



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Sandra Åsemoen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Læringsmiljø og psykisk helse i ungdomsskolen: Hvordan opplever lærere å kunne fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet?

Engelsk tittel: Learning environment and mental health in lower secondary school: How do teachers experience the promotion of the students' mental health through facilitating the learning environment?

Emneord:

Psykisk helse, psykiske vansker, læringsmiljø, relasjoner, mestringsorientert klima, autonomi, forutsigbarhet

Antall ord: 25 777  
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 09.06.21

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende og tidkrevende, men samtidig utrolig lærerikt og spennende. Jeg har fått et innblikk i et spennende tema som alltid har interessert meg, og gjort meg erfaringer som jeg ser på som svært nyttige i mitt fremtidige arbeid som spesialpedagog.

Det er det mange som må takkes for at jeg nå sitter med en ferdig skrevet masteroppgave i hånda. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder Edvin Bru. Tusen takk for oppløftende kommentarer, positive og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Tryggheten ved å ha deg i ryggen har vært en stor styrke og uten din erfaring, kunnskap og støtte hadde det vært vanskelig å gjennomføre denne studien. Videre vil jeg rette en stor takk til alle de inspirerende lærerne som satte av tid i sin travle arbeidsdag for å dele av sine erfaringer og refleksjoner innen psykisk helse. Jeg setter stor pris på at dere så åpent og engasjert lot meg få innsikt i deres skolehverdag.

Til min familie og mine venner, takk for at dere har støttet og oppmuntret meg gjennom stress og frustrasjon når presset har vært stort. Takk for at dere har vist stor forståelse fra første dag. Dere har stilt opp med motivasjon, råd, tips og gode avbrekk fra oppgaveskrivingen.

Sirdal, 2021

Sandra Åsemoen

## Sammendrag

Ettersom skolen er en arena der alle barn og unge tilbringer mye tid, vil det være et naturlig sted å jobbe helsefremmende med psykisk helse. I den sammenheng, er det vanskelig å tenke en helsefremmende skole uten at lærerne har en sentral rolle. Den overordnede hensikten med studien var å sette søkelys på psykisk helse i skolen, og om mulig også bidra med mer kunnskap om hvordan lærere best kan legge til rette for et godt læringsmiljø som støtter opp om elevers psykiske helse. Problemstillingen for denne oppgaven var derfor:

*«Hvordan opplever lærere å kunne fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet?»*

For å besvare studiens problemstilling, valgte jeg kvalitativ metodisk tilnærming. Studiens datagrunnlag ble til gjennom intervjuundersøkelser, med utgangspunkt i en semistrukkert intervjuguide, der utvalget bestod av fem ungdomsskolelærere.

Funn fra studien indikerer at lærerne hadde en forståelse for hva som kjennetegner en god psykisk helse, og hvordan man gjennom læringsmiljøet kan fremme elevenes psykiske helse. Samtidig som samtlige lærere vektla gode relasjoner, et mestringsorientert klima og forutsigbarhet som sentrale faktorer i det helsefremmende arbeidet, viser funn en uenighet når det gjaldt å fremme elevenes opplevelse av autonomi. Til tross for at informantene tildeler psykisk helse en stor plass i skolen, syntes det imidlertid å være et ønske om ytterligere kompetanse og større handlingsrom når det gjelder hvordan de kan hjelpe elever med psykiske vansker. Oppsummert blir læreren som sentral aktør i det helsefremmende arbeidet, slik jeg ser det, synliggjort av informantene.

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Introduksjon og bakgrunn.....	1
1.2 Studiens hensikt og problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens oppbygning .....	3
<b>2.0 TEORETISK GRUNNLAG</b> .....	<b>4</b>
2.1 Psykisk helse.....	4
2.1.1 Begrepsavklaring - velvære og psykisk helse.....	5
2.1.2 Skolen og elevenes psykiske helse .....	6
2.2 Læreren, læringsmiljø og psykisk helse.....	7
2.2.1 Definisjon av læringsmiljø.....	7
2.2.2 Tidligere forskning tyder på at læreren kan fremme elevers psykiske helse.....	8
2.3 Hvordan kan læreren legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene?.....	9
2.3.1 Relasjoner i skolen.....	9
Støttende lærer-elev-relasjoner .....	11
2.3.2 Legge til rette for elevenes følelse av å være kompetente.....	15
2.3.3 Opplevelse av autonomi.....	18
2.3.4 Forutsigbarhet .....	20
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>21</b>
3.1 Valg av metode .....	22
3.1.1 Kvalitativ metode.....	22
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	23
3.2 Utvalg.....	24
3.3 Intervjuguide .....	25
3.4 Gjennomføring av intervjuene .....	26
3.5 Bearbeiding av data.....	27
3.6 Analyse og tolkning av data.....	27
3.7 Forskningsetiske overveielser .....	29
3.7.1 Fritt og informert samtykke .....	30
3.7.2 Konfidensialitet.....	30
3.7.3 Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt.....	31
3.8 Vurdering av forskningskvalitet .....	31

3.8.1 Gyldighet.....	32
3.8.2 Pålitelighet .....	33
3.8.3 Overførbarhet.....	33
<b>4.0 RESULTAT .....</b>	<b>34</b>
4.1 Psykisk helse fra lærernes perspektiv .....	35
4.1.1 Lærernes tanker og forståelse omkring psykisk helse som begrep.....	36
4.1.2 Betydningen av psykisk helse.....	37
4.2 Relasjonsarbeid.....	38
4.2.1 Lærer-elev-relasjonen som verktøy for å oppdage vansker.....	38
4.2.2 Utfordringen knyttet til elever det er vanskelig å skape en relasjon til .....	40
4.2.3 Legge til rette for gode samspill mellom elevene.....	42
4.3 Mestring og motivasjon .....	44
4.3.1 Tilrettelegging for at elevene opplever å være kompetente.....	44
4.3.2 Selvbestemmelse og opplevelse av skolearbeidet som meningsfullt.....	46
4.4 Rammer og rutiner .....	47
4.4.1 Behov for klare rammer og rutiner .....	47
4.5 Lærerens kompetanse og handlingsrom når det gjelder psykisk helse .....	49
4.5.1 Behov for mer kompetanse om psykiske vansker.....	49
4.5.2 Samarbeid og støtte fra andre yrkesgrupper .....	51
4.5.3 Lite handlingsrom .....	52
<b>5.0 DRØFTING .....</b>	<b>53</b>
5.1 Hvordan opplever lærere å kunne fremme psykisk helse? .....	53
5.1.1 Bevissthet om og forståelse av psykisk helse blant elevene .....	54
5.1.2 Lærer-elev-relasjonen .....	55
5.1.3 Legge til rette for gode samspill mellom elevene.....	56
5.1.4 Tilrettelegging for at elevene opplever å være kompetente.....	57
5.1.5 Selvbestemmelse og opplevelse av skolearbeidet som meningsfullt.....	59
5.1.6 Rammer og rutiner .....	60
5.1.7 Lærere etterlyser mer kompetanse og større handlingsrom når det gjelder psykiske helseplager .....	60
<b>6.0 KONKLUSJON.....</b>	<b>62</b>
6.1 Oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner .....	63
6.2 Metodiske betraktninger .....	65
6.3 Forslag til videre forskning.....	66

<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>68</b>
<b>VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD.....</b>	<b>80</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>85</b>

## 1.0 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er læringsmiljø og psykisk helse i ungdomsskolen. I forskningen min rettes blikket mot skolen som en helsefremmende arena, nærmere bestemt lærerens rolle, og hvordan læreren kan fremme god psykisk helse hos elever i ungdomsskolen. Studien vil handle om hvordan læreren, ved hjelp av sentrale aspekt i læringsmiljøet, kan dyrke gode betingelser for elevenes psykiske helse. Dette kapitlet vil innledes med en introduksjon av tema og bakgrunn for hvorfor denne studien er relevant og viktig i dagens samfunn, med utgangspunkt i tidligere forskning. Videre vil studiens hensikt og problemstilling bli presentert. Avslutningsvis kommer en kort redegjørelse for oppgavens struktur og oppbygning.

### 1.1 Introduksjon og bakgrunn

*«God psykisk helse handler om noe av det aller viktigste i livet vårt. Det handler om å ha det bra med seg selv, å mestre livets oppturer og nedturer, og delta i samfunnet rundt seg». - Jan Tore Sanner. (Sanner, 2019).*

Dette sitatet fra kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, beskriver hva psykisk helse innebærer, og setter søkelyset på hvor viktig det er å ha god psykisk helse. Nyere undersøkelser tyder imidlertid på at mange ungdommer strever med ulike utfordringer som hindrer utviklingen av en god psykisk helse. I en undersøkelse fra Folkehelseinstituttet, er det påvist at så mye som 15-20% av ungdommene i Norge har så store psykiske vansker at det går utover og påvirker dagliglivet deres (Skogen et al., 2014). Ifølge Bru, Idsøe & Øverland (2016) vil 8% av disse ungdommene ha så alvorlige plager at det betegnes som en psykisk lidelse. Det betyr at man i en ungdomsskoleklasse må regne med at fem elever vil ha psykiske helseplager, hvor to av dem har en psykisk lidelse. Selv om det fremkommer at de fleste barn i Norge har en god psykisk helse, hvor hele ni av ti barn trives på skolen og er fornøyde med livet, rapporteres det samtidig at mange får diagnostisert psykiske lidelser i løpet av barndom og ungdomstid (Folkehelseinstituttet, 2018).

Forskning viser også at psykisk helse har betydning for hvordan elevene fungerer faglig og sosialt i skolen. En studie utført av Rossen & Cowans (2014), fremhever at psykiske vansker

vil utgjøre et hinder for å kunne tilegne seg ferdigheter og kunnskaper da det blant annet kan føre til nedsatt konsentrasjon og motivasjon. Ifølge forskerne vil psykiske vansker også kunne gi dårligere sosial fungering, som kan bidra til at elevene velger å trekke seg bort i fra fellesskapet. Sammen kan disse forholdene gjøre det vanskelig for elever med psykiske vansker å prestere på skolen, da de i mindre grad vil klare å utnytte sitt potensial i skolen og på andre arenaer. I skolen blir det derfor nødvendig med en helhetlig og integrert tilnærming til psykisk helse.

Elever som opplever å streve med sin psykiske helse, kan få en vanskelig skolehverdag preget av usikkerhet og uromomenter. I skolen blir det dermed viktig å arbeide for å fremme psykisk helse, slik at elevene på skolen kan oppleve seg trygge, og mestre de utfordringene de står overfor (Bru et al., 2016). Regjeringen har utarbeidet en strategi for god psykisk helse, «Mestre hele livet», som blant annet tar sikte på å fremme god psykisk helse hos barn og unge, deriblant med innsats i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Samtidig, i den overordnede del av ny læreplan, satses det på et tverrfaglig tema som heter «Folkehelse og livsmestring». Temaet skal inkluderes som tverrfaglige tema i skolen med målsetting å gjøre elevene bedre rustet til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette underbygger satsingen rundt det å fremme psykisk helse i skolen. Med utgangspunkt i dette var det ønskelig å rette oppmerksomhet mot skolen som en helsefremmende arena, hvor målet for elevene er en god psykisk helse.

Læreren er ifølge Klomsten & Uthus (2019) en sentral nøkkelperson for å realisere visjonen om en helsefremmende skole. En sentral betingelse for at skolen skal fungere som en helsefremmende arena, er dermed å ha kunnskap om hva som bidrar til å fremme en god psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Imidlertid viser forskning at norske lærere opplever å ha manglende kunnskap og kompetanse knyttet psykisk helse. En spørreundersøkelse gjennomført av Utdanningsdirektoratet, viser at halvparten oppgir at de ikke føler de har god nok kompetanse på området. I tillegg blir mangel på tid og ressurser trukket frem som to begrensende rammefaktorer (Holen & Waagene, 2014). Doktorgraden til Stine M. Ekornes (2016), viser at begrepet psykisk helse oppleves som fremmed i skolen. Lignende funn finner vi i en senere studie gjennomført av Ekornes (2017), som viser at 42% av lærerne mente de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse til å hjelpe elever med psykiske vansker.



På bakgrunn av det som trer frem om lærernes situasjon, vil det være interessant å se på hvordan de fem lærerne i denne studien beskriver deres muligheter til å fremme elevenes psykiske helse på best mulig måte i skolen.

## 1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet er å bidra til kunnskap om lærerens betydning for ungdomsskoleelevers psykiske helse i skolen. Målet er å finne ut hvordan lærere arbeider for å legge til rette for å fremme en positiv utvikling av elevers psykiske helse. Med utgangspunkt i dette ble følgende problemstilling formulert:

*“Hvordan opplever lærere å kunne fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet?”*

Studien rettes mot det positive aspektet ved psykisk helse, slik at helsefremmende innsatser i læringsmiljøet vil stå i fokus. Studien er av kvalitativ art, og gjennom intervjuer med fem ulike lærere i ungdomsskolen, får jeg innsyn deres opplevelser, tanker, erfaringer, samt hvilke moment informantene anser som relevante og sentrale i realiseringen av det helsefremmende arbeidet.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

I det følgende blir de seks store delkapitlene i oppgaven kort beskrevet. Kapittel 2.0 redegjør for oppgavens teoretiske grunnlag, som er relevant for å belyse studiens problemstilling. Først redegjør jeg for begrepet psykisk helse, og hva psykisk helse i skolen omfatter. Deretter presenteres en begrepsavklaring av læringsmiljø, og hvordan læreren gjennom tidligere forskning ser ut til å kunne fremme elevenes psykiske helse. Kapitlet presenterer avslutningsvis sentrale faktorer som antas å være viktig lærerens arbeid med å fremme psykisk helse: Lærer-elev relasjonen, elev-elev-relasjonen, opplevelsen av å være kompetent, opplevelse av autonomi og forutsigbarhet. I kapittel 3.0 presenteres den metodiske tilnærmingen, som omhandler de ulike metodiske overveielser, og de ulike beslutningene som danner grunnlag for utførelsen av den kvalitative forskningsprosessen.

I kapittel 4.0 blir resultatene fra intervjuene presentert. Dette danner utgangspunktet for kapittel 5.0, der resultatene drøftes i lys av studiens teoretiske grunnlag. I kapittel 6.0 blir en sammenfatning av studiens funn presentert, hvor en konklusjon fremtrer. I konklusjonen beskrives en kondensering av det viktigste i drøftingen. Her vil jeg også komme med forslag til videre forskning.

## 2.0 Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske grunnlag. Da jeg ser på hvordan lærere kan fremme en god psykisk helse ved hjelp av sentrale aspekter av læringsmiljøet, ønsker jeg å komme nærmere inn på tidligere forskning, og kjente pedagogiske teorier som viser til ulike aspekt som kan være viktige i utviklingen av en god psykisk helse hos elevene.

Jeg ser det sentralt å innlede teoridelen med å definere og presentere ulike sentrale begrep som har betydning for forståelsen av mitt prosjekt. Jeg starter med å se nærmere på psykisk helse som begrep. Først og fremst velger jeg å støtte meg til WHO's (2018) definisjon av begrepet, som ser på psykisk helse som noe mer enn bare fravær av psykiske plager. Videre vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, og hvordan læreren gjennom tidligere forskning påvirker elevenes psykiske helse. I tillegg til dette er selvsagt helsefremmende arbeid sentralt i oppgaven. Hvordan lærere kan fremme psykisk helse vil bli sett i lys av sentrale aspekt ved læringsmiljøet, og blir belyst i siste del av kapittelet.

### 2.1 Psykisk helse

I de tidligere sammenhenger har begrepet psykisk helse ofte blitt omfattet nærmest synonymt med psykiske plager og lidelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). I nyere tid ser det ut til at begrepet har fått en positiv vending, der fokus er mer på hva som er god psykisk helse, fremfor å legge vekt på de negative konsekvensene av en dårlig psykisk helse. Psykisk helse er også et begrep som ofte blir omtalt og trukket frem i ulike sammenhenger, særlig av politikerne når utvikling av skole- og helsetjenester er i fokus. Begrepet blir ofte nevnt i stortingsmeldinger, NOU'er og andre veiledninger, hvor målet som regel er å tilrettelegge eller fremme god psykisk helse. Dette kommer blant annet frem i regjeringens strategi for god

psykisk helse, der strategien vektlegger at alle sektorene skal bidra til å styrke menneskers psykiske helse gjennom et ønske om en helhetlig satsing rundt dette (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). For å skape en helhetlig satsing rundt psykisk helse kan det være hensiktsmessig at lærerne på skolen vet hva de kan gjøre for å fremme psykisk helse. Med bakgrunn i dette er det nødvendig å vite hva som legges i begrepet *psykisk helse*.

### 2.1.1 Begrepsavklaring - velvære og psykisk helse

Psykisk helse er noe alle har til enhver tid, og det handler like mye om glede og trivsel som vonde tanker, følelser og livsutfordringer (Ekornes, 2018). Jeg har som tidligere nevnt valgt å ta utgangspunkt i Verdens helseorganisasjon sin definisjon av begrepet, som forklarer psykisk helse som noe positivt: «Psykisk helse er en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» (WHO, Nes & Clench-Aas, 2011, s.11). Ut ifra denne definisjonen ser man at begrepet får en positiv dimensjon, hvor det å få utnytte sitt eget potensial, det å mestre livets mangfoldige sider og det å håndtere utfordringer på en gunstig, effektiv og hensiktsmessig måte står sentralt. Dette vil ikke nødvendigvis bety at man ikke vil møte utfordringer, men snarere om hvordan man klarer å løse disse på en best mulig måte. Utfordringer i livet er normalt, men det å leve det gode liv handler om å håndtere disse på en gunstig måte (Uthus, 2017). Psykisk helse blir derfor noe mer enn fravær av negative symptomer (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Tatt dette i betraktning, kan man ifølge Holen og Waagene (2014) si at dersom man har en psykisk helse som står i veien for eller hindrer utvikling av livskvalitet, har man per definisjon en psykisk uhelse. I Norge er det vanlig å beskrive psykisk uhelse som psykiske vansker eller psykiske lidelser (Holen & Waagene, 2014).

Psykisk helse blir sett på som et samlebegrep som omhandler psykisk velvære, psykiske plager og psykiske lidelser. Det er ingen skarpe skiller mellom tilstandene, og vi lever i et kontinuum der vi veksler frem og tilbake, hvor vår helsetilstand til enhver tid befinner seg på ulike plasser på en sammenhengende akse (Ekornes, 2018).

Helsedirektoratet (2014) hevder det er behov for å finne et begrepssett som peker på positive aspekter ved psykisk helse. De viser derfor til Verdens Helseorganisasjons definisjon som benyttet begrepet *wellbeing* for å beskrive denne tilstanden av positiv fysisk og psykisk helse.

Begrepet wellbeing kan være vanskelig definere, særlig da både trivsel og livskvalitet blir brukt om samme fenomen. Psykisk helse blir av Verdens helseorganisasjon definert som en tilstand av velvære (WHO, 2018). Ifølge Folkehelseinstituttet (2007), handler psykisk velvære om følelsen av å være tilfreds med livet og at man har livskvalitet, at livet gir mening og man føler seg lykkelig. Det er noe mennesker generelt ønsker å oppnå, det er målbart og kan brukes ved psykisk helsefremmende arbeid. Berg (2012) ser på psykisk velvære som ethvert menneskes opplevelse av å bli møtt med empati og forståelse, muligheten til å bruke seg selv og egne ressurser på en god måte, opplevelsen av å ha kontroll over sitt eget liv, og det å ha en trygghet som sikrer at man har gode relasjoner til andre og at man føler seg sett, hørt og forstått (Berg, 2012).

### 2.1.2 Skolen og elevenes psykiske helse

Skolen er et sted for læring og utvikling, der muligheter for å etablere ferdigheter og kunnskaper står sentralt (Bru & Roland, 2019). Skolen har mange oppgaver i møte med elevene, og en av de viktigste er å gjøre elevene i stand til å håndtere sine egne liv (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Skolen blir dermed en viktig arena for å fremme barn og unges psykiske helse (Berg, 2012). For elevene er skolen en vesentlig del av deres oppvekstmiljø, og et sted hvor de kan søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse (Bru et al., 2016). Skolen er altså en sosial arena, hvor elevenes trivsel og skolemotivasjon kan komme i konflikt hvis det ikke tilrettelegges for begge deler. Ettersom elevenes psykiske helse og den faglige læringen påvirkes av hverandre (Ogden & Hagen, 2019), har skolen en viktig oppgave i å legge til rette for at faglig læring skjer i optimale forhold for elevenes beste. I tillegg til skolefaglig læring, skal skolen også ruste elevene til å møte livets utfordringer (Bru et al., 2016). Ifølge Bru et al. (2016, s. 22) er det «å legge til rette for god psykisk helse en sentral del av skolens mandat». Skolen har derfor en unik mulighet til å fremme elevenes psykiske helse. Hvis skolen har den nødvendige kompetanse til å møte og hjelpe elevene som strever psykisk, kan den være med å gi disse elevene hjelp til å optimalisere mulighetene for læring og sosial inklusjon (Bru et al., 2016).

Ifølge Berg (2012) har skolen gode muligheter til å fostre sunn psykisk helse blant barn og unge, nettopp fordi skolen kan tilfredsstillende mange av elevenes viktigste sosiale verdier. For det første har skolen en unik mulighet til å gi elevene følelse av fellesskap og tilhørighet, hvor elevene kan utvikle gode vennskap og relasjoner med både medelever og lærere. Samtidig er

skolen helt sentral for å bygge selvfølelse og for identitetsutvikling, hvor de kan få aksept og en opplevelse av å bli verdsatt for den de er (Berg, 2012). Videre gir skolen elevene utdanning og kompetanse, noe som i dag nærmest blir regnet som en forutsetning for å få arbeid og delta i samfunnet. Her har skolen gode muligheter for å styrke elevenes opplevelse av mestring, som er essensielt i all undervisning (Berg, 2012).

Opplæringslovas (1998) §9A tilsier at skolen har et stort ansvar når det gjelder elevenes psykiske helse, men det stopper ikke her. Gjennom Kunnskapsløftets overordnede del utdypes disse føringene ytterligere: “Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

## 2.2 Læreren, læringsmiljø og psykisk helse

### 2.2.1 Definisjon av læringsmiljø

Et godt og inkluderende læringsmiljø i skolen har stor betydning, men her er det ingen klare begrepsdefinisjoner som alle er enige i. I praksis blir begrep som skolemiljø, psykososialt skolemiljø og læringsmiljø brukt som overlappende begrep, men med ulike nyanser i meningsinnholdet (NOU, 2015). Ettersom en av Utdanningsdirektoratets oppgaver er å forvalte opplæringsloven som samtlige lærere må forholde seg til, anser jeg det naturlig å redegjøre for deres definisjon av læringsmiljøbegrepet: “Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Utdanningsdirektoratet, 2016a s. 1). Dette innebærer å ha en skoleledelse som kontinuerlig arbeider med å forbedre læringsmiljøet, å ha en skole som ved hjelp av gode relasjoner utvikler en god klasseledelse, positive relasjoner mellom elevene og godt foreldresamarbeid. Det presiseres også at det er elevens egen opplevelse av det psykososiale miljøet som er det viktigste (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

På bakgrunn av min problemstilling som begrenses til lærerens refleksjoner rundt arbeidet med å fremme psykisk helse, vil jeg i denne oppgaven fokusere på de elementene som læreren rår over. Jeg begrenser dermed innholdet i læringsmiljøbegrepet til relasjonen mellom lærer og elev, relasjoner elevene imellom, opplevelse av kompetanse, autonomi og forutsigbarhet.

### 2.2.2 Tidligere forskning tyder på at læreren kan fremme elevers psykiske helse

Det er lite forskning om hvordan de fysiske forholdene i skolen påvirker elevenes psykiske helse, derfor vil de relasjonelle forhold bli vektlagt. Kidger, Araya, Donovan, Gunnell (2012) har utarbeidet en oversiktsartikkel av flere studier for å se på evidens for effekt av læringsmiljø på ungdommers psykiske helse. Til tross for at de ser behov for mer forskning, hevder forskerne at lærerstøtte og tilhørighet til skolen har betydning for elevenes psykiske helse. Her fremhever de betydningen av gode, støttende relasjoner som særlig viktig. Murberg & Bru (2009) fant i sin studie at elever som hadde opplevd negative livshendelser, men opplevde støtte fra læreren, hadde mindre sannsynlighet for å utvikle depresjon enn de som opplevde en dårligere relasjon til læreren. I tillegg har det i Sverige blitt utført en systematisk litteraturgjennomgang med fokus på skole, læring og psykisk helse (Gustafsson, Westling, Åkerman, Eriksson, Fischbein, Granlund, Gustafsson, Ljungdahl, Ogden & Persson, 2010). I rapporten fremgår det at gode relasjoner til medelever og lærere virker beskyttende mot utvikling av psykiske problemer. Uten emosjonell støtte fra en voksen vil læringsmiljøet for mange barn være en utfordring (Kennedy & Kennedy, 2004).

En studie av Hughes & Chen (2011) avdekte at elever som hadde etablert positive relasjoner til lærerne sine, både var bedre likt av andre elever enn elever som i mindre grad har et positivt samspill med lærere. Dette viser hvor stor rolle en god relasjon mellom lærer og elev spiller inn for hvordan elevene fungerer både sosialt, og for læring i skolen. Som lærer blir det dermed nødvendig å vite hva man kan gjøre for å legge til rette for utvikling av en god psykisk helse. På den motsatte side vil negative elev–elev-relasjoner være en stor risiko for negativ fungering og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Å bli utsatt for mobbing har blant annet negativ innvirkning på psykisk helse i form av angst og depresjon i tillegg til symptomer på posttraumatiske stresslidelse (Solberg, 2017). Som lærer blir det å undersøke for mobbing svært viktig, da det å bli utsatt for mobbing er den største risikofaktoren for psykiske helseproblemer (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2010).

## 2.3 Hvordan kan læreren legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene?

For elevene er skolen en sosial arena hvor det sosiale samspillet i skolen kan påvirke elevenes læring og psykiske helse. Gjennom økningen i psykiske helseproblemer blant ungdom de siste årene, har betydningen av å ha kunnskap om hvordan læringsmiljø kan påvirke psykisk helse blitt aktualisert (Skogen et al., 2014). Stortingsmelding 22 (2010 – 2011), *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet*, peker på skolens rolle i å fremme et godt læringsmiljø i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011). I dette kapitlet vil aspekt ved læringsmiljøet som læreren kan påvirke og som har betydning for elevenes psykiske helse bli beskrevet med basis i relevant teori. Disse aspektene er: relasjoner i skolen, opplevelse av kompetanse, autonomi og forutsigbarhet.

### 2.3.1 Relasjoner i skolen

Det er mye teori og forskning som viser at gode relasjoner fremmer trygghet, utvikling, god psykisk helse og læring (Drugli, 2012). Tilknytningsteori står sterkt i denne sammenhengen. Sentralt i dette perspektivet står forståelsen av at mennesker helt fra starten av livet utvikler seg gjennom relasjoner og i et gjensidig samspill med nære omsorgspersoner (Jacobsen, 2016). I skolesammenheng er det grunnleggende i en slik forståelse det emosjonelle båndet mellom den enkelte læreren og eleven. Basert på denne teorien kan en anta at gode relasjoner i skolen er særlig viktige for elever som har utrygge tilknytningsmønstre.

Elever som har en historie preget av omsorgspersoner som ikke er til å stole på, kan utvikle en grunnleggende mistillit til andre mennesker (Bowlby, 1969). Årsaken til at barnets tidlige tilknytning spiller en naturlig rolle for senere fungering, er at barnet i samspill med sine første tilknytningspersoner skaper “indre arbeidsmodeller” i forståelsen av samspill (Jacobsen, 2016). Hart & Schwartz (2009) forklarer at de indre arbeidsmodellene ligger i den ubevisste hukommelsen som er knyttet til automatiserte funksjoner. Ifølge forskerne innebærer dette at barnet handler, tenker og reagerer ut fra den internaliserte kunnskapen fra de indre arbeidsmodellene. På bakgrunn av disse tidligere erfaringene utvikler barn ulike tilknytningsmønstre som ofte blir klassifisert som trygg tilknytning, unnvikende tilknytning og ambivalent tilknytning (Jacobsen, 2016). De ulike tilknytningsmønstrene kan videre medføre ekstra utfordringer for læreren når man skal bygge gode relasjoner (Drugli, 2012). Likeledes

vil også læreres indre arbeidsmodeller påvirke dem ved utvikling av relasjoner til elevene (Jacobsen, 2016). Det at læreren bruker tid på å bygge trygghet og tillit i relasjon til eleven for at eleven skal bli trygg i skolesammenheng, men også for at læring skal kunne skje på en mest mulig hensiktsmessig måte, blir dermed svært viktig.

“Når en lærer strever med relasjonen til en elev, kan forståelse av tilknytningsprosesser bidra til økt innsikt i hvorfor disse vanskene har oppstått” (Drugli, 2012, s. 20). For at en lærer skal lykkes i å etablere en trygg tilknytning til en elev, som fra før har utviklet et utrygt tilknytningsmønster, er det særlig viktig å forholde seg på en slik måte i samspillet at eleven gjør seg helt andre samspillserfaringer enn det han eller hun har hatt tidligere. På denne måten vil gamle indre arbeidsmodeller for samspill erstattes med nye, og eleven vil over tid erfare et samspill med en lærer som viser omsorg og hensiktsmessige responser der eleven forventer sinne, avvisning eller ignorering. Eleven vil da kunne få hjelp til å endre uhensiktsmessig atferd og sakte kunne erstatte sine indre arbeidsmodeller med noen som fremmer positivt samspill med andre mennesker (Drugli, 2012). Elever som har trygg tilknytning, har indre arbeidsmodeller som tilsier at de kan hente støtte fra andre når de trenger det. En trygg tilknytning til læreren kan være med på å skape en grunnleggende forventning hos elevene av at læreren er en trygg, stabil og forutsigbar tilknytningsperson. Når elever opplever å ha mennesker rundt seg som liker dem og vil dem vel, kan det føre til at de får mindre behov for en unnvikende atferd (Jacobsen, 2016).

Ifølge Bru (2019) kan gode relasjoner bidra med sosial støtte, noe som særlig er viktig dersom elevene opplever stress. Sosial støtte kan bidra til å håndtere og dempe det stresset elevene kan oppleve i skolen, som videre kan hjelpe dem å unngå negative vedvarende konsekvenser, som for eksempel psykiske plager (Bru, 2019). Sosial støtte kan også innebære hjelp til å vurdere situasjonen på en mer konstruktiv og mer optimistisk måte (Thoits, 2011).

Den sosiale støtten fra læreren er preget av aksept, varme, støtte, nærhet, omsorg, åpenhet og respekt for eleven (Aas, 2019). Når læreren formidler dette kan elevens selvfølelse øke, og på den måten føre til god psykisk helse (Thoits, 2011). Skaalvik & Skaalvik (2017) beskriver en person med høy grad av selvverd som en person som er trygg på seg selv og aksepterer å se sine sterke og svake sider. I tillegg vil personer med høyt selvverd ha høyere grad tilfredshet i arbeidsforhold, bedre fysisk og psykisk helse og ha lettere for å knytte nære relasjoner.



Teoretisk er det vanlig å skille mellom instrumentell og emosjonell støtte (Thoits, 2011). Et tilsvarende skille bruker man gjerne til å forklare elevens opplevelse av relasjonen med læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I praksis er de ofte vevd inn i hverandre. I skolesammenheng innebærer instrumentell støtte at læreren gir elevene råd, informasjon og forklaring. Elevene får veiledning og hjelp med det substansielle i faget (Tvedt og Bru, 2019). Emosjonell støtte refererer til elevens opplevelse av å bli verdsatt, føle seg trygg, akseptert og respektert av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det innebærer elevens opplevelse av å kunne stole på læreren, at læreren bryr seg om og har tro på eleven (Tvedt og Bru, 2019). Ved emosjonell støtte er det sentralt at læreren gir elevene hjelp til å revurdere situasjoner på en mer konstruktiv måte. Dette kan blant annet være med på å endre tankesettet til elevene som øker muligheten for å bruke gode mestringsstrategier i møte med læringsutfordringer (Bru, 2019). En annen side ved den emosjonelle støtten er at læreren sørger for at eleven blir inkludert i det sosiale samspillet i klassen, og ser til å ordne opp dersom mobbing oppstår (Bru, 2011). Ulike studier viser at disse to typene av sosial støtte positivt korrelerer. Dette betyr at elever kan oppfatte læreren som både emosjonelt og instrumentelt støttende. Årsaken til dette kan være at elevene opplever den hjelpen og støtten de får som en antydning på at læreren verdsetter og respekterer dem (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Forskning ser ut til å støtte at relasjonen mellom lærer og elev og relasjoner mellom elevene er to sentrale aspekter ved et godt læringsmiljø (Bru, 2011).

### *Støttende lærer-elev-relasjoner*

Betydningen av relasjoner, og særlig lærer-elev-relasjonen, har fått økt oppmerksomhet de siste årene. En av årsakene til dette kan være lærer-elev-relasjonens påvirkningskraft på ulike områder av elevens fungering både i og utenfor skolen, slik som læring, motivasjon og trivsel (Drugli, 2012). Det er flere teoretikere som har gjort rede for hva betydningen av en god og støttende relasjon mellom elev og lærer har for elevens psykiske helse. Cornelius-Whites (2007) metaanalyse fant en sammenheng mellom positiv lærer-elevrelasjon og elevs selvbilde, sosiale tilhørighet, relasjon mellom elever og reduksjon av læringshemmende atferd. Lærerne som hadde positive relasjoner, hadde en væremåte preget av varme, innlevelse i elevens situasjon, støtte og en ikke-dirigerende holdning. Samtidig viser metaanalysen til Roorda, Koomen, Spilt, & Oort (2011) at lærer-elev relasjonen er svært sentral for blant annet elevs motivasjon, engasjement og prestasjoner på skolen. En positiv relasjon mellom vil

ifølge O'Connor, Dearing & Collins (2011) virke som en beskyttende faktor for elever som er i risiko for å utvikle psykiske vansker.

Det som imidlertid gjør relasjonen mellom lærer og elev så spesiell, er at elevene er tvunget til å samhandle med læreren, da elevene etter loven er pliktige til å gå på skolen. I tillegg er det læreren som er klassens leder, og alle elever vet at lærerens mandat er å være sjef for klassen. Dette gir i så måte retninger på rutiner og regler som elevene må forholde seg til, noe som skaper et asymmetrisk maktforhold mellom læreren og eleven. Gitt det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev, er det ifølge Drugli (2012) alltid læreren som har hovedansvar for å gjøre sitt for at relasjon til hver enkelt elev blir så god som mulig.

I NOU 2015:2 (2015) understrekes det at en god relasjon til læreren kan være avgjørende for elever med psykiske vansker og at læreren kan utgjøre en beskyttelsesfaktor for disse elevene. Det står videre at “elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen” (NOU, 2015, s. 122). Ifølge Drugli (2012) kjennetegnes en positiv relasjon mellom lærer og elever av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet og respekt for hverandre. I en slik relasjon kan samhandlingen dem imellom føre til generell trivsel på skolen. Berg (2012) beskriver en god relasjon som opplevelsen av å føle seg anerkjent og sett og påpeker at dette er et grunnleggende behov hos alle. Lærer-elev-relasjonen skal hjelpe elevene å dyrke personlighet og lærelyst, slik at deres selvbilde, selvfølelse og psykiske helse skal danne en motstandskraft til å håndtere påkjenninger. Lignende fokus er å se igjen hos Drugli (2012), som viser til to sentrale dimensjoner for å skape en positiv lærer-elev-relasjon; anerkjennelse og tillit. Anerkjennelse forutsetter gjensidighet og likeverdighet mellom partene som inngår i relasjonen. En anerkjennende lærer aksepterer og forstår, og har en genuin respekt for eleven og dens opplevelser. Det er særlig viktig at læreren er trygg på seg selv og sin rolle som lærer (Drugli, 2012). Den andre dimensjonen, tillit, er på lik linje som anerkjennelse avhengig av et likeverdig forhold. Oppnåelse av tillit hos elevene kan variere mye, men det vil være lettere å oppnå tillit hos elever som tidligere har hatt gode erfaringer med tillitsforhold. Tillit er noe som vokser over tid, og man må utvise tillit til hverandre for å få tillit. Spurkeland (2005) definerer tillit som “en positiv følelse som oppstår mellom mennesker som et resultat av positive interaksjoner og kommunikasjon” (Spurkeland, 2005, referert i Spurkeland, 2011, s. 70). Han hevder at man må finne tillitsfulle veier inn til den enkelte elev, for å skape tillit til den enkelte.

Det er nevneverdig å påpeke at relasjonene mellom lærere og ungdom, er annerledes enn relasjonene mellom lærere og yngre elever. Forskning tyder på at positive lærer – elev relasjoner har størst effekt for tenåringer, og synes å bety aller mest for de eldste elevene (Roorda et al., 2011). Årsakene til dette er trolig avhengig av flere forhold. På småskoletrinnet har yngre elever blant annet færre lærere som de tilbringer mye sammen med, noe som kan resultere i at de knytter tettere bånd til den enkelte lærer. Yngre elever trenger i større grad voksenrelasjoner rent psykologisk, mens det hos ungdommer viser seg at jevnaldrende har størst betydning. Etter hvert som elevene blir eldre, blir dem mer selvstendige, og søket etter nærhet til læreren er ikke like nødvendig slik det er for yngre elever. Eldre elever vil ha flere lærere i ulike fag, og fokuset i klasserommet vil heller være rettet mot å undervisningen, fremfor sosiale prosesser og relasjonsbygging (Drugli, 2012). Til tross for at relasjonen mellom lærer og elev avtar med årene, viser det likevel at gode relasjoner til læreren i tenårene styrker sjansene for god emosjonell fungering, og mindre risiko for å utvikle psykiske vansker (Murray og Zvoch, 2011, referert i Drugli, 2012).

Skal vi tro Drugli (2012), vil lærer-elev-relasjonen danne basis for lærers relasjon til klassen, som videre vil påvirke relasjonene mellom elevene. Når vi vet at betydning av gode relasjoner til jevnaldrende er avgjørende i ungdomstiden, er det også viktig at læreren legger til rette for gode relasjoner mellom elevene. Som lærer er det derfor svært viktig ha relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler ifølge Røkenes og Hanssen (2012) om å forstå og å samhandle med mennesker på en god og hensiktsmessig måte. Det å ha en trygg lærer i ungdomstiden er viktigere enn vi tror. En god relasjon til læreren vil ha relevant betydning for hvordan elevene har det, og hvordan de håndterer vanskelige situasjoner. Derfor bør også lærerens relasjonskompetanse være et viktig tema også hos eldre elever i ungdomsskolen. Som lærer råder man ikke over alle, men man kan likevel alltid sørge for å ta grep om, og ansvar for, sitt eget bidrag til relasjonen. Læreres bevissthet om hvor viktig relasjoner er har mye å si for livet i skolen (Drugli, 2012).

### *Elev-elevrelasjoner*

Ungdomsårene ser ut til å være en tid der relasjoner til jevnaldrende får større betydning. Gode relasjoner til jevnaldrende vil kunne være med på å skape tilhørighet og støtte, men også dyrke følelsen av aksept (Helland og Mathiesen, 2009). Ifølge Deci & Ryan (2000) vil et læringsmiljø kjennetegnet av omsorg, trygghet og anerkjennelse, være et læringsmiljø som fremmer barnas

opplevelse av tilhørighet. Tilhørighet er vår medfødte nødvendighet for nærhet til andre mennesker.

Havik (2019) vektlegger viktigheten av at lærerne og andre voksne i skolen skal legge til rette for at elever skal kunne etablere gode relasjoner til hverandre. Dersom læreren er bevisst i sin kommunikasjon og har en ivaretagende holdning overfor elevene i klasserommet, kan det være med på å bygge opp en felles forståelse for betydningen av å ta vare på hverandre. Dette kan ifølge Midthassel (2019) føre til en bedre relasjonsbygging mellom elevene. Møter læreren alle elevene på en positiv og respektfull måte, vil medelever gjerne også respektere hverandre (Drugli, 2012).

Læreren kan også legge til rette for støttende elev-elevrelasjoner ved å være en rollemodell og gjennom organisering og valg av aktiviteter (Midthassel, 2019). For at elevsamarbeid om læringen skal gi positive resultater, kreves det at en lærer som organiserer samarbeidet godt og som aktivt tar del i disse prosessene (Bru, 2020). Læreren kan bruke arbeid med skolefag for å påvirke elevers kjennskap til hverandre, blant annet gjennom sammensetning av grupper. En førende tradisjon innenfor dette feltet, *samarbeidslæring*, fremhever flere sentrale elementer ved gruppeprosessene knyttet til læringsarbeidet (Johnson, Johnson & Holubec, 2013). I samarbeidsgruppene diskuterer elevene fagstoffet med hverandre, hjelper hverandre slik at alle forstår og oppmuntrer hverandre til å arbeide hardt. På denne måten arbeider elevene for å maksimere egen og andres læring. En sentral forutsetning for gode læringsprosesser i grupper, og som er selve kjernen i samarbeidslæring, er at elevene oppfatter seg som gjensidig avhengig av hverandre på en positiv måte. For å tilrettelegge opplevelsen av en positiv, gjensidig avhengighet kan læreren definere ulike roller for elevene i gruppen. Dette må imidlertid gjøres på en måte hvor fokuset er på samarbeid og ansvar for felles læring, fremfor konkurranse om å prestere bedre enn andre (Bru, 2020). Et annet sentralt element ved samarbeidslæring er at elevene samarbeider og støtter hverandre i problemløsningssammenheng (Johnson et al, 2013). For å kunne legge til rette for dette, kreves det av læreren å ha en god oversikt over den sosiale strukturen mellom elevene i klassen. På denne måten kan læreren bidra til læringsfremmende samarbeid og stressdempende relasjoner der elever støtter hverandres faglige utvikling (Tvedt & Bru, 2019).

Forskning tyder på at elever er minst like opptatt av sosiale mål som læringsmål når de er i skolen (Wentzel, 1989). Lærerne har dermed en grunnleggende rolle i å tilrettelegge for et

positivt sosialt samspill mellom elevene og for å hindre at de blir utsatt for sosiale belastninger som krenkelser, trakassering og mobbing. Når de sosiale samspillet mellom elevene derimot blir negative, for eksempel i form av mobbing, vil de ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) utgjøre en risiko for blant annet psykiske vansker, redusert læringsutbytte og et negativt utviklingsløp. Ifølge Folkehelse rapporten “*Bedre føre var...*” (Dalgard, Mathisen, Nord, Ose, Rognerud, Aarø, 2011) er det å bli utsatt for mobbing og manglende mestring, de mest fremtredende og alvorlige risikofaktorene for ungdommers psykiske helse. Idsøe & Idsøe (2016) viser til forskning som indikerer at det å øke antallet gode, trygge og sunne relasjoner rundt mobbeofferet være den viktigste hjelpen man kan gi eleven. Barn tilbringer mye tid på skolen, og lærerne har dermed en unik mulighet til å skape et miljø fritt for mobbing, ved hjelp av å identifisere og hjelpe disse barna. Dette kan bli gjort ved å ha systemer for hvordan man ivaretar elevene i klasserommet, i tillegg til et godt samarbeid med hjemmet, skolehelsetjenesten, og i noen tilfeller spesialisthelsetjenesten (Idsøe & Idsøe, 2016).

Nordahl (2008, referert i Spurkeland, 2011) hevder positive relasjoner blant elevene i klassen, styrker læringsmiljøet, og vil føre til både trivsel og motivasjon for læring. Relasjonene mellom elevene vil også være avhengig av det generelle læringsmiljøet i klassen. Gode relasjoner og støtte fra jevnaldrende kan øke barn og unges selvfølelse og evne til å takle utfordringer (Ladd, 2005; Ystgaard, 1997). Skapes det trygge relasjoner i klasserommet vil engstelige elever våge å ta sosiale utfordringer slik at de får en større tro på egen læring (Øverland og Bru, 2016).

### 2.3.2 Legge til rette for elevenes følelse av å være kompetente

Behovet for kompetanse handler om elevenes medfødte behov for å ha evne til å mestre ulike oppgaver. Å føle seg kompetent er en viktig drivkraft for å engasjere seg og ha utholdenhet i oppgaver som er utfordrende. Elever som ikke føler seg kompetente til å beherske oppgaven, vil på samme måte være lite motiverte til å fullføre den. Dette kan ha alvorlige konsekvenser for den psykiske helsen (Deci & Ryan, 2000). Ifølge Federici og Skaalvik (2017) er behovet for kompetanse nært relatert til lærerens instrumentelle støtte i relasjonen til elevene.

For at læreren skal kunne ivareta elevenes behov for kompetanse, blir det viktig å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og behov, slik at alle opplever mestring. Gjennom å gi praktisk hjelp, råd, instruksjon og veiledning, kan læreren gjennom den instrumentelle støtten, være med på å dekke dette behovet.

Elevenes opplevelse av kompetanse er også påvirket av de mål de setter seg og hva som verdsettes i klassen. Hvis elever og læringsmiljøet har fokus på egenutvikling og på å lære nye ting istedenfor sammenligning av prestasjoner, er det mulig for alle elever å føle seg kompetente i forstand at de lærer nye ting og utvikler seg. Dette er noe målorienteringsteorien er opptatt av.

Til tross for at behovet for kompetanse regnes som et grunnleggende behov hos alle elever, vil imidlertid utforming og viktighet av mål som springer ut fra dette behovet, variere. Teori om målorientering forsøker å forklare hva som gjør elevene motivert for skolearbeid ved å fokusere på elevenes formål med å engasjere seg i en aktivitet (Patrick, Kaplan & Ryan 2011). Patrick et al. (2011) skiller mellom to hovedformål, å utvikle kompetanse eller å demonstrere kompetanse. Dersom eleven ønsker å demonstrere kompetanse har eleven et prestasjonsorientert mål. En elev som fokuserer på å utvikle kompetanse, har et mestringsorientert mål. En person med sterk prestasjonsorientering ser på kunnskap som et middel for å oppnå anerkjennelse. Verdien av kunnskap knyttes opp mot en ytre belønning, og eleven vil føle suksess ved å prestere bedre enn andre. En mestringsorientert elev vil tilegne seg kunnskap gjennom forståelse. Eleven kan se verdi i kunnskap og læring og knytter progresjon og suksess opp mot egen innsats (Patrick et al., 2011). Kaplan & Maehr (1999) viser at målorientering kan påvirke elevenes emosjonelle forhold, så vel som deres motivasjon og prestasjoner. De fant at et mestringsorientert fokus fremmer psykisk velvære, mens et prestasjonsorientert fokus kan ha negativ innvirkning på psykisk velvære. Samme tendens finner vi i studien til Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta (2008), som viser at mestringsorienterte elever oppfatter skolearbeid som meningsfullt, yter høy innsats og presterer relativt bra på skolen, mens prestasjonsorienterte elever er opptatt av å være bedre enn andre og å unngå situasjoner der de kunne mislykkes.

På bakgrunn av sammenhengen mellom elevenes målorientering og deres psykiske helse, er det viktig å ha innsikt i forhold som bidrar til at elevene utvikler mestringsorienterte eller prestasjonsorienterte mål. I den forbindelse viser Meece, Anderman & Anderman (2006) at skolens målstruktur er av stor betydning for elevenes målorientering. Målorientering handler om hvilke signaler skolen og lærerne sender om hva som er viktig, og ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) kan skolen sende signaler til elevene på mange måter. Skolens målstruktur kan dermed bli sett på som et uttrykk for skolens verdigrunnlag (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Kulturen i en klasse vil bli skapt av både elever og lærere. Når kulturen i klassen representerer

lysten på faglig læring eller prestasjoner, snakker vi om det motivasjonelle klimaet (Stornes & Bru, 2011). I grunnstruktur skiller det seg ut to distinkte motivasjonelle klima, to ytterpunkter som sammen fremstår som kjernen i målorienteringsteorien; mestringsklima og prestasjonsklima.

Et prestasjonsklima vil være preget av fokus på prestasjoner og resultater. Elevene vil sammenligne resultatene sine med andre elever, og det er de sterkeste elevene som får mest oppmerksomhet. I et prestasjonsklima blir feil ansett som mangel på kompetanse (Tvedt & Bru, 2019). Et slikt prestasjonspress vil ha systematiske og negative konsekvenser for elevenes psykiske helse, for eksempel i form av lavere følelse av selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Samarbeid, innsats og strategier for problemløsning vil i en slik kultur tillegges mindre betydning enn selve resultatet. Læringsprosessen har dermed lite betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2011). På den andre siden vil et mestringsklima være preget av en kultur som verdsetter innsats, trang til utforskning og forståelse av lærestoffet, hvor feiltrinn anses som en naturlig del av læreprosessen (Tvedt & Bru, 2019). Å bli verdsatt for sin innsats og fremskritt kan trekkes tilbake til det medfødte behovet for å føle seg kompetent (Deci & Ryan, 2000). For læreren innebærer et mestringsklima å sette mål som elevene kan nå for opplevelsen av mestring og kontroll, at krav blir tilpasset og at elevene får positive tilbakemeldinger. Resultatene blir vurdert i forhold til mestring, forbedring og utvikling (Havik, 2016).

Det er en klar sammenheng mellom skolens målstruktur og hvordan elevene opplever lærerne. En undersøkelse gjennomført av Skaalvik og Skaalvik (2011) på 101 norske skoler, indikerer at betydningen av målstruktur for elevenes motivasjon medieres via elevenes forhold til lærerne. Et mestringsklima kan dermed bidra til at elevene opplever lærerne som støttende, som i neste omgang bidrar til økt motivasjon hos elevene. Det er også funnet klare fordeler med mestringsklima fremfor prestasjonsklima. Ifølge Patrick et al. (2011) vil elever i et mestringsklima ha lettere for å velge meningsfulle og utfordrende oppgaver. De vil også bruke adekvate mestringsstrategier og oppleve mer positive emosjoner i skolesammenheng. Stornes & Bru (2011) fant at opplevelse av prestasjonsklima hadde signifikant korrelasjon med elever på 8.trinns selvrapporterte symptomer på depresjon. Skaalvik og Federici (2015) gjennomførte også en studie om prestasjonspress av ungdomsskole - og videregående elever i Sør og Midt – Norge. Resultatene fra undersøkelsen viste en klar sammenheng mellom prestasjonspress og psykisk helse, indikert ved nedstemthet, lavere selvverd og høyere grad av utmattelse.

Målorienteringsteori påpeker at vurderinger basert på en individuell referanseramme er det beste for å fremme langsiktig motivasjon og læring. En slik vurderingspraksis vil også best ivareta elevenes selvoppfatning og psykiske helse. Læreren kan bidra til å fasilitere et slikt klima ved hjelp av TARGET. TARGET er et akronym for Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation og Time (Ames, 1992, referert i Lüftnegger, van de Schoot, Schober, Finsterwald, Spiel). Tvedt og Bru (2019) har med utgangspunkt i TARGET vektlagt noen prinsipper som påpeker hva læreren bør gjøre for å etablere et mestringsorientert klima i klassen. Her fremhever de at man bør gi elevene oppgaver med tema som er relevante for elevenes liv, vise elevene at man er interessert og oppfordre dem til å ta egne valg, gi elevene ros og oppmuntring for innsats og utforskning, variere mellom å jobbe individuelt og i grupper, vektlegge fremovermeldinger når det gis tilbakemeldinger og gi elevene rom for initiativ på ulike aktiviteter (Tvedt & Bru, 2019).

### 2.3.3 Opplevelse av autonomi

Behovet for autonomi går på menneskets opplevelse av selvbestemmelse. Vi ønsker å bestemme over egne handlinger og ta egne avgjørelser, der en føler at en selv er ansvarlig for egne handlinger (Deci og Ryan, 2000). I den forbindelse er det naturlig å trekke forbindelsen til Karaseks krav-kontroll-teori. Ifølge denne teorien vil opplevelsen av stress dempes dersom man selv kan påvirke når og hvordan man utsettes for krav (Karasek, 1979).

At autonomi har en viktig rolle i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse, kan vi se i lys av Krauses (2011) studie med Antonovskys (2012, referert i Krause, 2011) teori om salutogenese som bakteppe. Det sentrale i Antonovskys teori er opplevelse av sammenheng (sense of coherence). Begrepet opplevelse av sammenheng er bygd opp av tre kjernekomponenter, deriblant meningsfullhet. Å ha en sterk opplevelse av sammenheng vil ifølge teorien være vesentlig for å ha en god psykisk helse. Krause (2011) studerte videre hvordan skolen kan fremme god psykisk helse gjennom å legge til rette for at elevene utvikler en opplevelse av sammenheng. For at elevene skal oppleve omgivelsene i skolehverdagen som meningsfull, hevder Krause (2011) at det vil være viktig at lærerne tilrettelegger for deltagelse og elevmedvirkning. Når elever opplever å ha innflytelse og autonomi i skolehverdagen, vil de sannsynligvis få økt forståelse og motivasjon for å håndtere krav og forventninger de står overfor på en god måte. Å gi ungdom opplevelsen av å ha autonomi og medvirkning kan derfor



bidra til å styrke elevenes indre motivasjon, mestringsopplevelser og psykiske helse (Krause, 2011; Ryan & Deci, 2000).

Det er et betydelig skille mellom aktiviteter man gjør som er selvbestemte, og de aktivitetene som utføres på grunn av en eller annen ytre påvirkning, som eksempelvis tvang eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forskning viser at dess større grad av ytre kontroll som utøves, desto mindre indre motivasjon blir det (Ryan & Deci, 2000). I hvilken grad elevene skal ha selvbestemmelse må bli sett i sammenheng med deres behov for mestring. Her blir lærerens kjennskap til den enkelte elev avgjørende. Læreren kan til en viss grad gi elevene selvbestemmelse innenfor rammer som læreren tror eleven kan mestre. Hvis det imidlertid viser seg at oppgavene er uoppnåelige, vil behovet for autonomi virke mot sin hensikt, og eleven mister motet på egen kompetanse og mestring. For å kunne dekke behovet for autonomi kreves det at læreren har god relasjon til eleven, og at læreren gir elevene sosial støtte i form av både instrumentell og emosjonell støtte (Federici og Skaalvik, 2017).

Behovet for autonomi handler også om å oppleve selv å ha kontroll over hendelser, ved å kunne ta egne valg og handle i tråd med egne verdier og interesser. Ifølge Eccles & Roeser (2009) vil elevene etter hvert som de bli eldre, ha behov for større frihet. Her må man imidlertid være oppmerksom på at for mange eller åpne valg kan gi negativ effekt. Læreren har dermed en viktig rolle med å hjelpe elevene til å se skolehverdagen som en helhet og tilpasse mål slik at elevene opplever skolearbeidet som overkommelig. Dette kan de gjøre ved å støtte elevene i valg der de må prioritere noe fremfor noe annet (Tvedt & Bru, 2019). I skolen kan elevenes behov for autonomi knyttes opp mot elevenes rett til elevmedvirkning (opplæringslova, 1998, §1-1). Retten til elevmedvirkning innebærer å gi elevene ansvar og reell innflytelse, slik at de føler seg inkludert, verdsatt og hørt. I praksis kan det for eksempel innebære å gi elevene anledning til å uttrykke hvordan de vil jobbe med fagene på skolen, inkludere dem i utarbeidingen av regler og rutiner, la de komme med innspill til hvordan de kan utvikle læringsmiljøet i klassen eller gi dem ansvar for deler av undervisningen.

Ikke alle aktiviteter i skolen oppleves av elevene som lystbetonte. For at elevene skal forplikte seg til oppgaven, blir det som lærer viktig å ikke bare ensidig satse på indre motivasjon, men også prøve å fremme autonom ytre motivasjon (Federici & Skaalvik, 2017). Med hensikt om å inkludere indre motivasjon og autonom ytre motivasjon, bør læreren ifølge Gagne og Deci (2005) legge vekt på autonomistøtte, som blant annet innebærer å gi elevene utfordringer,

muligheter for valg, hjelp til å finne mening med oppgavene og lesestoffet og positiv feedback. Van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens & Mabbe (2017) hevder en autonomistøttende lærer vil ha stor betydning for barns velvære. Reeve (2006) beskriver en autonomistøttende lærer som en som vil lytte, utfordre, gi hint om løsninger, gi mulighet for selvstendig arbeid, i tillegg til å signalisere at dårlig atferd og dårlige prestasjoner sees på som problemer som kan løses. I stedet for å korrigere vil læreren heller stille spørsmål om hva som er problemet: “I’ve noticed that you chose not to join the group’s work; is anything wrong?” (Reeve, 2006, s. 230). Her er formålet å få eleven til å se problemet og finne en løsning. En slik autonomistøttende lærerstil vil også være et viktig element i utviklingen av relasjonen mellom lærer og elev (Reeve, 2006).

Ifølge Bru (2019) er autonomi nært knyttet opp mot opplevelsen av forutsigbarhet. Å oppleve at man er involvert og tar valg vil bidra til en større grad av forutsigbarhet, som videre kan være med på å dekke det grunnleggende behovet for autonomi.

#### 2.3.4 Forutsigbarhet

Forutsigbarhet kan være ekstra viktig for de elevene med en utrygg tilknytning, som ofte opplever skolen som en utrygg plass å være. “Et trygt og godt læringsmiljø bærer preg av forutsigbarhet, etablerte rutiner og gode verdier” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Læreren er den viktigste strukturbyggeren og normsetteren i klassen. Dette påvirker elevene til å være opptatt av hva læreren forventer og på hvordan lærer reagerer. Måten læreren reagerer på vil være med på å vise elevene hva som er greit eller ikke greit å gjøre, i tillegg til å gi signaler om at dette er en lærer de kan ha tillit til. Ved at elevene vet hva som er gjeldende, kan de oppleve skolehverdagen som trygg og ivaretagende (Midthassel, 2019). Et forutsigbart læringsmiljø kan dannes ved å etablere klare rammer og grenser på hva lærerne forventer av elevene, og hva elevene kan forvente av lærerne (Andersen, 2016). Videre er det viktig at det skapes klare regler for hvordan elevene skal oppføre seg med hverandre, og at disse håndheves (Bru, 2011). I skolesammenheng vil man kunne oppleve en følelse av forutsigbarhet ved en kombinasjon av å ha planer og lærerens rammer for aktiviteten i klasserommet, og ved å gi elevene takhøyde med rom for egne valg. Dette vil gi elevene en form for indre kontroll (Tvedt & Bru, 2019). En lærer som har tydelig klasseledelse med forventninger og planer til elevene, er ofte nødvendig for å gi elevene mulighet for medvirkning (Jang, Reeve & Deci, 2010).

Forskning tyder på at opplevelse av forutsigbarhet og kontroll vil kunne beskytte mot opplevelse av stress (Steptoe & Poole, 2016; Krause & Stryker, 1984). Gjennom økt tro på at man kan håndtere den utfordringen man står overfor, vil trolig stressopplevelsen dempes og situasjonen bli mindre truende. Dette er også å se igjen i hos Karasek (1979), hvor en opplevelse av forutsigbare arbeidsoppgaver og kontroll på når arbeidsbelastninger kommer, medfører en mindre risiko for at arbeidsbelastningen fører til negativt stress og psykiske helseplager. Forutsigbarhet og kontroll er også relevant til å oppleve autonomi og selvbestemmelse. Å skape forutsigbarhet og kontroll kan dermed være med på å oppfylle det medfødte behovet for autonomi (Steptoe & Poole, 2016).

Risikoen for å miste oversikten eller oppleve skolearbeidet som uoverkommelig øker dersom arbeidsoppgavene blir for mange. Det kan dermed være svært nyttig å vurdere antall vurderingssituasjoner elevene skal ha innenfor en periode, slik at arbeidsmengden er tilpasset der elevene kan klare (Tvedt & Bru, 2019).

### 3.0 Metode

I dette kapitlet skal det redegjøres for studiens metodiske overveininger og refleksjoner, hvor målet er å gi leseren en grundig beskrivelse av prosessen mot å besvare problemstillingen:

*“Hvordan opplever lærere å kunne fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet?”*

Målet med dette kapitlet er å gi leseren en beskrivelse av hvordan forskningen har foregått. Underveis i forskningsprosessen ble det foretatt ulike valg, og disse vil nærmere bli diskutert med bakgrunn i metodelitteratur. Kapitlet innledes med studiens metodevalg, hvor jeg ser nærmere på den kvalitative metodens egenart. Videre vil jeg gå nærmere inn på intervju som forskningsmetode, og vil her se på hva denne metoden innebærer. Når det er gjort, ser jeg det naturlig å forklare gjennomføringen av intervjuene og bearbeiding av data. Her vil jeg se nærmere på valg av informanter, datainnsamling og analyse- og tolkningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg reflektere over forskningsetiske overveielser samt studiens overførbarhet, troverdighet og gyldighet.

### 3.1 Valg av metode

Ordet metode blir av Kvale & Brinkmann (2015) forklart som «veien til målet». Metode handler om hvilke framgangsmåter vi anvender for å utvikle kunnskap om det vi ønsker å undersøke. Det er viktig å velge den forskningsstrategi som best egner seg til å belyse problemstillingen i studien. Mitt formål, teoretiske utgangspunkt og interesse var å studere hvordan lærere opplever, erfarer og mener om å kunne fremme god psykisk helse hos ungdomsskoleelever. Det ble derfor naturlig å samle inn empiri med utgangspunkt i kvalitativ metode, i form av et kvalitativt intervju. For som Kvale & Brinkmann (2015) påpeker, er intervju en velegnet metode for datainnsamling dersom forskeren ønsker å belyse og forstå et fenomen ut ifra informantens situasjon.

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

Ifølge Thagaard (2013) er målsetningen for kvalitative studier å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, slik det forstås av de personene som forskeren studerer. Kvalitativ metode vektlegger stor grad av åpenhet og fleksibilitet. Dette gir forskeren store muligheter, men krever samtidig at de sentrale prinsippene ved kvalitativ forskning blir definert og ivaretatt. Som forsker må man dermed presisere og tydeliggjøre fremgangsmåten, i tillegg til å redegjøre for hvordan data har blitt analysert og tolket (Thagaard, 2013). Fortolkning dreier seg om å se på funnene i lys av relevant teori, og prøve å forstå og forklare funnene fra analysen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Forskerens fortolkningsramme gjennom forskningsprosessen, vil danne grunnlaget for forståelsen og tolkningene forskeren gjør. I henhold til min studie, vil min forståelse og tolkning av lærernes opplevelser og erfaringer av hva som er viktig å legge til rette for i utviklingen av en god psykisk helse hos elevene, være avgjørende.

For å oppnå en forståelse av mitt tema var det viktig å bruke mye tid på å sette meg inn i den sosiale situasjonen som det jeg studerer inngår i, hvor jeg samtidig fikk reflektert over de ulike metodiske beslutningene. Thagaard (2013) refererer dette som systematikk og innlevelse. Det vil være nødvendig for forskeren å forholde seg til begge begrepene, da den kvalitative forskningen vektlegger nettopp refleksjon, intuisjon og systematiske beslutningsprosesser. For å skape innlevelse i studien benyttet jeg forskningsintervju som metode for innsamling av data, da innlevelse er referanse til studier som er preget av nær kontakt mellom forsker og de som

studies. For å skape systematikk tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sine syv steg i en intervjuundersøkelse, hvor jeg på denne måten kan begrunne de valgene jeg tok i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Disse fasene benyttes for å skape struktur, og for at forskeren skal ta veloverveide beslutninger underveis i forskningsprosessen. Jeg vil utdype noen av disse stadiene i dette kapittelet, men av hensyn til omfanget på metodekapittelet må jeg utelate noe.

### 3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Ved kvalitativt forskningsintervju har forskeren et større behov for å gi informantene frihet til å uttrykke seg. Ifølge Thagaard (2013) er formålet med et intervju “å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen” (Thagaard, 2013, s. 95). Denne forklaringen av formålet med det kvalitative forskningsintervju, sett opp mot formålet med min problemstilling, var det kvalitative forskningsintervjuet et naturlig valg for hvilken metode som egnet seg godt til det jeg ville studere. Intervjuene med ulike ungdomsskolelærere dannet grunnlaget for en god samtale, og ga meg muligheten til å få en mer dyptgående og utfyllende informasjon om temaet jeg ønsket å undersøke. Som Kvale & Brinkmann (2015, s.18) legger til grunn: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?»

Sosiale fenomener er komplekse, og ved å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju vil det gjøre det mulig å få frem kompleksitet gjennom informantenes erfaringer og opplevelser. I denne studien var det ønskelig å få en dypere forståelse av hvordan informantene fremmer psykisk helse i ungdomsskolen. Det vil derfor være hensiktsmessig å bruke intervju, slik at informantenes egen forståelse kan komme til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved denne formen for intervju har forskeren på forhånd utarbeidet en intervjuguide, med rom for å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det ga meg som forsker fleksibilitet, i form av at jeg kunne hoppe frem og tilbake mellom tema og spørsmål fra intervjuguiden (Johannessen et al., 2016). Valget falt på en semistrukturert intervjuguide på bakgrunn av muligheten til å fange opp interessante tema som jeg ikke hadde tenkt på i forkant.

## 3.2 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved at man prøver å få så mye informasjon som mulig om den målgruppen man ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2016). Når det gjelder utvalgsstørrelse er svaret enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Dette innebærer at man skal intervjuer frem til man har oppnådd et såkalt metningspunkt, hvor det ikke lenger er noen hensikt å intervjuer flere da forskeren vurderer at nok empiri er samlet inn. Som ny forsker, kan dette være en utfordrende vurdering. I mitt tilfelle kan det være problematisk å snakke om metningspunkt, da det er nærliggende å tro at flere informanter hadde gitt andre fortellinger og beskrivelser og dermed en dypere forståelse av fenomenet. Samtidig hevder Thagaard (2013) at utvalget ikke bør være større enn at det lar seg gjøre å gjennomføre dyptgående analyser. I tillegg vektlegger Johannessen et al. (2016) betydningen av hvor mye tid og ressurser man har til rådighet, og hvordan det kan påvirke utvalgsstørrelsen. I mitt tilfelle hadde jeg begrenset tid, fra november til juni, og jeg så det dermed naturlig å ha færre enn 10 informanter, slik Johannesen et al. (2016) også nevner. Ideelt sett hadde flere informanter vært ønskelig, men koronasituasjonen gjorde dette vanskelig. Med bakgrunn i det fikk jeg derfor kun tak i fem informanter.

Utvalget i denne studien består av lærere som jobber på ungdomstrinnet, nettopp fordi jeg ønsket informasjon om hva ulike lærerne erfarer som det viktigste i arbeidet med å fremme en god psykisk helse hos ungdomselever. Jeg henvendte meg til flere skoler, men kun fem lærere var villige til å delta. Utvalget mitt kan dermed best betraktes som et tilgjengelighetsutvalg, selv om det baserte seg på noen kriterier. Et slikt utvalg består dermed av deltakere jeg fikk tilgang til (Thagaard, 2013). Studiens utvalg består av fem kvinnelige lærere, som arbeider ved fem forskjellige ungdomsskoler. Lærerne hadde jobbet som lærere alt i fra 3 til 11 år. Disse lærerne blir videre kalt for informanter. Informantene innfrir kriteriene for å delta i denne studien, alle var utdannet lærere, jobbet som det i ungdomsskolen og hadde interesse for psykisk helse i skolen.

Prosessen med å finne informantene var tidkrevende og vanskeligere enn først antatt. Den startet med at jeg først kontaktet med rektorer per telefon og e-post ved ulike ungdomsskoler. Som vedlegg la jeg med samtykkeerklæringen og informasjonsskrivet (vedlegg 3). Ved at jeg foretok rekrutteringen gjennom en tredjeperson, rektor, ble utvalgs-kriteriene sikret på best

mulig måte. Skolens rektor kjenner sine ansatte, og var i en bedre posisjon enn meg til å vurdere om hvem som passet informantbeskrivelsene. Ved å la forespørselen gå via tredjeperson unngår en også å legge utilbørlig press på en potensiell informant om å delta (NESH, 2016). Rektorene oppga navn på lærerne jeg kunne henvende meg til videre for å avtale tid og sted. Jeg tok kontakt med de aktuelle lærerne per telefon og e-post. Intervjuene hadde en varighet på 45-60 minutt.

### 3.3 Intervjuguide

En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men fungerer mer som en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et al., 2016). Det er ønskelig å stille spørsmål som skaper refleksjon og fyldige svar hos informanten. Ettersom jeg hadde opparbeidet meg bakgrunnskunnskap, og var kjent med lærerens rolle gjennom egne erfaringer fra lærerstudiet og som lærer i skolen, kunne jeg formulere spørsmål som ga mening for informantene, og som de kunne svare utfyllende på (Thagaard, 2013).

Som nevnt er intervjuet semistrukturert, og intervjuguiden er dermed utarbeidet etter det som utgangspunkt. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble aktuell og relevant teori benyttet for å gi meg en referanseramme å arbeide ut ifra. Teorien som viste seg å være grunnleggende i forhold til problemstillingen min, skapte grunnlaget for de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Intervjuguiden (ref. vedlegg 2) er strukturert ut fra syv kategorier:

- Skolen og elevenes psykiske helse
- Lærer-elev-relasjonen og psykisk helse
- Elev-elev-relasjonen og psykisk helse
- Opplevelse av kompetanse
- Autonomi
- Forutsigbarhet
- Avsluttende kommentarer

De ulike kategoriene hadde flere spørsmål. Dersom utfyllende svar på enkelte områder var ønskelig, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål skal ifølge Thagaard (2013) bidra til å få mer informasjon, og mer utfyllende kommentarer. Intervjuguiden ga meg trygghet om at jeg ikke skulle glemme viktige tema og spørsmål. Det ga intervjuet et større preg av en

samtale, fremfor «spørsmål-svar», noe som er viktig i kvalitativ metodologi (Kvale og Brinkmann, 2015).

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger forskerens rolle i det kvalitative forskningsintervju. Forskerens evner, følsomhet og kunnskaper er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres gjennom intervjuet. I intervjusituasjonen var det ønskelig å få informanten til å åpne seg, slik at jeg fikk innsikt i informantens livsverden. Ifølge Thagaard (2013) kan man skape rom for disse refleksjonene, tankene og meningene, ved å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Å etablere en god og tillitsfull atmosfære i de ulike intervjusituasjonene vil videre være avgjørende for om kvaliteten på intervjuene blir god. Med hensyn til dette, vil informanten lettere kunne åpne seg om de temaene jeg som forsker ønsket svar på (Thagaard, 2013).

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at de første par minuttene av intervjusituasjonen vil være avgjørende for kvaliteten av det resterende intervjuet. Det ble derfor viktig for meg å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig for informantene, slik at de fikk lyst til å dele sine erfaringer og tanker rundt de ulike temaene. For å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære, innledet jeg alltid intervjuene med en presentasjon av meg selv, før hensikten og formålet med det kvalitative intervjuet. Videre fortalte jeg om oppsettet på intervjuet, om jeg kunne bruke lydopptaker og hva denne skulle brukes til, hvilke temaer og spørsmål som skulle behandles, og om informantene hadde noen kommentarer utenfor spørsmålene. Det var her viktig for meg å poengtere at det ikke fantes noen svar som var mer korrekt enn andre, og at det var informantens subjektive opplevelser jeg ønsket å trekke frem. Dette ville kunne forhindre at ubehagelige situasjoner kunne oppstå, og at misforståelser forekom. Denne innledende introduksjonen kaller Kvale & Brinkmann (2015) for brifing, og kan bidra til å skape god kontakt mellom forsker og informant, hvor informantene kunne senke skuldrene og vite hva som skulle foregå.

De fysiske forholdene kan også ha betydning for atmosfæren i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av dagens koronasituasjon ble intervjuene gjennomført digitalt. Jeg prøvde derfor å skape en trygg og fortrolig situasjon ved at informantene selv valgte hvor de ville sitte under intervjuet. Signering av samtykkeerklæringen ble gjennomført ved



intervjustart, hvor jeg samtidig ga informasjon om intervjupersonens rettigheter i forhold til anonymitet, og at all informasjon skulle bli behandlet konfidensielt.

### 3.5 Bearbeiding av data

Thagaard (2013) anbefaler å bruke lydopptak dersom informantene tillater det. Empirien fra de ulike intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, for å unngå å gå glipp av eller glemme viktig informasjon, og for å kunne ta direkte sitat i den senere fremstillingen av resultatene. Opptakene ble videre overført på kryptert enhet og slettet på lydopptaker like etter opptak. Bakgrunnsopplysninger som kjønn, alder og ansiennitet skrev jeg ned uten å gjøre opptak. I tillegg ble det underveis, og i etterkant av hvert intervju, notert ned stikkord i form av umiddelbare reaksjoner. Ifølge Thagaard (2013) vil slike inntrykk fra intervjusituasjonen bidra til å danne et godt grunnlag for analysen av innsamlet empiri. Lydopptakene ble deretter omformet til skriftlig tekst, gjennom transkribering i transkriberingsprogrammet NVivo. Kvale & Brinkmann (2015) problematiserer forholdet mellom talt språk og skreven tekst, noe som kom frem da jeg valgte å transkribere på bokmål. Valget om å transkribere på bokmål førte til at noe av særpreget i språket til informantene forsvant, men ble tatt på grunnlag av at jeg ønsker at sitatene skal være lett tilgjengelig for leseren. Det ble også gjort av hensyn for å unngå at andre skal gjenkjenne lærernes dialekt. Siden intervju er en muntlig kontekst, gjør det at språket i det transkriberte datamaterialet er mer spontant, forkortet og springende enn i det vanlige skriftspråket. Jeg valgte derfor å skrive om det muntlige språket til skriftspråket for å få en mer forståelig skriftlig form på resultatet. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) sine anbefalinger. Gapet mellom det levende språket og den skrevne teksten vil likevel være til stede. Dette var jeg bevisst på under selve analysen og fortolkningene av innsamlet data.

### 3.6 Analyse og tolkning av data

Et kvalitativt forskningsintervju er ifølge Thagaard (2013) preget av den flytende overgangen mellom innsamling av data og analyse. Fra jeg skulle rekruttere informanter til intervju var det analytiske perspektivet allerede til stede. Analysen startet allerede i det jeg som forsker kom i kontakt med informantene, og jeg begynte da å utvikle en forståelse for de temaene jeg studerte (Thagaard, 2013). Det ble enda mer fremtredende at analyseprosessen hadde startet under intervjuene. Da var det utfordrende å ikke la mitt teoretiske utgangspunkt bli for fremtredende.

På dette tidspunktet ønsket jeg å være åpen, fremfor å forstå lærernes fortellinger i lys av mitt teoretiske rammeverk. I den sammenheng noterte jeg refleksjoner og stikkord rett etter at intervjuene var gjennomført for å forholde meg mest mulig empirinær inn i analysene.

Etter gjennomført transkripsjon av intervjusamtalene, ble datamaterialet klart for å analyseres og videre tolkes. Analyse av innsamlet datamateriale ga meg en forståelse for innsamlet empiri. Ifølge Johannessen et al. (2016) innebærer å analysere en systematisering av datamaterialet. Videre ut ifra analysen, var det selve tolkningen som ga en begrunnet vurdering ut ifra mitt teoretiske perspektiv, med utgangspunkt i problemstillingen. Det å tolke blir beskrevet av Johannessen et al (2016) som det å sette datamaterialet inn i en større sammenheng, hvor funnene blir sett i lys av teori. Selv om det finnes en forskjell mellom begrepene analyse og fortolkning som man som forsker må være bevisst på, glir de ofte i hverandre i kvalitative studier (Johannessen et al., 2016).

I denne studien har jeg presentert funnene fra analyseprosessen i en resultatdel, hvor jeg i diskusjonsdelen fortolket datamaterialet og satte det i en større sammenheng ved hjelp av studiens teoretiske grunnlag. Å tolke resultatene fra intervjuene, forutsatte at jeg hadde reflektert godt gjennom det egentlige meningsinnholdet i resultatene. I dette arbeidet anså jeg en temasentrert analytisk tilnærming som godt egnet. Gjennom den temasentrerte analysen kunne jeg gå i dybden på studiens sentrale tema gjennom å sammenligne informantenes svar. Thagaard (2013) hevder at sammenligningen av resultatene fra hver informant kan gi mer dyptgående forståelse av den enkelte tema. For å kunne gjennomføre dette, benyttet jeg koding som metode for å bryte ned innsamlet tekst til mindre oversiktlige deler (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom bruk av NVivo, opprettet jeg kategorier som bidro til å systematisere informasjonen fra intervjuene. Ved en grundig gjennomgang av datamaterialet kunne jeg plukke ut relevante avsnitt og lime de inn i tilhørende kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategoriene ble utformet med bakgrunn i innsamlet data. Her ble temaene informantene var opptatt av og begreper informantene brukte nyttige for å forstå de temaene oppgaven omhandler. Videre i analyseprosessen foretok jeg en grundig lesning av alle intervjuene og meningsfortetting, slik at jeg kunne komprimere informantenes uttalelser til flere hovedkategorier som kunne virke samlende for andre kategorier. Ut ifra dette ble datamateriale mer håndterbart samt enklere å se etter ulikheter og likheter hos informantene.

Den temasentrerte analysen ga meg også mulighet til å analysere og rette oppmerksomheten mot hvert enkelt tema i studien. Slik fikk jeg studert informasjonen i de ulike temaene i dybden. Dette forutsatte imidlertid at jeg hadde informasjon fra alle informantene om de ulike temaene som ble belyst (Thagaard, 2013). Dette var noe jeg hadde, og intervjuguiden bidro til å sikre dette. Det skal også sies at det rettes kritikk til denne analysemetoden, som dreier seg om at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv og at temaene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Det ble derfor viktig for meg å være bevisst på at utsagnene ble vurdert opp mot intervjuet som helhet, og de situasjonene og kontekstene som samhandlingen foregikk i. Dette bidro til å skape en rød tråd i oppgaven, og ifølge Thagaard (2013) danner dette grunnlag for en helhetlig forståelse av datamaterialet.

Forskningsmetoden er semistrukturert, individuelt intervju. Intervjuguiden ble utviklet på et teoretisk grunnlag. Teorien var også med da jeg kodet data. Studien kan derfor betraktes som teoridrevet, men den vitenskapsteoretiske tilnærmingen kan likevel oppfattes som fenomenologisk-hermeneutisk, fordi en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk vil være med på å skape en forståelse eller mening basert på de erfaringer lærerne formidlet (Thagaard, 2013).

### 3.7 Forskningsetiske overveielser

En sentral side innenfor kvalitativ forskning, er som tidligere nevnt, den nære kontakten mellom forsker og de personene som studeres. I tilknytning til dette reises det en rekke etiske forholdsregler i forskningsprosessen, hvor den tette kontakten mellom forsker og informant gir forskeren et etisk ansvar med å ivareta ulike krav. Det er nemlig slik at etiske problemstillinger ikke bare påvirker det direkte møtet med informantene, men også de valgene forskeren tar i løpet av hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). I forbindelse med dette, gjorde jeg meg kjent med de forskningsetiske retningslinjene før jeg startet forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité, også kalt NESH (2016), fastsetter forskningsetiske retningslinjer som er ment å være veiledende for at forskningen skal være ansvarlig. Som forsker ble det særlig viktig å tenke over hvordan jeg kunne sette lys mot mitt tema uten at det skulle få uforvarselige konsekvenser (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i dette, vektlegger flere forskere tre sentrale etiske retningslinjer man må forholde seg til når man forsker på mennesker, og det er følgende: fritt og informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta.

### 3.7.1 Fritt og informert samtykke

“Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig” (NESH, 2016, s. 14). Dette innebærer at deltakelse i forskning skal være frivillig, hvor responsen som blir gitt i forhold til deltakelse, skal være fri fra begrensninger og ytre press, da dette kan påvirke informantens motivasjon for å delta i forskningsprosjektet og hvilke svar de gir. Samtidig må man som forsker gi tilstrekkelig med informasjon om prosjektet slik at informantene klart og tydelig vet hva det å delta i forskningsprosjektet innebærer (NESH, 2016). Denne informasjonen må ifølge Kvale & Brinkmann (2015) inneholde forskningens overordnede formål og hensikt, risikoer og fordeler ved å delta, og deres rett til å kunne trekke seg når som helst. Utfordringen var å imidlertid å vurdere hvor detaljert beskrivelsen av prosjektet skulle være. For som Gudmundsdottir (2011) hevder, kan informantens kunnskaper om forskerens prosjekt virke hemmende i den forstand at de tilpasser innholdet til hva de forventer at forskeren ønsker å høre. For å gi lærerne mulighet til å vurdere sin deltakelse på et reelt grunnlag, måtte jeg samtidig gi lærerne tilstrekkelig informasjon. Informasjonsskrivet inneholdt forskningens bakgrunn og formål, deltakernes rettigheter ved at det var frivillig og anonymt, og en presisering på at det kun var meg og min veileder som skulle ha tilgang på opplysningene. I sammenheng med dette, la jeg ved et samtykkeskjema informantene kunne signere hvis de sa seg villige til å delta som informanter i undersøkelsen. Samtykkeerklæringen signerte informantene ved starten av intervjuet, slik at det skulle være dokumenterbart for å tydeliggjøre forskerens ansvar og for å sikre forskningsdeltakernes rettigheter. Jeg presiserte igjen muligheten for å trekke seg uten nærmere forklaring, selv etter signering (NESH, 2016). Informasjonsskrivet, sammen med intervjuguiden, ble på forhånd sendt til Personvernombudet for forskningen, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning (vedlegg 1).

### 3.7.2 Konfidensialitet

Ifølge NESH (2016) handler prinsippet om konfidensialitet om å love informantene at personlige opplysninger behandles fortrolig og konfidensielt. Forskerens løfte om konfidensialitet skal beskytte informantens personlige integritet og privatliv, og har betydning for deltakernes tillit til forskningen. For å overholde konfidensialitet ble data lagret på en

minnepenn som ble innelåst i en skuff. I tillegg ble alle lydfiler lagret i NVivo på min personlige PC med et tilhørende passord. For ytterligere å ivareta informantenes personvern anvendte jeg kodennummer for at identiteten til informantene ikke skal kunne oppspores på min datamaskin. Ifølge Thagaard (2013) kan dette være en fordel, fordi at de som leser resultatene, og forskeren selv, utarbeider et bedre grunnlag for å bli oppmerksom på generaliserbare mønstre som fremtrer i dataene. Etter at innsamlet data hadde tjent sitt formål, ble opplysningene slettet (NESH, 2016). Informantene fikk informasjon om at all empirisk data fra intervjuene vil bli slettet ved prosjektslutt, sommeren 2021.

### 3.7.3 Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt

Som forsker er det viktig å være klar over de konsekvensene det kan ha for informantene å delta i studien (Thagaard, 2013). Forskeren har et særlig ansvar for å beskytte informantenes integritet ved å unngå at de utsettes for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av å delta i prosjektet (NESH, 2016).

Som forsker vurderte jeg at det er liten sjanse for at deltakelse i denne studien vil medføre belastninger eller negative konsekvenser for lærerne som deltar. Dette vurderte jeg på grunnlag av at det ikke skulle innhentes sensitive opplysninger, men heller fordype seg i lærerens rolle i skolen. Det vil imidlertid være viktig å reflektere over hvordan studien kan føre til eventuelle skader, ettersom man aldri kan vite helt sikkert hvilke utfordringer eller problemer som kan oppstå i forskningsprosessen. I et kvalitativt intervju er det hovedsakelig forskeren som styrer samtalen, og dette kan ifølge Thagaard (2013) medføre at det tas opp tema som kan oppleves som problematiske for informantene. Ettersom tema for denne studien var psykisk helse i skolen, var det en risiko for at konfliktfylte tema knyttet til lærerrollen hos lærerne kunne bli tatt opp. Det ble derfor viktig for meg å ivareta dette for å unngå at det skal bli problematisk for informantene. Informantene skulle ikke være redd for at opplysningene de oppga ville blitt fremhevet på en måte slik at skolene gjenkjenner problematikken (Thagaard, 2013).

## 3.8 Vurdering av forskningskvalitet

Forskeren kan gjøre ulike grep for å gjøre studien så troverdig og grundig som mulig (Postholm, 2010). Ifølge Denzin og Lincoln (2018) er troverdighet det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i kvalitativ forskning. Jeg vil med dette delkapittelet derfor

avklare begrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet, samt gi en kort beskrivelse av hva som er gjort for å sikre dette.

### 3.8.1 Gyldighet

Thagaard (2013) knytter begrepet gyldighet til om forskerens tolkninger samsvarer med den faktiske virkeligheten. For å sikre gyldigheten i kvalitative studier hevder Drageset & Ellingsen (2011) at det er avgjørende at forskeren har kompetanse og egnethet for de dataene som skapes. Dette innebærer hvordan forskeren har gjennomført intervjuet, gjort nødvendige notater underveis, hvordan forskeren har transkribert og dokumentert, begrunnet og redegjort for hva han eller hun har gjort. I denne studien har jeg forsøkt å redegjøre for kontekst, intensjon og perspektiv på en tydelig måte. I transkriberingsprosessen passet jeg på å ikke legge vekt på egne meninger, synspunkter, eller det jeg tror informanten sier. Jeg var bevisst på egen forforståelse, og gjorde kritiske vurderinger underveis.

Med utgangspunkt i problemstillingen som omhandler læringsmiljø og psykisk helse vil trolig en annen forsker med andre informanter få ulike funn og innfallsvinkler. Ulike lærere sitter inne med ulike oppfatninger og det finnes heller ikke noe fasitsvar på problemstillingen. Likevel påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at en vanlig kritikk i kvalitativt forskningsintervju, er at svarene til informantene kan være usanne, og derav ugyldige. For å styrke denne gyldigheten brukte jeg åpne spørsmål, og stilte de samme spørsmålene til alle informantene i studien. Med intervjuguiden som utgangspunkt kunne jeg ivareta dette, da den var preget av åpne, for å sikre at den informasjonen som blir fremstilt er riktig. Jeg sjekket regelmessig min oppfatning med spørsmål som: "Har jeg forstått deg rett når du sier at ...?". Slike spørsmål kan ifølge Drageset & Ellingsen (2011) bidra til at råmaterialet i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom meg som forsker og informant.

Gjennom intervjuet ble det også viktig å ikke påvirke intervjuet, eksempelvis måten spørsmålene ble stilt på. Dersom man skal stille kritiske spørsmål til noe informantene er opptatt av vil det kreve mye av forskerrollen. Spørsmålsformuleringene kan dermed ha blitt mer ledende enn åpne, særlig i møte med utfordrende spørsmål, og kan ha hatt betydning for gyldigheten blant svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan ha sammenheng med at jeg som ny forsker opplevde det krevende å opprettholde meg nøytral når jeg intervjuet for første gang (Thagaard, 2013).

### 3.8.2 Pålitelighet

Postholm (2010) påpeker at et sentralt kriterium i kvantitative metoder er at resultatene kan gjentas, noe som er vanskeligere ved kvalitative metoder. I denne studien ville det vært umulig for informantene mine å svare nøyaktig det samme ved et gjentatt intervju, mye fordi samtalen er for lang og blir dermed komplisert å huske. Det kan også henge sammen med at dersom intervjuene ble foretatt på et annet tidspunkt, kunne det vært andre ting informantene var mer opptatt av. Intervju er en verdiladet og kontekstavhengig metode. Johannessen et al. (2016) sier at enhver person har ulik erfaringsbakgrunn og tolker ulikt. Ingen andre vil derfor kunne tolke resultatene på akkurat lik måte. I tillegg benyttet jeg et semistrukturert intervju som forskningsmetode, og dette vil i seg selv gjøre at ingen intervju vil bli like, selv om det er den samme forskeren og samme intervjuguiden. En sosial situasjon som i et intervju, vil vanskelig kunne gjenskapes (Thagaard, 2013).

Pålitelighet omfatter studiens konsistens og nøyaktighet (Drageset & Ellingsen, 2011), og er ifølge Johannessen et al. (2016) et grunnleggende krav i forskningen. For å styrke påliteligheten i studien presiserer Johannessen et al. (2016) at forskeren må gi en inngående beskrivelse av konteksten rundt intervjusituasjonene, med utgangspunkt i en åpen fremstilling av forskningsprosessen, og hvilke valg som er tatt. Metodekapittelet i sin helhet vil dermed være av avgjørende betydning for om jeg kan overbevise om pålitelig forskning.

Johannessen et al. (2016) hevder man også kan styrke studiens pålitelighet ved å tilbakeføre resultatene til informantene for å bekrefte resultatene, men med bakgrunn i studiens relativt korte tidsrom ble dette dessverre ikke mulig.

### 3.8.3 Overførbarhet

“Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I forskningen blir det i denne sammenheng ofte stilt spørsmål om resultatene er overførbare. Er resultatene overførbare, kan funnene overføres til andre relevante situasjoner, fra en kontekst til en annen (Thagaard, 2013).

Det finnes ulike vurderinger av overførbarhet man må ta hensyn til som kan gi metodiske svakheter. Noe som trekkes frem er hvordan et begrenset utvalg kan påvirke graden av overførbarhet. Dette kan tenkes at metningspunktet ikke er nådd og at flere lærere i studien ville være med på å tilføre studien flere perspektiv. At utvalget synes å bestå av lærere som er særlig opptatt av tematikken er imidlertid en faktor her. Disse lærerne vil samtidig antakelig være de som best kan beskrive hvordan det er mulig for lærere å fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse. Thagaard (2013) poengterer derfor at studier, med begrenset utvalg, vil ha overføringsverdi i den grad at leseren klarer å kjenne seg igjen i situasjonen ut ifra beskrivelser og videre klarer å få en dypere forståelse av temaene studien belyser. Grunnet oppgavens omfang og tidsavgrensning, samt dagens koronasituasjon, var det i denne omgang ikke mulig å utvide gruppen av informanter betraktelig. Til tross for at studiens resultat blir vanskelig å overføre, kan prosjektet likevel bidra som et nyttig verktøy for lærere i ungdomsskolen, når det er snakk om å fremme psykisk helse. Oppgaven trekker frem sentrale faktorer som ungdomsskolelærerne kan foreta, slik at elevene skal få mulighet til å utvikle en god psykisk helse. Forhåpentligvis vil studien likevel kunne være relevant for den enkelte som leser den.

## 4.0 Resultat

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for sentrale funn fra intervjuene. Analysen ga følgende hovedtemaer; begrepet psykisk helse fra lærernes perspektiv, relasjonsarbeid, mestring og motivasjon, rammer og rutiner, og lærerens kompetanse og handlingsrom når det gjelder psykiske helseplager. Det ble også identifisert underkategorier til hovedtemaene. Framstillingen av resultatene er organisert etter temaene som ble identifisert i analyseprosessen. Ettersom det er informantenes egne, subjektive erfaringer og opplevelser som ligger til grunn for resultatene, har jeg valgt å illustrere resultatene ved hjelp av direkte sitater fra informantenes utsagn.

For å sikre lærernes anonymitet blir informantene referert til i ulike bokstaver, «Informant A», «Informant B» og så videre. Bokstavene som er tildelt den enkelte informant er vilkårlige bokstaver, og er gitt uavhengig av rekkefølgen på intervjuene. Når lærerne har flere spredte fortellinger som tar opp samme tema er disse blitt samlet. Nye utsagn begynner da med (...).



Oversikten over hovedtemaene med tilhørende undertema vil bli seende slik ut:

#### Hovedtema 1: Psykisk helse fra lærernes perspektiv

- Lærernes tanker og forståelse omkring psykisk helse som begrep
- Betydningen av psykisk helse

#### Hovedtema 2: Relasjonsarbeid

- Lærer-elev-relasjonen som verktøy til å oppdage problem
- Utfordringen knyttet til elever det er vanskelig å skape en relasjon til
- Legge til rette for gode samspill i elevgruppa

#### Hovedtema 3: Mestring og motivasjon

- Tilpasning for mestring og opplevelse av å være kompetent
- Medbestemmelse og opplevelse av skolearbeidet som meningsfullt

#### Hovedtema 4: Rammer og rutiner

- Behov for klare rammer og rutiner

#### Hovedtema 5: Lærerens kompetanse og handlingsrom når det gjelder psykiske vansker

- Behov for mer kompetanse om psykiske vansker
- Samarbeid og støtte fra andre yrkesgrupper
- Lite handlingsrom

### 4.1 Psykisk helse fra lærernes perspektiv

Psykisk helse er et viktig begrep som i dag tolkes og forklares på flere ulike måter. Siden begrepet utgjør selve kjernen i oppgavens problemstilling, var det derfor av sentral grunn nødvendig å etablere et bilde av hvordan den enkelte læreren forstår begrepet. Lærernes forståelse for begrepet vil også kunne sikre at man har en felles forståelse for hva psykisk helse handler om.

#### 4.1.1 Lærernes tanker og forståelse omkring psykisk helse som begrep

Et viktig funn i denne studien ble utledet av lærernes oppfatninger og refleksjoner rundt begrepet psykisk helse. Det kommer tydelig frem i analysen at lærerne har et bevisst forhold til og er opptatt av temaet psykisk helse i skolen, og kom med gode tiltak til hva de som lærere kan gjøre for å fremme god psykisk helse. Intervjuguiden skulle vise seg å være en styrke til å avdekke dette forholdet, da spørsmålene ga lærerne mulighet til å komme inn på sider de selv ønsket å trekke frem, uten at det ble lagt store føringer for svarene deres. For å få innblikk i læreres oppfatninger forståelse av hva som kjennetegner en elev med god psykisk helse, ble informantene spurt om hvordan de ville forklare god psykisk helse. Informantene hadde noe ulik tilnærming til begrepet, hvor noen knyttet psykisk helse opp mot ens subjektive opplevelse, innvendig trygghet og det å kunne ha det godt med seg selv. Andre refererte psykisk helse til en motstandskraft hos elevene som kan beskytte dem mot stress og utfordringer. Fire av informantene beskrev det på følgende måte:

*«Jeg tenker god psykisk helse er når elevene har det godt med seg selv, er trygg på seg selv og liker seg selv, og at de har gode relasjoner til andre. Jeg tenker og at god psykisk helse handler om det å kunne mestre livet og de utfordringene livet har å by på»*

(Informant A)

*«Det er en elev som har venner som eleven kan ha et godt forhold til. En som har nære venner. Det er en elev som er fornøyd med seg selv. En elev som har mål for seg selv, som vil noe»*

(Informant B)

*«Det som kjennetegner den eleven er vel at han har det godt, eller ting å gjøre på fritiden, ja»*

(Informant D)

*«Trygge, åpne, tillitsfulle, ja. En som er i stand til å ta korrektiver. Lett å få kontakt med. Forteller mye om seg selv om hvordan en har det, både på skolen og ellers. Ja, jeg tenker det er god psykisk helse»*

(Informant E)

I utsagnet ovenfor beskriver informantene psykisk helse som noe subjektivt, altså noe som er knyttet til det enkelte individ, som for eksempel følelse og opplevelse av hvordan det står til

med egen helse. Slik jeg forstår informantene, handler psykisk helse om hvordan vi føler at vi har det, og at trivsel og det å ha det godt med seg selv er en indikator på dette.

Videre refererte Informant C god psykisk helse til det å kunne håndtere ulike utfordringer i livet. Livet blir gjennom informanten antatt å ha både oppturer og nedturer, og at det mye handler om hvordan man håndterer og evner å komme seg ut av disse tøffe periodene. Uttalelsen viser at hun så en sammenheng mellom god psykisk helse og det å kunne håndtere utfordringer og å mestre stress. Hun beskrev det slik:

*«Da tenker jeg en elev som kan tåle litt motstand. Altså som kan, som er på en måte.... I en alder på ungdomsskolen så kan du jo være litt usikker, og til tider utrygg, men samtidig så kan en tåle en trøkk»*

(Informant C)

#### 4.1.2 Betydningen av psykisk helse

For å få en enda dypere forståelse av hva informantene la i begrepet psykisk helse, fikk de også spørsmål om hvilken betydning de tenkte psykisk helse har for elevenes fungering i skolen. I den sammenheng beskrev informantene ulike forhold som de mener den psykiske helsen vil ha innvirkning på. Ifølge Informant B og D blir det å mestre både det sosiale og faglige sett på en gevinst av god psykisk helse:

*«Det er egentlig grunnlaget for både sosial kompetanse og faglig kompetanse. Så det har veldig mye og si. Det på en måte selve grunnlaget for å lære det med sosialisering og det faglige»*

(Informant B)

*«Den har jo kjempe-betydning. Altså det hemmer jo barns utvikling, hvis de ikke har det godt med seg selv. Altså både sosialt og faglig. Det gjør det»*

(Informant D)

Informant B og D har i tillegg erfart hva som skal til for at elevene skal lære. Informantene uttaler at de ser en sammenheng mellom psykisk helse og læring. For å oppdage denne sammenhengen, forutsetter det at psykisk helse er en del av lærerens begrepsapparat. Utsagnet til Informanten kan tyde på at han eller hun ser på psykisk helse som en grunnleggende del av mennesket og derfor sier at det er “selve grunnlaget for å lære”. Det kan tenkes at Informant C mener at psykisk helse må komme forut, og vektlegges som en del av arbeidet i skolen, som en forutsetning for elevenes læring og utvikling.

Informant D beskrev betydningen av psykisk helse på en annen måte, hvor hun så på den negative siden ved psykisk helse og hvordan det kan påvirke elevenes evne til å konsentrere seg på skolen:

*«Jeg tenker at den har veldig stor betydning. Fordi at elever som har en dårlig psykisk helse har, tro jeg, store problemer med å klare å konsentrere seg på skolen. I hvert fall sånn som vi ser her, at de har veldig lav kapasitet, vansker med å konsentrere seg over lengre tid. Ja disse her tingene der»*

(Informant D)

## 4.2 Relasjonsarbeid

I dette hovedtemaet presenteres det som lærerne formidler som viktige sider ved lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen. Relasjonsarbeid er elementært for at elevene skal trives på skolen. Jeg fikk i den forbindelse et innblikk i hva lærerne faktisk tenker om betydningen av relasjonsbygging for elevenes psykiske helse, og hvordan de som lærere arbeider i det daglige med å skape/opprettholde relasjoner.

### 4.2.1 Lærer-elev-relasjonen som verktøy for å oppdage vansker

I løpet av intervjuene fikk lærerne spørsmål om hvilken betydning lærer-elev-relasjonen har for elevenes psykiske helse. Her beskrev informantene ulike faktorer i relasjonen mellom lærer og elev som påvirker elevenes psykiske helse, og jeg finner lærer-elev-relasjonen som verktøy for å oppdage problem som gjentakende i svarene. To av lærerne uttrykte hvordan de erfarte at en god relasjon til elevene kan påvirke deres mulighet til å oppdage og hjelpe elevene dersom de har det vanskelig. En lærer som har opparbeidet seg god relasjon til elevene sine vil enklere

kunne se endring i atferd eller oppførsel. To av lærerne beskrev det på følgende måte:

*«Først og fremst må jeg bli kjent med eleven, og få en relasjon til eleven. Det er det viktigste. Jeg må fremstå som en lærer som ønsker å bli kjent med eleven, jeg må vise at jeg er interessert, jeg må vise at jeg åpen og vise at jeg bryr meg om eleven. Det er på en måte grunnlaget. Og videre må jeg være oppmerksom og liksom følge litt med på de, om det skjer noen endring. Grunnlaget jeg har lagt i utgangspunktet må jeg på en måte bruke til å se om eleven da har det bra eller ikke»*

(Informant B)

*«Når jeg har fått en god relasjon til elevene, der jeg vet hvordan de oppfører seg når de er glade eller lei seg, kan jeg på en måte se på eleven om det er noen endringer i det normale mønsteret. På denne måten kan jeg liksom bare se at elevene ikke har det noe bra»*

(Informant A)

Videre flyttet flere av informantene fokuset over på at psykisk helse ikke alltid er synlig, og at det er nettopp det som er utfordrende og skremmende når det gjelder å oppdage elever med psykisk vansker. Hvordan skal læreren klare å identifisere de elevene som trenger hjelp, og hvordan skal læreren klare å sile ut de mest alvorlige tilfellene? I denne sammenheng påpekte informantene at en lærer som har opparbeidet seg en god relasjon til elevene sine, vil lettere kunne se endring i atferd eller oppførsel, noe som i mange tilfeller er et tegn på psykiske vansker. Informant B og C la til:

*«Jeg tenker at for mange elever kan jeg være positiv voksenperson, en rollemodell, en som de er trygg på og føler bryr seg, en som de kan henvende seg til hvis de skulle ha problemer»*

(Informant B)

*«At en kan komme å gi beskjed om det er noe som blir vanskelig med en fremføring eller en prøve, eller om det er hvem man sitter med, eller om det er noe hjemme, så er det helt avgjørende at jeg som lærer har tro på og bryr meg slik at elevene tør å snakke om det til meg»*

(Informant C)

Utsagnene til Informant B og C illustrerer hvorfor lærerne mener at det er viktig å bygge tillit til elevene. Det er tydelig at lærerne er opptatt av å bry seg om elevene, og ga derfor uttrykk

for at tillit og trygghet i lærer-elev-relasjonen er en forutsetning for at elevene skal ønske å komme til læreren dersom de har det vanskelig. Informantene mener derfor at det er viktig å bygge opp om elevenes trygghet og tillit til henne over tid. Informant A uttrykker at det å anerkjenne elevene går ut over det rent faglige:

*«For de aller fleste betyr nok en god relasjon til en trygg voksen veldig mye både for læring og det sosiale. Når jeg som lærer viser at jeg har tro på at elevene får ting til vil dette og bidra til at elevene får bedre tro på seg selv, for eksempel ved å gi konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. En god relasjon til meg som lærer hvor elevene opplever støtte, altså både faglig og sosialt, vil gjøre det lettere for elevene å komme til meg når de har det vanskelig. Dette går da på hvordan jeg som lærer oppmuntrer, verdsetter, aksepterer og respekterer»*  
(Informant A)

Informant A er opptatt av at den enkelte elev skal føle at læreren bryr seg, og at dem skal få en følelse av å ha egenverdi, uavhengig av de faglige prestasjonene. På denne måten signaliserte Informant A at hun fremmer elevenes psykiske helse ved å ha en omsorg og varme overfor elevene sine. I det samme utsagnet er det nærliggende å forstå det som at Informant A ønsker å følge opp sine elever relatert til deres psykiske helse, da hun trekker frem lærer-elev-relasjonen som viktig for å avdekke om elevene ikke har det bra. Når hun kjenner elevene sine, kan hun intuitivt legge merke til om noe er galt.

#### 4.2.2 Utfordringen knyttet til elever det er vanskelig å skape en relasjon til

I tillegg til at informantene anser lærer-elev-relasjonen som et verktøy til å oppdage problem, gir samtlige uttrykk for utfordringer i relasjonsarbeidet knyttet til elever det er vanskelig å skape relasjoner til. Informant A beskrev det slik:

*«Det er ofte sånn at det er noen elever det er lettere å få kontakt med enn andre. Dette kan jo være elever med dårlige relasjoner på hjemmefronten, som har opplevd traumer eller har andre vansker. Og de elevene som det er vanskeligere å knytte kontakt med må jeg jobbe litt ekstra med for at de skal føle seg trygge på meg»*  
(Informant A)

Informant A legger til grunn at det gjerne er vanskeligere å etablere en god relasjon til elever med har vansker eller erfaringer med utrygge relasjoner. For å klare dette, vil det ifølge informanten gjerne være nødvendig å sette av mer tid. Informant B ga i likhet til Informant A uttrykk for samme utfordring, og for å prøve å imøtekomme disse elevene kom hun med et godt forslag:

*«Du må jo på en måte forstå hvem eleven er, og kanskje snakke om noe. (...) Du må finne ut hva eleven er interessert i, om det er kampsport eller hva det skulle være, åsså begynne å snakke litt om det, og ikke bare gå rett på det du egentlig vil»*

(Informant B)

Her ga Informant B uttrykk for viktigheten av å vise interesse for den enkelte, som videre kan hjelpe eleven til å invitere til kontakt med læreren. Å vise interesse for eleven kan også være et viktig element i arbeidet med å skape en opprettholdende relasjon til elevene, noe informantene også ga uttrykk for. Det synes imidlertid som om informantene er noe delt i forhold til hvordan de arbeider for å oppnå dette. Informant C og A hevder at dette ikke er noe som skjer over natta, men at man må prioritere elevene ved å vise at man genuint er interessert.

*«Jeg tror det å være, altså ikke at en tenker: «åh, nå hadde vi den praten. Da er vi ferdige med den», men at man hele veien hører litt hvordan det går og sånn som jeg sa at de opplever at jeg mener det jeg sier, at jeg oppriktig er interessert, at jeg har lyst, at jeg vil at de ser at jeg prøver å gjør noe»*

(Informant C)

*«Det handler om å opprettholde kontakten med elevene og invitere elevene til å ha kontakt med meg. Det handler ikke bare om å si hei i gangen og spør hvordan helgen var. Jeg tenker at det og spør «Hva var det kjekkeste du gjorde i helgen» og videre invitere til en videre samtale, det handler om å bruke tid på elevene og ikke tenke at jeg må rekke den kaffekoppen denne pausen»*

(Informant A)

Informant B ser litt annerledes på arbeidet, og vektlegger blant annet det å være tilgjengelig for elevene som en viktig faktor:

*«Det er jo å følge opp hvis de sender mail, for de er jo gode på å sende mail, de sender en del mail altså, så det er ganske. Det tar litt tid. Men de sender en del mail og spør om det, så det å svare rett og slett og gi skikkelige svar»*

(Informant B)

#### 4.2.3 Legge til rette for gode samspill mellom elevene

Skolen er ikke bare et sted der det foregår undervisning og faglig læring, men også et sted der det foregår sosial samhandling mellom elevene. Denne underkategorien vil i den forbindelse innebære andre arbeidsmetoder lærerne jobbet etter med tanke på relasjonsarbeidet, nærmere bestemt hvordan de opplevde å legge til rette for støttende samspill i elevgruppa. Til å begynne med, vil det innenfor denne kategorien fremkomme hvilken betydning lærerne i denne studien tiller relasjoner mellom elevene, og hvordan det kan påvirke elevenes psykiske helse. To av lærerne hevdet følgende:

*«Jeg tror, altså spesielt på ungdomsskolen, så må vi lærere være mer “på” for å tilrettelegge for at elevene har venner. Det å ikke mestre på den fronten er jo et veldig nederlag og en føler seg både ensom og isolert. (...) De har behov for noen å snakke med, noen de føler de hører til. Med en gang ting ikke blir så kjekt og hyggelig, så blir en jo mer opptatt av det gjerne, og det er vanskeligere å lære og holde fokus og holde motet oppe»*

(Informant C)

*«I tenårene er det med å ha venner helt vesentlig. Det er det. At de har minst en venn. (...) Biologisk sett så er jo kroppen deres i en sånn eksplosiv utvikling, noe som gjør det vanskelig for de på mange områder. Så det å ha venner som er i samme situasjon som de kan ha det kjekt sammen med, det gjør jo at de får en mye bedre psykisk helse. Så her har vi lærere en viktig jobb»*

(Informant E)

Her la informantene vekt på at betydningen av venner særlig er viktig i ungdomsårene, og at opplevelsen av å ikke ha venner kan ha negativ innvirkning på deres psykiske helse. Lærerne understrekte også elevenes behov for å “høre til” i et sosialt fellesskap, og at det er lærernes sitt ansvar for å tilrettelegge for dette. Flere av informantene kom med spesifikke eksempler på hvordan de arbeider med å fremme gode relasjoner mellom elevene. Det som blir trukket frem



av lærerne som viktig i arbeidet med å fremme gode elev-elev-relasjoner er blant annet å fremme at elevene tar ansvar for hverandre, forhindre mobbing, og hvordan de strukturerer samarbeidet mellom elevene. Sitatene nedenfor illustrerer dette på følgende måte:

*«Jeg jobber mye med å gjøre elevene bevisste på at jeg sammen med elevene har ansvaret for at alle i klassen skal være gode mot hverandre. Dette gjør jeg i samtale med elevgruppa og veileder de under sosiale settinger. Jeg snakker om at det er en god følelse å gjøre hverandre gode og dette kan de erfare ved ulike oppgaver de må samarbeide og aktiviteter»*  
(Informant A)

*«Vi tenker jo alltid gjennom sammensetningen, og de får aldri velge grupper selv. Hvis det er noen elever i samme klasse som ikke kan gå sammen på grunn av kommentarer eller mobbing, noe som gjør at det er en dårlig match, så unngår vi jo det. (...) Man får jo mye innsyn til elevene, og det som skjer, ikke sant, så må man jo prøve å sette sammen kombinasjoner, gjerne balansere disse her som tar litt mye styring og, at de og får noen andre i gruppa som kan bryne seg på, ikke sant»*  
(Informant C)

*«Jeg snakker om at det er en god følelse å gjøre hverandre gode og dette kan de erfare ved ulike samarbeidsoppgaver og aktiviteter»*  
(Informant D)

Informant A uttrykte i sitt utsagn at hun er opptatt av å legge til rette for støttende samspill elevene imellom. Informanten tror man lykkes med noe viktig dersom elevene kan føle at de går i en klasse der de tar vare på hverandre. Lignende fokus påpekte Informant C og D, som så verdien av å strukturere samarbeidet mellom elevene. Informant D vektla hvor viktig det er å strukturere samhandlingen i klassen. I den forbindelse trakk hun frem et viktig element i denne strukturen, nemlig at det er læreren som bestemmer hvordan grupper settes sammen for gruppe og prosjektarbeid, og at gruppesammensetningen inneholder elever med et ulike akademiske ferdigheter.

Gjennom analysene ble det også klart at lærerne opplevde elev-elev-relasjonen som viktig for å fremme elevenes psykiske helse, og at de får brukt sin relasjonskompetanse i møte med elevene. I forbindelse med dette la Informant D til grunn at det kan oppstå negative relasjoner

mellom elevene, og at de derfor vektla å forhindre mobbing som en viktig del i dette arbeidet, da det kan ha en negativ innvirkning på elevenes psykiske helse:

*«Nei, så er det jo dette her med å ta tak i dette her med mobbing så fort som mulig. Vi må være tydelige voksne og si at “hvorfor sa du det?”, eller markere at det er ikke greit, uansett hvilken grad det er da man ofte er veldig flink til å kamuflere ting ofte, og på en måte bare bekrefte at dette her så jeg, slik vil jeg ikke ha eller det er ikke greit. Å gjøre det synlig i klassen og, å vise at det hørte jeg, at de andre elevene ser at jeg fanget det opp, kan være bra»*

(Informant D)

### 4.3 Mestring og motivasjon

#### 4.3.1 Tilrettelegging for at elevene opplever å være kompetente

Et interessant og viktig funn i denne studien er knyttet til hvordan lærerne vurderte deres egne muligheter til å legge til rette for elevenes opplevelse av kompetanse, som viktig for å fremme elevenes psykiske helse i skolen. I det følgende beskrives hvordan lærerne opplevde viktigheten av at elevene får en opplevelse av å være kompetent, samt hvordan de erfarer å kunne fremme dette hos elevene. Lærerne vektla i deres utsagn betydningen av mestring, det å signalisere at alle kan gjøre feil, gi faglige tilbakemeldinger og å motvirke konkurranse mellom elevene. Informantene så tydelig sammenhengen mellom mestring og psykisk helse, og uttrykte dette på følgende måte:

*«Jeg tenker det er viktig å ha god tilrettelagt undervisning. Altså, det å føle mestring er jo med på fremme god psykisk helse. Så det tenker jeg er viktig at man liksom legger til rette for oppgaver og veilede dem. Hvis de har behov for det»*

(Informant D)

*“Hvis det opplever mestring så blir det liksom litt kjekt, og da vil de ha mer av det. Hvis de føler det motsatte, da lukker de seg”*

(Informant E)

*«Jeg tror i hvert fall at den kompetansen er en del av det, altså det å oppleve mestring. Det tenker jeg er viktig, for hvis man aldri opplever det, så blir ting tungt og vanskelig, og man*

*føler at dette her mestrer jeg ikke, og det gjør jo noe med selvtilliten og med det å oppleve å mestre skole, så det er viktig»*

(Informant C)

Her trakk informantene linjer mellom det å oppleve mestring og elevenes psykiske helse. Felles for informantenes utsagn er at det må være et samsvar mellom forventninger eleven blir møtt med og elevens forutsetninger til å mestre. Dersom det da blir et gap mellom forventninger og forutsetninger vil det ifølge utsagnene kunne ha en uheldig konsekvens for eleven. Det kan tenkes at Informant C gir uttrykk at dersom elevene ikke føler seg kompetente nok til å beherske oppgaven, vil de være lite motivert til å fullføre den.

Informantene ble videre spurt om hvordan de som lærere arbeider for at elevene skal få opplevelse av kompetanse. Informant A og E la i den forbindelse vekt på å signalisere til elevene at alle kan gjøre feil, og beskrev feil som en kilde til læring. På denne måten, ved at læreren skaper en kultur hvor elevene skal ha fokus på egenutvikling og på å lære nye ting fremfor sammenligning av prestasjoner, kan det være mulig for dem å føle seg kompetente i forstand at de lærer nye ting og utvikler seg. Samtidig hevdet Informant A at prestasjonsfokuset kan ta overhånd når elevene uansett får tildelt karakterer:

*«Helt fra starten når mine elever begynte i åttende klasse har jeg hatt fokus på at det er lov å gjøre feil. Og når jeg stiller spørsmål høyt til klassen lar jeg de alltid diskutere med sidemannen og deretter hører jeg om noen ønsker å svare, er det da noen som svarer feil, kan du som lærer klare å løfte de frem med å spør de videre om noe du vet de kan. Dette er likevel veldig vanskelig å få til da, og jeg vet egentlig ikke om jeg noen gang kommer til å få vekk dette prestasjonsfokuset i klassen når vi har karakterer»*

(Informant A)

*«Vi prøver å unngå at den der “jeg er ikke flink nok”, at de ikke er det (...) Så det er jo mye opptil lærer, å ikke fokusere på feil men heller det de får til»*

(Informant E)

Informant B beskrev at ved å gi individuelle faglige tilbakemeldinger, vil dette være med på å styrke pågangsmotet, noe som kan være en kilde til at elevene opplever seg som kompetente:

*«Jeg gir dem individuelle tilbakemeldinger på oppgaver, for de skriver jo tekster i mine fag, og da skryter jeg alltid av de, av det som er bra i teksten, innledningsvis, og så gir jeg dem konstruktiv tilbakemelding og tips og råd til hva de kan gjøre bedre. Da tror jeg gjennom de tilbakemeldingene at de føler seg sett, for jeg finner alltid noe i teksten som er bra og som jeg poengterer»*

(Informant B)

På samme måte kom Informant C inn på å motvirke konkurranse mellom elevene som et middel for at elevene skal kunne oppleve mestring. Hun ga imidlertid også uttrykk for, i likhet med Informant A, at det er vanskelig å dempe presset om å prestere:

*«Vi vurderer jo ofte når de skal få karakterer tilbake for eksempel også. At man kanskje ikke gir karakterene i skoletiden, men at den blir tilgjengelig på nettsiden deres eller det de bruker da på ettermiddagen, så blir det gjerne ikke så mye snakk om den neste dag. Men, det med konkurranse, det er vanskelig å unngå, fordi det er liksom det som er det store når de begynner på ungdomsskolen, så det blir fort mye karaktersnakk»*

(Informant C)

Oppsummert pekte alle informantene på ulike former for tilpasning i læringskulturen som kan føre til at eleven får oppleve seg som kompetente, som igjen kan ha positiv innvirkning på elevenes psykiske helse.

#### 4.3.2 Selvbestemmelse og opplevelse av skolearbeidet som meningsfullt

Under intervjuet ba jeg lærerne fortelle meg om hvilken betydning autonomi har for elevenes psykiske helse. Informantene oppga i den sammenheng selvbestemmelse og det å oppleve skolearbeidet som meningsfullt som en viktig faktor når man skal legge til rette for at elevene utvikler en god psykisk helse. Sentrale moment i dette arbeidet beskrev Informant A og C på denne måten:

*«Det handler om at den enkelte elev sitt behov for å ha innflytelse i skolearbeidet og ikke minst at eleven blir anerkjent for eget arbeid. Jeg tenker derfor at selvbestemmelse i eget arbeid har en betydning for elevenes motivasjon og at de for et eierskap til det de holder på*

*med. De gangene jeg tar elevene med meg for å lage kriterier til oppgaver merker jeg at de er mye mer motivert for å gå i gang med oppgaven»*

(Informant A)

*«Vi får jo veldig mange spørsmål om “når får jeg bruk for dette her”, “er dette vits å lære?” og “hvorfor lærer vi dette?”, ikke sant. Så jeg tror nok i hvert fall de som er skolelei og kanskje ikke føler at de har en mestring på skolen, så er det fort det spørsmålet som også kommer opp (...) Og hvis dette er noe de ikke opplever som meningsfullt, så tror jeg den jobben er enda hardere»*

(Informant C)

Informant A la vekt på selvbestemmelse, hvor man involverer elevene i ulike faser av arbeidet. Å lytte til elevenes stemme og oppfordre dem til å bidra kan ifølge informanten bidra til motivasjon i arbeidet. Videre så Informant C det som sitt ansvar å sørge for å gi elevene en opplevelse av at skolearbeidet er meningsfullt ved å forklare til elevene hvordan de får bruk for dette senere i livet. Det kan derfor være naturlig å tenke at informantene ønsker å hjelpe elevene til å finne mening med oppgavene.

I tillegg til flere fellesnevnerer blant informantene når det gjelder autonomi, er det også ulikheter. Informant E har et litt annerledes blikk på hva man som lærere kan gjøre for å fremme psykisk helse og vektla trygge omgivelser fremfor opplevelsen av autonomi:

*«Jeg er veldig usikker på om det har noen betydning i det hele tatt, rett og slett. Jeg tror nok det som er meningsfullt for dem er å være sammen med venner på en skole i trygge omgivelser»*

(Informant E)

## 4.4 Rammer og rutiner

### 4.4.1 Behov for klare rammer og rutiner

Flere av informantene viste til viktigheten av opplevd rammer og rutiner i henhold til elevenes psykiske helse. På spørsmålet om hvilken betydning forutsigbarhet har for elevenes psykiske helse, beskrev den ene informant den på følgende måte:

*«Nei, det tror jeg har enorm betydning, for ofte så har jo disse elevene som har dårlig psykisk helse har en enorm uforutsigbarhet rundt seg, hele tiden. (...) Jeg tror de henger ganske tett sammen med dette her med dårlig psykisk helse og at de har behov for forutsigbarhet der de vet hva som forventes, det gir dem trygghet. For det er så mye uforutsigbarhet rundt de i livet, noe som ikke er bra for deres psykiske helse»*

(Informant D)

Her viste informanten til at mangel på struktur i skolehverdagen generelt vil føre til en uoversiktlig for eleven, som videre kan skape en følelse av manglende kontroll over hverdagen og tilværelsen. Hun uttrykte verdien av en forutsigbar skolehverdag, og at dette vil gi elevene en trygghet de kanskje ikke ellers har i livet. Flere av mine informanter beskrev også viktigheten av samsvar mellom de ulike lærerne og i de ulike fagene. Å koordinere dette mellom de ulike lærerne vil resultere i at vurderingssituasjoner ikke kommer i de samme ukene. Videre vil dette føre til at elevene ikke opplever skolearbeidet som belastende, men heller en opplevelse av at vurderingene og skolearbeidet er overkommelige. Som en av informantene beskrev:

*«Vi lærere har en felles aktivitetsplan, eller vurderingsplan, der vi samkjører at det maks er to vurderinger er i uken. Dette merker jeg at elevene synes er god å forholde seg til, at de ikke trenger å stresse med at alle prøvene komme opp på hverandre. Disse planene må da altså ikke være for overveldende for eleven slik at den opplever det uoversiktlig»*

(Informant A)

Videre viste Informant D til en ny side ved å legge til rette for en forutsigbar skolehverdag. Opphopning av prøver kan gjøre skolehverdagen mer hektisk, enn at vurderingssituasjoner ble mer jevnt fordelt. Ifølge informanten kan tiltak som å utarbeide en felles plan som koordineres mellom lærerne bidra til at elevene opplever skolehverdagen som mindre stressende, og mer forutsigbar. En annen informant sa:

*«Altså det ser vi jo hos de fleste som går her, at de er preget av mye stress. Jeg tror derfor at det er veldig viktig når du har en stor klasse, at det er forutsigbart. Jeg tror at det er viktig å lære de ulike læringsstrategier og hjelpe dem til å lage gode rutiner»*

(Informant D)

Informanten D uttrykte viktigheten av å hjelpe elevene til å etablere gode arbeidsrutiner og planer for arbeidet for å motvirke stress. Hun beskrev også viktigheten av å ha felles forståelse og forventninger til regler og oppførsel, og hvordan vi skal være med hverandre. For å unngå unødvendige stressrelaterte elementer i skolen er det viktig at elevene opplever stor grad av trygghet, klare rammer og struktur. Oppsummert uttrykte informantene ivaretagelse av klare rammer og rutiner rundt elevene i skolehverdagen som viktig for elevenes psykiske helse.

#### 4.5 Lærerens kompetanse og handlingsrom når det gjelder psykisk helse

I dette hovedtemaet ønsker jeg å presentere hva lærerne opplevde de trengte mer hjelp til når det gjelder elevenes psykiske helse.

##### 4.5.1 Behov for mer kompetanse om psykiske vansker

Informantene ga uttrykk for at det er behov for mer kompetanse om psykisk helse, og viste til at dette behovet kom fra opplevelsen av en økning i psykiske vansker blant elevene. På hver sin måte beskrev Informant E og A dette på følgende måte:

*«Det er jo flere og flere som sliter, med skolevegring blant annet og sånn, og den angsten. Så lærerne får ikke god nok informasjon eller blir faglig oppdatert på både hva de skal se etter og hvordan de skal behandle elever»*

(Informant E)

*«For det første skulle jeg ønske at lærere som jobber i skoleverket hadde mer kompetanse og en mer forståelse om psykisk helse. Vi ser jo nå at psykiske helseutfordringer bare øker, og på den tiden jeg har jobbet som lærer har jeg opplevd alt fra elever som ikke har lyst til å komme på skolen, til elever med voldsom utagering på skolen. Alt dette burde alle lærere i skolen hatt mye mer kompetanse om. Nå handler jo mange bare på ren fornuft»*

(Informant A)

I det første utsagnet uttrykte Informant E at det er flere elever som sliter med psykiske vansker, og at hun ikke har tilstrekkelig kompetanse på området. Informant A ga også uttrykk for bekymring, og mente i likhet med Informant E å se en økning i denne type atferd. Atferden

informanten ser hos elevene, «elever som ikke har lyst til å komme på skolen» og “elever som utagerer”, kan med stor sannsynlighet være et uttrykk for psykiske vansker, hvor skolelivet kan oppleves som utfordrende. En konsekvens av dette kan innebære elever som ønsker å flykte fra skolen og det sosiale systemet den representerer. For å møte problematikken, og for å kunne fremme elevenes psykiske helse, er lærerne nødt å ha kompetanse på området, i stedet for å handle på “ren fornuft”. Informant D og E ga uttrykk for at de “kommer til kort” da de opplever at de mangler tilstrekkelig kompetanse innen psykisk helse:

*«Nå vet ikke jeg hvordan det er på lærerutdanningen nå, men jeg kan ikke huske at vi hadde så enorm mye om det selv eller når jeg gikk. Men hvordan vi som lærere kunne få hjelp...Jeg tenker at det ligger mye om på ledelsen der»*

(Informant D)

*«Jeg har lært i livets skole og underveis at psykisk helse ikke står på fagplanen på universitetet, eller på lærerutdanningen i det hele tatt. I hvert fall ikke når jeg gikk på skole og tok pedagogikken. Det er jo flere og flere som sliter. Så lærerne får ikke god nok informasjon eller blir faglig oppdatert på både hva de skal se etter og hvordan de skal behandle elever (...) Nå er det jo inne i læreplanen da, men vi har ikke fått noe faglig påfyll for hvordan man skal få det til. Altså det står livsmestring, men hva er det? Der har vi jo en svær svikt mellom nye læreplaner og hva de da sørger for at lærerne er i stand til å gjøre, daglig»*

(Informant E)

I utsagnet ovenfor nevnte Informant E at det som lærere er vanskelig å vite hvordan de skal hjelpe elever med sin psykiske helse når de ikke blir faglig oppdaterte på området. Informant E og D mente blant annet at temaet psykisk helse burde være en nødvendig del av lærerutdanningen, slik at man på den måten kan sikre at flere lærere får mer kunnskap på området, som videre skaffer lærere et bedre utgangspunkt for å fremme elevenes psykiske helse. I tillegg kan Informant E sin uttalelse vise at til tross for mer fokus på psykisk helse i den nye læreplanen, må lærerne få en opplæring i hvordan dette skal utføres i praksis. Informant D siktet til ledelsen, og deres rolle og ansvar i denne problematikken. Skal lærerne hjelpe elevene, trengs det et felles løft. Hun som lærer klarer ikke dette løftet alene. Avslutningsvis spurte jeg lærerne om de opplevde at personalet hadde en felles forståelse for begrepet psykisk helse. Jeg fikk da et oppsiktsvekkende, men kanskje forventet svar, da kun en av fem informanter mente at det var tilfelle. Informant E beskrev årsaken for dette på følgende måte:



*«For det første så er det jo en kompleks sak. Altså psykisk helse er jo et stort fagfelt, egentlig. Vi tenker vel at det er en psykisk sykdom, og det er det jo ikke. Psykisk helse er jo bare en del av helsen din»*

(Informant E)

Med bakgrunn i at lærerne erfarer en økning av psykiske vansker blant elevene, uttrykte lærerne en etterspørsel av mer kunnskap knyttet til psykiske vansker.

#### 4.5.2 Samarbeid og støtte fra andre yrkesgrupper

Alle de fem lærerne som ble intervjuet i denne studien ga uttrykk for et ønske om et bredere samarbeid med andre yrkesgrupper. De viser til at dette behovet sprang ut av opplevelsen av å ikke strekke til, og på hver sin måte beskrev de det slik:

*«Jeg tenker i hvert fall at helsesykepleier kunne ha vært der mer. Jeg tenker også kanskje at å hatt miljøterapeuter eller miljøarbeidere, og brukt de enda mer på det de er gode på»*

(Informant C)

*«Jeg ønsker at det var lettere å få hjelp fra andre yrkesgrupper, som for eksempel BUP. Jeg vet de har lange køer, men det burde på ingen måte gå ut over de mest sårbare vi har. (...) Akkurat nå oppleves det som at psykisk helse blir noe nedprioritert fra høyere hold»*

(Informant A)

*«At vi kunne fått mye mer informasjon om hva som fremmer psykisk god helse. Ja, fra andre instanser. BUP for eksempel, de vet jo en del om dette. De har faglig kompetanse. Jeg tenker at lærerne må være en nøkkelperson til å forebygge eller fremme god psykisk helse, men det er jo vanskelig å gjøre dette når man ikke blir prioritert av sjefene fra øverste hold»*

(Informant E)

Sitatene ovenfor viser at lærerne opplevde det som frustrerende at hjelpetjenesten i for liten grad er til stede på skolen og observerer elevene i interaksjon med lærere og medelever. De uttrykte at et bedre samarbeid med andre yrkesgrupper vil spille inn og påvirke hvordan elevene på skolen opplever sin psykiske blir ivaretatt. En kontaktlærer er bare et menneske, og det er

derfor krevende å ha ansvar for over en hel klasse på en skole, alene. Det er mulig informantene siktet til skoleledelsen sin prioritering når det gjelder å tilrettelegge for ivaretagelse av elevenes psykiske helse. De ønsker åpenbart et mer styrket samarbeid med andre yrkesgrupper. Samtidig inkluderte informantene et annet viktig aspekt, og forklarte dette som at de ikke føler at, det jeg tolker som staten, tar psykisk helse i skolen på alvor. Utsagnene kan tyde på at de mener samarbeid med andre yrkesgrupper om psykisk helse i skolen må bli en større og integrert del av skolesystemet.

#### 4.5.3 Lite handlingsrom

Det kommer også frem blant lærerne i denne studien at de trenger mer tid og ressurser for å kunne utnytte sitt potensial i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse. Lærernes utsagn viser at de opplevde å ikke strekke til, og at de ikke får gjort nok. Dette var relatert til både det sosiale og faglige aspektet av skolehverdagen. Manglende tid og ressurser, medfører at lærerne ikke får prioritert det de mener er viktig i skolehverdagen. Informant C og D belyste dette problemet slik:

*«Mer tid. Det er ofte tid det står på. I hvert fall en lærer som jobber 100%, da er dagen ganske full, og du springer fra det ene til det andre, og du skulle gjerne hatt mer tid med elevene. Nå er det jo endringer, i hvert fall på min skole så er det sånn at i norsk, engelsk og matte så har vi to lærere, altså at vi hele veien er to stykk. Da er det jo og en mulighet for å kunne følge de opp litt tettere, kanskje ta de ut bittelitt eller kanskje bare ta en liten prat, for å lettere skape en trygg sosial arena for dem»*

(Informant C)

*«Jeg tenker jo at vi må ha ressurser og tid til å jobbe for å forebygge. Skal man ha god psykisk helse i en klasse så tenker jeg tenker at vi gjerne må ha litt mer ressurser, hvis det er, altså lærerne må ha tid til å ta seg av de som har det vanskelig for å gjøre de trygge. (...) Man har ikke tid til, det er vanskelig å se hver enkelt elev når man har flere klasser. Så det er jo denne tidsklemmen som alltid kommer inn»*

(Informant D)

Informantene fortalte at tidspresstet og manglende ressurser i skolen, bidro til en opplevelse av å ikke kunne følge opp elevene i så stor grad som de ønsker. Informant A uttrykte at

organiseringen av skolehverdagen gjør at mange lærere har svært mange elever å forholde seg til og derfor ser hver enkelt elev kun noen få timer i uken. Både Informant C og D fortalte hvor viktig det er med stabilitet for eleven for å skape trygge rammer, men at det opplevdes som problematisk som lærer i flere klasser. I og med at tiden en har til rådighet, ikke kan strekkes i særlig grad innenfor en hektisk undervisningshverdag, kan informantene oppleve det som vanskelig å prioritere riktig bruk av oppmerksomhet. Det informantene beskrev i utsagnene ovenfor kan tyde på at de opplever at lærernes handlingsrom er innsnevret og dermed at han ikke får vektlagt det de mener er viktig.

En av de faktorene som hindret lærerne i å bruke så mye tid som de ønsket til å ivareta hver enkelt elev, var knyttet til hjelp fra andre yrkesgrupper. Det kan tenkes at lærerne opplever at manglende ressurser fører til at arbeidet får et mer generelt preg, som innebærer mindre oppfølging av hver enkelt elev. Jeg kan forstå informantenes utsagn slik at manglende tid og ressurser blir oppfattet som en begrensning i det psykisk helsefremmende arbeidet.

## 5.0 Drøfting

Formålet med denne studien var å få innsikt i læreres erfaringer knyttet til psykisk helse i ungdomsskolen, og hvordan de tilrettelegger læringsmiljøet for å kunne fremme en positiv utvikling av elevenes psykiske helse. Min problemstilling ble derfor:

*“Hvordan opplever lærere å kunne fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet?”*

For å belyse dette har jeg intervjuet lærere som jobber i ungdomsskolen. I denne delen av oppgaven drøftes funn i lys av teori.

### 5.1 Hvordan opplever lærere å kunne fremme psykisk helse?

I det følgende drøftes de mulighetene lærerne formidlet at de hadde i forbindelse med å fremme elevenes psykiske helse.

### 5.1.1 Bevissthet om og forståelse av psykisk helse blant elevene

Fordi begrepet psykisk helse er selve kjernen i oppgavens problemstilling, ble det viktig i starten av intervjuene å finne ut hvordan lærerne oppfattet eller forstod hva god psykisk helse innebærer. Av lærerne i denne studien ble det uttrykt at god psykisk helse er en motstandskraft hos elevene som kan beskytte dem mot stress og utfordringer i hverdagen. Lærerne oppfattet at det å fremme psykisk helse handlet om støtte elevene i sin utvikling mot å mestre eget liv, noe som er i tråd med Verdens helseorganisasjon sin definisjon av begrepet (WHO, 2018).

Flere av informantene ga uttrykk for at en sentral komponent av psykisk helse er evne til å fungere sosialt og faglig i skolen. Dette uttrykte de gjennom deres beskrivelser av at dersom elevene har psykiske vansker vil det blant annet gå ut over elevens sosiale og faglige utvikling. Dette er i tråd med Rossen & Cowan (2014), som utdyper at årsakene til dette er at psykiske vansker kan ha negativ påvirkning på elevens konsentrasjon og motivasjon. Man kan dermed anta at psykiske vansker kan hindre elevene i å utnytte sitt læringspotensial i skolen. Verdens helseorganisasjon (WHO, 2018) vektlegger det å kunne utnytte sitt potensial som en viktig faktor i psykisk helse. På denne måten kan det argumenteres for at man kan se paralleller fra lærerne sine beskrivelser av psykisk helse til den anerkjente definisjonen av begrepet. Samtidig hevder Verdens helseorganisasjon (WHO, 2018) at psykisk helse er en tilstand av velvære. Dette er noe imidlertid ingen av informantene nevnte direkte i sin forståelse av begrepet. Det som derimot én av informantene hevdet, er at god psykisk helse handler om positive følelser. Dette er i tråd med vektleggingen av velvære i definisjoner av psykiske helse (Folkehelseinstituttet, 2007).

Et sentralt spørsmål som springer ut av dette funnet er om lærerne virkelig tildeler begrepet en positiv dimensjon, da flere senere i intervjuene refererer til elever med psykiske vansker. En slik avspeiling av begrepet kan vi også se igjen i prioriteringen av psykisk helse på informantenes arbeidsplasser, da kun én av fem lærere opplevde en felles forståelse av begrepet på skolen. En av informantene forklarte at årsaken til den manglende felles forståelsen var knyttet til å tildele begrepet en negativ dimensjon. En slik tvetydighet i begrepet er kanskje årsaken til mange feiloppfatninger og vrangforestillinger av hva psykisk helse er. Dette bekreftes av Helse- og omsorgsdepartementet (2017) som skriver at psykisk helse ofte har blitt oppfattet nærmest synonymt med psykiske helseplager og lidelser.

### 5.1.2 Lærer-elev-relasjonen

Et viktig funn i denne studien er at lærerne mente at en god relasjon til elevene kan påvirke deres muligheter til å oppdage og hjelpe elevene dersom de har det vanskelig. Sett i lys av tidligere forskning, er det naturlig at lærerne føler det på denne måten. Forskere som blant annet Roorda et al. (2011), understreker at lærer-elev relasjonen er av stor betydning for blant annet elevens motivasjon, engasjement og prestasjoner på skolen, som helt klart kan sies å påvirke elevenes psykiske helse. I tillegg identifiserer Kidger et al (2012) lærerstøtte og tilhørighet som de to læringsmiljøfaktorene som det er best forskningsmessig støtte for å fremme psykisk helse blant elever.

Til tross for at det tydelig kom frem at lærerne anser relasjonen til elevene som viktig for deres psykiske helse, opplever samtlige av lærerne at relasjonsarbeidet også kan være krevende. En av informantene trekker frem at årsaken til dette kan være utfordringer eleven har erfart tidligere eller dårligere relasjoner på hjemmebane. På denne kommer læreren inn på det som Jacobsen (2016) refererer til som utrygg tilknytning. Alle elever har med seg relasjonserfaringer inn i skolen, både positive og negative. Hos elever med tilknytningsvansker kan disse relasjonserfaringene skape utfordringer knyttet til det å utvikle positive relasjoner til andre, da de kan være preget av utrygghet og mistillit overfor voksenpersoner (Hart & Schwartz, 2009). Lærerne uttrykker i den sammenheng at man må bruke mer tid på disse elevene ved å vise interesse og aktivt jobbe med å etablere en opprettholdende relasjon til elevene. På denne måten kan det tenkes at lærerne forholder seg på en slik måte i samspillet at eleven gjør seg helt andre samspillserfaringer enn det eleven har hatt tidligere (Jacobsen, 2016). Dette kan imidlertid være enklere hos små barn enn hos eldre barn, da Bergin og Bergin (2009) hevder at det er enklere å endre indre arbeidsmodeller hos små barn enn hos eldre barn, da de blir mer satt ettersom barnet blir eldre.

Selv om forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev avtar i ungdomsskolen, særlig når det gjelder emosjonell støtte, hvor fag og kompetanse fremtrer tydeligere, er det imidlertid lite som tyder at relasjonen er mindre viktig i ungdomsårene. Lærerne i denne studien var opptatt av å gi elevene en opplevelse av emosjonell støtte. Emosjonell støtte handler ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) om å gi elevene aksept, tillit, respekt, omsorg og trygghet. En lærer som viser elevene høy grad av emosjonell støtte, vil forsterke elevenes opplevelse av tilhørighet.

Lærerne i dette utvalget formidlet også at de la stor vekt på opplevelse av trygghet og tillit i relasjonen til elevene. En forklaring til dette kan være at lærerne erfarte at elever med utrygg tilknytning har et behov for å oppleve tillit og trygghet, og at det derfor er så viktig for dem å gi elevene denne opplevelsen i skolen. Denne forklaringen kan gjenspeile Bowlby (1969) sin teori om at elever som har en historie preget av omsorgspersoner som ikke er til å stole på, kan utvikle en grunnleggende mistillit til andre mennesker. Disse tankene får støtte av Jacobsen (2016), som hevder at læreren må bruke tid på å bygge trygghet og tillit i relasjon til eleven for at eleven både skal bli trygg i skolesammenheng, og for at læring skal kunne skje på en mest mulig hensiktsmessig måte. Drugli (2012) og Spurkeland (2011) beskriver forståelsen av tillit som en viktig faktor i en god lærer-elev-relasjon. Tillit blir av Drugli (2012) beskrevet som en av to dimensjoner i arbeidet med å skape en god lærer-elev-relasjon, og det er tydelig at lærerne forholder seg til denne dimensjonen. Ifølge Spurkeland (2011) krever tillit et likeverdig forhold, og for å skape tillit hos elevene må man finne tillitsbyggende veier inn til eleven. Det Spurkeland (2011) betegner som tillitsbyggende veier, kan referere til det informantene forteller om å vise interesse og bry seg om elevene. Denne mulige forklaringen bygger opp om at lærerne i denne studien ønsker å benytte sin relasjonskompetanse i møtet med elevene for å fremme elevenes psykiske helse (Røkenes & Hanssen, 2012). Man kan imidlertid stille spørsmål om lærerne har gode nok vilkår for å få utnytte sin relasjonskompetanse i møte med elevene.

### 5.1.3 Legge til rette for gode samspill mellom elevene

I opplæringslova (1998) §2-3 står det blant annet at skolen ikke bare legge til rette for god faglig utvikling, men også sosial utvikling. Slik fremkommer det også i studiens resultater, hvor informantene la stor vekt på at betydningen av venner i ungdomsårene særlig er viktig for elevenes psykiske helse. I ungdomstiden får jevnaldrende økt betydning, og det å legge til rette for gode sosiale opplevelser i elevgruppen, er i denne perioden derfor spesielt viktig. Som forskning viser, vil god sosial støtte, i denne sammenheng venner, være den egenskapen ved forhold til andre som har mest å bety for utvikling av en god psykisk utvikling og fungering (Cohen og Wills, 1985, referert i Helland og Mathiesen, 2009). Studiens funn viser også lærerne ser viktigheten av å gi elevene en følelse av å «høre til». Det kan tenkes at lærerne erfarer at elevene har et behov for å oppleve tilhørighet, og at det derfor er så viktig for dem å gi elevene denne opplevelsen i skolen. Dette perspektivet kan man finne støtte av Deci & Ryan (2000), som beskriver at tilhørighet er et grunnleggende psykologisk behov. Mangel på

tilhørighet kan få negative konsekvenser for elevenes psykiske helse. Gode og støttende relasjoner til medelever kan imidlertid bidra til å forhindre denne utviklingen (Deci & Ryan, 2000).

Forskning om samarbeidslæring (Johnson et al., 2013; Gillies, 2016), indikerer at gode relasjoner mellom elever også er viktig for gode læringsprosesser. Dette er noe to av informantene er bevisste på, da de uttrykker at de legger vekt på å spille hverandre gode gjennom blandede og varierte gruppesammensetninger i undervisningen. Dette kan relateres til det Johnson et al. (2013) beskriver som positiv gjensidig avhengighet. Positiv gjensidig avhengighet, når elevene tenker *vi* i stedet for *jeg*, er ifølge forskerne selve kjernen i samarbeidslæring.

Siden læreres ivaretagende holdning overfor elevene i klasserommet, ifølge Midthassel (2019), kan bidra til en bedre relasjonsbygging mellom elevene, har lærere mulighet for å hindre at de blir utsatt for sosiale belastninger som mobbing. Lærerne i dette utvalget er oppmerksomme på denne sammenhengen, da uttalelsene deres viser at de er bevisste på konsekvensene av mobbing. I tråd med Solberg (2017), hevdet lærerne i dette utvalget at dersom elevene blir utsatt for mobbing, vil det kunne ha negativ effekt på elevenes psykiske helse. I den forbindelse, vektla de viktigheten i å forhindre mobbing, og at det kan bidra til gode samspill mellom elevene og dermed en god psykisk helse. Det at lærerne i denne studien, ser verdien av og tilrettelegger for et godt samhold mellom elevene, er nært relatert til §9A i opplæringslova (1998), som lovfester at lærerne skal følge opp og sette tiltak dersom det er behøvelig slik at elevene opplever et godt og trygt psykososialt miljø.

#### 5.1.4 Tilrettelegging for at elevene opplever å være kompetente

Funnene viser tydelig at lærerne vurderer elevenes følelse av kompetanse og lærernes egne muligheter til å tilrettelegge for dette, som en viktig faktor for å fremme elevenes psykiske helse. I den forbindelse erfarte lærerne i dette utvalget at elevenes opplevelse av mestring vil kunne ha positiv påvirkning på deres psykiske helse. En av informantene eksemplifiserte dette ved å uttrykke for at elever som ikke føler seg kompetente nok til å beherske oppgaven, vil være lite motivert til å fullføre den. Man kan herfra anta at lærerne ser en verdi i den instrumentelle støtten, og at de er motivert for å veilede og hjelpe den enkelte elev. Gjennom tilpassede oppgaver, med veiledning og god hjelp, vil dette ifølge Federici & Skaalvik (2017) bidra til å

dekke det grunnleggende behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Når elevene innser at de positive mestringsopplevelsene er et resultat av egen kompetanse og innsats, vil det være lettere å ta fatt på nye oppgaver og utfordringer. På denne måten kommer lærerne inn på selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000) som gjennom det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse, ser på vårt medfødte behov for å mestre omgivelsene. Blir elevene gitt oppgaver de mestrer, vil dette gi økte sjanser for å fortsette med aktiviteten, i tillegg til å være mer robuste i møte med utfordringer.

Å skape en kultur i klassen hvor elevene har fokus på egenutvikling blir av lærerne i denne studien trukket frem som et viktig moment i arbeidet med å legge til rette for at elevene skal oppleve seg som kompetente. Dette eksemplifiserer dem ved å signalisere at det er lov å gjøre feil og ved å motvirke konkurranse mellom elevene. Lærerne formidlet imidlertid å erfare et stort press knyttet til ønsket om å prestere, og trekker karakterer frem som bakenforliggende faktor. I forsøket på å forstå hvorfor lærerne erfarer at elever opplever et karakterpress i skolen, kan teori om målorientering gjøre seg gjeldende, og dermed gi lærerens erfaringer tyngde. Ifølge Tvedt & Bru (2019) vil et prestasjonsklima være preget av fokus på prestasjoner og resultater. Videre, som beskrevet i studiens teoretiske kapittel, viser Meece et al. (2006) at det er en sammenheng mellom læreres målstruktur og elevenes målorientering. Her understreker forskerne at elevene kan påvirkes mot en prestasjonsorientert målorientering hvis de opplever at skolen eller lærerne skaper et prestasjonsklima i klassen. Videre viser forskning av Kaplan & Maehr (1999) og Tuominen-Soini et al. (2008) at et prestasjonsorientert fokus kan ha negativ påvirkning på elevenes opplevelse av psykiske velvære. En konsekvens av et slikt prestasjonsklima vil dermed kunne utfordre opplæringslovas (1998) §9A, hvor et av hovedmålene er å sikre at elevene møter et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring i skolen. Kanskje er det slik at lærerne i denne studien, som arbeider i en nær posisjon til elevene, besitter denne innsikten og dermed også bestreber seg å støtte opp om elevenes følelse av kompetanse?

Når resultatene også viser at lærerne er opptatt av å vektlegge fremovermeldinger når det gis tilbakemeldinger, gir dette ytterligere grunn til å tro at lærerne vektlegger tilrettelegging av et mestringsklima i undervisningen. En slik praksis kan ses i sammenheng med undervisningsprinsippene som i tilknytning til målorienteringsteorien omtales som TARGET (Ames, 1992, referert i Lüftnegger et al., 2014). Dette er prinsipper som kan ses som et rammeverk for å høyne bevissthetsnivået om læringsklima.



### 5.1.5 Selvbestemmelse og opplevelse av skolearbeidet som meningsfullt

Det er tydelig at lærerne i denne studien la vekt på å gi elevene en opplevelse av autonomi for å kunne fremme elevenes psykiske helse. En informant eksemplifiserte dette ved å legge til rette for selvbestemmelse, fordi hun erfarte at dette fremmer motivasjonen til elevene. Slik gjenspeiler lærernes erfaringer til det som Deci & Ryan (2000) viser til, nemlig at hvis man selv føler at man bestemmer over egne handlinger, vil elevenes motivasjon øke. Dersom ønske om selvbestemmelse ikke blir oppfylt, undertrykker man et naturlig behov hos mennesket, som kan medføre ubehag og kan gi en risiko for psykiske helseproblemer. I skolen kan dette knyttes opp mot elevenes rett til medvirkning, som skal sikre at elevene føler seg inkludert, verdsatt og hørt (opplæringslova, 1998, §1-1). Videre ser informantene, i tråd med Krause (2011) verdien av å sørge for å gi elevene en følelse av skolearbeidet er meningsfullt ved å forklare til elevene hvordan de får bruk for dette senere i livet. Det å oppleve skolearbeidet som meningsfullt kan bidra til å ivareta elevenes psykiske helse (Van der Kaap-Deeder et al., 2017). Det kan derfor være naturlig å tenke at informantene ønsket å legge vekt på autonomistøtte. Gagne og Deci (2005) beskriver at en viktig del av lærerens autonomistøtte er å hjelpe elevene til å finne mening med oppgavene.

Mens noen av informantene opplevde at elevenes innspill og meninger ble hørt og ivaretatt som viktig for elevenes psykiske helse, syntes det imidlertid å være en uenighet blant lærerne omkring dette og at det ikke hadde noen reell innflytelse på elevenes psykiske helse. En mulig forklaring til dette kan være at læreren opplever at dårlig planlagt elevmedvirkning kan gå ut over struktur og forutsigbarhet i undervisningen. Som Eccles & Roeser (2009) hevder, vil elevene etter hvert som de blir eldre ha behov for større frihet. Blir valgene for mange eller for åpne, kan det imidlertid ha negativ effekt som kan føre til at troen på å kunne kontrollere hva som skjer i dagliglivet, svikter (Bru, 2011). Dette kan avspeile behovet for en rett balanse mellom autonomistøtte og struktur i klasserommet (Jang et al., 2010). Jang et al. (2010) gjennomførte en studie for å undersøke deres hypotese om at lærere som både er autonomistøttende og strukturerte vil i større grad ha elever som er engasjert i undervisningen. Studien viste at det var relasjonen mellom autonomistøtte og struktur som vil påvirke hvordan elever engasjerer seg i klasserommet. De forklarer at struktur er hensiktsmessig for elevers læring, indre motivasjon og interesse, men for at det skal ha nytte må det skje parallelt med autonomistøtte.

### 5.1.6 Rammer og rutiner

Rammer og rutiner er en sentral del av strukturen i klasserommet. Ifølge tidligere forskning vil elevene oppleve skolehverdagen som mindre stressende, dersom de vet hva som er gjeldende (Steptoe & Poole, 2016; Krause & Stryker, 1984). Dette er noe lærerne i denne studien synes å være bevisste på. Den ene informanten beskriver dette ved å lage en felles plan for når ulike arbeidsoppgaver, innleveringer og vurderingssituasjoner skal gjennomføres, at denne planen koordineres mellom lærerne. Planen skulle også være tilpasset det elevene kan klare, slik at de ikke skulle oppleve skolearbeidet som uoverkommelig. En annen informant så viktigheten av å hjelpe elevene til å etablere gode arbeidsrutiner og planer for arbeidet, samt å ha felles forståelse og forventninger til regler og oppførsel, og hvordan vi skal være med hverandre. Dette samsvarer godt med Karasek (1979), som hevder at gjennom økt tro på at man kan håndtere den utfordringen man står overfor, vil trolig stressopplevelsen dempes og situasjonen blir mindre truende. Fra en annen synsvinkel, støttes dette også av Lazarus (2006), som hevder at en opplevd ubalanse mellom egne ressurser og møtende krav skaper negative følelsesmessige opplevelser. Når krav overstiger de ressursene man opplever er tilgjengelige, er det fare for å oppleve stress.

### 5.1.7 Lærere etterlyser mer kompetanse og større handlingsrom når det gjelder psykiske helseplager

Lærerne i denne studien ga uttrykk for en økning av psykisk vansker, noe som samsvarer med Skogen et al. (2014) som beskriver at psykiske helseplager ser ut til å være et tiltagende problem. I den sammenheng formidlet lærerne at de ikke har tilstrekkelig kompetanse innen psykisk helse. Funnene bekrefter dermed tidligere forskning hvor lærere gir uttrykk for at de ikke har tilstrekkelig kompetanse knyttet til psykisk helse (Ekornes, 2017; Holen & Waagene, 2014). Lærernes ønske om mer kunnskap om hvordan de skal forholde seg til elever med psykiske vansker, kan relateres til Stine M. Ekornes (2016) doktorgrad, som omhandler å tydeliggjøre læreres rolle i form av ansvar og kompetanse i det psykisk helsefremmende arbeidet i skolen. Ekornes (2016) funn viser at lærerne etterlyser skolering i temaet psykisk helse i deres utdanning og yrke, grunnet en opplevelse av et stort sprik mellom opplevd kompetanse og ansvar. Informantenes forståelser omkring psykisk helse betraktes som viktig med tanke på hvilke forutsetninger lærerne har for å drive et aktivt godt helsefremmende

arbeid. Til tross for at læreres primære mandat er å drive opplæring, blir arbeid med psykisk helse også viktig for lærere, gitt den sterke sammenhengen mellom psykisk helse og læring. På denne måten vil det uten god nok kunnskap om hva psykiske vansker innebærer, være vanskelig å vite hvordan man arbeider med det.

Videre trakk informantene frem ønske om mer kunnskap om psykisk helse i lærerutdanningen. Dette har trolig sammenheng med at kunnskap om psykisk helse ikke har vært et prioritert emne i lærerutdannelsen i Norge, da mange lærere mangler den formelle kunnskapen for hvordan man avdekker elever med vansker eller lidelser innen psykisk helse (Ekornes, 2018). En av informantene opplever derfor at mange lærere handler på “ren fornuft”. Det at lærere handler på “ren fornuft” og i mindre grad på fagbasert kunnskap, støttes av Rothi, Leavey & Best (2008), som viser at lærere har en tendens til å være styrt av intuisjon og menneskelig fornuft når de avdekker psykiske plager eller lidelser blant elevene sine. Lærerne i denne studien som hadde hatt opplæring innen psykisk helse opplevde det som nødvendig og verdifullt for å kunne fange opp elever med psykiske utfordringer.

Lærere får gjennom fagfornyelsen et tydelig mandat knyttet til elevenes psykiske helse, som nå blir en tydelig oppgave for lærere i norsk skole. Folkehelse og livsmestring er i Norge nylig implementert som et tverrfaglig tema, og skolen har i den forbindelse plikt til å arbeide helsefremmende knyttet til elevenes psykiske helse. En av lærerne poengterte i den forbindelse utfordringen mellom krav og kompetanse i implementeringen av den nye læreplanen. Gabhainn, O'Higgins & Barry (2010) forsket på hvilke faktorer som kan føre til en suksessfull implementering av livsmestring i skolen. Et sentralt funn i denne studien er at læreres kompetanse er av stor betydning for arbeidet med livsmestring og psykisk helse. Kunnskap om hva som bidrar til å fremme god psykisk helse, er dermed en betingelse for at skolen skal være en helsefremmende arena (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det er derfor bekymringsfullt at samtlige av de intervjuede lærerne fortalte at de opplever å ha for liten kompetanse på området. Mer kompetanse vil kunne gi lærerne bedre forutsetninger for å fremme elevenes psykiske helse, og gjøre det lettere for dem å arbeide i tråd med skolens forpliktelser.

Lærerne i denne studien uttrykte også at de trengte mer tid og ressurser for å kunne utnytte sitt potensial i arbeidet med elevenes psykiske vansker. En stram timeplan kan gjøre at læreren ofte må haste videre til neste undervisningsøkt og ikke har tid til å sette seg ned med eleven som

kanskje har behov for det. Dette peker i retning at lærerens arbeid med psykisk helse i stor grad avhenger av organisatoriske faktorer. Dette er noe Hargreaves (2000) belyser i sin studie hvor han ser på utfordringen med faglærerfunksjonen, og mener at dette fører til “fragmenterte interaksjoner”. Han fant ut at en timeplanorganisering som fordeler lærere på mange elever, gjør det vanskeligere å skape “emosjonell forståelse” og skaffe seg personlig kunnskap om den enkelte elev. En lærer i min studie vektla også denne utfordringen, og ønsket i den forbindelse et mer tverrfaglig samarbeid om elevers psykiske helse slik at de på den måten får hjelp, støtte og tid til å knytte et nærere forhold til elevene. Hun opplevde at det som hindret hun i å bruke så mye tid som hun ønsket til å ivareta hver enkelt elev, var knyttet til hjelp fra andre yrkesgrupper. I forskrift til opplæringslova (1998, §22-2) står det at “personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven”. Dette er noe lærerne som er representert i denne studien tydelig uttrykte kunne vært forbedret på deres skoler. Informantene ønsket at samarbeid med andre yrkesgrupper om psykisk helse i skolen må bli en større og integrert del av skolesystemet. Dette kan ses i samsvar med rapporten “Hva lærere ikke kan!”, som vektlegger at tilgang på helsepersonell, sosialarbeidere og PP-rådgivere i skolen er svært viktig for å skape et lag både rundt eleven og læreren i det daglige (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015). Her setter forskerne søkelyset på at selv om det bygges et godt tverrfaglig team rundt eleven, vil det ikke alltid si at lærerne opplever å få den nødvendige støtten de trenger for å hjelpe elever som sliter med psykisk vansker i det daglige. Som informantene er inne på, er det vanskelig å kunne hjelpe elevene med psykiske vansker dersom man ikke har et godt tverrfaglig samarbeid. Dette tyder på at lærere opplever lite kompetanse og handlingsrom som en begrensning og en utfordring i arbeidet med psykisk vansker i skolen.

## 6.0 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven var å belyse hvordan lærere på ungdomstrinnet opplever å kunne fremme elevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet. Studien ble utformet etter følgende problemstilling: *“Hvordan opplever lærere å kunne fremme ungdomsskoleelevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet?”* I dette avsluttende kapitlet vil jeg kort presentere en oppsummering av hovedfunnene i forbindelse med problemstillingen, for så si noe om metodiske forbehold og refleksjoner. Jeg avslutter med hva jeg ser på som viktig og ønskelig med hensyn til videre forskning på dette området.

## 6.1 Oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner

Resultatene i denne studien indikerer at lærerne har et bevisst forhold til og er opptatt av temaet psykisk helse i skolen. Sett i lys av hva som kjennetegner en god psykiske helse, påpekte lærerne i likhet med Verdens helseorganisasjon (WHO, 2018), at god psykisk helse handler om velvære, robusthet når det gjelder å takle utfordringer og evne til å fungere sosialt og faglig i skolen. Til tross for at informantene er entydige når det gjelder viktigheten av psykisk helse i skolen, tyder funn på at det ikke noen garanti for at arbeidet med psykisk helse er sterkt prioritert på informantene arbeidsplasser. Hele fire av fem informanter opplevde at det ikke eksisterer en felles forståelse på skolen av hva begrepet innebærer, og at årsaken til dette kan skyldes en tvetydighet i begrepet. Med tanke på økningen av elever som sliter med psykiske helseplager, og at psykisk helse har en nær relasjon og påvirkningskraft for elevenes læring og motivasjon, er dette svært oppsiktsvekkende.

Når det gjelder hvordan man som lærer kan fremme utvikling av en god psykisk helse, viser sentrale funn til flere viktige faktorer ved læringsmiljøet i det helsefremmende arbeidet. Lærerne opplevde at de har mulighet til å påvirke elevenes psykiske helse positivt gjennom det relasjonelle møtet med elevene. En god lærer-elev-relasjon utvikles, ifølge informantene, gjennom lærere som setter av tid til elevene, gir dem trygghet og tillit, samt viser en oppriktig interesse. I tillegg vises det til at opplevelse av tilhørighet, godt strukturert gruppearbeid og motvirkning av mobbing kan bidra til gode relasjoner mellom elevene. I praksis kan dette innebære at man må styrke lærernes kompetanse til å etablere relasjoner med elevene, særlig til elever med utrygg tilknytning. Informantene så verdien av å legge til rette for elevenes opplevelse av kompetanse, og styrket dette ved å tilrettelegge for mestringserfaringer gjennom å legge vekt på et mestringsklima, hvor elevene har fokus på egenutvikling fordi læreren verdsetter elevenes innsats og individuelle fremgang. Lærerne påpekte altså at det er viktig å legge vekt på elevenes individuelle referanseramme og mindre sammenligning med andre elever. I utviklingen av god psykisk helse, syntes det å være en uenighet når det gjaldt å tilrettelegge for opplevelse av autonomi. Mens noen informanter så verdien av at elevene fikk oppleve selvbestemmelse og en opplevelse av skolearbeidet som meningsfullt, opplevde én av informantene at det ikke hadde noen reell innflytelse. Et sentralt spørsmål blir derfor om denne læreren opplever et behov for en balanse mellom autonomistøtte og struktur i klasserommet.

Funn viste også at lærerne så viktigheten av forutsigbarhet og la klare rammer og rutiner til grunn for å fremme elevenes psykiske helse. Dette praktiserte de gjennom å lage planer som koordineres mellom lærerne.

Et sentralt funn i denne studien er at lærerne var opptatt av hvordan de kunne legge læringsmiljøet til rette for elever med psykiske helseplager. Parallelt med dette etterlyser de mer kompetanse og større handlingsrom. Av de fem lærernes erfaringer, går det frem at det er et gap mellom det som forventes av lærerne og deres kompetanse på området, samt lite støtte fra andre yrkesgrupper. Mye tyder altså på at lærerne ikke får praktisere på den måten de mener er til det beste for elevenes psykiske helse, og at det kan ha negativ påvirkning for elevenes psykiske helse. Det foreligger en oppfatning av at lærerne gjør sitt beste, men som de selv påpeker, kan det være behov for en økt kompetanse om psykisk helseplager. Denne utfordringen synes å kreve en tilegnelse av kunnskap om psykisk helse på andre måter enn gjennom erfaring, og det blir derfor sentralt at kompetanse på dette området kommer tydelig frem i utdanningen. Samtidig som at vi ser tegn til at psykisk helse får en større plass i skolen gjennom det nye tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring”, og at dette kanskje er starten på en økt satsning på kompetanseheving hos lærerne, er lærerne avhengig av at skolekulturen og rammevilkårene på den enkelte skole har et sterkt og mer systematisk psykisk helsefremmende arbeid. Kanskje kan en tydeliggjøring av hva som er lærerens rolle og ansvar inn mot elevenes psykiske helse, et tettere samarbeid med hjelpetjenesten og bedre organisatoriske rammer i form av tid og støtteressurser utgjøre et fundament?

Læringsmiljøet som sentral helsefremmende arena blir synliggjort av informantene. Samlet tyder resultatene, basert på informasjon lærerne som er representert i denne studien, på at det kan finnes flere forskjellige aspekt ved læringsmiljøet som bidra til å fremme god psykisk helse blant ungdomsskoleelever, og at disse faktorene synes å være:

- Etablere en god lærer-elev-relasjon
- Legge til rette for gode elev-elev-relasjoner
- Skape en opplevelse av kompetanse gjennom et mestringsorientert klima
- Autonomi gjennom selvbestemmelse og en opplevelse av skolearbeidet som meningsfullt
- Forutsigbarhet gjennom klare rammer og rutiner

## 6.2 Metodiske betraktninger

På grunn av dagens koronasituasjon var det vanskelig å rekruttere lærere. Dette førte til et utvalg noe mindre enn ønsket og antakelig noe selektert. Det kan ha medført at det er lærere med særlig interesse for feltet som er med i studien, noe som kan redusere overføringsverdien og muligheten for å få belyst bredden av læreres opplevelse av å kunne fremme psykisk helse blant elevene. Videre kan informantene i dette utvalget også ha påvirket resultatenes troverdighet, ved at de påpeker momenter som tidligere forskning og teori. Informantene visste også at de var valgt på grunnlag av noen kriterier, det kan derfor tenkes at de valgte å gi beskrivelser i intervjuene av hva det tror er pedagogisk riktig, eller med det formål å gi et bedre inntrykk av seg selv eller sin arbeidsplass. Jeg oppfattet imidlertid ingen tegn på at dette var et problem i min undersøkelse og jeg så ingen direkte beskrivelser som kunne tyde på dette når transkripsjonene senere ble nøyaktig gjennomgått.

I denne masteroppgaven ble intervju vurdert som den mest hensiktsmessige metoden for å besvare problemstillingen, men det bød også på noen utfordringer. På den ene siden var det vanskelig å sikre tilnærmet lik kontekst i hvert intervju, fordi de ulike informantene frembrakte ulike intervjuer. Det førte til vanskeligheter med å følge intervjuguiden slavisk. På den andre siden klarte jeg å oppfølge det Kvale & Brinkmann (2015) beskriver som målet med kvalitative intervju, at de først og fremst skal være fleksible, kontekstfølsomme og avhengig av den personlige interaksjonen mellom intervjuer og informant. Likevel kan nettopp dette ha ført til at utformingen av spørsmålene ble noe ulik fra informant til informant. Jeg velger imidlertid å tro at dette ikke har vært et stort problem i forhold til kvaliteten på empirien i denne studien.

I analysen er bruk av sitater fra informantene i studien en sentral del. I denne sammenheng er det naturlig å stille spørsmål om jeg har utført en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form, altså de sitatene som best illustrerer det informanten ønsket å formidle. For å sikre dette gikk jeg i tråd med Thagaard (2013), kritisk gjennom intervjuene og informasjonen fra informantene flere ganger i løpet av prosessen. Resultatene og sitatene kunne også ha blitt sendt til de respektive informantene for å få bekreftet disse, men det ble det dog ikke tid til. Slik bekreftbarhet har også klare begrensninger (Jacobsen, 2005), så det trenger ikke å ha noen avgjørende betydning.

Jeg har i denne masteroppgaven forsøkt å gjøre en grundig kvalitativ studie basert på forskningsetiske prinsipper og regler. Jeg har prøvd å gå i dybden i hvordan læringsmiljøet påvirker elevenes psykiske helse, basert på erfaringer gjort av lærere som har god kjennskap på området. Studiens resultater indikerer at det finnes ulike aspekt ved læringsmiljøet som kan fremme elevenes psykiske helse i ungdomsskolen. Dette kan tilsi at ved å øke læreres kompetanse rundt psykisk helse vil det være mulig å fremme en god psykisk utvikling hos ungdomsskoleelever. Selv om undersøkelsens utvalg var relativt lite og studiens resultater dermed ikke kan generaliseres til andre skoler og landsdeler, vil den kunne være med på å skape kunnskap om psykisk helse og læringsmiljøets helsefremmende faktorer.

### 6.3 Forslag til videre forskning

For å gi psykisk helse en enda større og mer betydningsfull plass i skolen, er det behov for videre forskning på de ulike temaene som tas opp i denne oppgaven. Forskning med store og representative utvalg over lengre tid vil kunne gi et mer sammensatt bilde, og større mulighet for å studere om lærernes innsats faktisk har betydning for elevenes psykiske helse. I forlengelse av denne studien, kunne det vært interessant å få en enda bedre oversikt over hvilke helsefremmende ressurser som eksisterer i skolen, og hva lærerne trenger for å støtte opp om dette. Når lærerne i dette utvalget selv uttrykker at man kan fremme psykisk helse ved hjelp av ulike aspekt ved læringsmiljøet, men samtidig opplever lite handlingsrom og kompetanse på området, er det nærliggende å anta at en bedre implementering av et godt helsefremmende arbeid i både lærerutdanningen og i hele grunnskolen, ville ha gitt lærerne bedre mulighet til å ivareta elevene i et mer helhetlig perspektiv. For å studere dette, anbefaler jeg flere forskere til å fortsette å lytte til lærernes erfaringer og meninger, da det er de som befinner seg midt i realiteten og kjenner hvor skoen trykker. Det hadde videre vært interessant å se nærmere på flere metodiske tilnærminger, deriblant observasjon, for å direkte kunne se hvordan den enkelte lærer i sin undervisningspraksis legger til rette for et læringsmiljø som fremmer velvære og på sikt psykisk helse. En annen innfallsvinkel som hadde vært interessant er å intervjuer elevene selv, og studert hvordan de opplever at lærerne kan fremme deres psykiske helse. Lærernes intensjoner og handlinger kan avvike fra det elevene selv opplever, og i tillegg trenger temaet å bli belyst fra flere synsvinkler. Det gunstige ville vært å kombinere elevs og lærers syn for å så sammenlikne disse. En ville da kunne få en mer sammensatt, men kanskje også mer beskrivende kunnskap da begge sidene av saken blir belyst. Samtidig som dette er en



interessant innfallsvinkel, kan den også by på etiske utfordringer. Videre forskning på dette temaet hadde uansett vært viktig i en norsk kontekst.

## Referanseliste

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse - et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-268). Oslo: Universitetsforlaget
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, *40*(5), 717-729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, *21*(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (Arbeidsforskningsinstituttet- AFI-rapport 6/2015). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 11-17): Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 19-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E. (2020). Læringsledelse for god psykisk helse. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Læringsledelse* (1. utg., s. 122-143). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Dalgard, O. S., Mathisen, K.S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø. L. E. (2011). *Bedre fører var - Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. (Rapport 2011:1). Hentet fra  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.  
[https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5 utg.). Los Angeles, Calif: Sage
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2011, 01. februar). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2011/02/skape-data-fra-kvalitativt-forskningsintervju>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. I R. M. Lerner & L. S. Steinberg (Red.), *Handbook of adolescent psychology. Vol 1: Individual bases of adolescent development* (s. 404-434). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ekornes, S. M. (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teacher's Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health*

*Promotion*. Doktoravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Arbeid er utført ved Høgskolen i Volda og UiO.

Ekornes, S. (2017). 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*, 61(3), 333-353.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>

Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Folkehelseinstituttet (2018, 14. mai). Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge.

Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

Folkehelseinstituttet (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid* (2007:5). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20075-trivsel-og-oppvekst--barndom-og-ungdomstid-pdf.pdf>

Gabhainn, S. N., O'Higgins, S. & Barry, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Health Education*, 110(6), 452-470.

<https://doi.org/10.1108/09654281011087260>

Gagné, M., & Deci, E., L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian journal of teacher education*, 41(3), 3. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

- Gudmundsdottir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & K. Ragnheiður (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S. & Ogden, T. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. Kungliga Vetenskapsakademien, Stockholm. Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A317965&dswid=4562>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring - det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 125-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, M. J & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringene fra vanlige familier i Norge: Hverdagsliv og psykisk helse*. (Rapport 2009:1). Oslo: Norsk folkehelseinstitutt. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet>
- Helse – og omsorgsdepartementet. (2017). *Regjeringens strategi for god psykisk helse – Å mestre hele livet (2017-2022)*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi\\_for\\_god\\_psykisk-helse\\_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)

Holen, S. og E, Waagene. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleeiere og skoleledere.* (Rapport 2014:9). Hentet 13.04.21 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>

Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>

Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109-119). Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker - hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-139). Oslo: Universitetsforlaget

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1037/a0019682>

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.

Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), s. 330-358.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>
- Karasek, R., A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative science quarterly*, 24(2), 285-308.  
<https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1002/pits.10153>
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents: A Systematic Review. *American Academy of Pediatrics*, 129(5), 925-949. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2248>
- Klomsten, A., & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. Tidsskrift for Norsk Psykologforening. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Krause, C. (2011). Developing sense of coherence in educational contexts: Making progress in promoting mental health in children. *International Review of Psychiatry* (Abingdon, England), 23(6), 525-532. <https://doi.org/10.3109/09540261.2011.637907>
- Krause, N. & Stryker, S. (1984). Stress and well-being: The buffering role of locus of control beliefs. *Social Science & Medicine* (1982), 18(9), 783-790.  
[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(84\)901059](https://doi.org/10.1016/0277-9536(84)901059)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>

- Kunnskapsdepartementet. (2017, 07. september). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen: overordnet del av læreplanverket. Regjeringen. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/?fbclid=IwAR2QGBMW9PfdYkCCEP7GkuPo6\\_UE-0NCz0jo18W2Ob67gCyivHZeSls65A](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/?fbclid=IwAR2QGBMW9PfdYkCCEP7GkuPo6_UE-0NCz0jo18W2Ob67gCyivHZeSls65A)
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress (Current perspectives in psychology)*. New Haven: Yale University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion*. New York: Springer Publishing Company.
- Lüftenegger, M., van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: does TARGET work? *Educational psychology* (Dorchester-on-Thames), 34(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814189>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt læringsmiljø i klassen - med et blikk på lærerens rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), 361-370. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9083-x>



- O'Connor, E., E., Dearing, E., & Collins, B., A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American educational research journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2019). *Adolescent mental health: prevention and intervention* (2. utg.). London: Routledge.
- Nes, R. B. og Clench-Aas, J. (2011) *Psykisk helse i Norge - Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. (Rapport 2011:2). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- 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>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>

- Ringereide, K. E., Thorkildsen, S. L., Darling, C., & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.  
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rossen, E., & Cowan, K. C. (2014). *Improving mental health in schools*. Phi Delta Kappan, 96(4), 8-13. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/0031721714561438>
- Rothì, D. M., Leavey, G., & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils’ mental health. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1217-1231.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.011>
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. og Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*. 3, 2015.  
Hentet 22. april, 2021 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-iskolen/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Solberg, M. (2017). Den psykiske helsen til barn og unge som blir mobbet. I K. Breivik, E. Bru, C. Hancock, E. Idsøe, T. Idsøe & M. Solberg (Red.), *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak* (s. 33–60). Stavanger: Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Stephens, A., & Poole, L. (2016). Control and Stress. I G. Fink (Red.), *Stress: concepts and cognition, emotion, and behavior* (s. 73-79). London: Elsevier
- Stornes, T., & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School psychology international*, 32(4), 425-438. [https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/0143034310397280](https://doi.org.ezproxy.uis.no/10.1177/0143034310397280)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health Social Behavior*, 52(2), 145-161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), s. 251-266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sanner, J. T. (2019, august). *Kunnskapskonferanse om psykisk helse*. Innlegg presentert ved Kunnskapsdepartementet, Oslo.

- Skogen, J. C., Kjeldsen, A., Knudsen, A. K., Myklestad, I., Nesvåg, R., Reneflot, A., & Major, E. (2014). Psykisk helse hos barn og unge. I C. Stoltenberg (Red.), *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge* (s. 161-166). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405\\_14898a.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405_14898a.pdf)
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* ((LOV-1998-07-17-61). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 27. juni). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 18. mars). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). Klasseledelse. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#154036>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-38). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental psychology*, 53(2), 237. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>

Wentzel, Kathryn R. (1989). Adolescent Classroom Goals, Standards for Performance, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131>

World Health Organization (WHO). (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 32(5), 277-283.

<https://doi.org/10.1007/BF00789040>

Aas, G. (2019). Lærerens støtte til elever som har vært utsatt for mobbing. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (1. utg., s. 87-111). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

20.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Læringsmiljø og psykisk helse - En intervjustudie av lærere på ungdomstrinnet

### **Referansenummer**

669606

### **Registrert**

08.12.2020 av Sandra Åsemoen - s.asemoen@stud.uis.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Edvin Bru, edvin.bru@uis.no, tlf: 51831000

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Sandra Åsemoen, sandra.97@live.no, tlf: 47666845

### **Prosjektperiode**

01.02.2021 - 31.12.2021

### **Status**

25.01.2021 - Vurdert

### **Vurdering (2)**

---

#### **25.01.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 15.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Microsoft/Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**10.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

**LÆRERES TAUSHETSPLIKT**

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og

nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### 1. Bakgrunnsspørsmål (før opptak)

- Kjønn?
- Alder?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer i skolen?
- Har du jobbet primært som lærer, eller har du hatt andre roller?

### 2. Skolen og elevenes psykiske helse

- Hva tenker du god psykisk helse er? (Eller: se for deg en elev med god psykisk helse, hva vil du si kjennetegner denne eleven?)
- På hvilken måte mener du at psykisk helse har betydning for elevenes fungering i skolen?
- Hvordan tenker du det er mulig for deg som lærer å bidra til god psykisk helse blant elevene?

### 3. Lærer-elev-relasjonen og psykisk helse

- Hva tenker du relasjonen du har til elevene har å si for deres psykiske helse?
- Hvordan kan du arbeide/arbeider du i det daglige med å opprettholde/skape gode relasjoner til dine medelever?
- Er det spesielle sider ved ditt forhold til elevene som du tenker er særlig viktige for elevenes psykiske helse?

### 4. Elev-elev-relasjonen og psykisk helse

- Hvordan tenker du relasjoner mellom elevene kan påvirke deres psykiske helse?
- Hvordan kan du som lærer påvirke relasjonene mellom elevene slik at samspillet mellom dem fremme deres psykiske helse?

### 5. Opplevelse av kompetanse

- Hvilken betydning tror du opplevelse av kompetanse kan ha for elevenes psykiske helse?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal få en opplevelse av kompetanse?

## **6. Autonomi**

- Hvilken betydning tror du det å oppleve autonomi kan ha for elevenes psykiske helse?
- Hva kan lærere gjøre for at elevene opplever autonomi?

## **7. Forutsigbarhet**

- Hvilken betydning tror du forutsigbarhet kan ha for elevenes psykiske helse?
- Hvordan skaper du forutsigbarhet for elevene i skolehverdagen?

## **8. Avsluttende kommentarer**

- Hva skulle du ønske lærere fikk hjelp til når det gjelder elevenes psykiske helse?
- Opplever du at personalet på skolen har en felles forståelse av hva psykisk helse handler om?
- Er det noe du vil tilføre til slutt?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

***«Læringsmiljø og psykisk helse i ungdomsskolen: Hvordan opplever lærere å kunne fremme elevers psykiske helse gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet»»?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan lærere opplever å kunne fremme god psykisk helse hos elever i ungdomsskolen gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse holder jeg nå på med en avsluttende masteroppgave hvor jeg tar for meg temaet psykisk helse i skolen. Som prosjektittelen tilsier, ønsker jeg å studere hvordan lærere opplever å kunne fremme god psykisk helse hos elever i ungdomsskolen. Dette ønsker jeg å undersøke nærmere ved å se på lærernes eget perspektiv gjennom intervjuer.

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

Universitetet i Stavanger / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

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

Du er invitert til å delta i denne studien fordi du er lærer ved en skole som har sagt seg villig til å delta i prosjektet. Som lærer på skolen sitter du på viktig kunnskap og erfaringer knyttet til begrepet psykisk helse, og hvordan elevers læringsmiljø kan forbedres. I forbindelse med prosjektet trenger jeg derfor informanter som er villige til å la seg intervjuer om dette temaet. Jeg ønsker å intervjuer 5-7 informanter, både kvinner og menn, hvor kriteriet er at du er utdannet lærer og jobber i ungdomsskolen.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Dersom du sier ja til å delta i denne studien, innebærer det å ville la seg intervju og ha en samtale rundt noen fastlagte spørsmål om studiens tema. Intervjuet kommer til å ha en varighet på ca. 45-60 minutter, og møtested og tidspunkt kan vi avtale i forkant. Under intervjuet ønsker jeg å benytte meg av en lydopptaker for å få en mest mulig gjengivelse av samtalen vår. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for å få en mest mulig gjengivelse av samtalen vår. Intervjuet vil også bli transkribert.

Etter at intervjuet er gjennomført, vil du bli fulgt opp per e-post. Dette for å bli presentert de tolkningene jeg har gjort av det som fremkom under intervjuet. Du vil da bli forespurt om de tolkninger jeg har gjort basert på intervjuet stemmer overens med det du mener.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All informasjon som blir behandlet under intervjusamtalen vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og min veileder som har tilgang til dataene, og informasjonen som blir gitt skal kun brukes i mitt masterprosjekt. Lydfilene fra intervjuet vil i etterkant bli transkribert i NVIVO og analysert, og informasjonen fra samtalen vil bli anonymisert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode. Den informasjonen lagres adskilt fra øvrige data. Alle data vil lagres på en sikker måte og funn vil bli rapportert på en måte som ikke gjør det mulig å spore data eller utsagn tilbake til deg.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i desember 2021. I etterkant vil lydfiler og transkripsjoner slettes.

## **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Har du som lærer lyst til å være med på å bidra til å belyse et viktig tema i skolen, nemlig psykisk helse, kan du signere på vedlagt samtykkeskjema. Det ville jeg satt stor pris på.

## **Hvor kan du finne ut mer?**

Har du spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med Universitetet i Stavanger ved Edvin Bru på mail [edvin.bru@uis.no](mailto:edvin.bru@uis.no) eller telefon 51831000. Vårt personvernombud er Personvernombudet på Uis, som du kan nå på e-post ved [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen Sandra Åsemoen

**Prosjektansvarlig:**

Edvin Bru

**Student**

Sandra Åsemoen

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan opplever lærere å kunne fremme elevers psykiske helse gjennom gode relasjoner i klasserommet*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å ha mottatt skriftlig informasjon av forskningsprosjektet

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss v. 3 (Vol. 1). In: Random House. Furman, W., & Buhrmester, D.(2009). Methods and measures: The ....