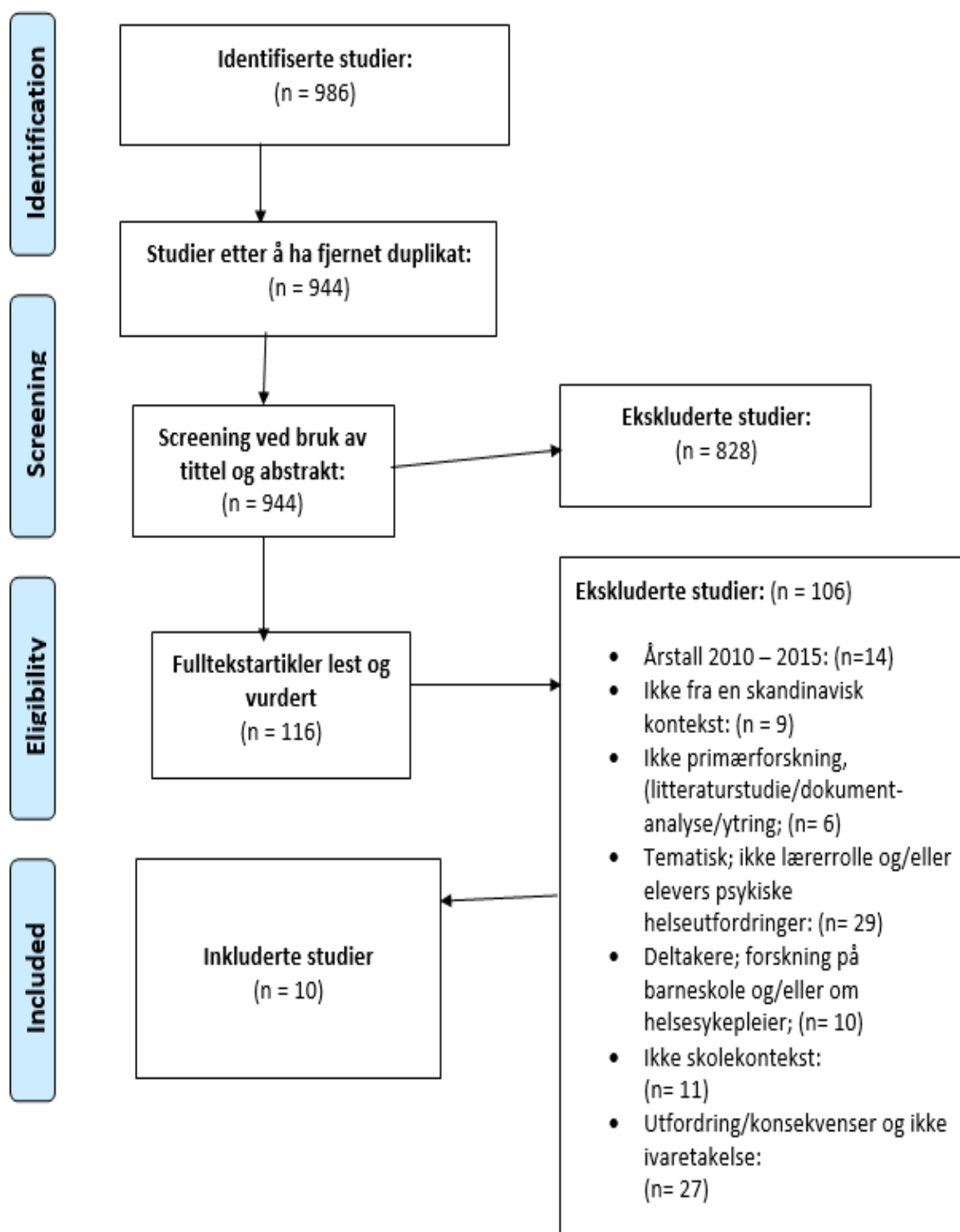
### 3.2.4 Utvelgelse og filtrering av forskningsartikler

Ved gjennomgangen av de 944 treffene ble det først lest titler og abstrakter, hvor forskningsartikler som ikke var relevante ble filtrert bort. Dette var artikler som til tross for søkeord og kriterier omhandlet forskning fra andre land eller forskning som ikke omhandlet skole. Innenfor psykisk helse kan mye forskning være interessant, men svarer ikke nødvendigvis på problemstillingen (Booth mfl. 2016, s.108). Det viste seg at mye av forskningen som hadde referert til psykiske helseutfordringer i tittel eller abstraktet forsket på bakgrunnen for utfordringene og konsekvenser som fravær og frafall i skolen. I innhenting av dataene kunne jeg dermed ikke gjøre et klart skille på problemrettet og forebyggende arbeid som det i utgangspunktet var tenkt. Forskning som i tittelen og abstraktet ble referert til forebyggende arbeid ble inkludert dersom den også viste til utfordringer og lærerens arbeid i forhold til disse.

I det psykiske helsearbeidet kan mange parter være involvert som skoleledelse, rådgivere, helsesykepleiere, psykologer og foreldre. For at forskningsartiklene skulle bli inkludert måtte lærerrollen være synlig, da det var et mål å beskrive lærerens arbeid. Innenfor forskningen var det flere ulike perspektiv på hvordan læreren på best mulig måte kunne ivareta elevene. For å få både et bredt og nyansert bilde, ble det valgt ut studier med elevenes, foreldrenes og lærernes perspektiv. Studier viste også til helsesykepleieres perspektiv, men disse ble ikke inkludert da de handlet mer om helsesykepleierens rolle og mindre om læreren. Studier som omhandlet lærerens psykiske helse, ble ekskludert da forskningen skulle omhandle elevenes psykiske helse.

Artikler som kunne være av relevans ble lagret på datamaskinen under hver database og gjennomlest i ettertid. Denne prosessen var tidkrevende, men ble gjort for ikke å gå glipp av artikler som var relevante. Ved ny gjennomlesning ble artiklene gruppert og sortert etter inkludering- og ekskluderingskriteriene. På dette tidspunktet var det enklere å se hvilke artikler som kunne bidra til å belyse forskningsspørsmålene i min studie, og hvilke som var mindre relevante. De ekskluderte forskningsartiklene grupperte jeg etter *årstall, ikke fra en skandinavisk kontekst, ikke primærforskning, tematisk, deltakere, ikke en skolekontekst, utfordringer/konsekvenser*. Grupperingen ble gjort for å ha kontroll på bakgrunnen for hvorfor artiklene ble valgt bort og for å gjøre prosessen mest mulig transparent for leseren (Jesson mfl. 2011, s.15).

Under *årstall* ble artikler mellom 2010-2015 fra søkene i Academic search premier, Eric og SocINDEX ekskludert da jeg i løpet av søkeprosessen i Scopus bestemte meg for å gå for tidsperioden 2015-2020. Dette var en avgrensning som viste seg å være nødvendig for å komme til et utvalg som var håndterlig innenfor rammene av et masterprosjekt. Selv om det ble søkt innenfor den skandinaviske konteksten kom det også opp treff som viste seg å være fra andre land som ble ekskludert under kategorien *ikke en skandinavisk kontekst*. Under *ikke primærforskning* ble litteraturstudier og dokumentanalyser ekskludert. I kategorien *tematisk* ble artiklene som ikke viste til både lærerens arbeid og elevenes psykiske utfordringer ekskludert. Under *deltakere* var forskning direkte knyttet til barneskole eller helsesykepleiers perspektiv ekskludert. Forskning på lærere i en helseinstitusjon eller forskning på helseservicetjenestene ble ekskludert og gruppert som *ikke en skolekontekst*. Noen av forskningsartiklene viste mer til hvilke utfordringer elever hadde i skolen eller til hvilke konsekvenser de psykiske helseutfordringer kunne føre til. Disse studiene ble ekskludert og gruppert under *utfordringer/konsekvenser*. Vedlegg 1 viser oversikt over de ekskluderte forskningsartiklene. På neste side illustreres filtreringsprosessen i et Prisma flytskjema (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009).



Figur 1: Prisma flytskjema bearbeidet etter Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman (2009)

Jeg satt til slutt igjen med ti forskningsartikler som ligger til grunn for analysen i litteraturstudien. Utvalget var basert på at disse forskningsartiklene best kunne svare på mine forskningsspørsmål og at det var et overkommelig antall med tanke på tid og ressursbruk (Thagaard, 2013, s. 65). En oversikt over inkluderte artikler og viktige elementer blir presentert i kapittel 4.

### 3.3 Analyse

Datamaterialet i denne studien var kvalitative og kvantitative forskningsartikler som presenterte lærerens rolle og kompetanse i ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer. For å kunne sammenligne og analysere på tvers av de ulike forskningsdesignene ble det utført en tematisk analyse (Boyatzis, 1998), hvor de kvantitative artiklene ble «kvalitiseret» (Dixon-Woods et al., 2016) ved at funn representert ved tekst og ikke tall ble plukket ut. Tematisk analyse etter Braun & Clarke (2006) ble benyttet for å kunne identifisere og analysere temaer med en abduktiv tilnærming, hvor både teori og empiri var utgangspunktet for å få utvidet kunnskap. Kunnskap ble utviklet på bakgrunn av systematisk analyse av forskningsartiklene og fortolkning av dataene var basert på det teoretiske rammeverket for studien (Thagaard, 2013, s. 16).

I forskningsartiklene ville jeg gå detaljert inn på bestemte deler av tekstene som omhandlet læreren og psykiske helseutfordringer. For å se på disse områdene ble det brukt en semantisk og realistisk tilnærming, noe som innebar at det var problemstilling og forskningsspørsmål som var styrende for hva jeg så etter i artiklene (Braun & Clarke, 2006). Ettersom jeg var ute etter beskrivelser av konkrete temaer og ikke selv hadde vært deltakende i forskningen mente jeg at dette var den mest hensiktsmessige måten å gjøre analysen på. For å gjøre analysen mest mulig systematisk fulgte jeg Braun & Clarke (2006) sine seks trinn for å utføre en tematisk analyse;

1. Gjøre seg kjent med forskningsartiklene
2. Utarbeide koder
3. Søke etter tema
4. Vurdere temaene
5. Definere og sette navn på tema
6. Lage rapporten

Trinn 1: Forskningsartiklene ble lest gjennom flere ganger. For å få en bedre oversikt over innholdet ble det skrevet en oppsummering av alle artiklene, hvor det ble skrevet ned hvilket perspektiv (elev, lærer, foreldre), hvilket skolenivå (ungdomsskole, videregående), formål og hvilke utfordringer (ensomhet, angst, stress) og hvordan studiene beskrev lærerens rolle og kompetanse i ivaretagelsen av elevene.

Trinn 2: De ti forskningsartiklene ble lastet opp som PDF – filer til dataprogrammet Alfasofts Nvivo 12 Pro. De første kodene som ble utarbeidet i Nvivo var basert på problemstilling og forskningsspørsmål; *psykiske helseutfordringer, lærerens rolle og lærerens kompetanse*. Nvivo var et greit hjelpemiddel for kodingen og for å illustrere forskningsartiklene ved å lage ordsky som kan ses i vedlegg 2. Ordskyen viste at ordene teacher, students, mental health og support var ord som ble mye brukt i artiklene, kodene *mental health* og *lærer støtte* ble derfor også satt opp. Andre koder som ble registrert i Nvivo var *elevsyn, lærersyn, foreldresyn, jenter, gutter, intervensjoner, tilpasset opplæring* og *skolekontekst* som egentlig burde blitt kalt for skole/klassemiljø. Jeg var litt usikker på hvilke koder og hvor mange koder jeg burde lage, men det var disse jeg startet med. Ved ny gjennomlesing av forskningsartiklene i Nvivo, markerte jeg relevante setninger og koblet disse til de ulike kodene. Mange av setningene ble markert til flere koder samtidig da de kunne høre til flere steder. Vedlegg 3 viser rapport skrevet ut fra Nvivo med en oversikt over koder og antall koblinger for hver kode.

Trinn 3-5: Det ble gjort en utskrift fra Nvivo for hver av de individuelle kodene. I hver utskrift ble det lest gjennom og markert på nytt med farger og nye koder for å skille innholdet fra hverandre og for å fange opp mønster. Den nye kodingen ble starten på mulige temaer som kunne si noe om innholdet som blant annet blått (undervisning), rødt (klasseledelse), lysgrønt (mestringsstrategier), blågrønt (samarbeid), gult (symptomer/tegn), mørkegrønn (skolekontekst) og rosa (kunnskap om elevene) gjennom alle utskriftene. Disse dokumentene kan gjøres tilgjengelig dersom det er ønskelig, men er å regne som rådata og er derfor ikke tatt inn i oppgaven. Arbeidet med kodingen på flere nivå ble grunnlaget for studiens temaer og videre analyse. Noen av kodene som *intervensjoner, jenter* og *gutter* falt bort da det ikke var nok data til å støtte disse. Koden *tilpasset opplæring* hadde heller ikke mye data knyttet til seg, men ulike former for tilpasninger ble likevel fremtredende ved gjennomlesingen av utskriften av de andre kodene. Det kan bety at jeg ikke var flink nok til å merke setninger til koden *tilpasset opplæring* fra første runde med koding. Ved flere gjennomlesninger av innholdet under de ulike kodene og fargene var det *samarbeid, ulike former for støtte, tilpasninger ved undervisning (faglig og sosialt)* og *opplevelse av klassemiljø* som fremsto

som sentrale områder i datamaterialet. Gjennom analyseprosessen ble følgende fire temaer utarbeidet:

- *Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse*
- *Etablere et trygt klassemiljø*
- *Redusere stress og press*
- *Tilpasse støtten til elevene; relasjonelt og faglig*

I tillegg til den fortolkende tematiske analysen presenteres det også en mer deskriptiv analyse i kapittel 4. Her vil kategoriseringen av forskningsartiklene presenteres i tabellform inspirert av Marinossion med flere (2007). I den første kategorien i tabellen presenteres elevenes utfordringer (*psykiske helseutfordringer*), *lærerens rolle og kompetanse* – disse er hentet fra studiens forskningsspørsmål. Videre blir det i tabellen presentert tre andre kategorier;

- *Forfatter, årstall, tittel og land*
- *Formål, metode, Deltakere (perspektiv)*
- *Bakgrunn for elevenes utfordringer*

Disse kategoriene skal bidra til å skape oversikt over forskningsartiklene og sette dem inn i kontekst.

Trinn 6: Videre i kapittel 4 vil det bli presentert en skriftlig teoretisk fortolkning av dataene, noe som tilsvarer 6. analysefase hos Braun & Clarke (2006).

### 3.4 Metodiske refleksjoner; studiens troverdighet

”To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model”(LeCompte & Goetz, 1982, s. 55). Validitet og reliabilitet er begreper som blir brukt for å vurdere troverdighet i forskning. For å vurdere troverdigheten i kvalitativ forskning innebærer det å se på studiens gyldighet, pålitelighet og eventuelt overførbarhet. Dette erstatter den kvantitative forskningens begreper validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Denzin og Lincoln, 2011). For å gjøre en studie mest mulig troverdig med hensyn til pålitelighet og gyldighet må også kunnskapsgrunnlaget og forskerens erfaringsbakgrunn komme tydelig fram. I kvalitativ forskning er det forskeren som konstruerer data basert på sin tidligere forståelse. I kvalitativ forskning handler troverdighet og gyldighet om at det skal være lett for leseren å se forskerens bakgrunn og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for fortolkningene. Pålitelighet handler om hva forskeren har gjort i hele prosessen (Thagaard, 2013, s. 205).



### 3.4.1 Studiens gyldighet

Gyldighet henger sammen med hvor gyldig tolkningen av dataene er, hvor forskeren reflekterer over hva som kan true studiens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 204). I alle faser av forskningsprosjektet må forskeren vurdere hvilke feil en kan ha gjort som kan påvirke gyldigheten (Maxwell, 2009, s. 240). En kan styrke studiens gyldighet ved en transparent gjennomføring som viser grunnlaget for fortolkningene hvor en redegjør for fremgangsmåter for alle trinnene; datainnsamling, analysen og hvordan resultatene ble tolket (Silverman, 2011, s. 360). I kvalitativ forskning henger også gyldighet sammen med begrepet overførbarhet. Vurderingen av overførbarhet av funn fra forskning til andre sammenhenger avhenger av at forskeren gir grundig beskrivelse av konteksten som forskningen har funnet sted innenfor. Det er forskeren som argumenterer for at funn fra et enkelt studie kan være gjeldende for andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 204).

Gyldigheten i denne studien kan ha blitt styrket ved at forskningsartiklene som er inkludert er fagfellevurderte og derfor kan antas er av god kvalitet. Gyldigheten kan også ha blitt styrket ved beskrivelse av studiens transparente gjennomføring. I denne studien kan gyldigheten ha blitt svekket ved at fortolkningene er basert på en begrenset mengde innsamlet data.

Forskningsartiklene er hentet fra et utvalg av databaser som gjør at studien kan ha gått glipp av relevante treff fra andre databaser. Databasene ble valgt ut med tanke på å omfavne det pedagogiske fagfeltet hvor det likevel burde være mulig å finne relevant forskning. Ettersom forskningsartiklene var begrenset til 2015-2020 har jeg gått glipp av relevant forskning som har blitt publisert før dette. Forskning fra de siste fem årene kan ha gjort tilsvarende funn som tidligere forskning, men dette kan en ikke vite sikkert.

Med tanke på overførbarhet er utvalget basert på studier gjennomført i en skandinavisk skolekontekst, noe som øker sjansen for at funnene kan overføres til andre skolesituasjoner i samme kontekst. Dersom studier fra for eksempel USA eller England hadde vært en del av utvalget kunne dette svekket studiens overførbarhet for norske lesere fordi avstanden mellom utdanningssystemene ville vært større. Ved presentasjon av de ulike studiene i kapittel 4 blir noe av konteksten beskrevet i tabell slik at leseren også kan vurdere og se sammenhenger med egen situasjon.

### 3.4.2 Studiens pålitelighet

Pålitelighet henger sammen med om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 203). Påliteligheten avhenger av forskerens framgangsmåte ved datainnsamlingen. I kvantitativ forskning henger pålitelighet / reliabilitet sammen med om en kan få samme resultat ved å gjenta en studie. I kvalitativ forskning kan en ikke oppnå identiske resultat ettersom forskeren er nært knyttet til og påvirker prosessen.

Fremgangsmåten og fortolkningen forskeren har gjort vil være viktige for påliteligheten i kvalitativ forskning. For at lesere skal kunne vurdere forskerens ståsted må forskeren beskrive sin bakgrunn. Forskning på eget miljø kan være en styrke ved at forskeren har forståelse av det som blir forsket på, men også en svakhet med å være mindre åpen for nyanser.

Tolkningsgrunnlaget vil være forskjellig om forskeren hører til miljøet eller ikke hvor en synliggjøring av forskerens ståsted dermed er nødvendig (Thagaard, 2013, s. 206).

Påliteligheten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Silverman, 2011, s.360) ved at leseren kan få detaljerte beskrivelser av hele forskningsprosessen. Andre måter å styrke pålitelighet på er å ha flere forskere i en studie (Thagaard, 2013, s. 203).

Min egen erfaring som lærer i videregående skole, bringer med seg en for - forståelse både bevisst og ubevisst. For å sikre mest mulig pålitelighet er det forsøkt å tydeliggjøre hvilke teoretiske antakelser som er bakgrunnen for tolkningen og konklusjonene som er blitt gjort. Det er blitt redegjort for det teoretiske perspektivet i kapittel to og det er blitt referert til kilder i diskusjonen av resultatene. Med tanke på utvelgelse av dataene ble inkluderingskriteriene aktivt benyttet slik at den subjektive vurderingen ble mindre framtrædende. Pålitelighet har blitt forsøkt styrket gjennom å vise og forklare hvordan jeg i datainnsamlingen endte opp med mine ti forskningsartikler. Ved datainnsamlingen ble tidspunkt og hva som ble gjort notert slik at det ble enklere å forklare prosessen i metodekapittelet. Notater ved datainnsamlingen kan ha styrket påliteligheten ved at det ble enklere å dokumentere forskningsprosessen slik at søket kunne bli synlig for leseren. Det skal være mulig å få tilsvarende treff med samme søkeord og avgrensninger. Fra søk, utvelgelse, inkludering, ekskludering og analyse av forskningsartikler har jeg forsøkt å være transparent på fremgangsmåten ved å beskrive med tekst og illustrere med modell og tabeller, som kan styrke påliteligheten. Det er også lagt til vedlegg av artikler som ble lest og ekskludert slik at filtreringsprosessen for leseren er mest mulig transparent (Silverman, 2011, s.360). Gjennom arbeidet har jeg fått hjelp av veileder og innspill fra bibliotekar som begge har mer erfaring og som kan være med på å styrke

påliteligheten. Det at studien er utført av en om ikke har erfaring med litteraturstudie, kan i seg selv svekke påliteligheten.

I datainnsamlingen kan jeg ikke være sikker på at jeg har klart å treffe alle relevante forskningsartikler i søkene, selv om det ble gjort flere søk med ulike søkeord. I ettertid ser jeg sider ved arbeidet mitt som kan ha svekket påliteligheten. I ett av søkene i Academic Search premier, Eric og SocINDEX tilpasset databasene søkeordene fra Norway or Sweden or Denmark til å søke på Norway or Norwegian or Sweden or Swedish or Denmark or Danish. Dette ble kun gjort i dette ene søket. Det andre søket ble gjort med ordene Norway or Sweden or Denmark. For å styrke påliteligheten burde det vært like søkeord på begge søk. For å sikre mest mulig relevante treff kunne jeg også valgt å bruke «alerts» i de ulike databasene, hvor nye artikler som passet til søkekriteriene ville ha blitt sendt til meg på e-post (Kirkehei & Ormstad, 2013). E-post varslene kunne holdt meg oppdatert på relevante forskningsartikler, men her kom også avveiningen om bruk av tid og ressurser som var tilgjengelig i studien.

### 3.5 Litteraturstudiens etiske vurderinger

I denne studien ble det samlet inn og analysert tilgjengelige forskningsartikler og ikke empiriske data som ved intervju, spørreskjema eller observasjon. Jeg trengte dermed ikke å søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) eller samtykke fra deltakere (Thagaard, 2013, s. 27). Forskningsetikk i denne litteraturstudien handlet derfor om å være ærlig, åpen, dokumentere og arbeide systematisk slik at det skulle være mulighet for etterprøving og vurdering av kvaliteten (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). I dette tilfelle handlet det om å redegjøre for forskningsarbeidet med størst mulig grad av transparens, slik at lesere av denne studien kan forstå valgene som ble gjort og ha mulighet for å finne de samme forskningsartiklene ved samme søkeord og kriterier. En detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analyse gjør at leseren får mulighet til å vurdere forskningen trinn for trinn, slik at resultatet skal kunne vurderes som troverdig og pålitelig (Silverman, 2011 referert i Thagaard, 2013, s. 202-203). Som forsker måtte jeg også bruke god henvisningsskikk hvor forfattere av litteraturen ble riktig referert til med tanke på plagiat (NESH, 2016). Min bakgrunn som lærer i videregående skole, har trolig vært med på å «kunne påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger» (NESH, 2016, s. 10), det å framstille mitt teoretiske ståsted og bakgrunn var dermed viktig.

## 4.0 Resultat

I dette kapittelet presenteres funnene som er gjort som skal danne grunnlaget for diskusjonen av problemstillingen; «Hvilken kunnskap har vi om hvordan lærere kan ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående opplæring?»

Kapittel 4.1 presenterer de ti inkluderte studiene i en tabell med kategorier som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og artiklenes kontekst for å gi best mulig oversikt til leseren. Videre utdypes læreres, elevers og foreldres perspektiv på elevenes psykiske helseutfordringer og bakgrunn for utfordringene. Kapittel 4.2 analyserer og presenterer lærerens rolle og kompetanse med utgangspunkt i alle fasene basert på den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006).

I studiens teoretiske grunnlag ble lærerens rolle og lærerens kompetanse delt inn i to ulike kapitler. I analysekapittelet var det mer naturlig å kombinere forskningsspørsmålene i samme kapittel, hvor lærerens rolle og kompetanse gled litt inn i hverandre, men begrepene kommer likevel inn under de ulike temaene. Kapittel 4.3 presenterer en sammenfatning av hovedresultatene som skal bidra til å gi leseren en form for oppsummering og en tydeligere belysning av studiens problemstilling.

### 4.1 Psykiske helseutfordringer, lærerens rolle og kompetanse

Tabellen på den neste siden viser ti forskningsartikler mellom 2015-2020 fra den skandinaviske skolekonteksten; syv fra Norge, to fra Sverige og en fra Danmark. Fem av forskningsartiklene er hentet fra videregående opplæring og fem fra ungdomsskolen. En av disse fem er studie gjort på både barne- og ungdomsskolen. Forskningsartiklene representerer ulike informant-perspektiver på arbeidet med psykisk helse i skolen, fem er elevsyn, tre lærersyn og to foreldresyn.

Forfatter, årstall, tittel og land	Formål, metode, Deltakere (perspektiv)	Elevenes utfordringer og bakgrunn for utfordringene	Lærerens rolle og kompetanse
<p>Dannow et al (2020)</p> <p>The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father</p> <p>Danmark</p>	<p>Ny innsikt i skolefravær ved å utforske familienes perspektiv.</p> <p>Kvalitativ; intervju av tre ungdommer og deres foreldre fra ungdomsskolen</p>	<p>Angstrelatert skolefravær.</p> <p>Skolerelaterte faktorer</p>	<p>Oppmerksomme på ungdommens utfordringer - Tilpasninger for elevenes tilstedeværelse</p> <p>Behov for tilpasninger med tanke på ungdommens behov, samtidig å lære dem å mestre/håndtere kravene som blir gitt.</p> <p>Dilemma; hvor mye skal en presse for å få til utvikling og ikke til fravær</p> <p>Utvikle gode og tillitsfulle relasjoner. Positiv lærerrelasjon påvirker tilstedeværelse</p>
<p>Dyregrov et al (2015)</p> <p>Suggestions for the ideal follow – up for bereaved students as seen by school personell</p> <p>Norge</p>	<p>Hva lærere og kontaktlærere oppfatter som optimal støtte for barn som opplever sorg.</p> <p>Kvalitativ; fokusgruppeintervju og intervju av 17 lærere og 5 kontaktlærere. Barneskole (11) ungdomsskole (11)</p>	<p>Elever i sorg, fravær og tilstedeværelse</p> <p>Dødsfall hos familie eller venner</p>	<p>Lærerrollen: For mange oppgaver og skyldfølelse for å ikke gjøre mer for elever i sorg.</p> <p>Nødvendighet for basiskunnskaper om sorg og sorgstøtte. Mer kunnskap gir muligheter for bedre ivaretagelse og mer selvtillit i arbeidet.</p> <p>To kategorier av tilpasninger; 1. fleksibilitet i tilstedeværelse og fravær (sykemelding fra legen for gyldig fravær etter opplæringsloven) 2. Individuelle tilpasninger i løpet av skoledagen; færre skolekrav og press, fritak for lekser, bare ta de viktigste vurderinger, trekke seg unna i et eget rom</p> <p>Få sørgende elever tilbake til skolen med tilpasninger, men innenfor rimelighetens grenser. Elever har ansvar for å vise sine ferdigheter.</p> <p>Helsesykepleieren som viktig samarbeidspartner og veileder i arbeidet.</p> <p>Samarbeid til kollegaer og skolen; diskusjon om praktiske eksempler handlingsplaner, definering av roller, trening og opplæring, sorg som en del av planleggingsdagene</p>
<p>Krane et al (2016)</p> <p>They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher–student relationships in upper secondary school,</p> <p>Norge</p>	<p>Hvordan lærere og hjelpere opplever at lærer – elev – relasjonen blir utviklet i videregående.</p> <p>Kvalitativ; fokusgruppeintervju av 27 lærere og hjelpere (helsesykepleier, miljøarbeidere, rådgivere og assistenter i skolen) i videregående skole</p>	<p>Mentale helseutfordringer eller risiko for skolefravær, angst og usikkerhet</p> <p>Skolerelaterte faktorer og vanskelige hjemmeforhold</p>	<p>Lærerrollen; En økning i forventning til lærerrollen om en mer personlig lærer - elev – relasjon og mer individuelle tilpasninger.</p> <p>Ikke psykologer - eksperter skal behandle</p> <p>Vanskelig å sette en personlig grense når eleven hadde personlige problem og søkte mye kontakt.</p> <p>Trygghet som basis for lærer – elev – relasjonen og klassemiljøet. Skape en trygg atmosfære ved å tilpasse seg elevenes ulike behov slik at elever føler seg sett og anerkjent.</p>

			<p>Kontakte helsesykepleieren ved bekymring rundt elevenes psykiske helseutfordringer. Sosialarbeidere, helsesykepleiere og skolerådgivere som viktige samarbeidspartnere</p> <p>Faglig engasjement som utvikling av lærer- elev – relasjonen ved motivasjon og trivsel.</p>
<p>Krane et al (2017)</p> <p>'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school,</p> <p>Norge</p>	<p>Skaffe elevenes perspektiver på deres opplevelser av positiv lærer – elev – relasjon i videregående skole og relasjonen relatert til psykiske helseutfordringer og frafall i skolen.</p> <p>Kvalitativ; intervju og fokusgruppeintervju av 17 elever, gutter (4), jenter (12) i videregående</p>	<p>Psykiske helseutfordringer, risiko for frafall</p> <p>Skolerelaterte faktorer, vanskelige hjemmeforhold</p>	<p>God lærer – elev – relasjon gjennom god undervisning og samarbeid</p> <p>Vise interesse for elevene og tilpasse seg elevenes ulike behov. Elevene satte pris på små justeringer.</p> <p>Engasjere seg i skolefag som påvirker relasjonen positivt.</p> <p>Emosjonell støtte som ekstra viktig for elever med psykiske helseutfordringer</p> <p>Hjelpe med akademiske og personlige problem som gjør en forskjell og får elevene til å føle seg bra.</p>
<p>Krane &amp; Klevan (2019)</p> <p>There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school,</p> <p>Norge</p>	<p>Skaffe foreldres perspektiv av utviklingen av og viktigheten av lærer – elev – relasjonen og foreldreinvolvering i videregående skole.</p> <p>Kvalitativ; intervju av 14 foreldre til elever i videregående</p>	<p>Psykiske helseutfordringer, risiko for frafall</p> <p>Skolerelaterte faktorer</p>	<p>Lærerrollen som krevende; «Multitalent»; relasjonskompetanse og fag/akademisk kompetanse -&gt; respektfulle relasjoner til elevene</p> <p>Tilpasninger; relasjonelt og faglig</p> <p>Positiv lærer – og foreldre-samarbeid som essensielt for sårbare elever som er i fare for å droppe ut.</p> <p>Klare forventninger må bli balansert med omsorg og rettferdighet.</p> <p>Vanskelig med balansegang mellom krav og omsorg, men lærer – foreldre og elev – samarbeidet kan gjøre det enklere å finne denne.</p>
<p>Morin (2020)</p> <p>Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness</p> <p>Norge</p>	<p>Relasjonen mellom elevers oppfattede syn på lærerstøtte, omgivelser i klasserommet, ensomhet og mulige kjønnsforskjeller.</p> <p>Kvantitativ; 2099 elever fra videregående</p>	<p>Elevers ensomhet</p> <p>Skolerelaterte faktorer</p>	<p>Redusere elevenes ensomhet ved å legge til rette for et sosialt klassemiljø.</p> <p>Bevisst på hvordan klasseromsundervisningen kan legge til rette for et positivt og sosialt klassemiljø.</p> <p>Utfordringer med å oppfatte ensomhet -&gt; utfordrende å gjøre konkrete handlinger som å gi økt sosial støtte</p> <p>Lærerstøtte var viktig, men aller viktigst et godt klassemiljø</p>

<p>Mælan et al. (2018)</p> <p>Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers,</p> <p>Norge</p>	<p>Utforske lærere og kontaktlæreres forståelse av hvordan de støtter elevers mentale helse gjennom sin hverdagspraksis.</p> <p>Kvalitativ; Intervju av 36 lærere og kontaktlærere i ungdomsskole</p>	<p>Stress og angst.</p> <p>Skolerelaterte faktorer</p>	<p>Lærerrollen; dialogpartner ikke psykolog. Spenning mellom å bruke tid på å snakke med elevene og tiden på undervisning.</p> <p>Læreres usikkerhet; For mange tilpasninger -&gt; mindre robuste elever til å mestre fremtidige utfordringer.</p> <p>Ønsker tettere samarbeid med andre profesjonelle for å øke/bedre kompetansen og undervisningspraksis</p> <p>Utvikle et trygt og inkluderende skoleklima. Gi opplevelser av mestring og ulike læringsmuligheter</p> <p>Ulike former for vurderinger for å gi mestring. Individuelle justeringer for å redusere stressnivået og få dem gjennom skolehverdagen</p> <p>Lærer – elev – relasjonen som aller viktigst</p> <p>Bekymringer rundt begrenset tid, ressurser og muligheter valgte lærere tradisjonelle skolefagaktiviteter fremfor andre aktiviteter som kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse</p>
<p>Mælan et al. (2020)</p> <p>Pupils' Perceptions of How Teachers' Everyday Practices Support Their Mental Health: A Qualitative Study of Pupils Aged 14–15 in Norway</p> <p>Norge</p>	<p>Utforske ungdommers perspektiv til hvordan lærere støtter deres mentale helse gjennom hverdagspraksisen i klasserommet.</p> <p>Kvalitativ; Intervju av 26 elever, gutter (10), jenter (16) fra ungdomsskole</p>	<p>Ensomhet, negativ selvtillit, stress og angst</p> <p>Skolerelaterte faktorer</p>	<p>Sammenlignes med inkluderende opplæring; variert undervisning, hensynfulle og fleksible lærere, rett nivå av utfordringer, stor variasjon av undervisningsstrategier og oppgaver.</p> <p>Etablere grunnregler for å skape trygghet.</p> <p>Personsentrert; kombinasjon av akademisk og emosjonell støtte</p> <p>Forhindre utvikling av psykiske helseutfordringer ved oppmuntring for deltakelse, inkludering og sosial kontakt mellom medelever</p>
<p>Plenty et al. (2015)</p> <p>The role of psychosocial school conditions in adolescent prosocial behaviour</p> <p>Sverige</p>	<p>Hvordan psykososiale omgivelser er assosiert med prososial atferd som en kjerneindikator for positiv mental helse.</p> <p>Kvantitativ; 3652 elever fra ungdomsskole</p>	<p>Skolekrav og stress.</p> <p>Skolerelaterte faktorer</p>	<p>Lærere kan være en ressurs til å søke hjelp hos profesjonelle</p> <p>Praktisk og emosjonell støtte kan redusere elevenes stress</p>

<p>Rosvall (2020)</p> <p>Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice</p> <p>Sverige</p>	<p>Analysere elevenes syn på mulige forbedringer på skoleomgivelser og praksis som kan gi støtte for elever med mentale helseproblemer og deres inkludering i utdanning og skole.</p> <p>Kvalitativt, 79 elever fra videregående</p>	<p>Stress og mentale helseutfordringer.</p> <p>Skolerelaterte faktorer</p>	<p>Behandle psykiske helseutfordringer som et generelt problem av lærere og ikke individuelt problem som skal behandles av helsesykepleiere for å redusere stigma</p> <p>Skolepersonale som samarbeider om elevenes utfordringer.</p> <p>Justeringer av undervisningsmetoder som mulighet for å redusere psykiske helseutfordringer</p> <p>Mestringsstrategier for alle elever</p> <p>Persontrentert tilnærminger; små intervensjoner (gitt fra lærer og/eller miljøarbeidere) kan ha stor effekt på elevenes mentale helse og funksjon i skolen (planlegge og strukturere skolearbeid, leggetid og fysisk aktivitet).</p>
---	--	--	--

Tabell 5: Gruppering og oversikt over studiens ti forskningsartikler. Tabellen er bearbeidet etter Marinossan med flere (2007)

Den innledende analysen utforsket hvordan psykiske helseutfordringer ble beskrevet i studiene, dette for å risse opp et bakteppe for diskusjonen av lærerens rolle og krav til kompetanse i møtet med elever med psykiske helseutfordringer.

Ni av de ti studiene beskrev ungdommens psykiske helseutfordringer relatert til mistriivsel, ensomhet, stress og angst, og hvor skolekonteksten kunne hemme eller fremme disse utfordringene. Dyregrov m.fl. (2015) skilte seg ut ved å forske på elevs sorg på bakgrunn av dødsfall blant familie eller venner. Sorgen var ikke et resultat av skolekonteksten, men kunne påvirke elevenes konsentrasjon, læring og tilstedeværelse på skolen. Krane m.fl. (2016, 2017) relaterte i tillegg til skoleforhold elevs utfordringer som et resultat av vanskelige hjemmeforhold. Fem av de ti studiene knyttet de psykiske helseutfordringene opp mot fravær og/eller fare for å droppe ut av skolen (Dannow, Esbjørn, & Risom, 2020; Dyregrov, Endsjø, Idsøe, & Dyregrov, 2015; Krane, Karlsson, Ottar, & Binder, 2016; Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson, & Binder, 2017; Krane & Klevan, 2019).



#### 4.1.1 Elevperspektivet; psykiske helseutfordringer og bakgrunn for utfordringene

Fem av de inkluderte studiene representerte elevsynet (Krane et al., 2017; Morin, 2020; Mælan, Tjomsland, Samdal, & Thurston, 2020; Plenty, Östberg, & Modin, 2015; Rosvall, 2020). De psykiske helseutfordringene var koblet opp til elevenes opplevelse av skolehverdagen. I Morin (2020) ble opplevelse av ensomhet referert som en subjektiv og intern opplevelse innenfor skolekonteksten. Elevene koblet psykiske helseutfordringene i Mælan m.fl. (2020) til de elevene som ikke trivdes eller følte seg bra. Disse elevene trakk seg ofte tilbake i aktiviteter i skolen som kunne føre til ensomhet og lav selvtillit. Det å kjede seg på skolen eller å streve med skolearbeidet koblet elevene til en dårligere psykisk helse. Mestring i skolen ble oppfattet som viktig for elevenes emosjonelle velvære. Elevene beskrev det også som vanskelig å få gjort skolearbeid når de var triste eller opprørte for ting som skjedde i livet. De kunne føle seg stresset eller bekymret før en prøve eller en presentasjon og beskrev det som stressende å føle seg uforberedt (Mælan et al., 2020).

I Rosvall (2020) opplevde elevene stressrelatert smerte som muskulært i nakke eller nedre ned av ryggen. Den tilbakevirkende smerten elevene opplevde ble koblet til følelsen av å ikke mestre presset i skolen. Elevene beskrev i Krane m.fl. (2017) at elevenes psykiske helseutfordringer, lærer-elev- relasjon og frafall ofte hang sammen. Hvor en elev sa; «Noen av vennene mine har det vanskelig hjemme ... og de har psykiske helseutfordringer ... og det er derfor noen av de dropper ut. Relasjonen med læreren og hvordan de trives på skolen påvirker også hvordan de har det» (Krane et al., 2017, s. 382, min oversettelse). I Plenty m.fl. (2015) ble ikke stress bare assosiert med noe negativt, men også som en drivkraft for innsats, særlig hos jentene. Overdrevet skolekrav og press kunne derimot være ødeleggende for elevenes velvære. Dersom elevene kun hadde søkelys på skolekrav kunne dette trigge stress som gjorde elevene mer selvfokusert og som igjen kunne føre til mindre empati og hjelpeatferd ovenfor medelevene (Plenty et al., 2015).

I Mælan m.fl. (2020) opplevde elevene at skolen kunne promotere stress og press gjennom en praksis med mye alvor og skolekrav. Læreren kunne enten legge til rette for en inkluderende opplæring eller skape mer stress. I Morin (2020) var den sterkeste faktoren for elevenes ensomhet relatert til opplevelsen av klassemiljøet. I Rosvall (2020) opplevde elevene skolen som en «testekultur» og ønsket mindre press på lekser og prøver. En elev beskrev dette om sine utfordringer; «Jeg hadde egentlig ikke tenkt på det at det kanskje var skolen som ga meg hodepine og mageknip ... » og hvor en annen elev sa; «smertene mine gikk bort så fort jeg kom hjem» (Rosvall, 2020, s. 166, 168, min oversettelse).

Skolemiljøet ble sett på som positivt for elevenes psykiske helse dersom ungdommene følte seg velkomne, respekterte og støttet av andre i skolemiljøet (Plenty et al., 2015). I Krane m.fl. (2017) opplevde noen elever at medelever ble behandlet urettferdig, hvor lærerne stigmatiserte og merket dem som; ‘eleven som alltid kom for sent’ eller ‘eleven som var dårlig i skolearbeidet’. Noen elever uttrykte at de følte seg triste fordi de ikke opplevde anerkjennelse fra lærere, hvor andre ble favorisert. Andre elever beskrev hvordan lærere opptrådte negativt ovenfor noen elever og hvordan dette påvirket klassemiljøet. Elever som så på skolen som et positivt sted å være koblet dette til trygghet og gode relasjoner. Et positivt skolemiljø kunne få elever med psykiske helseutfordringer eller problemer hjemme til å bli værende i skolen. En elev sa; «jeg ble ikke sett hjemme, det føles godt når noen på skolen ser meg» (Krane et al., 2017, s.383, min oversettelse).

#### 4.1.2 Lærerperspektivet; psykiske helseutfordringer og bakgrunn for utfordringene

Tre av studiene representerte lærersynet (Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Mælan, Tjomsland, Baklien, Samdal, & Thurston, 2018). Lærerne i forskningsartiklene koblet også psykiske helseutfordringer til skolekonteksten. I Mælan m.fl. (2018) beskrev lærere elever som var stresset og engstelige, hvor de opplevde at elevenes mestringsevne hadde sammenheng med elevenes psykiske helse. Elever med psykiske helseutfordringer hadde ofte fravær i skolen og klarte ikke å få gjort skolearbeidet. Krane m.fl. (2016) viste til at elever med psykiske helseutfordringer ofte hadde problemer med angst og usikkerhet, hvor de unngikk å spørre om hjelp på grunn av lav selvtillit og negativt tankemønster. Lærerne i Mælan m.fl. (2018) mente at skolemiljøet både kunne styrke eller svekke elevenes psykiske helse. De beskrev en nulltoleranse for negative kommentarer slik at alle elever kunne være seg selv og føle seg trygge. Lærere forsøkte å holde elever med psykiske helseutfordringer engasjert og delaktige i skolen ved å tilpasse læringsmiljøet og legge til rette for læringssituasjoner hvor elevene kunne oppleve mestring (Mælan et al., 2018).

#### 4.1.3 Foreldreperspektivet; psykiske helseutfordringer og bakgrunn for utfordringene

To av de inkluderte studiene representerte foreldreperspektivet (Dannow et al., 2020; Krane & Klevan, 2019). Dannow m.fl. (2020) inkluderte også tre sønner som hadde angstrelatert fravær, hvor foreldrene og ungdommene beskrev et emosjonelt ubehag ved å gå på skolen og fysiske symptomer som kvalme og mageknip (Dannow et al., 2020). Krane & Kleven (2019) viste til at elever i videregående skole kunne streve med økte krav, motivasjon, skoleprestasjoner og psykiske helseutfordringer hvor en mor forklarte sin opplevelse av sin sønns alvorlige utfordringer; «... vi er dem som ser tegnene fordi vi kjenner ham ... vi la

merke til det for lenge siden. Han viste det ikke på skolen, han strevde virkelig med å prestere på skolen ...» (Krane & Klevan, 2019, s. 79, min oversettelse).

I Dannow m.fl. (2020) beskrev foreldre hvordan skolekonteksten med store forsamlinger, uorganiserte klasserom, mye bråk og uforutsigbare dager opplevdes som utfordrende for ungdommene. En familie koblet lang skoledag til skolefravær. Bekymringer rundt det akademiske nivået og fokuset i skolen ble også beskrevet fra foreldrene hvor ungdommene opplevde å ikke mestre kravene som ble gitt. Foreldre beskrev lærere som hadde negativ påvirkning ved at de hadde en streng og hard undervisningsstil hvor de mente at lærerne utfordret og presset elevene for mye. Negative opplevelser rundt lærere som ikke forstod ungdommens utfordringer, tilpasset seg de ulike behovene, mangel på tilhørighet i klassen og utfordringer med sosiale interaksjoner ble også beskrevet. Gode opplevelser av skolen ble beskrevet hvor ungdommene opplevde positive relasjoner til lærere som var basert på tillit og anerkjennelse (Dannow et al., 2020). I Krane & Klevan (2019) uttrykte alle foreldre hvordan ungdommens gode relasjoner til lærere kunne øke elevenes motivasjon, skoleprestasjoner og trivsel i skolen. Lærer-elev-relasjonen ble oppfattet som ekstra viktig for elever med psykiske helseutfordringer (Krane & Klevan, 2019).

## 4.2 Analyse av lærerens rolle og kompetanse

Ved fortolkningen av de ti forskningsartiklene ble det etter tematisk analyse identifisert ulike temaer som kunne gi mer svar på lærerens rolle og kompetanse i ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer (Braun & Clarke, 2006). Temaene representerer både elev, lærer – og foreldreperspektivet. I fortolkningen av forskningsartiklene ble temaene *Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse*, *Etablere et trygt klassemiljø*, *Redusere stress og press* og *Tilpasse støtten til elevene; relasjonelt og faglig* beskrivende for lærerens ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer.

### 4.2.1 Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse

Læreren måtte etablere samarbeid med flere ulike parter for å best mulig ivareta elever med psykiske helseutfordringer. Krane m.fl. (2016) beskrev sosialarbeidere, helsesykepleiere og rådgivere som samarbeidspartnere, hvor det kunne etableres nettverksmøter bestående av kontaktlærer, elev, foreldre, rådgiver og helsesykepleier som gjerne ble holdt en gang i måneden. Nettverksmøter ble etablert for å samarbeide om hvordan hjelpe eleven på best mulig måte (Krane et al, 2016). Samarbeid til helsesykepleieren kunne ifølge Dyregrov m.fl. (2015) bidra til veiledning for lærere i ivaretagelsen av elever i sorg. Ressursteam bestående av avdelingsleder, rådgiver, miljøarbeider og helsesykepleier skulle støtte læreren i arbeidet.

For å kunne ivareta elever i sorg var lærerkolleger viktige samarbeidspartnere for å kunne diskutere ulike caser og for å dele informasjon og kunnskap (Dyregrov et al., 2015). I studien til Plenty m.fl. (2015) burde læreren bli sett på som en ressurs for å søke hjelp til profesjonelle. I Mælan m.fl. (2018) kunne profesjonelle innenfor helsesektoren øke lærerens kompetanse i å støtte elevenes psykiske helse gjennom undervisning og læring. Lærere i Dyregrov m.fl. (2015) ytret et behov for mer kunnskap, hvor de mente at mangel på sorgkunnskap gjorde det vanskelig å ivareta elevene på en god måte.

Foreldre var viktige samarbeidspartnere for ivaretagelsen av elever med psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane & Klevan, 2019). Foreldre i Krane & Klevan (2019) så informasjon som viktig for å kunne utvikle et positivt samarbeid og relasjon, hvor foreldrene satt med kunnskaper om ungdommen som måtte bli respektert av lærerne. Noen foreldre snakket om at skolen tok for lang tid å informere dem, hvor samarbeidet kunne ha vært bedre om de hadde blitt informert tidligere om fraværproblematikken. For å kunne håndtere den perfekte balansen mellom å sette krav og å gi omsorg måtte lærere, foreldre og elever samhandle og utvikle et tett samarbeid (Krane & Klevan, 2019). Foreldre i Dannow m.fl. (2020) fortalte at de hadde søkt om hjelp fra andre steder enn skolen da de følte at skolen ikke hadde gjort nok. Noen foreldre hadde en følelse av å sitte med hovedansvaret om å få ungdommene til å møte opp på skolen og komme med forslag om tilpasninger. Krane & Klevan (2019) viste til at lærerutdanningene burde jobbe med å utvikle ferdigheter og strategier for å involvere foreldre i videregående skole. Lærere i Dyregrov m.fl. (2015) så foreldrene som viktige samarbeidspartnere når de skulle planlegge og tilrettelegge skolehverdagen for elever i sorg.

#### Gjenkjennelseskompetanse

Dyregrov m.fl. (2015) viste til at lærere burde ha et visst nivå av *gjenkjennelsesferdigheter* (egen oversettelse) for å kunne forstå og kunne gi riktig form for omsorg. Flere lærere ytret imidlertid en mangel på sorgkunnskap som begrenset muligheten for å kunne gi elevene tilpasset opplæring. Lærerne etterspurte mer basiskunnskap om sorg og sorgstøtte hvor de ønsket en form for oppskrift på hvordan lærerne skulle møte disse elevene. De mente profesjonelle med erfaring og kompetanse kunne være med på blant annet planleggingsdager for å formidle og bidra til økt kunnskap (Dyregrov et al., 2015).

I Krane m.fl. (2016) ville noen lærere kontakte helsesykepleieren når de var bekymret for elevenes psykiske helse, andre synes det var vanskelig å vite når de trengte assistanse. En sentral oppgave for læreren i det psykiske helsearbeidet refererte Mælan m.fl. (2018) til å se

på tegn på psykiske helseutfordringer og om nødvendig henvise elevene til andre profesjonelle aktører. En elev i Krane m.fl. (2017) mente at lærerne ville se på elevene når de hadde det vanskelig; «Jeg tror læreren legger merke til når en elev har problemer hjemme eller har psykiske helseutfordringer fordi de ser at elevene opptrer annerledes enn de andre elevene» (Krane et al., 2017, s. 382, min oversettelse).

#### 4.2.2 Etablere et trygt klassemiljø

Trygghet ble i analysearbeidet et framtrødende ord i lærerens ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer. Syv av forskningsartiklene viste at en viktig rolle for læreren var å utvikle et trygt klassemiljø med gode relasjoner (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Morin, 2020; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015). Trygghet kunne læreren etablere ved grunnregler for passende oppførsel som gjorde at elevene viste hva som forventes og kunne unngå negativ eksponering og vurdering av medelevene (Dannow et al., 2020; Mælan et al., 2018, 2020). Lærere som klarte å skape trygghet ved anerkjennelse av elevene og utvikle positive relasjoner, var ekstra viktig for elever med psykiske helseutfordringer (Krane et al., 2016).

Både elever, lærere og foreldre mente klassemiljøet var viktig for elevenes psykiske helse. Foreldre i Krane & Klevan (2019) beskrev hvordan læreren burde etablere og legge til rette for et omsorgsfullt klassemiljø hvor en mor beskrev; «En positiv relasjon handler om trygghet og ikke være redd for å gå inn i klasserommet ... å være overbevist på at læreren vil dem godt ...» (Krane & Klevan, 2019, s.78, min oversettelse). Elevene i Mælan m.fl. (2020) refererte til at lærerne kunne etablere grunnregler for passende oppførsel som gjorde at elevene følte seg trygge i klasserommet. Grunnreglene bidro til at elevene viste hva som var forventet av dem. En gutt snakket om hvordan en lærer i begynnelsen av skoleåret hadde snakket om hvordan en skulle oppføre seg når medelever hadde presentasjoner foran klassen. Læreren var her tydelig på at det ikke var tillatt å komme med negative kommentarer eller å le av andre elever. Etablering av slike regler, bidro til et klassemiljø hvor elevene kunne føle seg trygge og bli mindre stresset av å snakke foran hverandre (Mælan et al., 2020). Foreldre i Dannow m.fl. (2020) beskrev noe av angstproblematikken og skolefraværet opp mot ungdommens bekymring rundt negativ evaluering og eksponering fra medelevene. En av ungdommene sa; «dersom noen gjør narr av deg eller driter deg ut foran klassen eller noe sånt, så vil du ikke tilbake neste dagen» (Dannow et al., 2020, s. 29, min oversettelse). Trygghet ble av lærerne i Krane m.fl. (2016) også beskrevet som noe av det viktigste for elevene og som grunnleggende for et godt læringsmiljø. For å kunne få til et godt og trygt læringsmiljø var lærerens

anerkjennelse og positive relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene sentralt. Læreren anerkjennelse lå i de små tingene som å få øyekontakt og/eller håndhilse og spørre elevene hvordan de hadde det. Læreren anerkjennelse skapte trygghet som kunne gjøre det enklere å snakke om vanskelige ting med elevene. Lærer-elev-relasjonen som gav trygghet mente lærerne var ekstra viktig for elever med psykiske helseutfordringer. (Krane et al., 2016).

#### Legge til rette for inkludering og deltakelse

Lærere så et inkluderende klassemiljø med gode relasjoner som essensielt for elevenes psykiske helse (Mælan et al., 2018). Morin (2020) viste til at lærere måtte ha en klasseromspraksis som kunne tilrettelegge for et sosialt klassemiljø for å unngå at elevene følte seg ensomme. Elever som hadde et positivt syn på klassemiljøet opplevde mindre ensomhet, hvor et trygt og sosialt miljø var positivt for elevenes psykososiale fungering. (Morin, 2020). Læreren kunnskap om elevene og relasjonene i klasserommet så i analysen ut til å være viktig for læreren organisering av et trygt og inkluderende klassemiljø. En viktig rolle for læreren var å legge til rette for at elevene utviklet gode relasjoner seg imellom. Elevene i Mæland m.fl. (2020) beskrev hvordan lærere brukte sin kunnskap om elevene og relasjonene til å organisere gruppearbeid og samarbeid som føltes trygt og positivt. Lærere som ble godt kjent med de individuelle elevene og relasjonene var flinkere til å legge til rette for deltakelse og samarbeid i klasserommet. En måte å forhindre sosial tilbaketrekking var å styrke de sosiale båndene i klasserommet (Dannow et al., 2020).

Elevene mente i Mælan m.fl. (2020) at lærere kunne forhindre at psykiske helseutfordringer kunne utvikle seg og bli verre dersom lærerne klarte å oppmuntre elevene til å delta og opprettholde kontakt med medelevene i klassen. Ulike samarbeidsaktiviteter som spill og konkurranser, fysiske aktiviteter og klassesaker kunne bygge et grunnlag for gode relasjoner og tillit i klasserommet (Mælan et al., 2020). Lærere beskrev i Krane m.fl. (2016) hvordan de utviklet relasjoner ved å samarbeide om oppgaver eller gå på turer sammen. I Mælan m.fl. (2020) følte elevene seg inkludert og verdsatt når lærere motiverte og la til rette for deltakelse og samarbeid om aktiviteter i skolen. Mangel på læreren anerkjennelse gjorde at elevene følte seg ekskludert (Mælan et al., 2020). En mor beskrev hvordan læreren plassering i klasserommet av elever hadde betydning for sønnen som slet med angstrelatert skolefravær. Det at læreren tok hensyn til hvem han skulle sitte sammen med hadde stor betydning for om han likte å være på skolen eller ikke (Dannow et al., 2020). I Mælan m.fl. (2020) beskrev elevene lærere som la til rette for deltakelse hvor timene var organisert slik at elevene

opplevde å jobbe i rettferdige og konstruktive samarbeidsgrupper. Vennlige lærere klarte å skape en positiv atmosfære i klasserommet, som gjorde at elevene følte seg inkluderte og velkomne i klassen (Mælan et al., 2020). I Mælan m.fl. (2018) beskrev lærere hvordan de jobbet med skolemiljøet for å støtte elevenes psykiske helse. Lærerne utviklet et trygt og inkluderende skolemiljø ved å legge til rette for samarbeid hvor elevene kunne dele kunnskap med hverandre i stedet for å krevne individuelle bidrag til hele klassen (Mælan et al., 2018). Krane m.fl. (2016) viste til at forebygging og styrking av elevenes psykiske helse ofte understreker spesielle intervensjoner og behandling, hvor samarbeid og småprat er undervurdert.

#### 4.2.3 Redusere stress og press

Kapittel 4.1 viste til at seks av de ti inkluderte studiene koblet elevenes psykiske helseutfordringer opp mot skolekrav, stress og press (Dannow et al., 2020; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015; Rosvall, 2020). Fra analysearbeidet så det ut til at lærerrollen representerte flere sider av hvordan stress og press i skolen kunne reduseres. Fra elevene sitt perspektiv i Mælan m.fl. (2020) kunne læreren på den ene siden redusere stresset ved å gjøre endringer i undervisningen, ved å tillate små pauser fra stress og alvor og snakke om tema som ikke bare var relatert til skolen. Lærere hjalp elevene å minne dem på å ikke bare streve etter suksess i skolen, men også huske på å nyte å være ungdom. På den andre siden kunne lærerne redusere skolerelatert stress ved å snakke om stress (Mælan et al., 2020). En jente beskrev det slik;

det er bra å kunne fortelle læreren hvor stresset du føler deg, fordi da kan de forstå at du føler deg stresset og ta dette til etterretning, og noen ganger er de støttende ved å si ikke glem å puste eller husk å ta det rolig (Mælan et al., 2020, s. 1023, min oversettelse).

Elever i Rosvall (2020) mente at læreren ikke nødvendigvis trengte å være med i diskusjonen om stress, men ønsket at læreren skulle legge til rette for at elevene kunne snakke med hverandre om psykisk helse. Det å snakke om stress og psykisk helse kunne gi en bedre forståelse for temaet. Lærere kunne forbedre skolemiljøet ved inkludere psykiske helseutfordringer som et generelt problem fremfor å tilhøre til noen få. Dette kunne føre til at elevene følte seg mindre stigmatisert og gjorde det lettere å søke hjelp hos helsesykepleiere eller lærere. Noen elever ville at mestringsstrategier skulle være en del av undervisningen som burde bli gitt til alle elever (Rosvall, 2020).

Lærere snakket også om å redusere presset og angsten blant elevene hvor en lærer sa; «vi har elever som har så mye angst og er stresset ...og vi må finne måter vi kan få dem gjennom skoledagen og redusere deres stressnivå» (Mælan et al., 2018, s. 22). Måter å redusere skolepresset på relaterte lærerne gjerne til ulike individuelle tilpasninger for elevene. Lærerne beskrev ikke endringer av sin egen undervisningspraksis, men tilpasninger til elevene for at de skulle «passe inn» i det etablerte skolesystemet. En annen lærer indikerte som elevene at det å snakke om psykisk helse og psykiske helseutfordringer i klasserommet kunne redusere stigmaet; «vi kan snakke om psykiske helseutfordringer med klassen slik at elevene forstår at andre kanskje strever med det samme» (Mælan et al., 2018, s. 22, min oversettelse). I Plenty m.fl. (2015) kunne støtte fra lærere og medelever redusere elevenes opplevelser av skolestress når ungdommene følte seg velkomne og respekterte i klassemiljøet. Sosial støtte kunne være en viktig ressurs for å utvikle mestring og redusere mulighetene for at elevene ble utmattet. I Plenty m.fl. (2015) ville elever som opplevde gode relasjoner til lærere også oppfatte mindre skolekrav. Elever som opplevde mer håndterbare skolekrav og god støtte fra lærere og medelever tenderte til å vise mer omsorg og samarbeide bedre. Lærerens støtte og gode relasjoner kunne være nok for å redusere elevenes følelser av stress og press (Plenty et al., 2015).

#### Lærerrollens dilemma; presse elevene mot mestring versus frafall

En lærer sa; “Jeg tror det er viktig å se etter signalene i klassen og tilpasse. Dersom du legger merke til at en elev ikke har det bra ... da må du vurdere hvor mye du kan presse dem» (Krane et al., 2016, s. 5, min oversettelse). Det så ut til at det var utfordrende for både lærer og foreldre å finne riktig balanse på hvor mye en skulle presse elevene mot endringer (Dannow et al., 2020; Krane & Klevan, 2019). Dersom en presset for mye kunne elevene droppe ut, men dersom en ikke presset i det hele tatt var det vanskelig å få til endring (Dannow et al., 2020). Foreldrene i Krane & Klevan (2019) mente at ungdommen trengte å få mer og mer ansvar for sin egen motivasjon og læring, men at elevene også trengte å få støtte, anerkjennelse og veiledning fra foreldre og lærere (Krane & Klevan, 2019). Foreldre i Dannow m.fl. (2020) hadde erfaring med lærere som utfordret eller presset ungdommene for mye. Foreldre beskrev dilemma mellom å tilpasse seg ungdommens utfordringer og ønske om å presse ungdommen for å oppnå endringer. De opplevde skolekonteksten som for utfordrende og framhevet behovet for tilpasninger, men samtidig være oppmerksom på at ungdommen må lære seg å mestre kravene som ble stilt. En mor sa;



Vi presser ham ... og skolen presser ham. Det er alltid en balanse mellom hvor mye en skal presse før en presser han for hardt, for det har vi prøvd. Det er virkelig vanskelig å finne det riktige nivået (Dannow et al., 2020, s. 31, min oversettelse).

#### 4.2.4 Tilpasse støtten til elevene; relasjonelt og faglig

I åtte av studiene så det ut til at lærerens fleksibilitet, tilpasninger og tilrettelegging av elevenes skolehverdag ble oppfattet som en form for støtte og omsorg (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018, 2020; Rosvall, 2020). Læreren måtte gi elevene en kombinasjon av emosjonell og akademisk støtte for å best mulig kunne ivareta elevene (Mælan et al., 2020). Denne støtten blir ytterligere forklart videre i kapittelet, men gjenspeiler i denne analysen ulike sider av lærerens relasjon - og fagkompetanse. Lærerrollen opplevdes av foreldrene i Krane & Klevan (2019) som krevende og kompleks ved at læreren må ha en balanse mellom relasjonell og faglig kompetanse, hvor læreren må mestre både skolefag og den personlige relasjonen til alle elevene. Foreldre så lærerrollen som utfordrende hvor de skulle motivere og hjelpe elever som var i risiko for å droppe ut av skolen og utfordrende å balansere mellom skolefag og personlige forhold (Krane & Klevan, 2019). En far oppsummerte lærerens relasjon – og fagkompetanse; «på en måte ... som en lærer skal du ha et multitalent og mestre alle ferdigheter» (Krane & Klevan, 2019, s. 78, min oversettelse).

I fem av forskningsartiklene ble ulike former for lærerstøtte framhevet som viktig for å kunne ivareta elevene, både med og uten psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2017; Morin, 2020; Mælan et al., 2020; Plenty et al., 2015). Ulike begreper ble brukt, men mange av begrepene så ut til å relatere seg til samme form for støtte. I Dannow m.fl. (2020) og Krane m.fl. (2017) ble begrepet emosjonell støtte beskrevet som viktig. Morin (2020) brukte begrepet lærerstøtte, Plenty m.fl. (2015) refererte til praktisk, emosjonell og sosial støtte og Mælan m.fl. (2020) til akademisk/instrumentell og emosjonell støtte. Mælan m.fl. (2020) brukte begrepet *personsentrert pedagogikk* og beskrev at det å dele støtten inn i enten instrumentell/akademisk eller emosjonell kunne ha begrensninger. Disse to formene for støtte burde bli satt sammen og kobles til hvordan læreren utførte en inkluderende opplæring i den daglige praksisen og forbedret oppfatningen av stress. Ved å kombinere ulike former for støtte med ulike undervisningsstrategier kunne lærerne støtte elevenes læring, psykiske helse og hjelpe alle elevene i klassen (Mælan et al., 2020). Plenty m.fl. (2015) viste også til at stress kunne involvere to elementer; både relatert til det akademiske og til det relasjonelle. Selv om det kan se ut til at en ikke måtte skille disse formene for støtte blir den emosjonelle og

akademiske støtten, samt lærerens fleksibilitet ved tilpasninger presentert hver for seg. Begrunnelsen er for å få et bedre bilde av begrepene og perspektivene.

#### Emosjonell støtte

Det ble presentert flere ulike eksempler på lærerens emosjonelle støtte som lærerens omsorg, tilgjengelighet og kommunikasjon (Dyregrov et al., 2015). Andre måter å gi emosjonell støtte på var å gi anerkjennelse av elever ved å få øyekontakt og spørre elevene hvordan de hadde det (Krane et al., 2016). Andre lærere beskrev hvordan de håndhilste på alle elevene hver dag. Små ting som å se på elevene og spørre dem hvordan de hadde det kunne være viktig for å få elevene til å føle seg sett (Krane et al., 2016). Oppmuntrende ord og klapp på skulderen (Dannow et al., 2020), snakke med elevene og lytte til dem i uformelle situasjoner i og utenfor klasserommet (Mælan et al., 2020) ble også presentert. Emosjonell støtte ble beskrevet som spesielt viktig for elever med psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2017; Mælan et al., 2020). En skoleansatt i Krane m.fl. (2016) som ble referert til som hjelper, beskrev hvordan læreren kan gi eleven emosjonell støtte;

Jeg har møtt elever som har hatt psykiske helseutfordringer og umenneskelige forhold hjemme ... og eleven har selvfølgelig strevd på skolen ... men fordi de ha utviklet en god relasjon til lærerne og når eleven ligger på pulten og er skikkelig trøtt ...i stedet for å gi en negativ kommentar legger læreren en hånd på skulderen ... læreren vet hva som foregår og sier; fortsett med det gode arbeidet, vi vil hjelpe deg (Krane, Karlsson, Ottar, & Binder, 2016, s. 4-5, min oversettelse).

I Dyregrov m.fl. (2015) framhevet også lærerne at omsorg, tilgjengelighet og kommunikasjon var viktig for å kunne støtte og hjelpe elevene hvor en lærer sa;

Du må være tilgjengelig og til stede og søke øyekontakt med dem når du går forbi dem i skolegården. Du tar dem gjerne på skulderen og spør hvordan det går med dem og legger til at hvis de ønsker så kan de snakke (Dyregrov et al., 2015, s. 294, min oversettelse).

Lærerne mente i Dyregrov m.fl. (2015) at elevene selv måtte få lov til å velge hvem av lærerne og eventuelt bestemme når de ville snakke. En lærer uttalte at det var viktig å kommunisere at de var der for elevene og høre om de følte behov for kontakt med profesjonelle (Dyregrov et al., 2015). Foreldrene i Krane & Klevan (2019) så på lærernes anerkjennelse som noe som kunne forhindre sårbare elever i å slutte på skolen. Foreldrene til ungdom som hadde angstrelatert fravær i Dannow m.fl. (2020) beskrev emosjonell støtte fra

lærerne som viktig hvor de var oppmerksomme ovenfor elevenes utfordringer, satte pris på elevens tilstedeværelse og utviklet en relasjon til elevene som var basert på tillit (Dannow et al., 2020). Emosjonell støtte ble fra elevene i Mælan m.fl. (2020) oppfattet som lærere som kunne vise omsorg ved å høre hvordan elevene hadde det og lytte til elevene i uformelle situasjoner i og utenfor klasserommet. Elevene beskrev det som spesielt viktig for elever som ikke hadde det så bra. For å klare å utvikle en god relasjon måtte lærerne vise en genuin omsorg for elevene og ikke bare late som (Mælan et al., 2020). Elevene i Krane m.fl. (2017) verdsatte lærere som smilte og uttrykte glede i klasserommet hvor læreren burde starte timene med å høre hvordan det gikk med elevene. Lærere gjorde skolen enklere ved å smile og vise glede i klassen som kunne smitte over på elevene. Elevene følte seg verdsatt ved at lærerne viste at de likte å være med dem og var interessert i dem som personer. En elev som droppet ut av skolen og begynte på en ny følte seg bedre fordi lærerne på den nye skolen gjorde det mulig å bli godt kjent med lærerne slik at eleven ble komfortabel (Krane et al., 2017). I Dyregrov m.fl. (2015) beskrev lærerne kontaktlæreren som den beste til å hjelpe basert på at denne læreren hadde bygget en god relasjon til eleven.

#### Lærerrollens dilemma; tett relasjon, men ikke en psykolog eller terapeut

I analysen så det ut til at elevene ønsket en tett og personlig lærer-elev-relasjon hvor de kunne snakke med læreren sin om både faglige og personlige utfordringer (Krane et al., 2017; Mælan et al., 2020). Elever i Krane m.fl. (2017) forklarte at de følte de kunne snakke om personlige problem til lærere de oppfattet som snille, hvor lærernes omsorg hadde vært viktig når de hadde det vanskelig. En elev som hadde slitt med angst sa; «du kan ikke stole på alle vennene og du trenger en lærer du kan stole på. Du trenger en lærer du kan stole på når ting er vanskelig» (Krane et al., 2017, s. 384, min oversettelse).

Lærere i Krane m.fl. (2016) opplevde at lærerrollen med årene hadde blir mer personlig hvor flere lærere syntes det er vanskelig å finne riktig balanse på hvor nær og personlig lærer-elevrelasjonen skulle være og hvor mye avstand læreren skulle ha til elevene. En lærer sa; «Da jeg startet som lærer kalte elevene meg med etternavn, nå forteller de meg om problemer i kjærlighetslivet og forventer at jeg skal gi spesialbehandling når de har kjærlighets sorg» (Krane et al., 2016, s.6, min oversettelse). Lærerne mente at utviklingen i det siste tiåret hadde blitt mer åpent i forhold til elevenes psykiske helse, hvor fokuset tidligere var på det akademiske, men i dag var mer på elevene som personer. En lærer fortalte at han hadde vært med en elev til politiavhør fordi han viste at eleven ikke hadde noen andre som kunne følge ham. Hjelperne (annet skolepersonell) i Krane m.fl. (2016) refererte til situasjoner hvor lærere

hadde plukket opp elever hver morgen på vei til skolen fordi de var bekymret for at elevene skulle droppe ut. Denne formen for ekstraordinær støtte ble beskrevet som positivt for elevene, men også som en utfordring med tanke på hvor nær relasjon læreren skulle ha til elevene. Lærere i Mælan m.fl. (2018) var klar over deres ansvar om å følge opp eleven og ikke bare faget, men spenningen ble relatert til tidsbruken med å snakke med enkelte elever og på samme tid kunne fullføre sine undervisningsforpliktelser. Lærerne refererte seg selv som å være en dialogpartner med elevene som var karakterisert med åpenhet og tillit, men uttrykte et behov for å skille mellom lærerrollen og psykologrollen (Mælan et al., 2018). Lærerne i Krane m.fl. (2016) mente det var viktig med et skille mellom elevene og lærerne, men de så det som vanskelig når elevene hadde psykiske helseutfordringer og søkte mye kontakt. Flere av lærerne understrekte at de ikke var psykologer hvor det var helsefaglige eksperter som skulle behandle, ikke lærerne. Lærerne så det som et dilemma når elevene ringte på kveldstid hvor elevene ikke hadde mange å henvende seg til og læreren ikke visste hva som var best for dem. Lærerne ville ha møter med elevene ved bekymringer, men mente det var viktig å ha et klart skille mellom å snakke med elevene om problemene deres og å behandle dem (Krane et al., 2016).

#### Akademisk støtte

Både lærere, foreldre og elever så lærerens undervisningspraksis som viktig for elevenes ivaretagelse. Åtte av de ti inkluderte studiene beskrev ulike former for akademisk støtte eller mangel på denne støtten (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Krane & Klevan, 2019; Morin, 2020; Mælan et al., 2018, 2020; Rosvall, 2020). Elevene beskrev akademisk støtte i Mælan m.fl. (2020) som lærere som klarte å engasjere og tilby en variert undervisning, hvor skolehverdagen ble mindre kjedelig og monoton.

Elevene i Krane m.fl. (2017) understrekte at det akademiske aspektet var kjernen i lærer-elevrelasjonen hvor de forklarte hvordan relasjonen ble utviklet gjennom undervisning og samarbeid om fag. De verdsatte lærere som var gode på å undervise og forklare, hvor kvaliteten av den faglige støtten påvirket relasjonen. Dersom læreren var flink til å undervise kunne også relasjonen til elevene bli bra. Lærere som hjalp dem både med akademiske og personlige problem gjorde en forskjell og bidro til at de følte seg bedre (Krane et al., 2017). Elevene i Mælan m.fl. (2020) følte seg verdsatt av lærerne som hjalp dem med fagene og beskrev det som stressende å ikke være forberedt til en prøve eller en presentasjon.

Akademisk støtte i form av veiledning fra læreren og god nok tid til å forberede seg var for elevene viktig. En annen måte lærerne kunne gjøre elevene mindre stresset var å la elevene

øve på hvordan å mestre stressende situasjoner i skolen. Mestringsfølelse gjorde at elevene følte stolthet og velvære i motsetning til en følelse av utmattelse når de strevde (Mælan et al., 2020). Lærerne i Krane m.fl. (2016) framhevet at de først og fremst var lærere hvor oppgaven var å undervise. Lærerne mente at både elevenes og lærernes faglige engasjement var viktige i utviklingen av lærer-elev-relasjonen. Noen lærere opplevde det som vanskelig å utvikle gode relasjoner til elever som ikke likte faget deres, mens andre lærere mente det var mulig å få en god relasjon gjennom sitt eget faglige engasjement (Krane et al., 2016).

Lærere i Mælan m.fl. (2018) beskrev læringsmuligheter som kunne fremme elevenes emosjonelle og sosiale læring ved å trekke inn aktiviteter som teaterforestillinger og sykkelturer, men at de ofte valgte den mer tradisjonelle klasseromsundervisningen på grunn av tidsbegrensninger, ressurser og muligheter for å legge til rette for slike aktiviteter (Mælan et al., 2018). Foreldrene i Dannow m.fl. (2020) beskrev også mangel på akademisk støtte som en utfordring hvor lærerne ikke tilpasset det akademiske nivået og utøvde kjedelig undervisningspraksis. En mor sa følgende; «jeg tror det er måten de underviser, når det er en lærer som bare står der og snakker og snakker og det er forferdelig kjedelig. Disse timene finner han ikke veldig interessante» (Dannow et al., 2020, s. 27, min oversettelse). Lærere som hadde negativ undervisningsstil og presset ungdommene for hardt ble fra foreldrene beskrevet som utfordrende i skolehverdagen (Dannow et al., 2020). Morin (2020) beskrev i sin studie at lærere må være bevisst på hvordan undervisningspraksisen kan legge til rette for et positivt og sosialt klasse miljø. Måter å øke lærerprofesjonaliteten på ble i studien til Plenty m.fl. (2015) presentert som å forbedre lærerens kapasitet til å gi elevene emosjonell og akademisk støtte.

#### Lærerens fleksibilitet i møte med elevene

Elevene i Mælan m.fl. (2020) så lærerens tilpasninger som støttende for den psykiske helsen hvor læreren var fleksibel og ga individuelle tilpasninger. Lærerens ros, oppmuntring og individuelle tilpasninger til elevenes ulike behov mente elevene ville øke sannsynligheten for at de ville engasjere seg i læring, samtidig som at problemer ikke fikk utvikle seg (Mælan et al., 2020). Lærerens fleksibilitet i møte med elevene gjenspeilte ulik grad av tilpasninger for å ivareta elevene med psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016, 2017; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018, 2020; Rosvall, 2020).

På den ene siden kunne lærere være fleksible og gjøre små justeringer som kunne være til god hjelp for alle elever i klassen, som å unngå å spørre ut usikre elever i plenum (Mælan et al., 2018), utsette en prøve, dele ut papirer elever hadde glemt (Krane et al., 2016), hjelpe til med å forberede elevene for vurderinger, utsette vurderinger når elever var utslitte (Krane et al., 2017) og trinnvis hjelpe til å mestre stress ved å ha presentasjoner foran lærer eller liten gruppe (Mælan et al., 2020). Elever opplevde det som støttende når lærere var fleksible og hensynsfulle når de av ulike årsaker ikke klarte å få gjort skolearbeidet (Mælan et al., 2020). En liten mengde av individualisert strukturert støtte ble i studien til Rosvall (2020) beskrevet som å kunne gi stor effekt for elevene. Tilpasningene krevde lite bruk av tid og ressurser som hjelp til å planlegge skolearbeidet, leggetid eller fysiske aktiviteter. Dette var ferdigheter flere ungdommer med alvorlige psykiske helseutfordringer ikke hadde. Hjelpen kunne bli gitt fra lærere eller fra annen skolepersonale som miljøarbeider eller helsesykepleier (Rosvall, 2020).

På den andre siden viste analysen til mer individualiserte tilpasninger med skreddersydde løsninger (Krane & Klevan, 2019) som ifølge Dyregrov mfl. (2015) kunne omhandle fleksibilitet i godkjenning av fravær. Noen ganger var det nødvendig å få fastlegen til å skrive ut sykemelding for å sikre gyldig fravær innenfor opplæringsloven. Andre tilpasninger omhandlet færre krav og mindre press, unntak fra lekser i en periode hvor eleven bare skulle ta de viktigste vurderingene, jobbe andre steder enn i klasserommet, individuelt arbeid hjemme og hjemmeundervisning som mulighet for elever i sorg (Dyregrov et al., 2015). Individualiserte tilpasninger beskrev foreldre som tilpasninger hvor eleven ved behov kunne dra hjem eller få tilbud om å bare være på skolen noen få timer per uke (Dannow et al., 2020).

#### Lærerrollens dilemma - tilpasninger for å mestre versus å bli hjelpeløse

For læreren så det ut til å være vanskelig å vite hvor store tilpasninger som kunne gis uten at det gikk på bekostning av elevenes muligheter for mestring og nye ferdigheter, hvor for mange tilpasningene kunne gjøre elevene mindre motstandsdyktige (Mælan et al., 2018). I situasjoner hvor lærere gjorde mange tilpasninger ble det ytret bekymring for om eleven ikke ble utfordret og ikke lærte konstruktive mestringsstrategier. En lærer beskrev det slik; «Elever som opplever psykiske helseutfordringer ...det er noe med robustheten de trenger å lære, eller trenger hjelp til å lære ...for å bli sett på en annen måte» (Mælan et al., 2018, s. 22, min oversettelse). Enkelte lærere i Dyregrov m.fl. (2015) mente at tilpasningene måtte være innenfor rimelighetens grenser, hvor for store tilpasninger kunne føre til at elevene ikke fikk vist ferdighetene sine. Et viktig fokus var å få elever i sorg tilbake til skolen så fort som mulig

ved å bruke ulike kombinasjoner av tilpasninger, men elevene måtte til en viss grad også samarbeide;

Elevene er ansvarlige for å vise sine ferdigheter. Dersom eleven aldri er på skolen, eller aldri tar vurderinger ... da får han ikke vist sin kompetanse. Det er riktig at en kan lage en ny vurdering og gi en ny sjanse ... men det må være innenfor rimelighetens grense (Dyregrov et al., 2015, s. 296, min oversettelse).

Foreldre så det som utfordrende for læreren å tilpasse relasjonen og undervisningen til hver individuelle elev når læreren hadde 30 elever og alle elever hadde sine krav og behov (Krane & Klevan, 2019). Lærere i Krane m.fl. (2016) beskrev at de ville hjelpe alle elever, men så det også som utfordrende når de hadde mange elever i en klasse. Noen lærere hadde også opplevd at noen elever foretrakk å være mest mulig anonyme i klassen. En lærer lurte på om det var for mye fokus på de individuelle elevene og deres spesielle behov (Krane et al., 2016).

Dannow m.fl. (2020) viste til at elevene må tilpasse seg omgivelsene på skolen, men på den andre siden må skolen også tilpasse sine krav til elever med utfordringer. Tilpasninger kunne være spesielle avtaler eller øke forutsigbarheten for å redusere skolefraværet. I samme studie ble det også presentert at selv om spesielle tilpasninger kunne være nødvendig for å få eleven til å returnere til skolen (Kearney & Abano, (2007) referert i Dannow et al., 2020), trengte det ikke være en langsiktig strategi da faktorene som bidro til skolefraværet ikke ble fjernet (Dannow et al., 2020).

#### 4.3 Sammenfatning av hovedresultatene

Fire hovedtemaer for lærerens ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer ble i analysen identifisert; *Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse, Etablere et trygt klassemiljø, Redusere Stress og press og Tilpasse støtten til elevene; faglig og relasjonelt.*

##### *Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse*

Det var ikke bare læreren som var ansvarlig for ivaretagelsen av elever med psykiske helseutfordringer, ulike parter som sosialarbeidere, helsesykepleiere, annet helsepersonell rådgivere, foreldre og kollegaer ble i studiene nevnt som samarbeidspartnere (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018). Samarbeid med helsepersonell kunne øke lærerens kompetanse i å støtte elevenes psykiske helse gjennom undervisning og læring (Dyregrov et al., 2015; Mælan et al., 2018). Foreldre var viktige samarbeidspartnere for ivaretagelsen av elever med psykiske helseutfordringer,

hvor et godt samarbeid var essensielt for å oppnå positive resultater (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane & Klevan, 2019). En viktig lærerkompetanse så ut til å være lærerens gjenkjennelseskompetanse hvor læreren skulle klare å se elevenes tegn og signaler på psykiske utfordringer (Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016, 2017; Mælan et al., 2018).

#### Etablere et trygt klassemiljø

Å skape et trygt klasserom med gode relasjoner ble betydelig vektlagt i de analyserte artiklene (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Morin, 2020; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015). Trygghet kunne etableres ved grunnregler for passende oppførsel (Dannow et al., 2020; Mælan et al., 2020) ved at læreren ga elevene anerkjennelse (Krane et al., 2016).

Lærerens kunnskap om elevene og relasjonene gjorde det mulig å etablere gruppearbeid som opplevdes som trygge og som kunne stimulere for samarbeid, deltakelse og inkludering (Dannow et al., 2020; Mælan et al., 2018, 2020). Lærere måtte ha en klasseromspraksis som kunne tilrettelegge for et sosialt klassemiljø for å unngå at elevene følte seg ensomme (Morin, 2020).

#### Redusere Stress og press

Skolepress, stress og press var forhold som ble nært koblet sammen med elevers opplevelse av psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015; Rosvall, 2020). Analysen viste til flere ulike sider på hvordan læreren kunne redusere stress, som å snakke om temaer som ikke var relatert til skolen for å ta pause fra stresset og legge til rette for å snakke om stress og mestringsstrategier som kunne være til hjelp for alle elever (Mælan et al., 2020; Rosvall, 2020). Lærere beskrev reduksjon av stress og press som individuelle tilpasninger og ikke endring av egen undervisning (Mælan et al., 2018). Støtte fra lærere og medelever og et godt klassemiljø kunne i seg selv redusere elevenes opplevelser av skolestress (Plenty et al., 2015).

I analysearbeidet om stress og press ble det identifisert en utfordring i lærerens rolle, hvor det var vanskelig å vite hvor mye en skulle presse elever med psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016; Krane & Klevan, 2019). Dersom læreren presset for mye kunne eleven droppe ut, men dersom en ikke presset i det hele tatt var det vanskelig å få til endring (Dannow et al., 2020). Ungdommen trengte å få mer og mer ansvar for sin egen motivasjon og læring, men de trengte også å få støtte, anerkjennelse og veiledning fra foreldre og lærere (Krane & Klevan, 2019).



### Tilpasse støtten til elevene; faglig og relasjonelt.

Lærerens fleksibilitet, tilpasninger og tilrettelegging av elevenes skolehverdag ble oppfattet som en form for støtte og omsorg (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018, 2020; Rosvall, 2020). Læreren måtte balansere den relasjonelle og faglige kompetansen for å ivareta hele eleven (Krane et al. 2016 (Mælan et al., 2020), hvor emosjonell støtte ble beskrevet som spesielt viktig for elever med psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2017; Mælan et al., 2020). Analysen viste at det for læreren var utfordrende å finne riktig balanse mellom hvor tett og personlig lærer- elev- relasjonen til elever med psykiske helseutfordringer skulle være (Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018). Elevene ønsket en tett og personlig lærer-elev-relasjon (Krane et al., 2017; Mælan et al., 2020), men lærere hadde behov for å skille rollen som lærer og psykolog (Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018).

Lærerens undervisningspraksis var viktig for elevenes ivaretagelse (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Krane & Klevan, 2019; Morin, 2020; Mælan et al., 2018, 2020; Rosvall, 2020). Akademisk støtte ble relatert til lærere som klarte å engasjere og tilby en variert undervisning som gjorde skolehverdagen mindre kjedelig og monoton (Mælan et al., 2020). Det akademiske aspektet var kjernen i lærer-elev-relasjonen hvor relasjonen ble utviklet gjennom undervisning og samarbeid med fag (Krane et al., 2017).

Analysen viste til at lærerens fleksibilitet i møte med elevene gjenspeilte ulik grad av tilpasninger for å ivareta elevene med psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016, 2017; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018, 2020; Rosvall, 2020). På den ene siden kunne læreren gjøre små justeringer som kunne være til god hjelp for alle elever i klassen (Krane et al., 2016, 2017; Mælan et al., 2018, 2020). En liten mengde av individualisert strukturert støtte kunne gi stor effekt for elevene og krevde lite bruk av tid og ressurser og som kunne gis fra lærere eller fra annet skolepersonell som miljøarbeider eller helsesykepleier (Rosvall, 2020). På den andre siden ble det også vist til mer individualiserte tilpasninger med skreddersydde løsninger som omhandlet fleksibilitet av fravær, lite tilstedeværelse på skolen og at elevene kunne slippe vurderinger og krav (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane & Klevan, 2019). Lærers rolle for å tilpasse undervisningen for elever med psykiske helseutfordringer opplevdes som utfordrende, hvor for mange tilpasningene kunne gjøre elevene mindre motstandsdyktige, hvor elevene ikke fikk vist ferdighetene sine (Dyregrov et al., 2015; Mælan et al., 2018). Mange elever i en

klasse kunne også gjøre det utfordrende for lærere å ta hensyn til de ulike individuelle behovene og kravene (Krane et al., 2016; Krane & Klevan, 2019).

## 5.0 Diskusjon

Formålet med denne studien var å utforske, drøfte og få mer innsikt i lærerens ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer ved å gå inn i nyere pedagogisk forskning.

Diskusjonen vil ta utgangspunkt i sentrale funn fra analysekapitlet og diskuteres i lys av det teoretiske grunnlaget fra kapittel to. Kapittel 5.1 drøfter elevenes psykiske helseutfordringer og hvordan skolen kan opptre som en risiko- og beskyttelsesfaktor. Videre drøftes lærerens ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer i kapittel 5.2 ved å gå inn på lærerens tilrettelegging, lærerens relevante samarbeidspartnere og lærerens kompetanse.

### 5.1 Psykiske helseutfordringer blant ungdom – hva strever de med?

En framtrødende tendens i datamaterialet er at de psykiske helseutfordringene relateres til mistrivsel, ensomhet, stress og angst (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Krane & Klevan, 2019; Morin, 2020; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015; Rosvall, 2020). Det er ikke overraskende at angst kommer opp som en framtrødende utfordring da forskning viser at angst og depresjon er de vanligste psykiske helseutfordringene blant ungdom (Mathiesen, 2009, s. 46). Slik de psykiske helseutfordringene er presentert i de utvalgte artiklene synes de langt på vei å representere et relasjonelt perspektiv (Bachmann & Haug, 2006, s. 72-73), hvor elevenes utfordringer er en konsekvens av omgivelsene og innholdet i skolen. En alternativ forklaring ifølge Bachmann & Haug, vil være et mer kategorisk perspektiv hvor vanskene knyttes til elevenes forutsetninger (Bachmann & Haug, 2006, s. 72-73). Et relasjonelt perspektiv handler om å se «elever i utfordringer» som relateres til skolekonteksten og ikke «elever med utfordringer» (Emanuelsson et al., 2001, s. 23). Dette er et konstruktivt utgangspunkt for arbeid med psykisk helse i skolen fordi søkelyset rettes mot vilkår og muligheter i skolen heller enn feil og mangler ved eleven. Skolemiljøet kan på den ene siden fremme elevenes psykiske utfordringer hvor skolen blir en risikofaktor. På den andre siden kan skolen hemme elevenes psykiske helseutfordringer hvor skolen opptre som en beskyttelsesfaktor (Major et al., 2011, s. 15-16).

#### 5.1.1 Hvordan kan skolen opptre som en beskyttelse – og risikofaktor?

Som vi har sett kan skolen by på både beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer med tanke på utvikling av psykiske helseutfordringer hos ungdom. Et positivt, trygt og støttende skolemiljø i kombinasjon med å føle seg sett, respektert og anerkjent kan virke beskyttende (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Krane & Klevan, 2019; Morin, 2020; Plenty et al., 2015). På den andre siden kan skolen by på risikofaktorer i den grad elever opplever emosjonelt ubehag, stress, press, ensomhet og lite mestring som i neste runde vil øke fravær og risiko for

fracfall (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2017; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015; Rosvall, 2020). De psykiske helseutfordringene kan blant annet forstås som et resultat av det moderne samfunnet vi lever i. Samfunnet stiller krav til mennesker å prestere, og dersom en ikke presterer kan en falle utenfor fellesskapet (Sassen, 2014 referert i Uthus, 2020, s. 24-25). I denne sammenheng vil det å havne utenfor relateres til å droppe ut av videregående. Elevers opplevelse av stress, press og krav som et resultat av skolepolitikken (Uthus, 2020, s.29), kan ha resultert i at lærerne vektlegger vurderinger og resultat, og mindre elevenes utforsking, innsats og forståelse (Patrick et al., 2011).

Risikofaktorer i skolen kobles også direkte til lærerrollen og lærerens undervisningspraksis. Her blir det vist til ulike opplevelser som mangel på anerkjennelse, forskjellsbehandling, negativ stempling av elever, negative forventninger, sarkastiske kommentarer, streng og hard undervisningsstil, lærere som presser for mye, ikke forstår elevene eller tilpasser seg elevenes behov som påvirker klassemiljøet negativt (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Mælan et al., 2020; Rosvall, 2020). De negative sidene til lærerrollen representerer i stor grad elevene og foreldrenes perspektiver. Det er fra analysen vanskelig å få fram årsaken til lærernes praksis. Lærernes negative fremtoning kan på den ene siden skyldes slitne og frustrerte lærere i en travel hverdag, men på den andre siden kan også elevene tolke ulike situasjoner på verst tenkelige måte. Det ser ut til at lærere til enhver tid må reflektere over sin egen fremtoning og være bevisst på hvordan elevene kan tolke denne.

## 5.2 Hvordan kan læreren ivareta elever med psykiske helseutfordringer?

For å diskutere lærerens ivaretagelse har lærerens rolle og kompetanse vært utgangspunktet for denne studien. Lærerens rolle relateres til forventninger og krav som stilles til utøvelsen av læreryrket (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 30). Kompetanse blir i studiens innledende kapittel beskrevet som «å passe inn, møte krav til arbeidsutførelse og ha dyktighet til å løse en oppgave» (Tolo, 2017, s. 8) og tilegnet kunnskap og erfaringer en bruker når en skal løse en arbeidsoppgave (Weinart (2001) referert i Tolo, 2017, s. 9). Diskusjonen vil ta utgangspunkt etter lærerens tilrettelegging, laget rundt læreren og lærerens kompetanseområde.

### 5.2.1 Tilrettelegging - en spenning mellom individ, fellesskap, fag og omsorg

Læreren i møte med elevene vil innledningsvis diskutere lærerens ulike former for tilrettelegging, hvor det ser ut til at tilretteleggingen både har en individorientert og fellesskapsorientert tilnærming (Håstein & Werner, 2014a, s. 155–157). Videre vil lærere som skaper trygghet og lærerrollens dilemma mellom å være omsorgsorientert versus fagorientert bli løftet opp og diskutert.

Det kan på den ene siden se ut til at det ligger en forventning om en individorientert tilnærming i tilpasningen (Håstein & Werner, 2014a, s. 155-157), hvor det forventes at læreren skal utarbeide skreddersydde og individualiserte tilpasninger rettet mot den enkelte elev (Hjørne, 2004 referert i Håstein & Werner, 2014a, s. 141). Individorienterte tilpasninger refereres til som begrenset tilstedeværelse på skolen per uke, individuelle tilpasninger for å for å redusere presset og fritak fra vurderinger og krav (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Mælan et al., 2018). En slik individorientert tilnærming bygger på et kategorisk perspektiv på elevenes utfordringer (Bachmann & Haug, 2006, s. 72-73), hvor elevene har spesielle behov som skolen og lærerne må tilpasse seg og tilrettelegge for. Det kategoriske perspektivet kan en se igjen i studien til Mælan m.fl. (2018) hvor lærerne ikke beskriver endringer av sin egen undervisningspraksis, men tilpasninger til elevene slik at de kan «passe inn» i det etablerte skolesystemet (Mælan et al., 2018).

Foreldre og lærere opplever det som vanskelig med tilpasninger når læreren har mange elever (Krane et al., 2016; Krane & Klevan, 2019). Det kan se ut til å være en forventning om at hver enkelt elev skal få individorienterte tilpasninger. Lærere kan lett glemme at elever som omtales med spesielle behov har de samme behovene som andre elever, men bare trenger litt ekstra tilrettelegging (Håstein & Werner, 2014a, s. 155-157). Inkludering er et sentralt ord i tilpasset opplæring hvor tilpasningene skal sørge for at elevene kan ta del i fellesskapet og ha nytte av å gå på skolen (Håstein & Werner, 2014b, s. 20-23). De ulike individorienterte tilpasningene som blir presentert er tiltak som blir anvendt for å legge til rette for ungdommenes tilstedeværelse og deltakelse. Paradokset med disse spesialiserte og skreddersydde tilpasningene kan i verste fall være at de ekskluderer ungdommene fra det sosiale fellesskapet og separerer dem fra elevgruppen. Lærerperspektivet i denne studien (Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018) problematiser den individorienterte tilnærmingen hvor de tar opp om det er for mye fokus på elevenes individuelle behov som kan gå på bekostning av mestring, gjøre elevene mindre motstandsdyktige og føre til at elevene ikke får vist ferdighetene sine.

Ved den individorienterte tilnærmingen ligger det en forventning om at læreren skal gjøre skreddersydde tilpasninger, men hvilke forventninger kan læreren i dette tilfelle stille til elevene? Lærere i Dyregrov m.fl. (2015) mener at elevene til en viss grad må samarbeide. Elevenes samarbeid ved tilpasninger kan en også se i regjeringens forslag i Fullføringsreformen;

Læring krever samarbeid, deltagelse og innsats. Rettighetsutvidelsen betyr at retten til opplæring ikke lenger er begrenset i tid, men det innebærer ikke en rett til å bestå ... Elevene må bidra med egen innsats for å lære, og til slutt oppnå ønsket sluttkompetanse (Meld. St. 21, 2021, s. 33, 37)

Ulike tilpasninger av didaktisk art har liten verdi dersom eleven «kobler ut» og responderer dårlig på undervisningen (Stray & Stray, 2014, s. 56–58). For at tilpasninger skal gi resultater vil det også kreve at elevene er motiverte for å gjøre en innsats.

Lærerens ivaretagelse av elevene kan på den andre siden ses i lys av den *fellesskapsorienterte tilnærmingen*, hvor alle elever med ulike forutsetninger ha utbytte av praksisen (Håstein & Werner, 2014a, s.140). Den fellesskapsorienterte tilnærmingen ser også ut til å kunne kobles til den *personsentrerte pedagogikken ved* kombinasjon av lærerens emosjonelle og akademiske støtte i lærerens hverdagspraksis (Mælan et al., 2020). Denne pedagogikken gjenspeiler seg i den fellesskapsorienterte tilnærmingen hvor undervisningen er fleksibel med mange typer av aktiviteter og oppgaver som kan brukes av flere elever med ulike forutsetninger (Håstein & Werner, 2014a, s. 149).

Psykiske helseutfordringer blir i denne studien koblet opp mot skolekrav, stress og press (Dannow et al., 2020; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015; Rosvall, 2020). I dette tilfellet vil det være naturlig å tenke at læreren dermed «bare» må redusere på krav, stress og press, men det kan være utfordrende å gå bort fra prestasjonspresset som kan henge sammen med samfunnsmessige utviklingstrekk (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017, s. 6-7). Skolen er en del av kunnskapssamfunnet med et individualisert fokus (Frønes, 2010, referert i Bunting, 2014, s. 201), hvor elevene etter videregående enten skal konkurrere om de beste læreplassene, beste jobbene eller beste studieplassene. Selv om læreren og skolen i seg selv ikke klarer å redusere prestasjonspress i samfunnet som helhet kan en viktig rolle for læreren sammen med kollegaer og elever være å utvikle en klassekultur hvor elevene ser skolen som er sted med muligheter, krav og opplevelse av mestring (Hernes, 2010, s. 43-45). For læreren handler det på best mulig måte å redusere elevenes unngåelsesstrategier ved nye utfordringer (Turner et al, 2002 referert i Stornes et al., 2013), hvor elevene møter utfordringene på en offensiv måte (Stornes et al., 2013). For at læreren skal ivareta elever som opplever stress og press kan læreren etter den fellesskapsorienterte tilnærmingen gjøre konkrete tiltak relatert til læring- og undervisningssituasjonen som kan være bra for alle elever (Håstein & Werner, 2014b, s. 149).

Elever i Rosvall (2020) vil inkludere psykiske helseutfordringer og mestringsstrategier som en del av undervisningen for alle elever i klassen. Begrunnelsen for praksisen er at den kan skape bedre forståelse for psykiske helseutfordringer og redusere stigmaet (Mælan et al., 2018; Rosvall, 2020). Det kan se ut til å være to sider av samme sak når det gjelder en åpenhet om psykisk helse. På den ene siden kan det se ut til at åpenhet kan bidra til hjelp med å gi bedre forståelse og redusere stigmaet med å normalisere utfordringer til å gjelde flere og ikke bare noen få (Mælan et al., 2018; Rosvall, 2020). På den andre siden ser det ut fra kapittel 2 i denne studien at mer åpenhet om psykisk helse også kan bidra til økning av selvrapporterte psykiske helseutfordringer. Dette perspektivet viser til at åpenhet kan sykeliggjøre normale utfordringer, hvor ungdommer begynner å lete etter symptomer hos seg selv (Halvorsen, 2020; Klomsten & Uthus, 2019; Løkke, 2017; Sletten & Bakken, 2016).

De inkluderte studiene viser til ulike tilpasninger som ikke bare kan gagne elever med psykiske helseutfordringer, men også være fordelaktig for alle elevene i klassen og representere den fellesskapsorienterte tilnærmingen på fleksibilitet og tilpasninger (Håstein & Werner, 2014a, s. 149). Tilpasningene som i studiens analyse kan representere en fellesskapsorientert tilnærming er å hjelpe elever med å forberedelser før vurderinger, utsette vurderinger når elever er utslitte og trinnvis hjelpe til å mestre stress ved å ha presentasjoner foran lærer eller liten gruppe (Krane et al., 2016, 2017; Mælan et al., 2018, 2020). Den pedagogiske praksisen skal sørge for en balansegang hvor elevene trives og har det bra, samtidig som at elevene skal yte og prestere i skolearbeidet. Skolen må forberede elever på å håndtere stress, da litt stress i hverdagen er noe de fleste mennesker vil oppleve og er noe som må til for å kunne prestere (Lillejord et al., 2017, s. 8 - 9, 42). Å unnlate elevene for utfordringer kan føre til at elevene ikke får tilegnet seg mestringsstrategier og oppleve mestring. Det kan se ut til at lærere som tillater gradvis eksponering for stress og utfordringer kan gjøre det mulig for elevene å utfordre seg selv og på den måten oppleve mestring (Mælan et al., 2020). I dette tilfellet vil det handle om at læreren legger til rette for positivt stress hvor eleven opplever å håndtere utfordringen læreren gir, fremfor å gi for store utfordringer hvor elevene kan oppleve negativt stress (Selye, 1956 referert i Bru, 2019, s. 20-21). En slik ivaretagelse kan en også se i annen forskning, hvor trinnvis eksponering ved presentasjoner tar hensyn til elevenes behov, hvor mange elever i en klasse kan oppleve presentasjoner som stressende og utfordrende (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s.11-14). Trinnvis eksponering gir rom for å la elevene øve på mestre stressende situasjoner som det ble

beskrevet i studien til Mælan m.fl. (2020). Elevene kjente her på mestringsfølelse som ga stolthet og velvære fremfor følelse av utmattelse (Mælan et al., 2020).

Læreren kan på den ene siden ivareta elevene ved å gradvis eksponere elevene for stress, men på den andre siden ser det også ut til at læreren kan redusere stress ved å tillate små pauser i undervisningen hvor en snakker om tema som ikke bare er relatert til skolen (Mælan et al., 2020). Det kan se ut til at elevene trenger en pause fra kravet og stresset de opplever, hvor pausen i skolen kan være til god hjelp for alle i en klasse og ikke bare for elevene som sliter psykisk. Studien til Plenty m.fl. (2015) viser imidlertid til at lærere som gir god støtte og legger til rette for gode relasjoner i seg selv kan være nok for å redusere elevenes følelser av stress og press på skolen. Dersom det er tilfelle, trenger elevene å lære om psykisk helse eller holder det med en god lærer som gir tilpasset støtte? Det kan se ut til at det aller viktigste er at læreren bidrar til å utvikle et godt læringsmiljø.

Trygghet er et sentralt ord i analysen (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Morin, 2020; Mælan et al., 2018, 2020; Plenty et al., 2015) som kan relateres til tidligere forskning hvor et trygt læringsmiljø er viktig for alle elever, særlig for elever med psykiske helseutfordringer (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 11- 14). Lærerrollen er etter loven forpliktet å legge til rette for et trygt og godt skolemiljø etter § 9A (Kunnskapsdepartementet, 1998) og er noe læreren ikke kan se bort fra. Trygghet kan fra studiens analyse skapes gjennom aktiviteter som spill, konkurranser, klassesur og samarbeid om oppgaver for å skape tillit og positive relasjoner (Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018, 2020). Aktivitetene gir rom for å bli kjent med hverandre, men for noen elever kan slike aktiviteter også være utfordrende. Her bør nok læreren gi rom for at elevene er forskjellige og i ulik grad deltar, hvor noen foretrekker å observere. I dette tilfellet kan det være hensiktsmessig at læreren sammen med eleven snakker om hvor mye en kan «presse» eleven til å utfolde seg i det sosiale. Lærerens *autoritative* rolle ved omsorg og kontroll (Cornell & Huang, 2016) ser ut til å være sentral for skape trygghet i klasserommet gjennom å etablere grunnregler for passende oppførsel, hvor det ikke er tillatt med negative kommentarer og unngår negativ eksponering (Dannow et al., 2020; Mælan et al., 2018, 2020). Dersom elevene vet at det i klasserommet ikke er tillatt å slenge ut negative kommentarer kan det gi rom for at elever tør å eksponere seg som for eksempel ved presentasjoner hvor det utrygge kan føles mer trygt. Forutsigbarhet ser fra tidligere forskning ut til å være viktig for å kunne skape trygghet i klasserommet hvor uklarheter om arbeidsprosess og gruppesammensetning for elever med psykiske kan føre til ekstra usikkerhet (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland,



2011, s. 11-14). I studiens analyse kan en se lærere som skaper trygghet ved å ta hensyn ved plassering av elever i klasserommet og organisering av gruppearbeid og samarbeid (Dannow et al., 2020; Mælan et al., 2020). For å skape trygghet for elevene bør læreren i dette tilfellet ta overveide og planlagte valg i organiseringen av undervisningen.

Det ser ut til å være et krysspess mellom å bruke tid på den enkelte elev og tiden læreren skal bruke på å formidle undervisning (Dyregrov et al., 2015; Mælan et al., 2018, 2020). Her er lærerens utøvelse av *personsentrert pedagogikk* med kombinasjon av emosjonell og faglig støtte sentral (Mælan et al., 2020). Dette krysspesset kan en også se fra tidligere forskning hvor lærere kan streve med å håndtere balansen mellom den akademiske og sosiale dimensjonen i klasserommet (Walker, 2009). Lærerne i Dyregrov m.fl. (2015) mener de har for mange oppgaver i jobben sin, hvor de opplever en skyldfølelse for å ikke gjøre mer for elever i sorg. Dette kan relatere seg til studien til Ekornes (2015) hvor lærerne også her opplever frustrasjon over å ikke ha god nok tid til å følge opp den enkelte elev (Ekornes, 2015). Hernes (2010) beskriver den gode lærer som hjelper elevene ved å ta tak i problemer som skyldes forhold utenfor skolen, hvor en må forbi den klassiske definisjonen på lærerrollen som underviser (Farr, Jossey-Bass, 2010, referert i Hernes, 2010, s.47 - 48).

Emosjonell støtte blir i studiens analyse beskrevet som ekstra viktig for ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2017; Mælan et al., 2020), men læreren opplever det samtidig som utfordrende å balansere de individuelle elevenes personlige utfordringer opp mot undervisningen (Dyregrov et al., 2015; Mælan et al., 2018, 2020). I en travel skolehverdag kan det for læreren være vanskelig å få tid til å kunne hjelpe elever med både faglige og personlige utfordringer. Det kan tenkes at lærere kan bli flinkere til å anvende miljøpersonalet som er tilgjengelig på skolen som god hjelp for seg selv og eleven. Hjelp til å planlegge skolearbeid, samt leggetid og fysisk aktivitet beskriver studien til Rosvall (2020) som nyttig og effektiv hjelp for elever med psykiske helseutfordringer. Hjelpen blir i studien beskrevet å kunne gis fra lærer eller annen skolepersonale som helsesykepleier eller miljøarbeider (Rosvall, 2020). Dersom slik hjelp er effektiv, kan det være hensiktsmessig å sette hjelpen i system. I dette tilfellet vil det handle om at skoleledelsen setter klare forventninger til hvem og hvordan denne hjelpen bør gis i skolehverdagen. Hvis ikke, kan hjelpen avhenge av hvem elevene møter, hvor noen lærere ser slik hjelp og tilrettelegging som utenfor sin arbeidsbeskrivelse. Skoleledelsen blir ytterligere drøftet i kap. 5.2.2. Kunnskapsdepartementet (2010) beskriver undervisning av fag som lærerens kjernevirksomhet (Kunnskapsdepartementet 2010, referert i Christensen & Godø, 2021), hvor

elevene og lærerne i denne studien også understreker det akademiske aspektet ved lærerrollen (Krane et al., 2016, 2017). Lærere beskriver i studien til Krane m.fl. (2016) at de først og fremst skal undervise, hvor elevene i Krane m.fl. (2017) forklarer at relasjonen mellom lærer og elev utvikles gjennom undervisning og samarbeid med fag. Lærere som utøver god undervisning, bidrar på den måten også til emosjonell støtte. Dette kan en se igjen fra tidligere forskning hvor det relasjonelle er ikke en motsetning til det faglige ved læreryrket (Mausethagen, 2015, s. 20), men tvert imot at elevene både trives og får gode læringsresultater når lærere behersker begge sider (Nordenbo, 2008, Hattie, 2009 referert i Mausethagen, 2015, s. 20).

Den akademiske støtten er fra studiens analyse sentral (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Krane & Klevan, 2019; Morin, 2020; Mælan et al., 2018, 2020; Rosvall, 2020), og kan relateres til den fellesskapsorienterte tilnærmingen (Håstein & Werner, 2014a, s. 149). Støtten blir i studiens analyse presentert som lærere som klarer å engasjere og tilby variert undervisning (Mælan et al., 2020). Lærere i Mælan m.fl. (2018) beskriver ikke spesiell eller uvanlig undervisningspraksis, men en undervisning som tar hensyn til elevmangfoldet i klassen med ulike læringsmuligheter og ulike former for vurderinger slik at alle kan oppleve mestring (Mælan et al., 2018). Engasjerte lærere som tilbyr variert undervisning, er gode på å undervise og forklare (Dannow et al., 2020; Krane et al., 2016, 2017; Mælan et al., 2020), som bidrar til mindre kjedelig skolehverdag. Elevene relaterer det å kjede seg på skolen til dårlig psykisk helse (Mælan et al., 2020). Selv om lærere i Mælan m.fl. (2018) ser læringsaktiviteter som teaterforestillinger, sykkelturner og andre aktiviteter som positive for elevenes emosjonelle og sosiale læring prioriterer de heller å bruke tradisjonell klasseromsundervisning. Dersom det er slik at lærere i sin hverdagspraksis kjenner på mål – og prestasjonsfokus kan det også tenkes at lærerne kjenner på lærerrollens «accountability» hvor de står ansvarlig for elevenes prestasjoner (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 71). Hvis dette er tilfelle vil gjerne lærere bruke mest mulig tid på skolen til å formidle fag og nedprioritere undervisning som skal fremme trivsel og elevenes sosiale og emosjonelle læring. En kan si at paradokset og den utilsiktede konsekvensen av skolepolitikken (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017, s.33-34) er at elever som er redde, bekymret, ensomme, sinte eller frustrerte kan ha store utfordringer med å få med seg det som skjer i undervisningen og går med dette glipp av mye læring (Holen & Waagene, 2014, s.20-21). Regjeringen viser til at endring i fag og timefordelingen i fagfornyelsen vil gi mer tid til fordypning i tema og til kritisk tenkning (Meld. St. 21, 2021, s.69). Mer tid i et tema kan gi lærere tid til å legge til

rette for varierte undervisning og ikke haste seg gjennom mange ulike læremål. Dersom dette er tilfellet kan det gi rom for felles samarbeidsprosjekter og aktiviteter hvor lærer, elever og medelever kan blir godt kjent med hverandre, som kan bidra til et positivt klassemiljø. Selv om varierte oppgaver og undervisningsopplegg kan skape spennende undervisning og rom for samarbeid og deltakelse, må læreren også være klar over at uklarheter om arbeidsprosess og gruppesammensetning kan føre til ekstra usikkerhet (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s.11- 14). Som det ble diskutert tidligere i kapittelet var trygghet viktig, i dette tilfellet vil det handle om forutsigbarhet. Studien til Dannow m.fl. (2020) viste til at store endringer i skolehverdagen kunne skape bekymring og føre til fravær. Lærere bør i lys av dette ikke ha for mange utflukter som kan være kilde til usikkerhet og stress, men variere undervisningen og samtidig være flinke til å forberede for å skape forutsigbarhet og ivaretagelse av elevmangfoldet.

### 5.2.2 Det nødvendige laget rundt læreren

Fra studiens analyse står ikke læreren alene i arbeidet med å ivareta elever med psykiske helseutfordringer i skolen, men lærerkollegaer, skoleledelsen, skolehelsetjenesten og foreldre er naturlige samarbeidspartnere (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Krane & Klevan, 2019; Mælan et al., 2018; Plenty et al., 2015; Rosvall, 2020).

Skoler kan ikke basere arbeidet sitt på lærere som operer som «hobbypsykologer» eller ildsjeler som resulterer i utslitte lærere. En sterk skoleledelse kan støtte lærere i det psykiske helsearbeidet i den daglige praksisen (Ekornes, 2015). Dette understøttes i studien til Dyregrov m.fl. (2015) som viser til at sorgstøtten må være forankret til skoleledelsen, hvor kollegaer kan diskutere ulike caser for å dele informasjon og få mer kunnskap (Dyregrov et al., 2015). Skolen og lærerens samarbeid blir i Krane m.fl. (2016) referert til som nettverksmøter bestående av elev, kontaktlærer, foreldre, rådgiver og helsesykepleier en gang i måneden. Dyregrov m.fl. (2015) viser til ressursteam bestående av kontaktlærer, avdelingsleder, rådgivere, miljøarbeidere og helsesykepleieren som støtter kontaktlæreren i arbeidet med ivaretagelsen.

Fra de tre studiene som representerer lærerperspektivet er det kun Dyregrov m.fl. (2020) som beskriver andre lærerkollegaer som samarbeidspartnere. Dette kan ha med vinkling av forskningsspørsmål i de ulike studiene å gjøre, hvor dette perspektivet ikke blir sett på som like relevant. En annen årsak kan relateres til om lærernes praksis er mer individrettet hvor lærerne arbeider relativt uavhengig av hverandre i motsetning til fellesskapsorientert hvor lærerne jevnlig samarbeider (Håstein & Werner, 2014a, s. 149).

I lærerens ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer kan læreren oppleve elever som aviser lærerens forsøk på å etablere en god relasjon (Drugli et al., 2011). I studien til Krane m.fl. (2016) beskriver lærerne elever de ikke liker, som de har vanskeligheter med å relatere seg til (Krane et al., 2016). I lys av denne utfordringen kan det tenkes at et samarbeid mellom lærerne etter den felleskapsorienterte tilnærmingen (Håstein & Werner, 2014a, s. 149) kan være nyttig. Lærerne i klassen som sammen utgjør et team kan bidra til å støtte og veilede hverandre når lærere opplever motstand. Læreryrket hevdes å være mer utsatt for emosjonell utmattelse enn andre yrker (Mykletun, 2002 referert i Bjørkelo et al., 2013), hvor samarbeid og støtte fra lærerteamet kanskje kan bidra som en motvekt. For at lærere skal bevare psykologisk trygghet kan lærere ha behov for å dele negative erfaringer med andre (Bjørkelo et al., 2013). Lærere trenger å reflektere over interaksjonene som skjer i klasserommet for å få til endring og utvikling, men studie fra Ramvi (2010) viser til at skoler i større grad overlater til de enkelte lærerne å håndtere utfordringene og sin egen sårbarhet til seg selv (Ramvi, 2010). Erfaringskunnskap utvikles gjennom at lærere jobber og snakker sammen, hvor en lærer av å dele kunnskap (Tolo, 2017, s. 148-154). Gode lærere søker hele tiden selv å lære, hvor de bruker elevenes arbeid og innsats til å reflektere over egen undervisningspraksis for å endre og forbedre (Farr, Jossey-Bass, 2010, referert i Hernes, 2010, s.47-48). I dette tilfellet må lærerne være villige til å være kritiske til sin egen praksis ved å rette blikket mot seg selv og ikke elevene.

Selv om det er viktig at læreren analyser sin egen praksis for å tilpasse seg elevgruppen, kan det også se ut til å være hensiktsmessig å forsøke å se hva som ligger bak elevenes atferd. En elev som oppfattes som «vanskelig» kan ha en opposisjonell atferd som form for beskyttelse og en som er utagerende kan samtidig være deprimert (Ekornes, 2018, s. 69). Lærerens forståelse gir muligheter for tilpasninger av egen atferd og kommunikasjon for tilpasset relasjonell støtte (Stray & Stray, 2014, s.58 og 76). Det kan derfor tenkes at lærerne kan hjelpe hverandre å reflektere over sin egen fremtoning og tilnærming og sammen forsøke å forstå de «vanskelige» elevene for å oppleve en endring i relasjonen (Bartlett, 2005 referert i Bjørkelo et al., 2013). For at lærerne skal ha tid til et godt lærersamarbeid vil det naturligvis også kreve at skoleledelsen har satt av tid til dette og at lærere ikke er fremmed for å vurdere sin egen praksis.

Lærerne (Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018) har i likhet til lærerne i Ekornes (2016) et behov for å skille rollen mellom lærer og psykolog/terapeut hvor de mener det er forskjell på å snakke med elevene og behandle dem. Lærere er ikke kvalifisert og kan i sin lærerrolle

heller aldri bli psykologer. Det er samtidig ikke overraskende at lærerne relaterer lærerrollen til psykologrollen da den emosjonelle støtten i de inkluderte studiene blant annet kobles til en nær og personlig lærer-elev-relasjon, hvor elevene kan snakke om sine personlige problemer for å føle seg bedre (Krane et al., 2017; Mælan et al., 2020; Rosvall, 2020). Selv om lærerne ser emosjonell støtte som positivt og viktig opplever lærerne det også som utfordrende for hvor nær relasjon læreren skal ha til elevene (Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018).

Lærerrollen ser ut til å være utfordrende når elever med psykiske helseutfordringer tar mye kontakt og ikke har andre å henvende seg til (Krane et al., 2016). Dette ses også i studiens teoretiske perspektiv hvor lærere som har en nær og personlig kontakt kan være uheldig og utmattende dersom læreren ikke klarer å sette nødvendige grenser (Ekornes, 2018, s. 73-75). Det ser ut til å være en forventning om en mer personlig lærer-elev-relasjon og oppfølging (Krane et al., 2016, 2017; Mælan et al., 2020; Rosvall, 2020). I lys av dette vil det være naturlig å reflektere over hvem som setter grensene og forventningene til hvor nær eller hvor mye avstand læreren skal ha til elevene sine. Er det samfunnet, skoleledelsen, lærerteamet eller lærerne selv? Ekornes (2015) beskriver skoleledelsen som viktig i det tverrfaglige samarbeidet mellom skole, lærer og helseservicetjenestene. Skoleledelsen kan nok også være viktig i samarbeidet mellom læreren og elevene hvor det blir satt en standard for hvor tilgjengelig læreren skal være, slik at ivaretagelsen ikke baseres på de enkelte ildsjelene (Ekornes, 2015). Dersom lærere i forkant kan diskutere hva de kan gjøre dersom elever tar mye kontakt og når det er behov for å henvise til helsetjenestene, kan samarbeidet mellom kollegaene bidra til ivaretagelse av både elev og lærer.

Helsesykepleieren ser ut til å være en sentral samarbeidspartner for ivaretagelsen av elever med psykiske helseutfordringer (Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018). Dette gjenspeiles i tidligere forskning hvor et godt samarbeid til den psykiske helsetjenesten kan gi skoler og lærere støtte og kompetanse i arbeidet og sikre at lærere ikke blir utmattet eller utbrent (Idsøe et al., 2016, s. 293). I denne studiens analyse blir det ikke presentert utfordringer i samarbeidet mellom partene som i studien til Ekornes (2015), men lærere beskriver mer fordelene med samarbeidet som bidrar til økt kompetanse i hvordan læreren kan støtte elevene (Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018). For at lærere skal føle at de får tilstrekkelig støtte og veiledning må også en av forutsetningene være at videregående skoler har nok helsesykepleiere tilgjengelig. Fra tidligere forskning har lærere beskrevet samarbeidet som utfordrende hvor de opplever at helsesykepleierne er lite tilgjengelig på skolen (Ekornes, 2015).

Lærere i studien fra Dyregrov m.fl. (2015) mener det er viktig å kommunisere at de er der for elevene og hvor de spør om elevene føler behov for kontakt med profesjonelle. I lys av denne beskrivelsen kan en se lærerens rolle som *henviser* eller *gatekeeper* (Nadeem et al 2011, Stiffman, Pescosolido & Cabassa, 2014, referert i Ekornes, 2018, s. 91), hvor læreren legger til rette for videre hjelp hos hjelpetjenesten (Ekornes, 2018, s. 91). Læreren blir i studien til Plenty m.fl. (2015) beskrevet som en ressurs til å søke profesjonell som kan relateres til læreren som henviser eller gatekeeper. Som diskutert tidligere i kapittelet kjenner lærere på skyld og frustrasjon for å ikke følge de individuelle elevene godt nok opp. Er lærerne her for dårlige til å henvide elevene videre til andre fagpersoner? I disse tilfellene kan det tenkes at lærere har dratt strikken for langt hvor de har stått alene med utfordringene. På den andre siden viser også forskning at samarbeid tar mye tid (Christensen & Godø, 2021; Ekornes, 2015) og noe som skoleledelsen må legge til rette for.

Samarbeid mellom lærer og foreldrene ser også ut til å være sentralt, hvor samarbeidet er viktig for planlegging av tilrettelegging i skolehverdagen (Dannow et al., 2020; Dyregrov et al., 2015; Krane & Klevan, 2019). Foreldre sitter med viktig informasjon som lærerne kan ta i bruk i klasserommet (Ekornes, 2018, s. 109-117) noe som understøttes fra foreldrene i Krane & Klevan (2019) som beskriver at de sitter med mye kunnskaper om ungdommene som lærerne må respektere. Selv om foreldre i mange situasjoner sitter med mye viktig informasjon kan det også tenkes at foreldre i noen situasjoner bare ser sitt barn hvor de kan ha urealistiske forventninger. Hernes (2010) beskriver av den gode lærer bruker tid på å få elever og foreldre til å jobbe sammen mot målet, hvor en må bryte lave forventninger til elevenes evner og muligheter ved kombinasjon av støtte og tilpasninger for å gi mestring (Farr, Jossey-Bass, 2010 referert i Hernes, 2010, s.47-48).

Det kan etter Hernes (2010) sitt perspektiv tenkes at læreren i noen tilfeller må bryte med lave forventninger, men i andre situasjoner kan det også tenkes at læreren må bryte med for høye forventninger. En ungdom som gjennom store deler av grunnskolen har hatt mye fravær som skyldes psykiske helseutfordringer kan ha utfordringer med å følge et ordinært skoleløp på videregående. I studien til Dannow m.fl. (2020) skyldes problematikken blant annet angstrelatert fravær. Mye fravær kan ha bidratt til at elevene kan ha faglige «hull» som gjør det vanskelig å følge et ordinært skoleløp. Dersom fullføringsreformen trer i kraft kan den gi rom for mer tilrettelegging i form av ekstra tid på fullføring (Meld. St. 21, 2021, s.33). Ekstra tid på kunne fullføre uten å måtte ta i bruk § 5-1, spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998), kan nok for noen elever være god hjelp, men det kan også

oppleves som stigmatiserende å måtte bruke lengre tid på å fullføre videregående skole. I dette tilfellet vil det være desto viktigere at læreren sammen med foreldre og eleven selv må tenke over hva som skal være målet på slutten av skoleåret eller på slutten av videregående (Farr, Jossey-Bass, 2010, referert i Hernes, 2010, s. 47-48), hvor en med litt ekstra tilrettelegging kan jobbe mot målet (Håstein & Werner, 2014a, s. 155–157). I noen tilfeller kan det tenkes at et ekstra år kan gi mulighet for elevene å fullføre, hvor for mye press på å fullføre på normert tid kan føre til sluttmelding, i andre tilfeller kan andre tilpasninger være mer hensiktsmessige. Studien til Dannow m.fl. (2020) beskrev individorienterte tilpasninger som effektive for å sikre tilstedeværelse, men ikke som en langsiktig strategi hvor en ikke fjerner årsaker til fraværet. I denne sammenheng gjelder det for læreren i samarbeid med elev og foreldre å finne ut hva som oppleves som utfordrende for eleven og bli enige om mål og tiltak hvor en samarbeider om disse. Selv om foreldre i mange situasjoner vil være en viktig samarbeidspartner for læreren rapporterer også flere ungdommer med psykiske helseutfordringer å ha en dårlig relasjon til foreldrene sine (Eriksen & Bakken, 2019). I slike situasjoner kan det være desto viktigere med et godt samarbeid med helseservicetjenestene.

### 5.2.3 Trenger læreren spesialkompetanse?

I studiens analyse ble det funnet mer om hva som kan knyttes til lærerens rolle enn til lærerens kompetanse. Lærerens rolle i ivaretagelsen innebar blant annet å gi tilpasset opplæring, skape trygghet og gi elevene emosjonell og akademisk støtte, men hvilken kompetanse trenger lærerne for å gi dette? I denne studien ser det ut til å være to ulike sider som representerer lærerens kompetanseområde for å ivareta elever med psykiske helseutfordringer. Den ene siden omhandler mer kompetanse om psykisk helse og den andre siden om kompetanse om god hverdagspraksis i klasserommet.

For at læreren skal kunne ivareta elever med psykiske helseutfordringer beskrives det fra regjeringen; « ... Det er nødvendig at lærere har overordnet kunnskap ved psykiske lidelser, hvordan de kommer til uttrykk, hvordan de kan forebygges, og hvordan læreren kan veilede og henvise elever til rett hjelpeinstans når det er behov for det ...» (NOU: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2015, s. 339). Dette gjenspeiles også i analysen hvor lærere vil kontakte eller henvise videre til helsesykepleieren eller andre aktører når de er bekymret for elevenes psykiske helse (Krane et al., 2016; Mælan et al., 2018). Dyregrov mfl. (2015) bruker begrepet gjenkjennelsesferdigheter (egen oversettelse) for å fange opp elever som ikke har det bra. Dette kan relateres til Ekornes (2018) sin beskrivelse av læreren som *signalfanger*. Læreren følger med på elevene, er oppmerksomme på tidlige tegn på

utfordringer og legger til rette for videre hjelp gjennom kontakt med hjelpetjenesten (Ekornes, 2018, s. 89, 91). Lærerens gjenkjennelseskompetanse kan en også relatere fra annen forskning hvor læreren må kunne tolke når elevenes positive stress omdannes til negativt stress slik at elevene ikke blir demotiverte eller utbrente (Lillejord et al., 2017, s. 8 - 9). Hvordan skal læreren i sin rolle og med sin kompetanse klare å fange opp elevenes signaler? Ekornes (2015) viser til at en som lærer ofte ikke har formell kunnskap om kjennetegn på psykiske helseutfordringer, men at lærere likevel kan være i stand til å forstå at noe er galt (Ekornes, 2015). Tidligere forskning viser at elever med psykiske helseutfordringer rapporterer om lavere nivå av lærerstøtte og positive relasjoner enn elever uten disse utfordringene, hvor det se ut til at elever opplever en reduksjon av lærerstøtte når de blir eldre (Ertesvåg & Havik, 2019). I lys av denne forskningen klarer ikke læreren å fange opp elevenes signaler. Lærere kan ubevisst overse elever med internaliserte psykiske helseutfordringer hvor de ikke legger merke til elevenes utfordringer (Drugli et al., 2011; Wit et al., 2011). Angst og depresjon er ifølge forskning ikke alltid enkelt for lærere å identifisere hvor symptomene kontrolleres og styres innover hos den enkelte (Drugli et al., 2011). Dette understøttes i studien til Morin (2020) hvor det blir beskrevet at lærere kan ha vanskeligheter med å oppfatte ensomhet hos elevene, noe som gjør det utfordrende for læreren å gi tilpasset støtte.

Lærere kjenner fra tidligere forskning en mangel på kompetanse hvor de er usikre på symptomer, risikofaktorer og hvordan de kan hjelpe elevene (Ekornes, 2015). Dette samsvarer også med funn fra analysen fra denne studien hvor lærere synes det er vanskelig å vite når de skal ta kontakt med helsesykepleieren og beskriver en mangel på sorgkunnskap som begrenser mulighetene for tilpasninger (Dyregrov et al., 2015; Krane et al., 2016). Det kan se ut til at lærere føler behov og ønsker mer kompetanse innenfor det psykiske helsearbeidet. Trenger lærere å vite om ulike symptomer for å fange opp elevene som har det vanskelig? Hvis dette er nødvendig kompetanse, hva med lærere som fullførte utdannelsen for flere år siden? Hvis dette er nødvendig kompetanse, vil det være et stort behov for kursing og etterutdanning av lærerstaben i Norge. På den andre siden trekker lærere i annen forskning fram at lærerrollen krever sosial kompetanse i å lese kroppsspråk, ha magefølelse og en kompetanse til å se elevene, hvor lærerens overordnede blikk i klasserommet er kunnskap om elevene som andre profesjoner ikke har (Christensen & Godø, 2021). I dette tilfellet vil det være viktigere å jobbe med å utvikle lærerens sosiale kompetanse. Lærerens relasjonskompetanse som personlig stil, kommunikasjon og hvordan læreren fremstår i klasserommet kan basert på tidligere forskning utvikles, hvor læreren kan trene og reflektere



rundt egen praksis og væremåte (Mausethagen & Kostøl, 2010). Studiens kap. 2.1.2 viser til psykologiprofessor Ole Jacob Madsen som uttrykker at lærerens kompetanseheving bør fokusere på forhold som relateres til klasseledelse, hvor lærere skal klare å bygge gode relasjoner til elevene sine (Halvorsen, 2020). Lærerens kompetanse om elevene blir i studiens analyse presentert som viktig som gjør det mulig å etablere gruppearbeid som oppleves trygt og stimulerer til samarbeid, deltakelse og inkludering (Dannow et al., 2020; Mælan et al., 2018, 2020).

Fra analysen kan det se ut til at læreren må være bevist på hvordan undervisningspraksisen kan legge til rette for et positivt og sosialt klasserom (Morin, 2020). Studien til Plenty m.fl. (2020) viser til at en kan styrke lærerprofesjonaliteten ved å øke lærerens kapasitet til å gi elevene emosjonell og akademisk/faglige støtte, som Mælan mfl. (2020) beskriver som en personsentrert pedagogikk. Lærerens emosjonelle/relasjons – og fag/akademiske kompetanse betegnes av en far i Krane & Klevan (2019) som lærerens «multitalent», hvor læreren skal mestre alle ferdigheter. Lærerens multitalent kan ses i sammenheng med studiens teoretiske grunnlag fra kapittel 2 som omhandler lærerens mangfoldige kunnskaper som; sosial kompetanse, kompetanse i klasseledelse, fag – didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og kompetanse om elevene. Alle disse kompetanseområdene kan så og si gå i hverandre, hvor læreren i sin praksis ser ut til å stadig måtte kombinere disse. For at læreren skal kunne ivareta elever med psykiske helseutfordringer kan det se ut til at lærere må ha kompetanse i hvordan en kan tilpasse sin undervisningspraksis etter en fellesskapsorientert tilnærming (Håstein & Werner, 2014a, s. 149), hvor læreren ved ulike opplevelser og ulike læringsmuligheter skal kunne gi alle elever mestring (Mælan et al., 2018). Mælan m.fl. (2020) beskriver god undervisning som kombinasjon av støtte til ulike elever ved variasjon av undervisningsaktiviteter og oppgaver som skaper inkludering og reduserer stress (Mælan et al., 2020). Lærerens justering av undervisningsmetode kan potensielt redusere psykiske helseutfordringer i skolen (Rosvall, 2020). For å ivareta alle elever og inkludere elever med psykiske helseutfordringer kan ikke læreren bare kunne sitt fag, men også ha kompetanse i å relatere seg til andre mennesker. Det relasjonelle er ikke en motsetning til det faglige ved læreryrket (Mausethagen, 2015, s. 20). Dersom relasjonskompetansen er så viktig i lærerrollen kan det sies å være et paradoks at lærerutdanningen gjennom årene har blitt mer fagspesialisert (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 73). Psykisk helse blir i lærerutdanningen presentert som å kunne se elevenes psykiske helse og psykososiale risikofaktorer i skolehverdagen uten noe ytterligere forklaring på hva lærerstudentene skal

lære (Munthe & Engelién, 2017; Munthe & Melting, 2018a, 2018b). Ekornes (2018) relaterer lærerens kompetanse til det psykiske helsearbeidet til kunnskap om hjelpeinstansene, kjennskap til tidlige kjennetegn på psykiske helseutfordringer og hjelpetiltak slik til at utfordringene ikke utvikler seg (Ekornes, 2018, s. 86).

For å kunne ivareta elever med psykiske helseutfordringer kan det se ut til å være behov for kompetanse som kan relateres til klassemiljø, undervisning og psykisk helse. Kompetanse om klassemiljø og undervisning relateres til god hverdagspraksis som sørger for trygghet og inkludering for alle elevene i klassen. Kompetanse om psykisk helse innebærer å kunne fange opp elever med psykiske helseutfordringer og sørge for tidlig hjelp i form av støtte og eventuelt henvisning til profesjonelle instanser. Denne kunnskapen kan ikke betegnes som spesialkompetanse, men en kompetanse som kan være nødvendig for å ta vare på elevmangfoldet.

## 6. Konklusjon

Denne litteraturstudien har utforsket kunnskapsgrunnlaget for lærerens arbeid med å ivareta elever med psykiske helseutfordringer i videregående skole, og bygger på studier som representerer både elev-, lærer- og foreldreperspektivet.

Gjennom tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) ble lærerens ivaretagelse i form av lærerens rolle og kompetanse identifisert som følgende temaer;

- *Etablere samarbeid for bedre ivaretagelse og økt kompetanse*
- *Etablere et trygt klassemiljø*
- *Redusere stress og press*
- *Tilpasse støtten til elevene; relasjonelt og faglig*

Lærers ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer må skje i samarbeid med blant andre foreldre, lærerkolleger, skoleledelsen og skolehelsetjenesten. I analysen blir helsetjenesten, herunder helsesykepleieren identifisert som en viktig samarbeidspartner som kan gi veiledning og økt kompetanse. Foreldrene blir presentert som samarbeidspartnere for å kunne planlegge og iverksette tilpasninger for skolehverdagen. Til tross for at lærerkolleger og skoleledelsen i studiens analyse ikke er like framtrødende, blir disse presentert som viktige samarbeidspartnere i studiens teoretiske grunnlag. En sterk skoleledelse kan støtte lærere i det psykiske helsearbeidet i den daglige praksisen (Ekornes, 2015) og tverrfaglig og kollegialt samarbeid sikrer at læreren ikke står alene i jobben (Ekornes, 2018, s. 91-92).

Elevenes opplevelse av trygghet i klasserommet ser ut til å være sentralt for å kunne ivareta elevene. Trygghet kan etableres ved å være den autoritative lærer som viser omsorg og kontroll (Cornell & Huang, 2016) som ikke tillater negative kommentarer i klasserommet og kan redusere frykt for negativ eksponering. Studien viser også læreren som ivaretar elevene og skaper trygghet ved å legge til rette for aktiviteter hvor de kan bli godt kjent med hverandre og skape tillit ved spill, konkurranser, fysiske aktiviteter, klasseturer og samarbeid om å dele kunnskap fremfor å kreve individuelle bidrag til hele klassen.

Et framtrødende funn fra denne studiens analyse er elevenes opplevelse av stress og press. Selv om læreren og skolen i seg selv ikke klarer å redusere prestasjonspress i samfunnet som helhet kan en viktig rolle for læreren sammen med kollegaer og elever være å utvikle en klassekultur hvor elevene ser skolen som et sted med muligheter, krav og opplevelse av mestring (Hernes, 2010, s. 43-45). En gradvis eksponering for stress og utfordringer blir presentert som at læreren kan unngå å spørre usikre elever i klasserommet og tilby at elevene

trinnvis kan presentere, først for lærere og etter hvert flere elever. Dette gjør det mulig for elevene å utfordre seg selv og på den måten oppleve mestring. Andre måter å redusere stress er å ta en pause fra skolekrav og stress snakke om andre temaer som ikke bare er relatert til skolen. Å inkludere psykiske helseutfordringer og mestringsstrategier kan fra studiens analyse skape bedre elevenes forståelse for psykiske helseutfordringer og redusere stigmaet. En mer åpenhet om psykiske helseutfordringer kan på den andre siden basert på tidligere forskning også bidra til økning av selvrapporterte psykiske helseutfordringer hvor ungdommer kan begynne å lete etter symptomer hos seg selv (Halvorsen, 2020; Klomsten & Uthus, 2019; Løkke, 2017; Sletten & Bakken, 2016).

En annen framtrepende tendens er lærerens ivaretagelse omhandler ulike former for tilrettelegging. Læreren kan ha individorientert tilnærming på tilretteleggingen (Håstein & Werner, 2014a, s. 155-157) hvor læreren kan gjøre skreddersydde og individualiserte tilpasninger rettet mot den enkelte elev (Hjørne, 2004 referert i Håstein & Werner, 2014a, s. 141). Det blir vist til eksempler på tilpasninger som fritak for vurderinger og krav for å legge til rette for elevenes tilstedeværelse på skolen. Hensikten med individorienterte tilpasningene er i utgangspunktet god, men i lys av inkluderende spesialpedagogikk (Håstein & Werner, 2014a, s. 155-157) kan utfallet i verste fall tenkes å virke ekskluderende fremfor inkluderende. Lærere ytrer også en bekymring rundt for mange individorienterte tilpasninger som kan gå på bekostning av elevenes mestringsevne. Andre måter lærere kan ivareta elevene gjenspeiler tilpasninger som kan gagne alle elever i klassen og representere den fellesskapsorienterte tilnærmingen (Håstein & Werner, 2014a, s. 149) gjennom variert undervisning og vurderinger for å ivareta alle elevene i klassen. Den fellesskapsorienterte tilnærmingen kan også sammenlignes med lærerens personsentrerte pedagogikk (Mælan et al., 2020) hvor læreren ivaretar elever med å kombinere akademisk og emosjonell støtte. Lærerens akademiske støtte gjenspeiler lærerens faglige engasjement og formidlingsevne. Lærerens emosjonelle støtte relateres til lærerne som ser og snakker med elevene om temaer knyttet til både skolen og fritid, og som kan være en dialogpartner når elevene har det vanskelig. Lærerens emosjonelle støtte blir i analysen presentert som ekstra viktig for elever med psykiske helseutfordringer, men det oppleves også som utfordrende for hvor nær relasjon lærere skal ha til elevene sine. Lærere opplever også et krysspress mellom å balansere emosjonell og akademisk støtte, hvor det er en bekymring rundt tidsbruk til den enkelte elev opp mot lærerens undervisningsforpliktelser for resten av klassen.

For at lærere skal kunne ivareta elever med psykiske helseutfordringer gjennom tilpasset emosjonell og akademisk støtte må lærere ha kompetanse relatert til både det relasjonelle og til det faglige (Mausethagen, 2015, s. 20), hvor læreren skal kunne utvikle en god hverdagspraksis i klasserommet. Lærers kompetanse relatert til psykiske helseutfordringer ser også ut til å omhandle det studien til Dyregrov m.fl. (2015) beskriver som gjenkjennelseskompetanse, hvor lærere med noe kunnskap om tidligere kjennetegn på psykiske utfordringer og hjelpetiltak evner å fange elevenes signaler og forhindrer at utfordringene utvikler seg (Ekornes, 2018, s. 86).

### 6.1 Forslag til implikasjoner for praksisfeltet og videre forskning

Denne litteraturstudien har sett nærmere på ti forskningsartikler som har gitt innspill i lærerens rolle og kompetanse i ivaretagelse av elever med psykiske helseutfordringer. Resultatene kan gi andre lærere innspill til sin hverdagspraksis, men for å vite om resultatene er representative trengs det mer forskning og større utvalg. For å kunne fange opp elever med psykiske helseutfordringer bør skolen legge til rette for samarbeid med skolehelsetjenesten hvor de kan dele kunnskap og veilede lærerne i ivaretagelsen. Skolen bør også legge til rette for godt samarbeid mellom lærerkolleger for å dele og utvikle undervisning som kan sikre en god hverdagspraksis i klasserommet for å sikre inkludering og tilpasninger for elevmangfoldet. Ettersom lærerutdanningen er fagorientert (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 73), hadde det vært interessant med forskning som kunne gi et bedre bilde av utvikling av lærerens sosiale og relasjonelle kompetanse i møte med elevene.

## Referanser

- Allen, J., Marmot, M., World Health Organization, & Fundação Calouste Gulbenkian. (2014). *Social determinants of mental health*. Hentet fra [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112828/1/9789241506809\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112828/1/9789241506809_eng.pdf?ua=1)
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater* (s. 1–116) [Nova rapport 9/19]. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA OsloMet – storbyuniversitetet. Hentet fra Velferdsforskningsinstituttet NOVA OsloMet – storbyuniversitetet website: <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bania, E. V., Lydersen, S., & Kvernmo, S. (2016). Non-completion of upper secondary school among female and male young adults in an Arctic sociocultural context; the NAAHS study. *BMC Public Health*, 16(1), 960. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3644-2>
- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom—Based strategies. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (Second edition). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (Second edition). Los Angeles: Sage.
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 1–11.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis code development*. sage, thousand oaks.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I *Stress og mestring i skolen* (1. utg., Bd. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon, Psykisk helse i skolen. I *PSYKISK HELSE I SKOLEN*. S.l.: UNIVERSITETSFORLAGET.
- Bunting, M. (2014). Lik utdanning for alle? I *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Byrkjedal -Sørby, L. J., & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I *Stress og mestring i skolen* (1. utg., Bd. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christensen, H., & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerenes forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(01), 17–28.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246–2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Dannow, M. C., Esbjørn, B. H., & Risom, S. W. (2020). The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (world). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2018.1479302>

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 3. februar 2021, fra Forskningsetikk website:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). Thousand Oaks: Sage.
- Dixon-Woods, M., Bonas, S., Booth, A., Jones, D. R., Miller, T., Sutton, A. J., ... Young, B. (2016). How can systematic reviews incorporate qualitative research? A critical perspective: *Qualitative Research*. (Sage CA: Thousand Oaks, CA).  
<https://doi.org/10.1177/1468794106058867>
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*. (world). Hentet fra  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500790.2011.626033>
- Dyregrov, K., Endsjø, M., Idsøe, T., & Dyregrov, A. (2015). Suggestions for the ideal follow-up for bereaved students as seen by school personnel. *Emotional and Behavioural Difficulties*. (world). Hentet fra  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2014.955676>
- Eckersley, R. (2011). A new narrative of young people’s health and well-being. *Journal of Youth Studies*, 14(5), 627–638. <https://doi.org/10.1080/13676261.2011.565043>
- Eikeland, I. (2013). *Håpets pedagogikker*. Hentet fra  
<http://bibsys.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BRAGE11250%2F185834/UBIS>



- Ekornes, S. M. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 7. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9147-y>
- Ekornes, S. M. (2016a). *School Mental Health—Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion.*». Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO og Høgskolen i Volda.
- Ekornes, S. M. (2016b). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (world). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J., Sverige, & Skolverket. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk : Liber distribution. Hentet fra <http://www.skolverket.se/publikationer?id=800>
- Eriksen, I. M., & Bakken, A. (2019). *Stress, press og psykiske plager blant unge – hva sier NOVA-forskningen?* Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA OsloMet – storbyuniversitetet. Hentet fra Velferdsforskningsinstituttet NOVA OsloMet – storbyuniversitetet website: [https://www.researchgate.net/profile/Ingunn\\_Eriksen/publication/329155811\\_Stress\\_press\\_og\\_psykiske\\_plager\\_blant\\_unge\\_-\\_hva\\_sier\\_NOVA-](https://www.researchgate.net/profile/Ingunn_Eriksen/publication/329155811_Stress_press_og_psykiske_plager_blant_unge_-_hva_sier_NOVA-)

forskningen/links/5bf8591e92851ced67d378e9/Stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge-hva-sier-NOVA-forskningen.pdf

- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, T. von. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.002>
- Ertesvåg, S. K., & Havik, T. (2019). Students' Proactive Aggressiveness, Mental Health Problems and Perceived Classroom Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (world). Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2019.1650822>
- Hagen, A., & Nyen, T. (2009). Kompetanseutvikling for lærere. *Statistisk sentralbyrå*, 149–165.
- Halvorsen, P. (2020). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57(8).
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Springer*, 18, 221–240.
- Helland Johansson, M., & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse* (Nr. 1). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse* (Nr. 1). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.

- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen* (s. 1–156). Utdanningsdirektoratet: NIFU. Hentet fra NIFU website:  
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2019). Consequences of school grading systems on adolescent health: Evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, *36*(1), 84–106.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>
- Håstein, H., & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 136–164). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C., Bru, E., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I *Psykisk helse i skolen* (4 Opplag). Universitetsforlaget.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Los Angeles, Calif.; London: SAGE.
- Kirkehei, I., & Ormstad, S. (2013). Litteratursøk. *Norsk Epidemiologi*, *23*.  
<https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1635>
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, *56*(8). Hentet fra  
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/07/skolen-som-helsefremmende-arena-krever-laereren>
- Kodal, A. (2020). Kap. 21 Psykisk helse i skolen. I *Ungdom og psykisk helse* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Krane, V., Karlsson, B., Ottar, N., & Binder, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. Hentet fra [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/TN\\_cdi\\_doaj\\_primary\\_oai\\_doaj\\_org\\_article\\_5282c6858003449e8a324a9a446bfceb/UBIS](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_5282c6858003449e8a324a9a446bfceb/UBIS)
- Krane, V., & Klevan, T. (2019). There are three of us: Parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*. (world). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02673843.2018.1464482>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P.-E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': How teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*. (world). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_26#KAPITTEL\\_26](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#KAPITTEL_26)

- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet—På lag for kunnskapsskolen* [Strategi]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.  
<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen—En systematisk kunnskapsoversikt* (Kunnskapsoversikt Nr. 4). Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Løkke, P. A. (2017). Å gå seg vill i åpenheten | morgenbladet.no. Hentet 7. april 2021, fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/10/gar-seg-vill-i-apenheten>
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Nr. 1; s. 3–68). Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra Folkehelseinstituttet website:  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-201111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg—Bare skolenes ansvar?* (Nr. 6). Oslo: NIFU.
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Del 2. Barn og unge* (s. 41–56). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16–33.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.001>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 231–243.
- Maxwell, Joseph. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (Second edition, s. 214–250). London.
- Mehlum, I. S., & Kristensen, P. *Årsaker til, og konsekvenser av å droppe ut av skolen: Et livsløpsperspektiv.* , (2018 2015).
- Meld. St. 21. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2020). Gode lærer—Elev—Relasjoner: En tilnærming til teamet livsmestring i skolen? I *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Morin, A. H. (2020). Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1687–1707. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09600-z>
- Munthe, E., & Engelién, K. L. (2017, oktober 11). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR LEKTORUTDANNING FOR TRINN 8-13*. UHR - lærerutdanning. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf%20\(](https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf%20()

- Munthe, E., & Melting, J. (2018a, oktober 17). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING TRINN 1 – 7*. UHR - lærerutdanning. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Munthe, E., & Melting, J. (2018b, oktober 17). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING TRINN 5–10*. UHR - lærerutdanning. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O., & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: A qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral Care in Education*. (world). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643944.2017.1422005>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O., & Thurston, M. (2020). Pupils' Perceptions of How Teachers' Everyday Practices Support Their Mental Health: A Qualitative Study of Pupils Aged 14–15 in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (world). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2019.1639819>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologo*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU (Red.). (2009). *Rett til læring: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007*. Oslo: Departementenes Servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. (2015). *Å høre til Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (Nr. 2; s. 15–442). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Kunnskapsdepartementet website:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367–382.  
<https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Perloff, R. M. (2014). Social Media Effects on Young Women’s Body Image Concerns: Theoretical Perspectives and an Agenda for Research. *Sex Roles, 71*(11), 363–377.  
<https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub.
- Plenty, S., Östberg, V., & Modin, B. (2015). The role of psychosocial school conditions in adolescent prosocial behaviour: *School Psychology International*. (Sage UK: London, England). <https://doi.org/10.1177/0143034315573350>
- Ramvi, E. (2010). Out of control: A teacher’s account. *Psychoanalysis, Culture & Society, 15*(4), 328–345. <https://doi.org/10.1057/pcs.2009.7>
- Refsnes, A. H., & Danielsen, A. G. (2018). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet—Nr 04—2018—Tidsskrift for psykisk helsearbeid—Idunn. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 15*(4), 273–284.
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse. I *Stress og mestring i skolen* (1. utg., Bd. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosvall, P.-Å. (2020). Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice. *Education Inquiry*. (world). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20004508.2019.1687394>



- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education—A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 250–280.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T., ... Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge* (HEMIL - rapport Nr. 1). Universitetet i Bergen: Hemil - senteret.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4th ed). Los Angeles: Sage.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Frederici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (3), 10–15.
- Sletten, M. A., & Bakken, I. J. L. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* (NOVA Notat 4 Nr. 4; s. 7–123). Oslo: NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sommer, M. (2016). *Jeg er meg – et menneske på vei – ikke et problem som skal fikses—Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid*. Tidsskrift for psykisk helsearbeid. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tph/2016/01-02/jeg\\_er\\_meg\\_et\\_menneske\\_paa\\_vei\\_ikke\\_et\\_problemm\\_som\\_skal](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/tph/2016/01-02/jeg_er_meg_et_menneske_paa_vei_ikke_et_problemm_som_skal)
- Statistisk sentralbyrå. (2020, juni 22). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet 11. februar 2021, fra Ssb.no website: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2020-06-22>
- St.meld. nr. 11. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- Stornes, T., Tvedt, M. S., & Bru, E. (2013). Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04–05), 315–325.
- Stray, T., & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått—Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UIS. (2021a). Academic search premier. Hentet 1. februar 2021, fra <https://bibsyst-almaprimo-hosted-exlibrisgroup-com.ezproxy.uis.no>
- UIS. (2021b). ERIC - Universitetsbiblioteket i Stavanger. Hentet 1. februar 2021, fra <https://bibsyst-almaprimo-hosted-exlibrisgroup-com.ezproxy.uis.no>
- UIS. (2021c). Scopus—Universitetsbiblioteket i Stavanger. Hentet 1. februar 2021, fra [http://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS\\_ILS71549410860002201/UBIS](http://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS_ILS71549410860002201/UBIS)
- UIS. (2021d). SocINDEX with Full Text—Universitetsbiblioteket i Stavanger. Hentet 1. februar 2021, fra [http://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS\\_ILS71549410860002201/UBIS](http://bibsyst.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS_ILS71549410860002201/UBIS)
- Utdanningsdirektoratet. (2018). 2.5.1 Folkehelse og livsmestring. Hentet 2. april 2019, fra Overordnet del av læreplanverket website: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 08). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når?* Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset—Et individuelt eller kollektivt ansvar? I *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122–129.  
<https://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- Weist, M. D., & Murray, M. (2008). Advancing School Mental Health Promotion Globally. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(sup1), 2–12.  
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715740>
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556–572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>

## Tabeller og figurer

### **Tabeller:**

Tabell 1: PICOC – skjema Bearbeidet etter Petticrew og Roberts (2006), s.30

Tabell 2: Oversikt over søk og treff i Academic search premier, Eric, SocINDEX, s. 32

Tabell 3: Oversikt over søk og treff i Scopus, s.32

Tabell 4: Utvalgte inkludering – og inkluderingskriterier bearbeidet etter Røkenes og Krumsvik (2015), s.33

Tabell 5: Gruppering og oversikt over studiens ti forskningsartikler. Tabellen er bearbeidet etter Marinossou med flere (2007), s.45 - 48

### **Figurer:**

Figur 1: Prisma flytskjema bearbeidet etter Moher med flere (2009), s.37

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Filtreringsprosess og ekskluderte forskningsartikler

<b>Filtreringsprosess i Academic search premier, Eric og SocINDEX</b>	
Grupperinger;	Artikler som ble lest gjennom, men ekskludert etter satte inkluderingskriterier
<b>Tema;</b> psykiske helseutfordringer hos eleven og lærerens ivaretagelse kom ikke tydelig nok fram	<p><i>“Study protocol for a randomized controlled trial of a group cognitive-behavioral course for depressed adolescents” (2016)</i></p> <p><i>“Rational emotive behaviour therapy in high schools to educate in mental health and empower youth health. A randomized controlled study of a brief intervention” (2017)</i></p> <p><i>“Dropout at Danish vocational schools: does the school’s health promotion capacity play a role? A survey- and register-based prospective study” (2020)</i></p> <p><i>“Positive mental health literacy: development and validation of a measure among Norwegian adolescents” (2017)</i></p> <p><i>“COMPLETE – a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial” (2018)</i></p> <p><i>“Promoting Students’ Mental Health: A Study of Inter-professional Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools” (2018)</i></p> <p><i>“Mental well-being among students in Norwegian upper secondary schools: the role of teacher support and class belonging” (2019)</i></p> <p><i>“Gender differences in co-occurrence of depressive and anger symptoms among adolescents in five Nordic countries” (2015)</i></p> <p><i>“Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems” (2017)</i></p> <p><i>“Implementation of the Swedish Guideline for Prevention of Mental ill-health at the Workplace: study protocol of a cluster randomized controlled trial, using</i></p>

	<p><i>multifaceted implementation strategies in schools” (2019)</i></p>
<p><b>Utfordringer/konsekvenser</b> av psykiske helseutfordringer fremfor ivaretagelse</p>	<p><i>“Mental health in adolescence and subsequent receipt of medical benefits in young adulthood: The mediating role of upper secondary school completion” (2016)</i></p> <p><i>“GP-diagnosed internalizing and externalizing problems and dropout from secondary school: a cross-sectional study” (2018)</i></p> <p><i>“Non-completion of upper secondary school among female and male young adults in an Arctic sociocultural context; the NAAHS study” (2016)</i></p> <p><i>“Disparities in mental health among adolescents with and without impairments” (2015)</i></p> <p><i>“Mental-health and educational achievement: the link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades” (2017)</i></p> <p><i>“Municipal-level differences in depressive symptoms among adolescents in Norway: Results from the cross-national Ungdata study” (2016)</i></p> <p><i>“Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study” (2016)</i></p> <p><i>“Disparities in mental health among adolescents with and without impairments” (2015)</i></p> <p><i>“Adolescent Mental Health Problems, Behaviour Penalties, and Distributional Variation in Educational Achievement” (2019)</i></p> <p><i>“The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator” (2016)</i></p> <p><i>“School climate and mental health among Swedish adolescents: a multilevel longitudinal study” (2019)</i></p>
<p><b>Deltakere;</b> barneskole og/eller forskning på helsesykepleier</p>	<p><i>“Exploring MEST: a new universal teaching strategy for school health services to promote positive mental health literacy and mental wellbeing among Norwegian adolescents” (2018)</i></p> <p><i>“Shared responsibility: school nurses’ experience of collaborating in school-based interprofessional teams” (2017)</i></p>

	<p><i>Prevention of Anxiety and Depression in Swedish School Children: a Cluster-Randomized Effectiveness Study</i> (2017)</p> <p><i>“Public health nurses' perceptions of interprofessional collaboration related to adolescents' mental health problems in secondary schools: A phenomenographic study”</i> (2019)</p> <p><i>“Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems Through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals”</i> (2019)</p>
<b>Ikke skolekontekst; innenfor helsesektoren</b>	<p><i>“Participants at Norwegian Healthy Life Centres: Who are they, why do they attend and how are they motivated? A cross-sectional study”</i> (2018)</p> <p><i>“Complex symptomatology among young women who present with stress-related problems</i> (2015)</p> <p><i>“Help seeking for mental health problems in an adolescent population: the effect of gender”</i> (2019)</p> <p><i>“It’s a bit taboo’: a qualitative study of Norwegian adolescents’ perceptions of mental healthcare services”</i>(2017)</p> <p><i>“How can context and discourse affect teachers’ and mental health professionals’ interactions with adults with mental illness?”</i> (2017)</p> <p><i>“Do school teachers and primary contacts in residential youth care institutions recognize mental health problems in adolescents?”</i> (2016)</p>

<b>Filtreringsprosess i Scopus</b>	
Grupperinger;	Artikler som ble lest gjennom, men som ble ekskludert etter satte inkluderingskriterier
<b>Tema;</b> psykiske helseutfordringer hos eleven og lærerens (rolle/kompetanse) ivaretagelse kom ikke tydelig nok fram	<p><i>“Processing Fluency in Education: How Metacognitive Feelings Shape Learning, Belief Formation, and Affect”</i> (2016)</p> <p><i>“Teacher’s use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students”</i> (2020)</p> <p><i>“Upper secondary school students’ compliance with two Internet-based self-help programmes: a randomized controlled trial”</i> (2018)</p> <p><i>“Life satisfaction in association with self-efficacy and stressor experience in adolescents – self-efficacy as a potential moderator”</i> (2019)</p>

	<p><i>“The role of school identification and self-efficacy in school satisfaction among Norwegian high-school students” (2020)</i></p> <p><i>“Adolescents and social support situations” (2016)</i></p> <p><i>“School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden” (2019)</i></p> <p><i>“Do Teachers Matter? Students Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement” (2019)</i></p> <p><i>“Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data” (2020)</i></p> <p><i>“Depth-hermeneutics: a psychosocial approach to facilitate teachers' reflective practice?” (2018)</i></p> <p><i>“Psychosocial work environment in school and students' somatic health complaints: An analysis of buffering resources” (2017)</i></p> <p><i>“Motivation and Social Relations in School Following a CBT Course for Adolescents With Depressive Symptoms: An Effectiveness Study” (2015)</i></p> <p><i>“The VIP Partnership Programme in Norwegian Schools: An Assessment of Intervention Effects” (2020)</i></p> <p><i>“How can we strengthen students' social relations in order to reduce school dropout? An intervention development study within four Danish vocational schools” (2015)</i></p> <p><i>“Implementing a Targeted, Nationwide Intervention to Promote Upper Secondary School Completion: Does it Have the Potential to Strengthen Students' Achievement?” (2020)</i></p> <p><i>“Effectiveness of the settings-based intervention Shaping the Social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial” (2018)</i></p> <p><i>“Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School” (2020)</i></p> <p><i>“Promoting Mental Health and Preventing Loneliness in Upper Secondary School in Norway: Effects of a Randomized Controlled Trial” (2019)</i></p>
--	---




	<p>“How do Adolescents’ Perceptions of Relationships with Teachers Change during Upper-Secondary School Years?” (2019)</p>
<p><b>Utfordringer/konsekvenser av psykiske helseutfordringer fremfor ivaretagelse</b></p>	<p>“Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study” (2018)</p> <p>“Complex families and health complaints among adolescents: A population-based cross-sectional study” (2020)</p> <p>“Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform” (2019)</p> <p>“Awareness of demands and unfairness and the importance of connectedness and security: Teenage girls’ lived experiences of their everyday Lives” (2015)</p> <p>“Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom” (2019)</p> <p>“School’s out with fever: service provider perspectives of youth with mental health struggles” (2019)</p> <p>«Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv» En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole» (2019)</p> <p>“Social support, bullying, school-related stress and mental health in adolescence” (2020)</p> <p>“Assessing Reasons for School Non-attendance” (2015)</p> <p>“A longitudinal study of factors predicting students’ intentions to leave upper secondary school in Norway” (2019)</p> <p>“Socioeconomic differences in school dropout among young adults: the role of social relations” (2015)</p> <p>“Teachers’ experiences of adolescents’ pain in everyday life: a qualitative study” (2015)</p> <p>“The Multifaceted Challenges in Teacher-Student Relationships: A Qualitative Study of Teachers’ and Principals’ Experiences and Views Regarding the Dropout Rate in Norwegian Upper-Secondary</p>

	<p><i>Education” (2016)</i></p> <p><i>“Social Support for Adolescents with a High Level of Truancy in Swedish Compulsory Schooling” (2015)</i></p> <p><i>“From a sense of failure to a proactive life orientation’: First year high school dropout experiences and future life expectations in Norwegian youth” (2019)</i></p> <p><i>“Students’ Proactive Aggressiveness, Mental Health Problems and Perceived Classroom Interaction” (2019)</i></p>
<p><b>Deltakere;</b> barneskole og/eller forskning på helsesykepleier</p>	<p><i>School functioning and internalizing problems in young schoolchildren (2019)</i></p> <p><i>“Exploring improvement in teachers’ instructional support: classifying and analyzing patterns of change in a national initiative on classroom management” (2019)</i></p> <p><i>“How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves” (2018)</i></p> <p><i>Evaluating a Web-Based Health-Promoting Dialogue Tool in School Health Services: Feasibility and User Experiences (2019)</i></p> <p><i>“School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate” (2015)</i></p>
<p><b>Ikke skolekontekst;</b> innenfor helsesektoren</p>	<p><i>Development of an Academic Course in Person-Centred Care for Students in Higher Education: Teachers’ Perspectives (2018)</i></p> <p><i>“Assessing mental health literacy among Danish adolescents - development and validation of a multifaceted assessment tool (the Danish MeHLA questionnaire)” (2020)</i></p> <p><i>“Caring disposition and subordination. Swedish health and social care teachers’ conceptions of important vocational knowledge” (2015)</i></p> <p><i>“Experiences of a Mental Health First Aid Training Program in Sweden: A Descriptive Qualitative Study” (2015)</i></p> <p><i>“Upper secondary students’ perceptions of the effects of expanded student services on their mental health literacy” (2020)</i></p>



## Koder og antall kilder

Name	Number Of Files Coded
Elevsyn	6
Foreldresyn 	2
Gutter	2
Intervensjoner	3
Jenter	2
Lærerens kompetanse	9
Lærerens rolle	10
Lærerstøtte	10
Lærersyn	3
Mental health	9
Psykiske helseutfordringer	10
Skolekontekst	10
Tilpasset opplæring	8