



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2024
Forfatter: Anne Grete Tjøland	
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: Livsmestring i videregående skole Engelsk tittel: Life coping in high school	
Emneord: livsmestring, psykisk helse, læringsmiljø, læringsorientert klima, relasjoner og autoritativ klasseledelse.	Antall ord: 31100 Antall vedlegg: 5 Stavanger, 23 mai 2024

Forord

Det kjennes nesten uvirkelig at masterprosjektet etter fire år nå er ferdig. Det har vært en svært spennende, men også krevende reise. Den startet fordi jeg ønsket å få mer kunnskap om hvordan en kan legge til rette for at ungdommer som sliter psykisk skal oppleve mestring, både i livet og på skolen. Studiet har vært utrolig spennende og lærerikt. Jeg har kost meg underveis med både lesing samt oppgave skriving.

Når jeg endelig er i mål, er det mange å takke. Uten min fantastiske veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby vet jeg ikke hvordan det ville gått. Du har støttet og hjulpet meg gjennom hele prosessen. Jeg har fått nytte godt av din uendelige kompetanse.

I min tid på UIS har jeg møtt mange kjekke og dyktige forelesere, tusen takk til dere alle. Det har vært så inspirerende og kjekt.

En kjempestor takk til mine informanter, uten dere hadde det vært umulig å få til dette prosjektet. Kan ikke sette ord på hvor takknemlig jeg er for at dere delte deres historier med meg. Det var en både spennende, rørende og hjerteskjærende opplevelse.

Jeg vil også takke min samboer, foreldre, venner, mine barn og barnebarn som har fått mindre tid og oppmerksomhet enn ønsket i denne perioden. Dere har støttet meg, motivert meg og gitt meg kjekke opplevelser gjennom hele prosessen. Jeg elsker dere alle sammen.

I løpet av studiet har jeg lært mye. Jeg forstår nå enda bedre hvor viktig og avgjørende min rolle som lærer kan være for elever som strever psykisk. Hvordan jeg møter de, ser de, snakker til de, tar de på alvor kan være helt avgjørende for at de fullfører utdanningen og opplever livsmestring. Samtidig er dette også veldig skummelt, for hva skjer om jeg ikke er den gode læreren som møter elevene mine slik?

Sammendrag

Livsmestring i skolen er temaet på masterprosjektet, og i forskningen min har jeg sett på hvordan læreren kan bidra til bedre livsmestring for ungdom i videregående opplæring, som har utfordringer med sin psykiske helse. For å få svar på dette har det blitt intervjuet ungdommer i dette utdanningsløpet som opplevde at de hadde psykiske helseutfordringer. Et sentralt emne ble derfor å finne ut hva de opplevde som mest belastende/ stressende for deres psykiske uhelse og hva de tenkte at læreren kunne bidra med for å øke deres følelse av livsmestring.

Problemstillingen var:

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?

Pga. prosjektets form og formål ble det benyttet en kvalitativ metode. Metoden er fleksibel med tanke på innhenting av data og ga mulighet for nærhet til personene som var med i utvalget samt ga tilgang til informasjon en ellers ikke ville fått.

De fleste av informantene har store utfordringer med å møte på skolen og i klasserommet pga. utrygghet i forhold til hva som forventes av dem, hvem de skal sitte med og hva medelevene tenker om dem. Skolehverdagen er så krevende for informantene at de ikke har overskudd til å gjøre kjekke ting etter endt skoledag, og flere må hjem å sove. Med tanke på hva lærer kan gjøre for å skape økt grad av livsmestring sier informantene at de ønsker en lærer som ser og hører de, som tar seg tid, viser hensyn til den enkeltes behov og viser at hen virkelig bryr seg om dem. Videre sier informantene at læreren skal sette krav til dem, både i forhold til oppførsel, innleveringer og at de følger gjeldende regler. At læreren har gode planer som gjør skolehverdagen oversiktlig og forutsigbar er også et ønske. De ønsker med andre ord en autoritativ lærer.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	7
1.1	<i>Introduksjon og bakgrunn</i>	7
1.2	<i>Tidligere forskning på området</i>	9
1.3	<i>Formål, problemstilling og avgrensning</i>	10
1.4	<i>Oppgavens oppbygning</i>	10
2.0	Teorigrunnlag	11
2.1	<i>Psykisk helse og psykiske vansker</i>	11
2.2	<i>Livsmestring</i>	13
2.3	<i>En resilient utvikling</i>	14
2.3.1	<i>Mestring</i>	16
2.3.2	<i>Personlige egenskaper, selvoppfatning, selvtillit og selverd</i>	17
2.3.3	<i>Autonomi</i>	18
2.4	<i>Belastende faktorer</i>	19
2.4.1	<i>Ensomhet/ manglende tilhørighet</i>	19
2.4.2	<i>Stress og prestasjonspress</i>	20
2.4.3	<i>Sosiale media</i>	21
2.4.4	<i>Mobbing</i>	22
2.5.1	<i>Den autoritative voksne</i>	22
2.5.3	<i>Lærer – elev og elev – elev relasjon</i>	24
2.5.4	<i>Skole- hjem samarbeid</i>	25
2.5.5	<i>Skole- og læringsmiljø</i>	26
2.5.6	<i>Læringsorientert klima</i>	27
2.5.7	<i>VIP makkerskap</i>	28
2.5.8	<i>Sosial kompetanse</i>	29
2.5.9	<i>Kollektiv forståelse</i>	31
3.0	Metode	32
3.1	<i>Valg av metode</i>	32
3.1.1	<i>Kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk ståsted</i>	33
3.1.2	<i>Det kvalitative forsknings intervjuet</i>	35
3.2	<i>Forskningsprosessen</i>	36
3.2.1	<i>Utarbeidelse av intervjuguide og informasjonsskriv</i>	36

3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter	37
3.2.3 Gjennomføring av intervju.....	37
3.2.4 Transkribering.....	38
3.2.5 Analyse og tolkning	39
3.3 <i>Forskningsetiske overveielser</i>	40
3.3.1 Informert samtykke.....	40
3.3.2 Konfidensialitet.....	41
3.3.3 Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekt.....	41
3.4 <i>Forskningens kvalitet</i>	42
3.4.1 Reliabilitet	42
3.4.2 Validitet.....	42
3.4.3 Overførbarhet/ generalisering	43
4.0 Resultat	44
4.1 <i>Psykisk helse og livsmestring</i>	44
4.1.1 Begrepet psykisk helse og psykiske vansker	45
4.1.2 Utfordringer i skolehverdagen	46
4.1.3 Faktorer som er avgjørende for god psykisk helse.....	48
4.1.4 Beskyttelsesfaktorer.....	49
4.1.5 Belastende faktorer	52
4.2 <i>Lærer og læringsmiljø</i>	55
4.2.1 Opplevd grad av tilpasning	55
4.2.2 Læringsmiljø og klassemiljø.....	55
4.2.3 Den gode lærer.....	57
4.2.4 Gode relasjoner	58
4.2.5 Felles regelhåndtering.....	59
4.2.6 Forventninger og press i skolen	60
4.2.7 Tilretteleggings behov i forhold til egne utfordringer.....	60
4.2.8 Uventede funn.....	63
5.0 Drøfting.....	64
5.1 <i>Begrepet psykisk helse og psykiske vansker</i>	64
5.2 <i>Utfordringer i skolehverdagen</i>	65
5.2.1 Utrygghet og usikkerhet.....	65
5.2.2 Sårbarhet.....	66
5.2.3 Krevende skolehverdag.....	68

5.3 Faktorer som er avgjørende for god psykisk helse	70
5.4 Beskyttelsesfaktorer	71
5.5 Belastende faktorer	73
5.6 Opplevd grad av tilpasning, forventninger og press i skolen	75
5.7 Læringsmiljø og klassemiljø	76
5.8 Tilretteleggingsbehov i forhold til egne utfordringer	77
6.0 Avslutning	80
6.1 Forslag til videre forskning	82
Litteraturliste	84
Vedlegg	91

1.0 Innledning

Ulike undersøkelser viser at det er en økning av psykiske helseutfordringer blant ungdom utover 1990 tallet og mot 2000 tallet, økningen er størst blant jenter. Flere internasjonale studier viser det samme (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 10). Samtidig er det en utdanningspolitisk satsing å få ned frafallet fra videregående skole og de har siden 2000 tallet vært en intensivering for å oppnå at et større antall elever gjennomfører. En av begrunnelsene for Kunnskapsløftet 2006 var nettopp økt gjennomføring i videregående opplæring (Markussen, 2010, s. 142, 143). Hvorvidt frafallet skyldes psykisk uhelse er uklart, men det slås fast at en stor andel av de som dropper ut opplever lite støtte fra lærer og foreldre. De opplever også manglende tilhørighet samt ensomhet (Mjaavatn & Frostad, 2018, s. 27, 36, 37).

Temaet for dette masterprosjektet er hvordan lærer kan bidra til økt livsmestring for elever i videregående skole som har psykiske utfordringer. Studien skal få frem elevenes stemme, da det er gjort en del forskning på hva lærerne mener at de gjør eller hvordan de legger til rette for denne elevgruppen. Det er imidlertid gjort lite studier på hva elevene opplever at lærerne gjør samt hva de mener kan være til hjelp og støtte for den enkelte. Elevundersøkelsen og ung i Norge rapportene viser noen tendenser. Dette er generelle undersøkelser med utarbeidete spørreskjema. Jeg ønsker å gå i dybden og intervju enkelt individer for å høre om deres opplevelser, ønsker og behov.

I dette kapittelet vil jeg ta leseren med inn i temaet som undersøkes i studien. Jeg vil gjøre rede for studiens aktualitet, med bakgrunn iblant annet mangel på tidligere forskning. Studiens problemstilling legges frem og kapittelet avsluttes med å vise oppgavens struktur.

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Temaet er valgt da jeg gjennom egen erfaring som lærer og kontaktlærer i 20 år synes å ha for lite kunnskap om hvordan jeg kan legge best mulig til rette for elever i videregående skole som har psykiske vansker. Som innledningen viser er antallet elever som strever psykisk økende. Temaet er ofte oppe i media og forskning viser som sagt at flere ungdommer strever nå enn for 10 år siden (Drotningsvik, 2018). På grunnlag av dette og at jeg synes det er et veldig interessant tema ønsker jeg å kunne bidra til at disse elevene skal kunne kjenne på større grad av livsmestring både på skolen, men også ellers i livet.

Ifølge Folkehelse rapporten (2014) og strategi dokumentet til regjeringen: Å mestre hele livet ser det ut til at 20% av norske unge har så sterke psykiske symptomer at det påvirker hverdagen deres og ca. 8% har diagnosen psykisk lidelse. I lav alder er det liten kjønnsforskjell. Etter 12 år er det flest jenter som sliter med psykiske vansker og lidelser. Det er angst og stemningsleie forstyrrelse som er dominerende. For de fleste er det forbigående, men mellom 25-40% har problem over flere år. Få søker hjelp, enten fordi de ikke vet hvor de skal henvende seg, men kanskje også fordi det fortsatt er litt tabu belagt (Folkehelseinstituttet, 2014, s. 59; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s.10). Et av målene med regjeringens strategi dokument – Å mestre hele livet er nettopp å bidra til en endring av holdningene til psykiske lidelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 14). Årsaken til psykiske helseplager er mange og sammensatte. Det er ikke mulig å peke på en faktor. Arv, miljø, stress, press og erfaringer er alle viktige bidragsyttere (Bru, Idsø og Øverland, 2016, s.16- 19). Å ikke bli inkludert i det sosiale fellesskapet og følelsen av å ikke strekke til er andre risikofaktorer (Bru, Garvik, et al., 2016, s. 71). Ca. 30% av ungdommene har ikke fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fem år, dette gir grunn til bekymring da de risikerer å bli stående utenfor arbeidslivet og vil trenge økonomiske støtte ordninger (Meld. St.28 (2015-2016) s. 13). Dette viser at det er behov for å sette inn tiltak. Til tross for at FN har kåret Norge til verdens beste land å bo i så er det altså slik at endel ungdommer sliter med sin psykiske helse og har så store utfordringer at det går utover deres livskvalitet samt fremtidsutsikter. Bru et al., (2016) sier noe om årsaker, men at det er sammensatt (Bru, Idsøe, et al., 2016, s. 18). Det har vært drøftet hvor vidt økningen av psykisk uhelse er gjeldende eller om det er et resultat av økt oppmerksomhet. Ved å gå gjennom litteratur finner en god dekning for å si at det er en reel økning de siste 30 årene og at dette også gjelder internasjonalt. Økningen er størst blant jenter (Sletten & Bakken, 2016, s. 7).

I fornyelsen av Kunnskapsløftet 2020-2022 (LK20) – Fagfornyelsen fikk vi flere tverrfaglige tema som skulle være gjennomgående i alle fag. Et av disse var folkehelse og livsmestring som skal møte samfunnets utfordringer med økende psykisk uhelse. Her skal elevene utvikle kunnskap, ferdighet og holdninger som skal gjøre de i stand til å mestre livene sine, bidra til fellesskapet og i sosiale sammenhenger. Det gir både en individuelt, sosialt og samfunns perspektiv. Å kunne være sammen med andre er viktig for å trives og ha det bra. Det bidrar også til livskvalitet samt forebygger psykiske og sosiale utfordringer. Det er viktig å ta gode helsevalg, derfor er kunnskap om fysisk og psykisk helse av stor betydning (Meld. St.28 (2015-2016), s. 39). Her ligger det noen forventninger om hva skolen skal lære elevene, men innholdet og hvordan dette skal gjøres står det ingenting om. Dette gjør det vanskelig for

lærerne å vite hva de skal gjøre. Hver enkelt lærer må bruke sitt indre kompass, kunnskap og tidligere forskning for å tilpasse opplegg for den enkelte klasse (Moen, 2020, s. 48, 60). Også i formålsparagrafen til opplæringsloven §1-1 kommer det forventninger om at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskap samt holdninger som gjør den enkelte i stand til å mestre egne liv og å kunne være en del av felleskap og arbeid (Opplæringsloven, 1998). At elevenes psykiske helse angår skolen er det ingen tvil om, hver elev kommer som unike mennesker med egne forutsetninger og behov. Å ha god psykisk helse er viktig for å få gode fullverdige liv som gir egen utvikling og livsutfoldelse (Uthus, 2022, s. 32).

1.2 Tidligere forskning på området

I mine søk etter tidligere forskning ble Oria brukt som søke plattform. Både i UIS sin samling, men også blant alle norske fagbibliotek. Ulike metoder ble tatt i bruk som blant annet å søke etter synonymer ved å skrive ELLER mellom to søkeord. Ved å bruke * får en alle varianter av et ord så ved å søke på livsmestring fikk jeg opp mye litteratur som måtte vurderes. Det ble søkt både på norske og engelske søkeord og kombinasjoner. Videre brukte jeg databaser innenfor pedagogikk og utdanning som ble anbefalt. Her kan nevnes ERIC, Academic Search Premier og Idunn. Imidlertid fikk jeg lite treff på søkene mine om hva ungdommen selv mener kan bidra til økt livsmestring, noe som aktualiserer prosjektet mitt i enda større grad. Jeg fant to små studier som pga. størrelsen ikke kan generaliseres, men velger likevel å ta de med da de synliggjør at disse tiltakene kan ha effekt.

I forhold til innføring av fagfornyelsen og de tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er det gjort en studie av å undervise ungdom om psykisk helse. Studiene slår fast at dette kan være nyttig for ungdom både for å forstå seg selv og andre bedre. Bli kjent med egne tanker og følelser samt normalisering av psykisk helse. Dette var som nevnt tidligere noe av målsetningen med regjeringens strategi dokument – Å mestre hele livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 14). En av elevene uttale at når hen var lei seg så tenkte hen at det var depresjon, men etter undervisning hadde hen lært at en bare var «vanlig» lei seg. Å lære om psykisk helse kunne også i stor grad bidra til at en lærte å håndtere de utfordringene livet byr på (Klomsten & Uthus, 2020, s. 125, 128, 135).

Tastaveden ungdomsskole har hatt et prosjekt hvor de har innført 30 min obligatorisk fysisk aktivitet i løpet av dagen. Det viser seg at 90-95% av elevene som var med mente at det ga bedre helse både fysisk og psykisk (Dyrstad et al., 2020, s. 95). Ifølge Helsedirektoratet er trenden at den fysiske aktiviteten synker med alderen. Det vil si at eldre barn og ungdommer

er mindre aktive en yngre barn (Helsedirektoratet, 2012, s. 18). Fysisk aktivitet er en faktor som skal ha både forebyggende og behandlende effekt på mild og moderat depresjon (Meld. St. 15 (2022-2023), s. 70).

1.3 Formål, problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av en utvikling der stadig flere unge sliter med sin psykiske helse og hvordan de skal håndtere livene sine har jeg valgt følgende problemstillingen:

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?

Målet er gå gi lærere i videregående opplæring kunnskap som kan bidra til at ungdom som strever med sin psykiske helse skal oppleve at de mestrer skolen og livene sine i større grad. Avgrensninger som er gjort er at informantene er over 18 år, foreldre – hjem samarbeid er dermed mindre sentralt.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 6 hovedkapitler. I det første kapitlet er det redegjort for valg av tema, tidligere forskning, oppgavens hensikt og problemstilling i tillegg til avgrensning. I kapitel 2 beskrives det teoretiske rammeverket som kan bidra til at leserne får en grunnleggende forståelse for prosjektets tema. Her belyses teori som er relevant i forhold til psykisk helse, livsmestring og hvordan lærer kan bidra til nettopp dette. I kapitel 3 blir det redegjort for valg av metode, etiske overveielser og vurderinger i forhold til forskningens kvalitet. Kapittel 4 presenterer resultatene noe som sammen med det teoretiske rammeverket danner grunnlag for drøftingen i kapittel 5. Avslutningen i kapitel 6 presenterer hovedfunnene hvor jeg håper å kunne svare på prosjektets problemstilling samt kommer med forslag til videre forskning.

2.0 Teorigrunnlag

I denne delen vil jeg definere og beskrive begrepene psykisk helse, psykiske vansker og psykiske lidelser. Videre vil jeg beskrive hva livsmestring og resiliens innebærer. Deretter vil jeg komme inn på ulike faktorer som kan være belastende, som stress og prestasjonspress, ensomhet, mobbing samt sosiale medier. Videre vil jeg gå inn på tiltak lærer kan gjøre for å legge til rette for ungdom i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse. Her vil det autoritative perspektivet bli sentralt og vil videre dreie over på relasjoner, skole hjem samarbeid, sosial kompetanse, mestringsstrategi og fordelene med en felles forståelse av tiltakene i skolen.

2.1 Psykisk helse og psykiske vansker

Psykisk helse er et samlebegrep for god psykisk helse og livskvalitet, men også for psykiske vansker samt psykiske lidelser. Når en har en god psykisk helse, klarer en å håndtere de utfordringene livet byr på med konstruktive strategier (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 8, 9).

Ifølge WHO er psykisk helse en tilstand av psykisk velvære som bidrar til at mennesket kan håndtere livets utfordringer, realisere egne evner, kunne arbeide og lære på en god måte.

Videre skal mennesket kunne bidra til fellesskapet, kunne bygge relasjoner, ta beslutninger og være med å forme den verden vi lever i (World Health Organization, u.å.).

Denne definisjonen innebærer at det er utfordringer i menneskets liv, men at en kan ha et godt liv tross i det. En må bare lære å håndtere den motstanden en møter. Det er store individuelle forskjeller på hvilken motstand en møter og hvordan en håndterer det.

Det kommer også frem at det er viktig at en er endel av fellesskapet, kan bygge gode relasjoner og omgås andre (Uthus, 2022, s. 18, 19). En skiller ofte mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. De psykiske plagene kan gi store utfordringer både i forhold til skole, fritid og i forhold til relasjoner med andre. Plagene kan vedvare i korte eller lengre perioder men tilfredsstillende ikke kriteriene for å kunne kalles en psykisk lidelse (Breivik, K. et al., 2017, s. 34; Helsedirektoratet, 2021, s. 8). Psykiske vansker kan betegnes som normale reaksjoner på belastende hendelser som oppstår i livet (Berg, 2012, s. 24).

For å kunne kalle det en psykisk lidelse må det tilfredsstillende vise kriterier i et internasjonalt diagnosesystem, de psykiske lidelsene kan være lette og forbigående, men kan også være vedvarende å gi sykdomstilstander som gjør at en faller utenfor både skole og arbeidsliv. Det er de lettere lidelsens som angst, depresjon og lidelser relatert til rus som utgjør den største

delen av psykiske helseutfordringer. Alvorligere lidelser som schizofreni, bipolar lidelse og andre psykotiske tilstander er mye sjeldnere (Mæland, 2016, s. 166, 167). Som nevnt innledningsvis er årsaks sammenhengen veldig sammensatt. Det blir en ubalanse i forhold til belastninger og de ressursene vedkommende har. Miljøforhold i oppveksten, familie, skole og andre sosiale arenaer er av stor betydning. Det ser ut til at de første leveårene er ekstra viktige og da spesielt med tanke på nære omsorgspersoner i forhold til generell sårbarhet eller robusthet (resilens). Alvorlige hendelser som oppstår senere i livet kan også være avgjørende og kan enten være utløsende eller vedlikeholde de psykiske plagene (Mæland, 2016, s. 167, 168). Det pekes også på at lav sosioøkonomisk status kan bidra til mer psykiske plager og lidelser. Videre nevnes dårlig søvn, kosthold, manglende fysisk aktivitet og mangel på sosiale relasjoner som andre faktorer (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 10, 15). Stress, utbrenthet og nedkjørt er begreper som ofte brukes når vi blir syke. Psykologiske faktorer som trivsel, humør og velvære kan bidra til et bedre immunapparat som gjør oss mer motstandsdyktige. På den andre siden kan sorg, mistriivsel og ensomhet bidra i negativ retning slik at vi blir fortere syke (Håkonsen, 2009, s. 254). Man kan med andre ord si at det fysiske påvirker det psykiske og motsatt. Når vi snakker om psykisk helse, er det ofte en mangelfull psykisk helse det er snakk om, men en kan også ha en god psykisk helse og den snakkes det mindre om. I folkehelse arbeidet er fokuset hva som fremmer god psykisk helse og det nevnes faktorer som trivsel, mestring, tilhørighet, opplevelse av mening, autonomi, positive relasjoner og at en har en utvikling der psykisk helse blir normalisert og snakket om (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 13, 14). De overnevnte faktorene er alle elementer læreren kan ta i bruk når en skal være med å bidra til økt livsmestring blant ungdommene i videregående opplæring. Livsmestring er et stort begrep og neste avsnitt vil handle om hva det kan være.

2.2 Livsmestring

Bjørn Eidsvåg sier så klokt i sangen sin:

*Eg ser du vil gi opp,
men eg kan ikkje leva livet for deg.
Du må leva det sjøl,
men eg vil leva med deg.*

Når en ser ungdom som ikke har det bra, skulle en gjerne løst problemene for de, men det går ikke. De må som Bjørn Eidsvåg sier løse de selv. Men vi voksne kan forsøke å hjelpe de på veien, vi kan gi de støtte og råd. Valgene må de imidlertid ta selv (Helleve & Almås, 2021, s. 51). Når læreren skal hjelpe ungdommene til å mestre livene sine både skolefaglig og sosialt må en vite hva begrepet innebærer. En må også vite noe om hvordan en kan omsette disse teoriene inn i klasserommene. Med fagfornyelsen kom som nevnt innledningsvis det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, videre kalt FoL. Bakgrunnen for dette er i stor grad at det har vært en utvikling der stadig flere unge har psykiske vansker. Frafallet øker, det er flere unge uføre og mindre motivasjon for skolearbeid. I den nordiske pedagogikken er det en lang tradisjon for å tenke at utdanningsinstitusjonene har i oppgave å bidra til at barn og unge blir aktive deltakere i arbeids og samfunnslivet. Skolen skal ruste barn og unge til å tåle livet, også når det blir vanskelig. Når nå fagfornyelsen kom er det igjen et tema hvor stort ansvar skolen skal ha for å bidra til livsmestring (Uthus & Øksnes, 2020, s. 174).

For å mestre livet er det viktig å ha kunnskaper om både den fysiske og psykiske helsen. Livsstilen vår kan påvirker helsen vår og det er av stor betydning at barn og unge lærer å ta gode helsevalg. Temaet livsmestring har dermed både et individuelt perspektiv, men også et sosialt og samfunnsmessig. Det å få støtte og forståelse av andre, kan bidra til bedre livskvalitet, mestring, bedre tro på seg selv og hva en kan oppnå. Tilhørighet kan også bidra til å forebygge sosiale problemer (Meld. St.28 (2015-2016), s. 39). Overordnet del sier at å utvikle godt selvbilde og en trygg identitet er fundamentalt. Emnet skal være med å påvirke elevene til å kunne mestre både praktiske og personlige utfordringer samt bidra til å kunne håndtere både med og motgang. Livsmestring dreier seg om å kunne påvirke og forstå de faktorene som er avgjørende for å mestre livet. Foruten å lære om den fysiske og psykiske helsen, er det viktig å lære om verdier, forholdet mellom mennesker, forståelse for livets mening, grenser for seg selv og respekt for andres. Også det å kunne håndtere følelser, tanker og relasjoner hører med (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som nevnt innledningsvis ligger det store føringer for hva elevene skal lære om i temaet men det finnes ikke et konkret innhold og heller ikke hvordan det skal organiseres (Moen, 2020, s. 48). Endel lærere

opplever at de mangler kompetanse for å ta ansvar for å lære elevene om noe så viktig som hvordan de skal mestre livene sine (Helleve & Almås, 2021, s. 61). Barn og unge tilbringer mye tid på skolen som dermed er en viktig og stor del av deres hverdag. Det er av stor betydning at det er et samarbeid mellom lærere og profesjonelle i andre tjenester, som kan veilede, gi kunnskap til lærerne og være endel av støtteapparatet rundt eleven (Tjomsland & Mælan, 2021, s. 79).

Videre skal vi se litt på hva som bidrar til at en noen mestrer livene sine mens andre ikke gjør det, og her kommer resiliens inn som en viktig faktor. En resilient utvikling er viktig for å ha en god psykisk helse og er dermed nødvendig å ha med i tankene også inn i videregående opplæring.

2.3 En resilient utvikling

Hvordan barnets utvikling arter seg er av stor betydning for videre utvikling og livsmestring. Det er derfor viktig at lærerne er kjent med begrepet resiliens og kan avdekke og vite hvordan en kan legge til rette for ungdommer som ikke har hatt en god oppvekst.

Ordet resiliens stammer fra det engelske ordet resilience som direkte oversatt betyr elastisitet og spenst. I overført betydning kan en bruke begrepet om å hente seg inn igjen (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). For å kunne bruke begrepet resiliens må to forhold være til stede, det ene er at individet har møtt betydelig motstand slik at en kan forvente at en ikke får en sunn utvikling. Det andre forholdet er at tross i denne motstanden har individet likevel fått en tilfredsstillende utvikling (Riley, 2006, s. 13). Begrepet handler dermed om at noen mennesker oppnår en god psykisk helse selv om de har opplevd så mye motstand og negative opplevelser at det kan forventes at det går utover deres psykiske helse. Mens andre som opplever det samme får store psykiske utfordringer i livene sine (Rutter, 2013, s. 474). Skilsmisse, omsorgssvikt, mishandling, alvorlige konflikter og rusmisbruk kan være eksempler på negative erfaringer noen barn/ ungdommer klarer seg relativt bra gjennom. Mens andre med samme erfaringer kan utvikler psykiske vansker, atferds utfordringer og/ eller rusmisbruk. Rutter (2013) snakker om beskyttelses faktorer og risikofaktorer, disse er avgjørende for om en kan snakke om resilies (Rutter, 2013, s. 476). De overnevnte hendelsene er risikofaktorer. Videre nevnes fattigdom, sosiale vansker og utenforskap som andre risikofaktorer. Det som er felles for disse barna er at selv om de har opplevd utfordringer både hjemme, på skolen eller andre sosiale arenaer så klarer de seg relativt bra (Befring & Tangen, 2008, s. 183). Beskyttelsesfaktorer kan blant annet være trygge gode hjem med god

tilknytning. Tidligere negative opplevelser som har gitt en motstandskraft, omtales som herding og innebærer at når en opplever noe negativt får en stort sett styrke til å klare det. Resultat av erfaringen er at en blir sterkere og stødigere i seg selv. Videre nevnes mentale egenskaper som det å kunne reflektere, vurdere, planlegge, ha en positiv selvoppfatning og selvregulering som andre beskyttelses faktorer. Også evne til å kunne håndtere de utfordringer livet har å by på kan virke beskyttende. De beskyttende faktorene bidrar til resiliens (Borge, 2020, s. 39,49; Rutter, 2013, s. 477, 478). Resiliens dreier seg om håp og hva en kan finne styrke i, som bidrar til god tilpasning selv ved stress og negative miljøforhold (Borge, 2020, s. 39). Det å ha en trygg person kan ha stor betydning som beskyttelse for et barn. Temperament, grunnstemning og innstillingen en har til livet kan være sårbarheter som kan ha betydning i forhold til den risikoen en blir utsatt for (Olsen & Traavik, 2010, s. 36, 38). Utfra dette kan en si at noen barn er mer utsatte for å utvikle psykiske vansker enn andre. Noen er mer robuste, og noen er mer sårbare. Personlige egenskaper ved den enkelte i tillegg til de erfaringer de har hatt i livet vil spille en stor rolle for hvordan den enkeltes utvikling blir. Personlige egenskaper (resilient) i seg selv er ikke nok men sammen med miljøet og kvaliteten i relasjonene til andre bidrar de til resiliens (Borge, 2020, s. 18). I dagens skole møter vi elever med ulike grader av sårbarhet, vi skal se på hvordan skolen kan legge til rette for en resilient utvikling. Det å mestre faglig og sosialt samt det å kunne håndtere stress kan sees på som beskyttende faktorer. Om man har god tilpasning til en form for risiko betyr ikke det nødvendigvis en vil møte andre risikoer nå eller senere i livet med den samme gode tilpasningen (Bekkehus, 2008, s. 149). Det innebærer heller ikke nødvendigvis at en har en hverdag som er preget av svært god funksjonsevne. Det å ha en veldig streng og autoritær oppdragelse eller det å ha det veldig fritt kan også være en risikofaktor. Gutter og jenter har ulike sårbarheter i forhold til å utvikle aggresjon og psykiske lidelser, så dermed kan det også ha betydning for risiko hvilket kjønn en har (Olsen & Traavik, 2010, s. 35, 41).

Videre vil jeg se på noen av de ulike beskyttelses og risikofaktorene, da dette er veldig relevant i forhold til utviklingen av en god psykisk helse. Et eksempel på dette er mestring, både når det gjelder å mestre livet og faglig mestring. Gjentatte nederlag er en kjent risiko faktor for utvikling av psykiske vansker pga. det svekker ens selvoppfatning. Salutogenese som betyr å legge vekt på det som fremmer helsen både fysisk og psykisk kan være en annen måte å se det å være motstandsdyktig på. Isteden for å ha fokus på sykdom så har en fokus på hva som kan fremme helsen (Antonovsky, 1991, s. 36, 37). Temaet i FoL har nettopp dette fokuset og har dermed mye til felles med det salutogene perspektivet (Danielsen, 2021, s.

123). Antonovsky stiller også spørsmålet hvorfor noen blir syke av store belastninger mens andre beholder en god helse. Han hevder at vi alle er på et kontinuum (grad av) av helse og helsesammenbrudd. Det kommer an på hvilken holdning en har til livet og hvordan en ser på det å håndtere stress og uventede hendelser i livet. Han kaller dette for the sense of coherence (Antonovsky, 1991, s. 5–8). Dette begrepet er oversatt til norsk som opplevelse av mening og sammenheng. Har vedkommende en sterk opplevelse av mening og sammenheng klarer en bedre å takle de utfordringene livet har å by på. Ved en svak opplevelse av mening og sammenheng kan en se at motstanden ofte møtes med hjelpeløshet. Vedkommende ser ikke meningen med endringen og klarer dermed ikke å tilpasse seg. En stor evne til å forstå mening og sammenheng er av stor betydning for utvikling av god psykisk helse og livsmestring (Antonovsky, 1991, s. 177). Læreren kan bidra med dette i forhold til å forklare relevansen av det en underviser i, hvorfor det er viktig. Å ved å skaffe seg nødvendig kompetanse blir en bedre i stand til å delta i både arbeids og samfunnslivet (Danielsen, 2021, s. 126, 127).

I både Opplæringsloven § 1-1 og WHO sin definisjon på psykiske helse kommer det frem at mestring er en viktig faktor for utvikling av god psykisk helse, i neste avsnitt skal viktigheten av mestring på ulike arenaer synliggjøres.

2.3.1 Mestring

Mestring kan sees på både som noe som kan læres og utvikles gjennom å oppleve samt erfare positive respons eller som en måte å beskytte seg på (Bekkehus, 2008, s. 148). Mestring kan også sees på som en metode for å oppnå resiliens (Borge, 2020, s. 28). En kan velge å utføre en handling selv om det kan være ubehagelig, dette kan gi en opplevelse av mestring. Motsatt kan en velge å unngå handlingen fordi en tenker det er ubehagelig. En kan da oppleve at en ikke mestrer og få følelsen av nederlag. Det handler med andre ord om hvilken mestringsstrategi en velger og hvordan en klarer å ha kontroll på og styre egne følelser. Å ha kunnskap om ulike mestringsstrategier kan bidra til at en møter utfordringer på en mer konstruktiv måte og kan være nyttig for alle unge uavhengig av hvilke risikoer en er utsatt for. Alder påvirker våre mestringsstrategier og de blir mer hensiktsmessige etter hvert som vi blir eldre (Bekkehus, 2008, s. 148–152). Som nevnt tidligere vil også personens tidligere erfaringer påvirke hvilken mestringsstrategi en velger. Også individuelle forhold som selvregulering, temperament, intelligens og personlige trekk vil ha betydning. Studier har også vist at ungdom som sliter med psykiske vansker ofte har mindre konstruktive mestringsstrategier, men at de ofte utvikler bedre strategier med tiden. Det er viktig at skolen har fokus på mestring da dette

kan bidra til å forebygge psykisk uhelse (Bekkehus, 2008, s. 150-157). Bandura (1997) skriver om self efficacy som oversettes til mestringsforventning og handler om å ha forventninger til å kunne klare å utføre bestemte oppgaver (Bandura, 1997 sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Han påpeker at ved å styrke elevenes mestringsforventning kan det påvirke både tankeprosessene, og i hvor stor grad elevene blir motivert samt utviser utholdenhet i arbeidet. Disse elevene tar ofte utfordringer på strak arm, har store ambisjoner og høye mål. Elever som har liten tro på egen mestring unngår vanskelige oppgaver, klarer ikke å motivere seg selv og setter dermed ned kravene til seg selv eller gir opp. De har ofte negative tanker om egen mestring og lite feiltakelser skal til for at tankene om nederlag kommer. De blir fort stresset og blir ofte deprimert (Bandura, 1997, s. 39). Alle elever har behov for og trenger å ha positive mestringsforventninger i skolen. Dette er mulig ved å tilpasse undervisning og oppgaver til den enkelte elevs forutsetninger. De trenger tilstrekkelig med tid, tilgang på lærer og hjelpemidler til å løse oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18, 19). Når man opplever mestring og motivasjon har en større tendens til å søke hjelp når det trengs. Motsatt kan manglende mestring føre til at en ikke spør om hjelp (Marchand & Skinner, 2007, s. 65, 78).

Dette bringer oss over i neste avsnitt som skal handle om nettopp det å ha tro på seg selv, i form av grad av selvoppfatning, selvverd og selvtillit. I tillegg til personlige egenskaper er dette svært sentrale elementer i forhold til mestringsforventning.

2.3.2 Personlige egenskaper, selvoppfatning, selvtillit og selvverd

Det å ha tro på seg selv, hva en kan mestre, at en har et lett lynne og evne til problemløsning er noen av de personlige egenskapene som kan ha positiv betydning i forhold til en positiv utvikling. Videre nevnes gode resultater på skolen, evne til refleksjon, middels intelligens eller mer og evnen til selvregulering samt selvfølelse som positive bidragsyttere (Olsen & Traavik, 2010, s. 48). Selvoppfatning er individets generelle verdisetting av seg selv og utgjør de samlede oppfatningene og vurderingene av seg selv i forhold til forventninger på ulike områder (Skaalvik, 2018, s. 94). Selvoppfatning kan sees som en sammenslåing av selvtillit, selvbilde og selvverd. Som det å ha tro på at en kan få til noe, at en syns en er en verdifull person som er verdt å bli elsket som den man er, har selvtillit og har et godt selvbilde. Selvtilliten handler mest om ens egen tro på hva en kan mestre å prestere. Mens de andre elementene handler mer om hva en tenker om seg selv som person. Hvilken verdi en setter på seg selv og hvilken verdi en mener at en har for andre (Olsen & Traavik, 2010, s. 51-53).

Selvtilliten er også knyttet opp imot de forventningene en har til seg selv på et spesielt område. Hvis en er veldig god til å spille fotball så har en høye forventninger til seg selv i forhold til det. Men om man aldri har spilt fotball vil et nederlag ikke påvirke selvtilliten i like stor grad, nettopp fordi en ikke har så store forventninger (Bandura, 1997, s. 11). Man kan også ha en god selvtillit på at en er god til å spille fotball, men likevel ha et negativt selvverd og oppleve at en blir lite verdsatt som den man er. Selverd handler om at en aksepterer seg selv med de styrker og svakheter en har, stoler på egne vurderinger og trenger ikke hele tiden bekreftelse fra andre (Skaalvik, 2018, s. 98, 99). En god selvoppfatning er nødvendig for å oppnå resiliens og vil dermed være med å bidra til en bedre psykisk helse og økt livsmestring. Selvoppfatningen påvirkes også av hvordan vi opplever å bli verdsatt av andre og at det vi sier har en betydning og det bringer oss over i neste avsnitt som handler om å få være med å ta avgjørelser.

2.3.3 Autonomi

Autonomi handler om å kunne ta initiativ og eierskap over hendelser i livet. Å erfare at egne interesser er verdifulle og blir tatt på alvor vil styrke ens autonomi mens veldig kontrollerende tilværelse vil svekke den. Ved å være lydhør, forsøke å forstå eleven og anerkjenne elevens synspunkt kan lærer være støttende for eleven. At en får velge oppgaver som oppleves meningsfylte og engasjerende bidrar til økt autonomi og motivasjon (Ryan & Deci, 2020, s. 1). Selvbestemmelse er et annet ord for autonomi og innebærer videre at elevene har behov for å føle selvstendighet. Følelsen av at det en mener har en betydning er også viktig i forhold til autonomi. Når elevene får være med å bestemme over egen skolehverdag eller i iallfall ha et ord med i laget kan dette som sagt bidra til økt motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69–71).

2.4 Belastende faktorer

Det er mange og ofte sammensatte faktorer som kan virke belastende på vår psykiske helse både på skolen og i livet for øvrig. I dette avsnittet skal vi se litt på betydningen av tilhørighet, stress og prestasjonspress, sosiale medier samt mobbing.

2.4.1 Ensomhet/ manglende tilhørighet

Ungdomstiden oppleves for mange som den tiden der det er ekstra viktig med sosiale relasjoner til jevnaldrende og den tiden da det oppleves som mest utfordrende å stå utenfor det sosiale fellesskapet (Bakken, 2022, s. 6). Det å føle seg ensom er en personlig følelse hvor en opplever å ha for få sosiale relasjoner. Eller så kan det være at en opplever at kvaliteten av relasjonene ikke er så god som en ønsker og dermed ikke tilfredsstillende den enkeltes behov. En kan ha relasjoner til mange men kvaliteten er ikke tilfredsstillende (Uthus, 2022, s. 83). Følelsen av ensomhet kan gjøre at en opplever manglende tilhørighet i en klasse eller blant en gruppe mennesker. Noen mennesker har en introvert personlighet, som vil si at de trivs godt i sitt eget selskap og ikke har like stort behov for så mange sosiale relasjoner (Uthus, 2022, s. 83, 84). Som lærer må en være oppmerksom på denne gruppen elever som ofte kan oppleve det ubehagelig med store folkemengder og opplever fort at det blir mye støy forbundet med sosialisering. På den andre siden så kan psykiske lidelser som angst og depresjon også gi et ønske om isolasjon. Det kan oppleves for krevende å være i sosiale relasjoner isteden for at det gir glede og tilhørighet (Uthus, 2022, s. 85). Man kan derfor si at det kan være viktig å finne ut av årsaken til ønsket om å trekke seg tilbake. Endel introverte personer har depressive trekk, angst og noen ganger psykosomatiske plager. De kan oppleves som sky, stille og forsvinner fort i mengden. Dette kan resultere i at de ikke får den oppmerksomheten de trenger, for å føle seg verdsatt og betydningsfulle (Befring & Tangen, 2008, s. 375, 376). Å føle tilhørighet bidrar til motivasjon og læring (Uthus, 2022, s. 189). Ungdata 2020 viser at de fleste har gode venner, men at det også er 2% som sier at de ikke har noen som de kan kalle for venner akkurat nå. 4% opplever å ikke ha noen å være sammen med i friminuttene og hele 7% opplever å ikke ha venner å være sammen med i fritiden (Bakken, 2022, s. 6). Ensomhet og utenforskap kan redusere livskvaliteten og bidra til nedsatt psykisk helse. Noe av grunnen til dette er at de som opplever ensomhet kan tvile på sin egen verdi. At de tenker at de ikke er verdt å være sammen med. På den andre siden kan også psykiske vansker bidra til at det er vanskelig å holde og opprettholde de relasjonene en allerede har (Uthus, 2022, s. 87, 88).

2.4.2 Stress og prestasjonspress

I dagligtalen bruker vi ofte ordet stress om å ha det travelt, når vi har opplevelse av at det er vanskelig å rekke over det vi skal gjøre (Bru, 2019, s. 20). Går en dypere inn i teorien vil en finne ut at det er et komplekst begrep som blir påvirket av faktorer i den enkelte, men også miljøet vi omgir oss med. En kommer heller ikke utenom følelsene når en skal forklare hva stress er, det påvirker hverandre gjensidig. Et eksempel på dette er stresset en opplever når ens følelse av kjærlighet ikke blir gjengjeldt. Det er individuelt fra person til person når enkeltepisoder og belastninger oppleves som stress (Lazarus, 2006, s. 53). En deler gjerne stress inn i negativt og positivt stress. Negativt stress er en ødeleggende form for stress som kan gi kroppslige reaksjoner som sinne, aggresjon, frykt og frustrasjon. Negativt stress over tid er skadelig. Positivt stress er en mer konstruktiv form for stress som kan komme til uttrykk som positiv energi som kan gi nødvendig overskudd til å løse en bestemt oppgave (Lazarus, 2006, s. 49). Når stress er med i dette avsnittet er det med tanke på negativt stress som ungdommer kan oppleve når kravene og forventningene blir større en vedkommende klarer å håndtere. Ung data og andre undersøkelser viser at ungdommer opplever et strekt prestasjonspress i skolen og at det er dette som skaper mest stress for dem. Prestasjonspresset er med å bidra til nedstemthet, at en verdsetter seg selv mindre og også til utmattelse. Dette er uavhengig av om skoler resultatene er gode eller ikke. Presset er ikke bare når det gjelder å gjøre det bra på skolen, men også press i forhold til hvordan en ser ut. Jenter opplever noe mer press enn gutter, men for begge grupper har det en negativ effekt på den psykiske helsen. Den norske skolen blir betegnet som prestasjonsorientert fremfor læringsorientert. Det vil si at en heier frem gode prestasjoner og gode resultater, det å få gode karakterer er viktig (Skaalvik & Federici R. A., 2015, s. 11- 14). I en prestasjonsorientert skole teller ikke innsats og strategi så mye, det er resultatene som teller. Det er stort fokus på tester både nasjonale og internasjonale. Elevene og skolene sammenlignes med hverandre (Uthus, 2022, s. 49). Det er viktig å være blant de beste i en prestasjonsorientert skole, noe som bidrar til sosial sammenligning og mer prestasjonspress. Verdier og forventninger fra familie, venner, media og skolen bidrar også til prestasjonspress (Uthus, 2022, s. 51, s. 185). Under tiltak vil jeg komme innpå hvilke fordeler det vil bidra til å ha et mer læringsorientert fokus i skolen.

2.4.3 Sosiale media

Det er blitt veldig vanlig å samhandle og kommunisere via sosiale medier. Disse brukes daglig blant både unge og voksne. Vi bearbeider og vedlikeholder relasjoner vi allerede har, samt vi får nye gjennom SOME. Denne måten for kommunikasjon er ny, ukjent og gir mulighet til å komme i kontakt med mennesker rundt omkring i verden. Det er blitt en arena både for sosialisering og læring, dagens unge trenger ikke lenger forlate rommet sitt for å være sosiale. Via sosiale medier er en også tilgjengelig 24/7 med de fordeler og ulemper dette fører til (Fandrem, Jahnsen & Sjursø, 2019, s. 148).

Mye forskning er blitt gjort på hvordan unges bruk av sosiale medier påvirker deres psykiske helse, men ifølge Folkehelseinstituttets rapport: Hele verden er et tastetrykk unna, så gir ikke forskningen tydelige svar og det trengs mer forskning. Mye av forskningen som er gjort har hatt fokus på negative effekter på den psykiske helse opp imot tiden en bruker på sosiale medier. Rapporten viser at sosiale medier er en viktig arena for mange unge og kan ha både positive og negative effekter. Blant de positive nevnes at det kan være lettere å prate om vanskelige ting på nett og få anerkjennelse for dette. De opplever å ha venner og tilhørighet. Negative sider som at de bruker mer tid enn de foretrekker, for opptatt av «likes» og kommentarer fra andre nevnes. Det oppleves også kroppspress, sammenligning og forventninger. Jentene har mer både positive og negative erfaringer, de bryr seg mer om mengder «likes» og andres kommentarer enn guttene (Normann, 2022, s. 14, 66, 67). Andre studier viser at negativ oppmerksomhet, uønskede henvendelser og ekskludering på nett kan føre til psykiske vansker som angst og depresjon. Samt generelt mindre følelse av velvære (Skogen et al., 2023, s. 8). Unge som blir utsatt for mobbing på nett eller spredning av bilder og negative kommentarer går ofte med en redsel om at det kan komme mer mobbing på nett. En vet gjerne ikke hvem det er som mobber og bilder kan lett spres til mange. Dette utgjør en stor trussel for de det gjelder, noe som kan påvirke både søvn og livskvalitet (Fandrem, Jahnsen & Sjursø, 2019, s. 152–155).

2.4.4 Mobbing

Å ha et trygt skolemiljø er viktig for å kunne fungere på skolen både faglig og sosialt. Forskning viser at mobbing har sammenheng med mange helseplager som depresjon, angst og psykosomatiske plager. Videre kan mobbing gi symptom på posttraumatisk stress, tanker og forsøk i forhold til selvmord (Breivik, K. et al., 2017, s. 10).

Mobbing er plaging som skjer gjentatte ganger over en viss varighet, det kan være aggressivitet eller negative handlinger fra en eller flere personer. Ved negativ handling prøver noen med hensikt å påføre en annen skade eller ubehag. Det kan være verbalt som når man truer, håner eller sier stygge ting. Det kan være fysisk som skubbe, sparke, slå, knipe eller holde fast. Mobbingen kan også være relasjonell eller digital. For at en skal kunne kalle disse hendelsene for mobbing må det være en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet. Den som blir mobbet har ikke så lett for å forsvare seg (Breivik, K. et al., 2017, s. 16). Mange av de som blir mobbet har dårlig selvtillit, er redde, har ikke så mye humor, er korte, svakere, klandrer seg selv, trekker seg tilbake, har mer negativt tankemønster, få venner og trenger tettere oppfølging av voksne. På den andre siden kan mange av disse symptomene også være et resultat av mobbing (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 111). Elevundersøkelsen for 2022 viser at andelen som blir mobbet i videregående opplæring fra 2021 har økt noe. Det er mer mobbing blant jenter enn gutter og det er flere som blir utsatt for mobbing på yrkesfag enn på studieforberedende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2023).

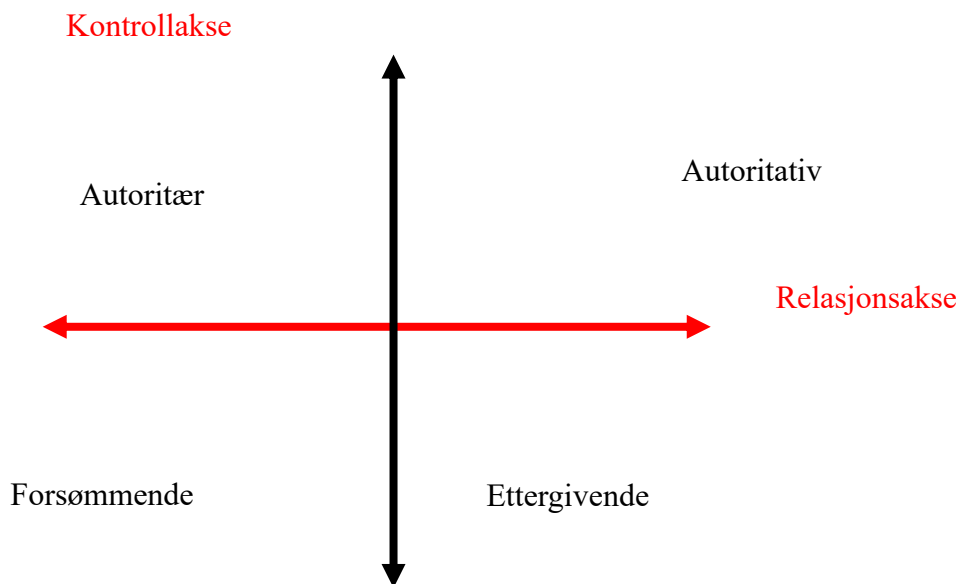
2.5 Tilrettelegging

Når lærer skal legge til rette for elever i videregående opplæring som strever psykisk er dette tiltak som er bra for alle, men ekstra viktige for de elevene som strever. I foregående avsnitt er det blitt sagt en del om beskyttende faktorer og risikofaktorer. Dette avsnittet vil komme inn på hva læreren kan gjøre for å oppnå størst mulig grad av livsmestring for den enkelte elev.

2.5.1 Den autoritative voksne

Under avsnittet om resiliens kom det frem at det å ha veldige autoritær eller ettergivende forelder skaper uforutsigbarhet og usikkerhet, noe som gjør en mer sårbar og mer utsatt for psykiske lidelser. Videre vil dette avsnittet handle om ulike foreldrestiler, som i senere tid har vist seg å ha stor innvirkning innenfor pedagogikken også (Roland, 2021, s. 20). Diana Baumrind (1991) skriver om effektive foreldrestiler og har delt de inn i **autoritær**

foreldrestil, som stiller store krav til barna både i forhold til orden i hjemmet, regelhåndtering og oppførsel. De er overvåkende og kontrollerende, uten at de er gode på å forklare hvorfor de ønsker at barna skal oppføre seg på en bestemt måte. De lytter lite til barnas behov. Videre er det en **ettergivende foreldrestil** som er svært lydhøre overfor barna, men stiller lite krav til dem. Barna får i stor grad lov til å bestemme selv og foreldrene har ikke så mange krav i forhold til oppførselen til barna. De **forsømmende foreldrene** aviser barna sine. De setter verken krav eller lytter til dem. De har ikke struktur på hverdagen og følger ikke med på hva barna gjør. De kan være avisende og forsømmende. **De autoritative foreldrene** lytter til barnas behov, men setter også klare krav til hvordan barna skal oppføre seg. Deres oppdragelse er mer støttende enn straffende. De ønsker at barna skal få god selvtillit, bli sosiale, selvregulerte og samarbeidsvillige (Baumrind, 1991, s. 750).



Ut fra Baumrinds (1991) sin teori er det mulig å sette opp dette i et aksesystem slik Pål Roland har gjort. Denne modellen viser en relasjonsakse og en krav/forventings akse som skal vise de egenskapene en autoritativ lærer må ha. Den autoritative læreren stiller krav og viser tilsyn, men har også evne til å skape gode relasjoner av høy kvalitet. Hva gode relasjoner er og hvordan de kan opprettes kommer jeg tilbake til i neste avsnitt. Når det gjelder krav stilles disse i ulike former både i forhold til orden, atferd og læring. Kravene stilles i form av tilsyn og konfrontering (Roland, 2021, s. 22). Videre henviser Roland til Baumrind (1991) som sier at tilsyn er å muliggjør god struktur, forutsigbarhet og orden gjennom dagen. Konfrontering brukes når negative handlinger oppstår for å unngå og minimere uønsket og negativ atferd. Når en allerede har gode relasjoner aksepterer barn og unge mye lettere at det stilles krav til

dem. Når læreren klarer å innta en autoritativ voksenrolle kan det ha positive ringvirkninger på mange områder. Blant annet sosial kompetanse, bedre faglig utvikling og forståelse for demokratiet. Det kan også forebygge negative atferd og uønskede hendelser (Roland, 2021, s. 21, 22, 27).

Den autoritative læreren kjennetegnes av å ha varme og omsorg for elevene, de viser respekt samt gir uttrykk for at elevene/barna er betydningsfulle hver og en. De har evnen til å se den enkelte elev og deres behov. Når det gjelder krav stilles disse på en respektfull måte. Man kan si at for å være autoritativ må en ha evne til å stille passende tilpassede krav samt å skape gode relasjoner av høy kvalitet. Forskningen viser at det er av stor betydning for både trivsel, innsats, atferd og læring at kvaliteten på relasjonen er god (Drugli, 2012, s. 14).

Dette bringer oss over i neste avsnitt som skal handle om den viktige relasjonen mellom lærer- elev og mellom elevene.

2.5.3 Lærer – elev og elev – elev relasjon.

Relasjonen mellom lærer og elev kan forstås som den kvaliteten som oppstår imellom dem etter gjentatte erfaringer med samspill og kommunikasjon. Etter hvert danner en seg et bilde av vedkommende og man har forventinger i forhold til hverandre (Drugli, 2012, s. 15). Har vi fått et dårlig første inntrykk av noen så er det det vi husker og har dermed med oss en negativ erfaring inn i neste interaksjon. Relasjonene mellom lærer og elev er et dynamisk samspill som gjensidig påvirker hverandre gjennom interaksjoner. Hvert møtepunkt bygger videre på tidligere erfaringer og kan enten være positive eller negative. De bygges opp over tid og hver eneste interaksjon har betydning (Wubbels et al., 2015, s. 364, 365). Det tar tid å bygge opp gode relasjoner, men de er sårbare og kan lett ødelegges av noen få negative interaksjoner. Disse interaksjonene kan være smil, blikk, kroppsspråk, små samtaler osv. som lærer har med den enkelte elev men, også elevgruppen som helhet (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s.20). Alle interaksjonene er viktige, men de læreren har med hver enkelt elev er mer virkningsfulle enn de en oppnår ved å henvende seg til hele klassen. En til en interaksjon gir mer nærhet mens den som gis i fellesskapet når alle elevene, en veksling av disse vil være optimalt (Roland, 2021, s. 32). Interaksjonene og relasjonen påvirkes også av både elevenes samt lærerens personlighet og erfaringer. Videre har miljøet i klasserommet, skolen og andre sosiale arenaer betydning (Wubbels et al., 2015, s. 365). Kvaliteten på interaksjonene er avgjørende for om en får en god eller dårlig relasjon. I møte med elever er det avgjørende å skape relasjoner av god kvalitet for at elevene skal ha tillitt til lærer, føle trygghet og vise engasjement. Det er også med å bidra til opplevelsen av tilhørighet samt et trygt og godt fellesskap (McLaughlin

& Clarke, 2010, s. 98; Wubbels et al., 2015, s. 367). For sårbare barn og ungdommer er en trygg og god relasjon ekstra viktig, da mangel på dette vil bidra til utrygghet og minske forutsetningene for læring (Drugli, 2012, s. 18; McLaughlin & Clarke, 2010, s. 98). Det er læreren som har ansvar for at relasjonen er god, skulle relasjonen være dårlig til noen elever bør lærer søke hjelp og veiledning for å kunne opprette bedre relasjon (Drugli, 2012, s. 37; Sæteren, 2019, s. 36). Mange ungdommer som har psykiske vansker, har store problem med å knytte positive relasjoner med lærer og har derfor ofte negative relasjoner til læreren sin (Drugli et al., 2011, s. 248). Den gode omsorgen en autoritativ lærer viser er med å påvirke hvordan elevene oppfatter lærer og hvordan en skal være i relasjonen med hverandre. I forhold til både norsk og internasjonal forskning kan det se ut til at skoletrivsel i stor grad påvirkes i positiv retning av en god lærer – elev relasjon (Danielsen et al., 2009, s. 313; McLaughlin & Clarke, 2010, s. 98). McLaughlin & Clarke (2010) er kritiske til om det legges nok vekt på dette viktige arbeidet og om en er klar over hvor stor betydning denne gode relasjonen mellom lærer og elev faktisk har. De hevder at det har vært mer fokus på viktigheten av elev- elev relasjonene og at fokus på lærer – elev relasjonen som de mener er essensielt har blitt forsømt (McLaughlin & Clarke, 2010, s. 99).

Både lærer- elev, men også elev- elev relasjonen blir positivt påvirket av hverandre (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 17-19). Læreren er her en rollemodell for hvordan en kommuniserer med hverandre. Elevene vil se og lære av samspillet dem imellom. Ser de at lærer har en elev de ikke går så godt sammen med er det en økt risiko for at også andre elever utvikler en negativ relasjon til denne eleven (Drugli, 2012, s. 86, 87).

Hvordan relasjonen er mellom elev og lærer vil også påvirke hvordan foreldrene opplever læreren (Westergård, 2012, s. 158). I neste avsnitt kommer vi inn på dette med skole- hjem samarbeidet.

2.5.4 Skole- hjem samarbeid

Som nevnt innledningsvis er informantene over 18 år. Samarbeid med foreldrene er mindre aktuelt siden de er myndige og har rett på privatliv, men kan likevel være veldig verdifullt for elever som strever psykisk. Når elevene har vansker med å tilpasse seg skolen og de kravene som stilles kan en med samtykke fra eleven samt foresatte fortsette samarbeidet. Dette er nedfelt i forskrift til opplæringsloven § 20-4 – Foreldresamarbeid i videregående skole (Lovdata, 2024). Når den autoritative læreren tar kontakter foreldrene vil de ofte oppfatte hen som en trygg, omsorgsfull og kompetent leder. Det vil skape tillit og gode forutsetninger for et godt samarbeid videre (Westergård, 2012, s. 157, 158).

Det er tidligere nevnt at et trygt skolemiljø er av stor betydning for utvikling samt ivaretagelse av en god psykisk helse og livsmestring. Det er så viktig at det er nedfelt i lovverket, dette tas opp i neste avsnitt.

2.5.5 Skole- og læringsmiljø

I opplæringsloven § 9a-2 står det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal ha null toleranse mot krenkelser som mobbing, vold, trakassering og diskriminering. Alle som arbeider på skolen har gjennom opplæringsloven § 9a-4 aktivitetsplikt som innebærer at en må følge med på og gripe inn om elever opplever krenkelser (opplæringsloven, 1998). Dette innebærer at alle som arbeider på skolen skal følge med å ta tak i uønskede hendelser og situasjoner. Videre betyr det at det ikke er nok at det er trygghet i klasserommet, elevene skal også oppleve at det er trygt i pausene, når de kommer til skolen og når de forlater skolen.

Når det står i opplæringsloven (1998, § 9 A-2) at elevene har rett på et trygt psykososialt miljø betyr det at de også har rett på et godt læringsmiljø. Det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan lærere og elever opplever det. Det gode psykososiale miljøet preges av trivsel blant elevene. At de har tro på egne ferdigheter, faglig mestring samt har gode relasjoner til medelever og lærere. NOU rapporten – Å høre til fremhever fem sentrale faktorer som er viktige å arbeide med for å fremme et trygt psykososialt miljø: skolekultur, skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elev-elev-relasjoner og foreldresamarbeid (NOU 2015:2, 2015, s. 26).

Blant annet Ungdata undersøkelsen har pekt på skolepress som en viktig årsak til at unge har større psykiske utfordringer nå en tidligere, det er derfor viktig at skolen kan få ned noe av presset. Et læringsorientert klima, der fokus er mer på læring og hva en får til en å sammenlikne seg med andre kan være en god hjelp til å få ned skolepress og stress.

2.5.6 Læringsorientert klima

I tidligere avsnitt har det vært beskrevet hvor viktig det er for de unges opplevelse av livsmestring at de oppnår mestring, både når det gjelder skole og fag, men også andre arenaer. I skolen er det som nevnt ofte et prestasjonsorientert klima som i motsetning til et læringsorientert klima kan påføre elevene nederlag som igjen har betydning for den psykiske helse og opplevelse av å mestre livet.

I motsetning til det prestasjonsorienterte klimaet er det ved et læringsorientert klima mer fokus på at elevene oppnår forståelse og kunnskap. Også egen forbedring og innsats verdsettes. Elevene skal sette seg egne mål og ikke sammenligne seg med de andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 50). Om en oppnår egen fremgang og utvikling, gjør så godt en kan så har en lykkes. Det er viktig å hjelpe elevene å sette seg realistiske mål og gi dem utfordringer utfra den enkelte sine forutsetninger. Innsatsen blir verdsatt og det å gjøre feil er endel av læreprosessen, noe som bidrar til fremgang og utvikling (Uthus, 2022, s. 61).

Forskning som er gjort viser at en slik målstruktur bidrar til bedre psykisk helse i form av høyere selvvurd og at elevene føler seg mindre nedstemt, har mer energi, mindre kroppslige plager samt mindre angst. Resultatene forklares ved at en prestasjonsorientert målstruktur både gir økt prestasjonspress men også påvirker den psykiske helsen direkte (Uthus, 2022, s. 54, 55, 56). Undersøkelser viser også større engasjement og trivsel i skoler som har et læringsorientert klima. Videre viser undersøkelser at læreren sine verdier og holdninger samsvarer mer med en læringsorientert målstruktur. Men at det er press om å oppnå gode resultater som kan påvirke og bidra til en mer prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 206, 207). God lærerstøtte som er læringsorientert i tillegg til følelse av tilhørighet gir både indre og ytre motivasjon, større initiativ samt engasjement. Elevene tilpasser seg lettere noe som kan bidra til bedre psykisk helse og livsmestring (Deci & Ryan, 2000, s. 263; Ryan & Deci, 2020, s. 7). En bør unngå sammenligning i klassen, fokusere på egen utvikling samt øke forståelsen for at en lærer av å prøve og feile (Uthus, 2022, s. 61). I norsk skole er vurdering og karakterer viktig for den enkelte. Noen har store ambisjoner i livet og trenger gode karakterer for å komme inn på ønsket utdanning. Dette bidrar til mye stress og press. Karakterer er nok kommet for å bli, men ved å hjelpe elevene til å se på hva de mestrer og at det er det viktigste kan en være med å redusere stresset.

2.5.7 VIP makkerskap

Å trygge elevene med å skape forutsigbarhet i skolestarten kan være et viktig tiltak for et trygt og godt klassemiljø. Vip makkerskap er et verktøy som kan være med å bidra til trivsel, livsmestring og bedre psykisk helse. Tydelig og god klasseledelse er viktig i forhold til makkerskap, noe som er viktig for alle, men ekstra viktig for de som strever med sin psykiske helse. Kontaktlærer har ansvar for å danne makker par og makker grupper helt fra første skoledag. Parene og gruppene ruller etter ca. tre uker og de har bestemte oppgaver i forhold til hverandre. Makker parene skal sitte sammen og kan arbeide sammen i gruppeoppgaver. De skal ha omsorg for hverandre, dele telefon nummer og eventuelt sende melding til hverandre ved fravær. De kan ha ansvar for hverandre i friminuttene, noe som kan være spesielt verdifullt i starten av skoleåret når elevene ikke kjenner hverandre. Makkerskap er mest effektivt om alle lærerne i klassen gjennomfører dette. Det lages klassekart og hver elev får en navnelapp som plasseres ut i forkant av timen, da vet alle hvor de skal sitte. I starten av skoleåret kan det være ekstra trygt å ha en person en skal forholde seg til. En kan lage intervju der makkerparene intervjuer hverandre, og de kan eventuelt presentere hverandre for klassen. Vip makkerskap kan som nevnt bidra til trygghet og mestringsopplevelser noe som er spesielt viktig for engstelige elever (Helsedirektoratet, 2023, s. 2–6). Dette opplegget har gitt resultat som viser at elevene opplever mer trygghet, føler seg mindre utenfor, blir lettere kjent og har mindre fravær (Havik, 2019, s. 138). En annen undersøkelse viser også bedring i det sosiale samspillet i klassen, men at effekten ikke var veldig stor. Det som ser ut til å være en avgjørende faktor for å få et godt resultat med programmet er at læreren har erfaring med dette (Morin, 2021, s. 11).

For å få et trygt og godt klassemiljø som fremmer den psykiske helsen og bidrar til livsmestring er det viktig å ha gode kunnskaper om hvordan det sosiale samspillet påvirker oss. Neste avsnitt vil handle om dette.

2.5.8 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er et mye brukt begrep og det er nesten regnet som en selvfølge at dette er en kompetanse en innehar. Når ferdigheten derimot mangler blir det veldig synlig hvor verdifull denne kompetansen er. En kan også kalle det for det sosiale limet, det som skal til for å kunne fungere i samspill med andre mennesker (Ogden, 2022, s. 208).

I følge Udir er sosialkompetanse ferdigheter, holdninger og kunnskap som vi trenger for å mestre ulike sosiale arenaer (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12). Det er gjort mange forsøk på å definere begrepet sosial kompetanse, her blir bare Ogden sin nevnt:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2022, s. 210).

Ofte tenker vi på fem ulike dimensjoner når vi snakker om sosial kompetanse og det er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll/ selvregulering og ansvarlighet (Ogden & Sørli, 2001, s. 212). Empati betyr å kunne sette seg inn i andres perspektiv, ha evne til å sette seg inn i hvordan andre har det samt å ha respekt og omtanke for deres mening og følelser. Samarbeid handler om å kunne hjelpe, dele med andre samt forholde seg til regler og beskjeder. Selvhevdelse handler om å ha egne meninger, stå for disse, samt å gjøre krav på egne rettigheter og behov. Selvkontroll/ selvregulering er å kunne styre egne følelser, tanker og handlinger på en konstruktiv måte. Ansvarlighet viser en ved å holde avtaler, forpliktelser samt å ha respekt for andres arbeid og det de eier (Ogden, 2022, s. 216).

I den overordnet delen av læreplanen nevnes både empati, samarbeid og selvhevdelse som konkrete områder en skal arbeide med i skolen. De siste to kan en koble opp mot formuleringer i overordnet del om FoL som handler om å håndtere tanker, følelser og relasjoner. I tillegg skal en kunne ta ansvarlige livsvalg (Danielsen, 2021, s. 63).

Emosjonsfokusert mestring handler om å kunne regulere følelsene i forhold til ulike problem som kan oppstå, dette kan bidra til å redusere psykisk uro (Danielsen, 2021, s. 89).

Som nevnt under den autoritative voksne kan læreren som er autoritativ bidra til sosial kompetanse, dette i kraft av seg selv med tanke på dens væremåte. Dette gjøres ved å være sensitiv og aksepterende overfor elevenes tanker, følelser samt å se deres behov. Videre bidrar

læreren med gode verdier som vedkommende selv etterlever. Alle disse sosiale ferdighetene samt utviklingen av disse er sentrale i forhold til livsmestring og kan dras inn i FoL ved å bruke modeller for sosial emosjonell læring også kalt SEL (Roland, 2021, s. 78, 79). Videre brukes begrepet SEL som består av ulike dimensjoner som selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking. Ved å gå inn og lære elevene om disse dimensjonene hjelper en de til å forstå og håndtere egne tanker, følelser samt bevisstgjøring i forhold til relasjonsferdigheter med andre. Videre lærer de å ta ansvarlige, gode valg, samt om verdier og holdninger (Roland, 2021, s. 80, 81).

En annen måte å bli bevisst egne tanker og følelser kan være å bruke mindfulness, som handler om å utvikle evnen i å være til stede her og nå, akseptere de tankene som kommer og vende tilbake til øyeblikket. Et eksempel er når en er ute i naturen og legge merke til lydene, luktene, føttene og følelsene det gir i kroppen osv. (Dyrdal, 2020, s. 130). Dette er med på hjelpe hjernen til å koble ut og slappe av noe som er viktig i en verden hvor vi er tilgjengelige 24/7. En kaller dette også oppmerksomt nærværende (ON) som videre vil si å godta både sitt indre liv i tillegg til å akseptere det som skjer her og nå. En aksepterer, lar tankene fare uten å dømme eller bli overveldet av følelsene. Uten å stoppe de, gjøre noe med de eller stenge de av (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 92). Oppmerksomt nærvær kan særlig brukes til å lære selvregulering, selvbevissthet og stressmestring. En slik aksepterende innstilling til nuet kan bidra til at en får et mer hensiktsmessig forhold til egne tanker, følelser og handlinger. Videre kan det bidra til at en blir mer realistisk i forhold til hva en kan forvente av livet og kan dermed påvirke vår følelse av livsmestring (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 82, 87). En annen måte å håndtere stress, negative og vanskelige følelser kan være pusteteknikk.

Bevisstgjøring av pusten kan være en god mestringsstrategi, innånding gir energi og hjelp til å komme i gang. Mens utånding er beroligende, derfor legger en vekt på utåndingen når en arbeider med avspenning og stressreduksjon. En har fokus på ha like lange innpust som utpust, teller gjerne til 4 eller 5 på begge (Myskja, 2020, s. 158, 159). Rolig pust vil også bidra til å dempe tankekjør og hjelpe å deaktivere hjernen vår (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 84). Dette kan være en liten del av strategiene en kan ta inn i FoL, for å få best mulig effekt er det viktig at lærerne og skolen samarbeider om dette.

2.5.9 Kollektiv forståelse

For å få til gode resultater enten det er i skolen eller en annen organisasjon er det viktig at en har en felles forståelse og integritet i arbeidet (Roland, 2015, s. 97). Roland (2021) henviser til Fullan (2010) som sier at en kollektiv tilnærming er mye mer virkningsfull og gir mye bedre resultat enn individuelle endringsprosesser (Fullan (2010) sitert i Roland, 2021, s. 48). Når skolen skal gjøre endringer som bidrar til bedre livsmestring blant elever i videregående opplæring som strever psykisk må skolen som helhet arbeide sammen. Når lærerne skal møtes og enes om en felles forståelse har de ulike erfaringer og personligheter som de tar med seg inn i enhver situasjon. Samtidig har de felles opplevelser som er vanlig for folk flest og for den tilhørende kulturen. Den felles forståelsen som de har, kan kalles for den delte forståelsen eller intersubjektivitet. Den delte forståelsen kan gjøre det enklere å kommunisere og oppleve at en er på bølgelengde samt bidra til at en ved å dele opplevelser og erfaringer lettere kan komme til en felles forståelse (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42, 48, 49). Hver enkeltes lærer sin mestringstro har betydning for at en skal lykkes med endringsarbeid. Tidligere positive erfaringer kan bidra til økt mestringstro og vil dermed bidra positivt inn i nye endringsarbeid. Ens egen tro på å lykkes kan også ha positiv innvirkning på de andre kollegaer å øke den kollektive mestringstroen (Westergård, 2020, s. 183, 184). Lærerne som deltar i endringsarbeid må føle seg forpliktet samtidig må lederne gå foran, bane vei og se til at prosessen går som planlagt. Videre må ledelsen gi støtte og oppmuntring samt at lærerne må få mulighet på å øve på de elementene som er nødvendige for innføring av endringen (Roland, 2015, s. 97, 98).

3.0 Metode

Dette kapitlet handler om de metodiske valgene som er blitt foretatt for å svare på problemstillingen:

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?

Målet har vært å gi leseren et mest mulig nøyaktig bilde av hvordan hele forskningsprosessen har foregått! Kapitlet starter med en forklaring på hva som er forskjellen på de ulike forskningsmetodene. Videre begrunner jeg hvorfor valget mitt falt på en kvalitativ tilnærming og bruk av intervju. I neste omgang har jeg gått mer inn på hva et semistrukturert intervju er og fordeler og utfordringer jeg har møtt på i denne forbindelsen. Deretter vil jeg si litt om forberedelse og etterarbeid i forhold til intervjuene, blant annet hvordan informasjonen ble innhentet, bearbeidet og analysert. Til slutt i dette kapitlet viser jeg hvilke etiske overveielser som er blitt gjort og hvordan en kan forstå kvaliteten av forskningen min. Leseren blir i denne delen av oppgaven gjort kjent med hvordan forskningsprosessen har vært planlagt og foregått. En får innsikt i hele prosessen, noe som er viktig for å gjøre den mest mulig transparent/gjennomsiktig. Dette er et bevist valg som er gjort for å øke kvaliteten på forskningen.

3.1 Valg av metode

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode innenfor pedagogisk forskningsteori (Dalland, 2017, s. 52; Thagaard, 2013, s. 17). Disse er nå ansett som å kunne supplere hverandre, mens de tidligere var mer satt opp mot hverandre og det var uenighet om hvilken av metodene som var best egnet ved forskning. En kan også gjøre forskning ved å anvende begge metodene, dette kalles «mixed methods» (Dalland, 2017, s. 52; Kleven et al., 2011). Når en anvender en kvalitativ metode, forsøker en å oppnå nærhet til deltakerne en forsker på. Fleksibiliteten som skapes ved at innsamling av datamateriell ikke er helt bestemt og strukturert, samt nærheten en får til informantene kan gi kunnskap det ellers er vanskelig å få tak i. Ved kvantitativ metode blir det ofte en avstand mellom forskeren og informantene, da innsamlingen gjerne skjer ved bruk av strukturerte spørreskjema (Dalland, 2017, s. 123; Kleven et al., 2011, s. 19). Når en anvender kvantitativ metode ønsker en å finne litt informasjon om mange, en går i bredden mens en ved kvalitativ forskning har få informanter,

og går i dybden. I motsetning til den kvalitative metoden er kvantitativ metode mer systematisk og dermed mindre fleksibel, en får mer svar på det gjennomsnittlige enn det som er særegent. Metoden velges utfra hva en vil få kunnskap om og hvilken type undersøkelser en skal foreta. Forskningsmetoden kan forstås som fremgangsmåten for å skaffe ny kunnskap (Dalland, 2017, s.52; Kleven et al., 2011, s. 16,17). I forhold til min problemstilling var det gjort lite tidligere forskning og i følge Thagaard (2013) er en kvalitativ metode god å bruke når det foreligger lite forskning på temaet det skal forskes på (Thagaard, 2013, s. 12).

I prosjektet har målet vært å gå i dybden og oppnå nærhet. Derfor har jeg gjennomført intervju av 5 informanter, som ga meg ny kunnskap om fenomenet jeg forsket på: Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse?

Med bakgrunn i dette ble det valgt et kvalitativt forskningsdesign og et semistrukturert intervju.

3.1.1 Kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk ståsted

Den kvalitative metoden er som nevnt fleksibel og mangfoldig, både med tanke på å skaffe data samt analyse av disse. Det mest vanlige har vært observasjon og intervju, men det har blitt mer vanlig å analysere visuelle samt verbale uttrykksformer i den senere tid. De sistnevnte metodene krever andre overveielser i forhold til metode og etikk (Thagaard, 2013, s.193, 194). Målet med kvalitativ metode er å forstå sosiale fenomener, for å få gyldige resultat er derfor fortolkningen svært viktig. Når en intervjuer og observerer personer kommer en tett på, en får gode fylldige data om personer og situasjoner. I følge Thagaard (2013) er kvalitativ metode veldig godt egnet om en skal studere personlige og sensitive emner. En er imidlertid avhengig av et tillits forhold mellom informant og forsker (Thagaard, 2013, s. 11, 12). Ved de kvalitative metodene er det et likhetstrekk at datamaterialet består av tekst som skal analyseres. Det kan være notater som er gjort ved observasjon, visuelle uttrykksformer eller transkripsjon som er gjort etter intervju. Felles er at de forteller om handlinger, intensjoner, uttalelse og synsvinkler til personene det forskes på (Thagaard, 2013, s. 14). Videre fremhever Thagaard (2013) to viktige begrep som en må forholde seg til i kvalitativ forskning: innlevelse og systematikk. Med det først nevnte menes at en lever seg inn i informantens situasjon og kan dermed få en bedre forståelse av denne. En bør møte inntrykkene en får med en åpen og intuitiv holdning. Når det gjelder systematikk handler det om at en har en overveiende holdning til prosessene underveis i forskningen, at en tenker

nøye gjennom hvordan en skal gå frem, innhente data og hvordan disse skal granskes og tolkes. Selv om prosessen er systematisk, er den også spontan og fleksibel. Forskeren må være åpen om hvilke fremgangsmåter som er benyttet, alle avgjørelser skal dokumenteres (Thagaard, 2013, s.15-17). I denne prosessen ble Kvale & Brinkmann (2015) sine syv stadier for å få en god struktur på forskningen til stor hjelp. Disse stadiene er **tematisering**, som handler om at en må redegjør for hva en skal undersøke og hvilken forforståelse en har. Før du bestemmer deg for studiens hvordan, altså hvilken metode en skal bruke må en først besvare studiens hvorfor og hva (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Problemstillingen min: *Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?* Denne blir min **hva** i studien.

Mitt **hvorfor** er som tidligere nevnt at psykiske vansker er et økende problem blant ungdom (Folkehelseinstituttet, 2014, s. 59; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 10; Meld. St.28 (2015-2016), s. 13). I tillegg har jeg en personlig interesse for temaet. Når det gjelder studiens **hvordan** og valg av metode ble det naturlig med et kvalitativt intervju da jeg ønsket å få inngående, nøyaktig og dyptgående kunnskap. Den psykiske helsen er også veldig personlig, temaet kan derfor oppfattes som noe sensitivt og den kvalitative metoden er da fordelaktig å bruke (Thagaard, 2013, s. 11, 12). Det neste stadiet er **planlegging** og en bør ha oversikt over alle syv stadier før en utfører intervju. Det innebar at jeg leste meg opp på aktuell teori, utarbeidet informasjonsskriv, intervjuguide og satte meg inn i de etiske overveielsene som måtte gjøres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). **Rapportering** er slutt produktet, den ferdig skrevne masteroppgaven. Her skal hele fremgangsmåten komme frem og de etiske overveielsene skal også bli synliggjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Mine etiske forbehold kommer i punkt 3.3. **Intervjuing, transkribering, analysering og verifisering** er de fire andre stadiene Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler for god struktur i forskningen. Disse vil bli omtalt nærmere under passende avsnitt i metodekapittelet.

Forskningsprosjektet mitt er forankret i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig ståsted. Fenomenologi betyr læren om fenomenene og hermeneutikken betyr fortolkningslære (Dalland, 2017, s. 45). Fenomenologien tar utgangspunkt i den enkeltes opplevelse av fenomenet og prøver å få frem en dypere mening i vedkommens erfaringer. Mens hermeneutikken ser det som svært viktig å finne en dypere mening en det en først antar, dette gjøres ved å fortolke folks handlinger (Thagaard, 2013, s. 40, 41). I min forskning ville jeg

finne ut av fenomenet: Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? For videre å få frem informantenes dypere mening og fortolkningen av denne.

3.1.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet vil få frem informantens forståelse av fenomenet for å skaffe ny kunnskap om dette. Et intervju er en samtale om et emne som både informant og forsker er interessert i. En må bruke god tid til å spørre, lytte og ta pauser for å få frem den kunnskapen en ønsker å få. Det finnes ulike intervjuformer og en må se på hva som passer best ut fra hva det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I mitt forskningsprosjekt ville jeg få frem den enkeltes individuelle mening, tanker og følelser. Få mest mulig ærlige svar som ikke påvirkes av andre. Derfor valgte jeg å intervju en og en informant, fremfor fokusgruppe intervju hvor deltakerne responderer på hverandre sine utsagn. I denne sistnevnte fremgangsmåten er det en fare for at den enkeltes stemme ikke kommer like tydelig frem og det kan være vanskelig å snakke om sensitive tema (Thagaard, 2013, s. 99). I intervju situasjonen er ikke informant og forsker likestilt. Forskeren er i en makt posisjon og er den som bestemmer hva samtalen skal handle om. Det er vedkommende som spør og informanten som svarer, forsker kan videre be om utdypende svar. Den som intervjuer bidrar ikke med egne tanker og holdninger til temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23, 24). Tillit har vært viktig da jeg skulle gjennomføre intervjuene. Hvis ikke informantene hadde hatt tillit til meg, var det ikke sikkert de hadde ønsket å snakke åpent om det jeg spurte om.

Jeg benyttet meg av et semistrukturert intervju, der formålet var å få frem informantens livsverden for deretter å kunne fortolke betydningen. Intervjuet er kjennetegnet med at det er en rekke temaer det samtales om og det er laget noen spørsmål, men det er ikke en bestemt rekkefølge i disse og en kan forfølge svarene for å innhente enda mer informasjon. Det er vanlig at temaene og spørsmålene er utformet i en intervjuguide og at det påsees at en i løpet av intervjuet er gjennom alle temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46, 47).

Dette synes jeg var en fordel for da fikk informantene fortelle fritt og jeg fikk noen ganger svar på flere spørsmål som jeg hadde tenkte å stille senere i forløpet. I mine intervju var det krevende å passe på at alle temaene ble dekket.

3.2 Forskningsprosessen

I denne delen vil jeg presentere selve prosessen med forskningen som dreier seg om forberedelse, utvalg og rekruttering. Hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan data ble bearbeidet for deretter å tolkes. Mine første forberedelser var å sette meg inn i teori knyttet til min foreløpige problemstilling, for deretter å starte med intervjuguiden og informasjonsskriv.

3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide og informasjonsskriv

Målet med intervju guiden er at den skal lede deg gjennom intervjuet og sikre at en får snakket om de temaene en ønsker å snakke om. God planlegging og struktur er derfor viktig. Selve utarbeidelsen bidrar også til at en er mer forberedt til selve intervjuet både faglig og mentalt (Dalland, 2017, s. 78; Thagaard, 2013, s. 100). Intervjuguiden min ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen og teoridelen. Følgende hovedtemaer og undertemaer ble valgt:

- Psykisk helse og livsmestring: -beskyttelsesfaktorer -risikofaktorer
- Lærer og læringsmiljø
- Hverdagen i og utenfor skolen
- Bruk av sosiale medier

Intervjuene mine, var som nevnt, semistrukturert. Under hvert tema hadde jeg laget ulike spørsmål for å sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket. Informanten fikk prate fritt om hvert spørsmål og svarte dermed ofte på flere av spørsmålene mine på engang. Dette ga intervjuet en samtalepreget form som utformet seg med tanke på hva informantene svarte.

Intervjuguiden fungerte som en huskeliste (Dalland, 2017, s. 78; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Denne ligger som vedlegg 1.

Informasjonsskrivet ble laget for å gi informantene innsikt i min studie og hvorfor jeg ønsket å forske på nettopp dette. Skjemaet ga også informasjon om hva det ville bety for informantene å delta og hvordan informasjonen som ble samlet inn ble behandlet. Videre tok det for seg hvilke rettigheter informantene hadde og at de når som helst kunne trekke seg om de ønsket. Informasjonsskrivet ligger som vedlegg 2.

Da intervjuguiden og informasjonsskriv var ferdigstilt ble det søkt til Sikt som er kunnskapssektoren sin tjenesteleverandør og skal sikre at forskeren har god informasjonssikkerhet og at personvernet til informantene blir ivaretatt. Vurderingen fra Sikt ligger som vedlegg 3.

3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Et utvalg er den/ de personene (informantene) forskeren får informasjon fra. Informantene ble utvalgt strategisk, dvs. at de har visse egenskaper eller kvalifikasjoner som er nødvendig med tanke på problemstillingen og forskningen en skal få kunnskap om (Thagaard, 2013, s. 60).

Utvalget mitt skulle være elever i videregående opplæring som hadde psykiske vansker og pga. dette opplevde manglende livsmestring. For at de skulle ha endel erfaring med skole og ha en bevisst holdning til sin psykiske helse ønsket jeg at informantene skulle være over 18 år. Det skulle være frivillig å delta, derfor ville jeg ikke henvende meg direkte til noen. Dette med tanke på faren for at de skulle oppleve det som et press til å delta.

Som nevnt tidligere viser forskning, og min erfaring, at ungdommer med psykisk uhelse er et økende fenomen. Med tanke på det trodde jeg at det skulle være enkelt å finne informanter, noe som ikke var tilfelle. Det ble litt utfordrende og tok endel tid, men etter samtale med veileder bestemte jeg meg for å gå litt breiere ut og henvendte meg til flere skoler. I den forbindelse laget jeg et forenklet informasjons skriv som skulle være mer målrettet mot ungdommene og skulle bidra til rekruttering (vedlegg 4). Målet var å ha 4 informanter, men jeg endte opp med å ha 5. Utvalget bør ikke være for stort da det vil være svært omfattende å gjennomføre gode nok analyser av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 65). Derfor tok jeg kontakt med skolene da jeg hadde fått nok informanter og takket for at de hadde engasjert seg samt informerte om at jeg hadde fått de informantene jeg behøvde.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuing utføres med å ta i bruk og anvende den utarbeidete intervjuguiden. En må ta hensyn til relasjonen en har klart å skape til informantene og konteksten intervjuet blir gjennomført i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

Jeg hadde et prøveintervju for å teste ut intervju guiden og for å gjøre nødvendige endringer. Dette gjorde at jeg var mer forberedt når informantene skulle intervjues (Thagaard, 2013, s. 100). Som nevnt tidligere er maktforholdet skjevt når en skal gjennomføre et intervju. For å trygge informantene hadde jeg sendt de sms og takket for at de ville delta. Samtidig fikk jeg mulighet til å svare på spørsmål som de hadde til prosjektet og intervjuet. Intervjuene ble avholdt på to forskjellige skoler og et bibliotek. To intervju ble avholdt på egen skole, da opplevde jeg å ha litt mer kontroll over omgivelsene og kunne lage det litt mer koselig. Da jeg intervjuet de andre stedene valgte jeg å ta med litt kos i form av småkaker og twist for å prøve å få en litt mer beroligende og trygg atmosfære. Hvert intervju tok i underkant av 1 time. Før

intervjuene startet takket jeg for at de stilte opp og fortalte litt om meg selv samt hva jeg ønsket å få ut av prosjektet. Slik jeg opplevde det var informantene svært positive til mitt engasjement for temaet. Videre gikk vi gjennom informasjonsskrivet. De ble minnet om taushetsplikt, anonymitet og muligheten for å trekke seg. Deretter ble samtykke erklæringen undertegnet om det ikke allerede var gjort. Vi snakket litt om de ulike temaene vi skulle innom før jeg opplyste om at intervjuene ble tatt opp på diktafon, noe som er viktig for å få med all informasjon. Videre spurte jeg om de hadde noen spørsmål før vi startet. Disse minuttene som ble brukt i forkant av intervjuene var viktige for å minske avstanden mellom meg og informantene. Også for å skape en avslappende og trygg atmosfære, dette hevder Thagaard (2013) er viktig og øker muligheten for at informanten skal åpne opp samt gi forskeren den kunnskapen hen ønsker (Thagaard, 2013, s. 109). Jeg brukte nettskjema sin diktafon app i tillegg en annen diktafon som «backup». Dette valget ble avgjørende da diktafon appen under et av intervjuene ikke hadde startet. Uten «bakupen» ville det meste av informasjonen gått tapt. Jeg stolte på opptakene og prøvde å være mest mulig til stede i intervjuet, lot informantene få prate og viste tydelig med kroppsspråket at jeg lyttet og fulgte med på det de sa (Thagaard, 2013, s. 112). Under intervjuet og etterpå gjorde jeg meg noen notater for hvordan intervjuet hadde forløpt, dette for å kunne anvende det under analysen og tolkningen for å skape en enda større forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205, 207). Intervjuene ble gjennomført i desember 2023.

Møtet med informantene ble veldig positivt, jeg var overrasket over hvor mye de åpnet seg og hvor tillitsfulle de var til meg. Samtidig hadde flere av de hjerteskjærende opplevelser å fortelle om, noe som gjorde et stort inntrykk på meg både som pedagog, mor og medmenneske.

3.2.4 Transkribering

Transkribering handler om å gjøre intervjumaterialet klar for analyse, noe som ofte og i mitt tilfelle var å gjøre tale fra lyd opptak om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Som tidligere nevnt brukte jeg diktafon appen fra nettskjema i tillegg til en ekstern diktafon. Alle intervjuene ble foretatt i løpet av en ukes tid, og ble transkribert etter at alle intervjuene var gjennomført. Deretter brukte jeg mye tid på å sette meg inn i det omfattende datamaterialet jeg satt igjen med. Ved transkripsjonen brukte jeg notatene jeg hadde laget underveis i notatene for å markere hvor det hadde oppstått pauser, fikling, nervøsitet osv.

Transkriberingen ble utført i desember 2023 og januar 2024.

3.2.5 Analyse og tolkning

Analysering betyr å dele opp den informasjonen en har fått i mindre deler. Dette for å få kontroll over alle dataen som er innsamlet. Videre må en kategorisere og sette funnene i system for best mulig kunne sikre å få frem den viktigste kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219, 226, 227). I denne prosessen var analyseredskapsen Nvivo 14 et godt hjelpemiddel.

Overgangen fra innsamling av informasjon til analyse er overglidende og overlapper hverandre. Analysering og tolkning foregår gjennom hele forskningsprosessen og kan ikke skilles fra hverandre, dette pga. at forskeren hele tiden reflekterer samt tenker over hvordan fenomenet kan forstås (Thagaard, 2013, s. 120). I mitt prosjekt benyttet jeg en temasentrert analyse, dette innebærer at informasjonen fra de ulike informantene blir delt inn i tema og sammenliknet. Dette for å få en enda dypere forståelse av tematikken (Thagaard, 2013, s. 181). Som nevnt tidligere betyr å analysere og dele opp i mindre biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). I starten av analyse prosessen var det nødvendig å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å gjøre meg kjent med data materialet og prøve å finne passende kategorier i forhold til problemstillingen det skulle svares på. Nvivo 14 ble anvendt for å analysere, strukturere og også for å sammenligne datamaterialet på tvers av de ulike informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Funnene ble kodet og det ble laget en kodebok (vedlegg 5) med hovedkategorier og underkategorier for å lette arbeidet med tolkning av funnene mine. Denne kategoriseringen av kodingen gjør at store mengder data kan reduseres til færre passende kategorier. Disse forkortes videre ved å ta bort ord som ikke har noen betydning, dette kalles meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.232). Under intervjuene og i etterkant hadde jeg gjort meg noen notater for hvert intervju, disse ble lagt inn som memos og skulle lette fortolkningen av datamaterialet mitt. Det kunne f. eks være at informanten virket stresset, emosjonelle, hadde vansker for å gi uttrykk for enkelte opplevelser osv. Kroppsspråk, fikling og pauser ble også notert. Disse små uttrykkene og hendelsens kan også gis mening og er en del av meningsfortolkningen. Det betyr at en tolker det som ikke direkte blir sagt også. Gjennom prosessen går en frem og tilbake for å få en dypere forståelse av innholdet, dette kalles en hermeneutisk sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234, 237). For å forsikre meg om at min fortolkning samsvarer med informantenes ble resultatdelen sendt til hver av dem, dette for å kunne gjøre korrigeringer om noen følte seg mistolket. Dette kalles member checking. Det er viktig å inkludere deltakerne i forskningsprosessen for å sikre validitet og nøyaktighet (Birt et al., 2016, s. 1802). Informantenes anonymitet ble ivaretatt ved at deres meninger og uttrykk blir referert til helt

tilfeldig, det vil altså ikke komme frem i resultatdelen hvem av informantene som har sagt hva.

3.3 Forskningsetiske overveielser

Dette avsnittet handler om hvilke etiske utfordringer og overveielser en står overfor i arbeidet med et forskningsprosjekt helt fra planlegging til det ferdige produktet presenteres. En skal få informasjon fra andre mennesker for å skape ny kunnskap, da er en avhengig av at informantene har tillit til en. For at dette skal fungere må deltakerne få god informasjon og oppfølging gjennom prosessen (Dalland, 2017, 235). For å lette dette arbeidet for forskeren er det laget forskningsetiske retningslinjer som også skal forebygge vitenskapelig uredelighet og øke forskningens kvalitet og troverdighet (NESH, 2021, s. 5). Videre vil jeg beskriv tre viktige etiske prinsipper innenfor forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104–107).

3.3.1 Informert samtykke

Dette første prinsippet handler om at de som deltar i forskningsprosjektet skal få nødvendig informasjon om studiens formål og hva det vil innebære for deltakerne å delta i studien. Samtykke skal være fritt og uttrykkelig, det betyr at det er frivillig å delta og at deltakelse skjer uten ytre press. Videre betyr det at informanten uttrykker å ha skjont hva det innebærer å delta samt at de vet at en kan trekke seg når som helst fra prosjektet. Samtykket bør dokumenteres (NESH, 2021, s. 14, 15).

For å ivareta dette kravet ble det i forkant av intervjuene utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 2) til deltakerne. Her var formålet og hensikten med studien beskrevet, i tillegg fikk informantene informasjon om hva det ville bety for dem å delta. De fikk også kjennskap til rettighetene deres. Videre var det en samtykke erklæring som ble signert i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet og intervjuguide ble som nevnt sendt inn til Sikt for godkjenning (Vedlegg 3).

3.3.2 Konfidensialitet

Dette handler om å love informantene at informasjonen de gir skal gjøres anonym og at de ikke skal kunne identifiseres i den ferdige oppgaven. Informasjonen skal heller ikke kunne gjenbrukes til andre formål og skal ikke lagres lengre enn nødvendig (NESH, 2021, s. 16-18).

Så fort intervjuene var foretatt byttet jeg navnene på informantene ut med nummer. Listen over hvilke navn og nummer som hørte sammen ble sammen med samtykke erklæringene nedlåst i en skuff, dette for å sikre anonymitet og personvern. Videre avtalte jeg med informantene at all data fra intervjuene ville bli slettet i løpet av juni 2024. Lydfilene var trygt lagret hos nettskjema og teksten fra transkripsjonene ble lagret på lukket område på macen, hvor det trengs koder for å komme inn.

3.3.3 Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekt

Det siste etiske prinsippet handler om hvilke konsekvenser forskningen kan ha for de som deltar i et forskningsprosjekt. Forskeren har et ansvar for å unngå at informantene får unødige belastninger eller blir utsatt for skader. I kvalitativ forskning er det ofte liten fare for fysiske skader, men det kan være en psykisk påkjenning. Risikoen for slik skade må veies om mot verdien den nye forskningskunnskapen vil gi. Forskeren skal også vise respekt for informantenes privatliv og forskeren bør være spesielt varsom når det gjelder tema som kan oppfattes som sensitive (NESH, 2021, s. 19, 21).

I mitt prosjekt ble det gjort endel etiske overveielser når det gjelder konsekvenser for mine informanter, da temaet som det forskes på kan være veldig privat og sensitivt. Og som Thagaard (2013) påpeker er dette overveielser som må gjøres gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2013, s. 30, 31). Etter første innsending til Sikt måtte jeg gjøre noen endringer og jeg opplevde godkjenningen deres som en liten kvalitetssikring. Likevel var det mye som gjenstod for å unngå å volde informantene unødvendige belastninger. For noen var det tøft å bli intervjuet å snakke om sensitive temaer, da var det viktig å være profesjonell og gi dem pauser samt tiden de trengte uten å gi uttrykk for at vi måtte komme oss videre. I min presentasjon av funn har jeg valgt å unnlate å ta med veldig sensitive funn for å beskytte og redusere risikoen for belastninger hos informantene mine. Jeg har som tidligere nevnt også sendt data materialet til member cheking hos informantene for å være sikker på at de ikke opplever at jeg har mistolket dem.

3.4 Forskningens kvalitet

Verifisering dreier seg om vurderinger som blir gjort for å undersøke kvaliteten på forskningen. Om studien kan generaliseres altså overføres til andre sammenhenger. Videre tar det for seg om studiens reliabilitet som sier noe om i hvor stor grad resultatene er til å stole på. Det siste punktet er validitet og sier noe om hvor vidt studien har undersøkt det som den var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137; Thagaard, 2013, s. 23).

3.4.1 Reliabilitet

Dette begrepet dreier seg som sagt om pålitelighet, om en annen forsker med bruk av samme metode ville fått tilsvarende resultat. Det ville hen nok ikke, med grunnlag av at mennesker er forskjellige. Vi spør på ulike måter, skaper ulike typer relasjoner og påvirkes av hverandre ulikt. Ved å ha en gjennomsiktig/transparent forskningsprosess har en derimot mulighet for å synliggjøre at forskningen har god kvalitet og gir verdifull kunnskap (Thagaard, 2013, s. 202). Videre sier Thagaard (2013) at ved å være flere forskere som samarbeider og drøfter viktige beslutninger kan en øke reliabiliteten. Det kan en også gjøre om en annen forsker tar en kritisk evaluering av de gjennomførte prosessene (Thagaard, 2013, s. 203). I metodekapittelet har jeg beskrevet prosessen så åpen og tydelig som mulig, med tanke på å ha et mest mulig transparent forskningsprosjekt. Underveis har jeg diskutert prosessene med veileder. Da jeg gjennomførte intervjuene brukte jeg intervju guiden som en huskeliste. Jeg hadde ingen relasjon til noen av informantene før prosjektet startet. Håper og tror derfor ikke at jeg i kraft av min person har påvirket informantenes svar og de resultatene jeg har fått.

3.4.2 Validitet

I kvalitativ forskning handler validitet som nevnt om gyldighet og er knyttet til tolkningen av datamaterialet. Validiteten kan måles ved å vurdere i hvor stor grad resultatene representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013, s. 204, 205). Ved å transkribere all data ordrett øker sjansen for valide tolkninger også det å ha gjort notater underveis i intervjuet kan styrke fortolkningen. Kvale & Brinkmann (2015) sier det er helt nødvendig med ordrette transkripsjoner og en må inkludere pauser, gjentakelser og tonefall fordi det gir en mulighet for reel fortolkning av informantenes opplevelse av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). I tillegg har jeg som tidligere nevnt gjennomført member check med informantene for å unngå feiltolkning.

3.4.3 Overførbarhet/ generalisering

Kvale & Brinkmann (2015) bruker ordet generaliserbart mens Thagaard (2013) bruker ordet overførbart. Begrepene handler stort sett om det samme, nemlig om resultat kan være relevant i andre situasjoner og kontekster enn akkurat denne forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Thagaard, 2013, s. 194). Om en kan bruke funnene til noe eller om de bare er for egen og noens få sin interesse. En innvending mot at resultatene er overførbare er at det ofte er få informanter i kvalitative prosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

I forhold til prosjektet størrelse var det begrenset hvor mange informanter jeg kunne ha og ente som nevnt opp med å ha 5. En kan dermed si at studien har et lite utvalg og overførbarhet er derfor vanskelig. Jeg tenker likevel at funnene mine kan representere mange unge som strever med sin psykiske helse og kan være til hjelp for andre lærere når det gjelder tilrettelegging med mål om å oppnå mestring både i fag og i livet for øvrig.

4.0 Resultat

Hensikten med studien min har vært å finne ut hvordan læreren på best mulig måte skal kunne legge til rette for livsmestring for elever i videregående opplæring som strever psykisk og hva elevene opplever som mest belastende i deres hverdag. Jeg ville også se på hvordan lærerne kunne bidra til bedre livsmestring. Når funnene blir presentert har jeg brukt strukturen til intervjuguiden som utgangspunkt og valgt ut passende hoved og undertemaer for å belyse studiens resultater.

Oversikt over hovedtema og underkategorier:

Psykisk helse og livsmestring	Lærer og læringsmiljø
<ul style="list-style-type: none">• Begrepet psykisk helse og psykiske vansker• utfordringer i skolehverdagen• Faktorer som er avgjørende for god psykisk helse• Beskyttelsesfaktorer<ul style="list-style-type: none">- Stemningsleie- Selvoppfatning- Oppvekstmiljø og foreldrestil- Fritidsinteresser• Belastende faktorer<ul style="list-style-type: none">- Temperament- Stress og press- Sosiale medier og telefonbruk	<ul style="list-style-type: none">• Opplevd grad av tilpasning• Læringsmiljø og klasse miljø• Den gode lærer• Gode relasjoner• Felles regel håndtering• Forventninger og press i skolen• Tilretteleggings behov i forhold til egne utfordringer• Uventede funn

4.1 Psykisk helse og livsmestring

Det første hovedtemaet tar for seg definisjonen av disse begrepene for å undersøke hva informantene legger i dem. Videre går hovedtemaet inn på hva slags utfordringer informantene møter på i hverdagen med tanke på sin psykiske helse. Videre hva de tenker kan være beskyttende faktorer og eventuelle risikofaktorer i denne sammenheng.

4.1.1 Begrepet psykisk helse og psykiske vansker

Det første spørsmålet i intervjuguiden min, er hva informantene legger i begrepene psykisk helse og psykiske vansker. Det var sentralt for studien å vite at vi hadde en noenlunde lik definisjon. Begrepet er komplekst og omfattende, en ulik forståelse vil ha stor betydning for resultatet av funnene mine. Informantene mine var ganske samstemte i hva som ligger i begrepene og utrykte blant annet at det handlet om:

«Folk som har vanskelige problemer, folk som ikke får det helt til og folk som sliter».

«Hvordan en føler seg og hvordan en har det i hverdagen. Hvilke tanker og følelser en har om seg selv. Det handler også om hvordan en har det på skolen og hvordan en klarer de ulike utfordringene i hverdagen. Det finnes både god og dårlig psykisk helse.»

En annen informant forklarte begrepet ved at:

«Alle har jo en svingende psykisk helse. Jeg tror det ville være veldig subjektivt hva folk legger i det. Men for min del er det å kunne på tross av hvilke forutsetninger du har og hvilken livssituasjon du er i. At du kan klare å gjennomføre det som du må for å ha et greit selvstendig liv. Også om du har god mentalhelse slik at du har overskudd til å gjøre ting som gjør deg glad og som du har personlig interesse for.»

I forhold til psykiske vansker sier informantene:

«Det er kanskje utfordringer i hverdagen og ting vi ikke mestrer».

«På psykiske vansker så tenker jeg på de hovedtingene, du vet. Angst og depresjon».

«Det er jo en vanske når du ikke helt vet hvordan du skal bearbeide det og blir et hinder for deg i hverdagen».

«Det er litt mer sånn hvis du har utfordringer, trenger ikke være en diagnose heller egentlig. Du kan slite og ha psykiske vansker uten å ha en psykisk lidelse».

Siden oppgavens problemstilling handler om at elevene skal oppleve mest mulig grad av livsmestring og at livsmestring er kommet inn i læreplanen som et av tre tverrfaglige tema

føltes det naturlig å spørre informantene om hvor mye de hadde hatt om livsmestring på skolen. Ingen av informantene opplevde å ha hatt særlig mye om dette temaet. Her er hva noen av de svarte:

«Ikke i fagene nei. Jeg har hatt både psykologi og sosiologi, det har blitt nevnt, men mer med tanke på case og oppgaver. Det har ikke blitt forklart eller gitt noen informasjon om livsmestring mot elevene. Ingenting om hva elevene kan gjøre for å få det bedre, føler jeg. Det har vært et par felles frivillige foredrag i matpausen, de har vært om livsmestring, men det har vært få som har vært der. Det har vært veldig overfladisk og jeg tror ikke mange har fått noen ny kunnskap av det».

«Nei vi har ikke hatt noe om det som jeg kan huske».

4.1.2 utfordringer i skolehverdagen

Det var veldig viktig for meg i prosjektet å finne ut hvilke utfordringer informantene stod overfor i skolehverdagen med tanke på de helseutfordringene som de hadde. Det som kjennetegnet samtlige informanter, var at de hadde utfordringer i møte med både elever og lærere. Flere av informantene var introverte og noen hadde diagnosen angst og vegret seg for å gå på skolen. Noen syntes friminuttene var vanskelige. Både når det gjaldt å møte mange folk utenfor klasserommet, men også i forhold til at de var usikre på hvem de kunne være sammen med. Flere ga uttrykk for at de opplevde å være i mindre klasser ga mer trygghet en større klasser, da snakker vi om henholdsvis 15 elever som det er på yrkesfag og 30 elever som det er på studiespesialisering og påbygg. To av informantene gikk på yrkesfag i grupper med mindre enn 15 elever og opplevde det som veldig positivt i forhold til de utfordringene de hadde. Tre av de fem informantene hadde brukt lengre tid på å fullføre videregående og hadde droppet mer eller mindre ut. En av informantene hadde droppet helt ut og var ikke fanget opp av systemet i det hele tatt.

Her kommer informantenes omtaler om noen av utfordringene sine:

«Jeg unngår alt som kan gi meg panikk. I skolen er det veldig mye som kan gi meg panikk. Med vurderinger og folk og alt det der. Så det er jo derfor jeg har endt opp med å droppe ut. Jeg klar ikke gå på skolen i dag. Og så gikk jeg ikke i går. Derfor klarer jeg ikke neste dag. Nå har jeg jo nesten ikke vært der. Så da kan jeg nesten like godt bare droppe ut. Så det har jo ikke startet med at jeg skal droppe ut, det har startet med at jeg ikke klare å gå på skolen. Eller at det er skummelt. Det som har vært veldig

problem med skolen, er at jeg ikke har kontroll. Jeg blir stresset hvis jeg ikke har kontroll. Kantinen er vanskelig, men jeg har funnet meg et sånn hjørne borte med juletreet. Det er en liten stolpe der, så jeg sitter bak den stolpen med ryggen til kantinen. Så sitter jeg og ser ut og spiser. Det gjør jeg nesten hver dag».

«Jeg var veldig mye redd. Tenkte mye på hva de andre tenkte om meg. Så bygde det seg på mer og mer. Til slutt greide jeg på en måte ikke mer. Begynte med en dag jeg ikke kom, en dag til. Det kunne gå fint. Jeg kunne gå på skolen en dag i uken kanskje. Så greide jeg ikke mer. Det var på vei bort fra internat til skolen som var vanskeligst. Klasserommet gikk fint. De kjente jeg. De hadde jeg blitt kjent med. Men det er når du går ut fra klasserommet. I kantinen for eksempel».

«Mine utfordringer er at jeg har problemer med å bli kjent med folk i klassen. Og egentlig bare trives i klassen. Føler ikke jeg passer inn, og at jeg har en trygg plass å være. Jeg føler at kanskje folk dømmer meg. Jeg føler at folk ikke har lyst til å snakke med meg. Det er vanskelig å bli kjent med folk. Det var en veldig stor overgang for meg å gå fra små klasser, og over til påbygg i store klasser. Forholdet til lærerne var helt annerledes på påbygg enn i helse. Det har blitt at jeg holder meg hjemme, jeg har lyst å være på skolen, lyst til å lære, men så får jeg panikk og blir stressa. Kommer meg av gårde, går inn på skolen, men rett før jeg skal inn i klassen så stiger bare pulsen. Jeg klarer ikke å gå inn og blir veldig lei meg».

«Ofte bommer jeg på oppgaver. Jeg forstår ikke helt hva oppgaven helt spesifikt er. Det er vanskelig å spesifisere ting. Jeg er ikke så flink å håndtere stress. Jeg blir veldig fort overveldet. Om vi tenker på angsten, så blir det av og til av null grunn som små ting blir veldig vanskelige. Det kan være vanskelig å møte opp».

«Det er flere ting jeg ikke har tørt å delta på og det kan være vanskelig å si det jeg mener. Tørr ikke å ha presentasjoner i klasserommet. Det er nok å klare å møte opp på skolen, klarer ikke alltid det heller. Jeg kan sitte og se på en forelesning, så lenge ingen sitter bak meg. Det er litt rart, men jeg håndterer ikke den følelsen at noen ser over skuldrene mine. Jeg føler at alle egentlig ikke liker meg».

De fleste informantene sier at skolen er mer belastende enn berikende, og at den tapper de for energi som de egentlig ikke har. De opplever ikke at skolen er bra for den psykiske helsen, dette til dels på grunn av mye stress, press og utenforskap. Informantene uttrykte det slik:

«Jeg opplevde det å gå på skolen som veldig vondt, det var mye press. De forventet mye av deg, du skal fungere til enhver tid. Å Mye av fritiden går på å øve, lese og gjøre lekser. I tillegg til at du er mange timer på skolen, føler det er lite fritid når en går på skolen»

«Det er litt begge deler, det hjelper til å få meg ut av huset. Men jeg merker at jeg blir veldig stresset og sliten. Jeg merker at jeg blir fort utmattet. Hadde det vært tidligere år, hadde det bare vært negativt, men det er bedre i år».

«Har aldri kommet så langt på et år før, alltid droppet mer eller mindre ut i oktober november. Eller så har jeg bare tatt et eller to fag. Nå er skolen som en eksponeringsterapi, men før følte det bare tomt og slitsomt. Jeg hadde ikke egentlig krefter til det. Men også nå blir jeg veldig trett og sliten av å gå på skolen, selv om jeg ikke tar alle fag».

«Jeg vil ikke si at skolen er en dårlig plass for meg, det er mer det at jeg ikke trives så godt som er vanskelig. Jeg har tenkt så mye på hva folk tenker om meg, hvordan jeg blir sett på av folk i klassen at jeg ikke klarer å fokusere på det faglige og vurderinger. Jeg klarer ikke å komme inn i timene».

4.1.3 Faktorer som er avgjørende for god psykisk helse

Det er flere faktorer informantene snakker om som de opplever som viktige i forhold til deres psykiske helse. Det som kommer frem, er blant annet støtte fra familie og venner. Det å være sosiale og ha gode klassemiljø er nevnt av flere. Også tilstrekkelig søvn blir nevnt av noen, her er litt av hva informantene uttrykte:

«Det er jo å kunne sove ordentlig, sliter veldig med det».

«Egentlig bare sånn hjelpe ting på skolen. Helsesykepleier, PPT. Det er jo veldig bra»

«På skolen må jeg føle mestring, jeg må føle at jeg får det til og har en fremtid. At det er overkommelig, at jeg føler meg sett og ikke er alene i prosessen. Og at skolen ikke blir så omfattende at det går på bekostning av fritiden min. Så er det å passe på at det ikke blir for mye stress, ha så mye kontroll som jeg kan og å planlegge fremover».

«Jeg er veldig opptatt av rutiner. At ting går som jeg har planlagt, hvis ikke kan det bli veldig stress».

4.1.4 Beskyttelsesfaktorer

I dette avsnittet forteller informantene om hvilken grunnstemning som preger dem, hvilken selvoppfatning de har og litt om oppvekstmiljøet deres. Videre har det fått spørsmål om hvordan de opplever å mestre livet og skolehverdagen. Jeg har også tatt opp med informantene hva de liker å gjøre på fritiden sin.

Informantene har ulikt stemningsleie, men det som går igjen er en følelse av redsel og usikkerhet, i tillegg til ensomhet og her er hva noen av de sier om hvilken grunnfølelse som preger de mest:

«Jeg er redd og engstelig. I går fikk jeg ikke sove og hadde sånn panikk i hele går»

«Jeg er ganske negativ. Og litt redd. Kanskje litt sinna. Trist, etterpå».

«Jeg føler meg egentlig sånn konstant ensom. Men jeg prøver å være positiv hele tiden, sånn at det ikke skal påvirke folk rundt meg. Det hjelper litt å være med søster eller typen».

«Egentlig er jeg mest glad. Men det kommer perioder der jeg er veldig stresset og får litt panikk. Jeg er ofte skuffet over meg selv».

Som oppfølgingsspørsmål spurte jeg informantene om hvordan de håndterer disse følelsene og her får jeg ganske ulike svar. En av informantene blir veldig sliten av å late som om alt er bra, for hen ønsker ikke at andre skal se hvordan vedkommende har det. En annen forteller at hen forsøker å bruke de minst mulig da hen ikke liker å være trist, sur, sint og lei. Trekke seg tilbake å være for seg selv kommer også frem som en måte å håndtere følelsene på. Her er svarene noen ga:

«Jeg lar meg selv føle alt, men jeg prøver å gå i dybden på hvorfor jeg føler det. Hvis jeg er lei meg, hvorfor er jeg lei meg? Kan jeg gjøre noe med det?»

«Jeg er ikke så god på motgang nei og heller ikke å komme meg raskt ovenpå igjen etterpå. Jeg legger meg gjerne på rommet mitt, alene. Kanskje koser jeg med katten min».

«Du kan vite at jeg er syk, men jeg vil ikke at andre skal se det. Det er det bare de aller nærmeste som kan. Vil egentlig bare ligge i sengen da og være for meg selv. Men har egentlig ikke lyst å være alene heller».

Videre forteller informantene om selvoppfatning og manglende opplevelse av mestring. Og at ved å ikke ha så høye forventninger til seg selv så unngår de store skuffelser. En av informantene har vært utsatt for betydelig mobbing som preger både selvtilliten og selvbilde. Noen opplever at de er en belastning for andre og noen sier at diagnoser har ødelagt selvbilde deres. Her er hva noen av informantene har svart:

«Jeg har drevet og sagt hele livet at jeg har god selvtillit. Men jeg tror ikke jeg har det. Jeg forventer alltid det verste av meg selv. Sånn at når jeg gjør det bra så føler jeg meg så flink. For jeg gjør det mye bedre enn jeg forventer».

«Jeg har nok ikke det beste selvbildet av meg selv. Jeg har jo fått en del kommentarer slengt mot meg. Jeg føler de stemmer. Blir stressa av folk generelt, blikk kontakt med fremmede for eksempel. Føler også at alle dømmer meg. Faglig føler jeg meg ikke helt uvitende, men heller ikke at jeg er noen mester i noe».

«Jeg har lært meg selv at jeg ikke skal være venn eller sånt med folk som ikke tar meg som den jeg er».

«Jeg visste ikke hvorfor jeg strevde så mye og forstod ikke hvorfor det var sånn. Så da konkluderte jeg egentlig med at det var jeg som var dum. Så det har vært veldig delt, fordi på en måte har jeg alltid følt meg veldig utenfor og dum. Og har hatt veldig negative tanker om meg selv. Men på en annen side har jeg ikke forstått hvorfor jeg er

dum, hvorfor får jeg det ikke til? Jeg trodde jeg var smart, jeg trodde jeg var grei å være med og alle disse tingene. Når jeg er hjemme for eksempel, rundt mamma, så føler jeg meg kjempebra. Men jeg har ofte strevd både sosialt og faglig og ikke følt jeg har lykkes på noen av de arenaene, så har jeg blitt veldig usikker».

«I starten forventet jeg at jeg skulle klare å gå på skolen, at jeg skulle lære. Men det gikk jo ikke. Men nå har jeg tatt ansvar og blitt litt strengere mot meg selv».

I dette avsnittet handler det om hvordan oppvekstmiljøet og forholdet til omsorgspersonene har bidratt i negativ eller positiv retning i forhold til om det blir en beskyttelsesfaktor. Noen av informantene har opplevd at reglene har vært strenge, men at de har fått gode begrunnelser og ubetinget kjærlighet fra foreldrene sine. Og at de har vært gode støttespillere gjennom en vanskelig tid. Men ikke alle har denne opplevelsen. Noen av informantene forteller:

«Jeg var veldig nøye med å aldri bryte regler når jeg var liten. Så jeg hadde en grei mengde regler. Frem til mamma og pappa skilte seg, da var det grei mengde regler hos mamma. Hos pappa var det litt mer gjør hva du vil. Så var det egentlig bestemoren min som oppdro meg. Jeg har alltid følt at jeg aldri har gjort det bra nok i familien. Jeg opplever ikke å bli så veldig hørt hjemme, der har jeg følt meg litt usynlig».

«Mamma har mange regler som jeg må følge. Og jeg føler at hun forventer ganske mye av meg. Hun er kjempesnill og vil at jeg skal ha det fint og lykkes videre. Fordi hos pappa, han er litt sånn, gir litt blaffen. Har aldri kommet på foreldremøte. Og spør meg aldri om oppgaver eller vurderinger. Har heller ikke innetid. Han er bare sånn, ja gå ut, kom hjem når du vil. Sånn type person. Mamma vet ingenting om hva som plager meg, har ikke sagt noe til henne».

«Pappa var nok ofte stresset og sint, når jeg var liten. Jeg gikk nok litt på eggeskall rundt ham. Jeg kunne ikke helt forutse når han skulle bli sint. Men han har også mye angst selv, han er medisinert for det. Jeg forstår at mamma var kontrollerende og lagde opp mye regler fordi hun var bekymret, men som barn så forstod jeg ikke det. Og da følte jeg meg egentlig bare...Jeg hadde tidligst innetid, jeg hadde strengeste foreldre. Jeg har en lillebror, han ble sett på som den mest sensitive av oss når vi var små, jeg var liksom den sterke som tok ansvar for han og snakket for han i sosiale

settinger. I ettertid har jeg sett at jeg nok var mer sensitiv, men følte et stort ansvar for han. Etter jeg fikk diagnoser og sånn, så kom jeg til et punkt der jeg bare måtte være ærlig med mamma og pappa. Jeg hadde holdt mye hemmelig for de, jeg hadde vært veldig kald med dem. Men nå så har jeg egentlig en veldig god relasjon, både med mamma og pappa».

Flere av informantene forteller at skolen tar så mye energi at de ikke har krefter til så mye utenom skolen. De fleste liker å være med venner og er mer eller mindre sosiale på fritiden.

En av informantene sier at hen liker:

«Å spille, hekle, tegne og male».

En annen sier at på fritiden:

«Da liker jeg å være med venner. Jeg er veldig glad i å gå rundt på kvadrat og Stavanger å se på klær. Veldig opptatt av klær. Og så liker jeg å gå tur. Jeg spiller gitar og akustisk. Så liker jeg å se på... Jeg er ikke så glad i å se på serier eller filmer, egentlig. Mest å være med folk».

4.1.5 Belastende faktorer

Belastende faktor er det motsatte av beskyttelsesfaktorer og vil dermed si faktorer som øker sjansen for å få psykiske vansker og mindre opplevelse av livsmestring. Her har vi snakket om informantenes temperament, og i hvor stor grad de opplever stress og press. Under dette avsnittet har jeg også med hvordan sosiale medier og bruk av mobiltelefon generelt påvirker dem. Alle informantene forteller at de opplever stress og press i skolen, det er i forhold til vurderinger og hva det forventes at de skal kunne. Noen av informantene opplever også stor mangel av tilhørighet i klassen og på skolen, dette er tatt med i avsnittet om utfordringer i skolen. Spesielt en av informantene har vært utsatt for stor grad av mobbing og utestenging. Når det gjelder bruk av mobil og sosiale medier anser ungdommene det både som å kunne gi positiv og negativ innvirkning på livene deres. I tillegg har jeg prøvd å finne ut hva de selv opplever har negativ påvirkning på deres psykiske helse. En av informantene sier det slik:

«Ofte blir det sånn at jeg bruker så mye energi på skolen at jeg kommer hjem og sovner. Er helt utslitt, da orker jeg ikke å være med venner og gjøre de tingene som egentlig gir meg energi»

«Når det er lenge siden jeg har vært med folk, når du ligger der og isolerer deg og at du ikke vil ha hjelp der og da. Orker ingenting. Også hvis jeg har kranglet med noen eller ikke har noe å gjøre».

«Det er når det blir stress og jeg føler jeg må ta på meg veldig store oppgaver som ikke er overkommelige. Når det blir mye og jeg ikke klarer å sortere hverdagen i hodet mitt, da får jeg lite overskudd».

Informanten som har blitt mobbet sier det slik:

«Jeg har jo fått en del kommentarer slengt mot meg. Jeg føler de stemmer. Som å bli kalt feit og jævlig stygg».

Videre forteller informanten fra tidligere skolegang:

«De hadde jo unnskyldning for at de ikke ville henge med meg. Det gikk i fra at vi hengte sammen hver dag. Til at de kanskje sa hei når jeg kom på skolen».

Jeg spurte informanten om hun sa i fra til lærerne og til dette svarte hen:

«De brydde seg ikke, så det var min egen feil fordi jeg ikke var sosial nok».

I forhold til temperament så sier de fleste informantene at de lett blir stressa, til dels hissig og irriterte. En av informantene er veldig impulsiv og sier det slik:

«Jeg har alltid vært impulsiv, det er jeg fortsatt. Men når det kommer til det med kommunikasjon og følelser, så er jeg nå veldig bevisst på det og vet hvordan jeg skal prosessere de sinte følelsene. Likevel har jeg de siste årene endt opp i fysiske konfrontasjoner».

Her er hva en annen informant sier om sitt temperament:

«Jeg kan bli veldig fort sint. Det er ikke så vanskelig å fyre meg og jeg klarer ikke å holde det inni meg, for da tenker jeg på det hele tiden»

Noen av informantene sier at de opplever at foreldrene har høye forventninger til de mens andre oppgir at foreldrene er deres beste støttespillere. Her er hva noen av informantene sier:

«Når det er så mye innlevering og alt sånn på en gang blir jeg stressa. Eller hvis jeg får en dårlig karakter, så føler jeg at jeg skuffer hele familien liksom. Jeg har alltid følt at jeg aldri har gjort det bra nok i familien».

«Jeg føler at hun har mye høye krav til meg, både med skole og andre ting».

Mobilen var veldig viktige for ungdommene jeg intervjuet, og flere av de forteller at de har den med seg døgnet rundt. Erfaringene i forhold til sosiale media oppgir de å være både positive og negative. Her er noe av de sa:

«Jeg bruker mobil hele tiden til alt. Jeg vet jo at andre blir mer dårlige av sosiale medier. Jeg føler ikke det har noen negativ påvirkning på meg».

«Jeg synes det er veldig bra når jeg har muligheten til å faktisk ha kontakt med venner selv om jeg er langt borte».

«De gjør det jo mye bedre. For eksempel på Snapchat kan folk legge ut ting på storyen sin. Så kan jeg se hva de gjør. Så føler jeg kanskje de har gjort det bedre i livet enn meg. Det virker som de er mye mer produktive. De har en bedre dag og da bare føler jeg at jeg føler meg dårlig».

«TikTok er jo unge folks nyhetskanalen. Jeg lærer mye, jeg hører fra forskjellige folk ytre sine meninger. Det er mye samfunnsdebatt, mye nyheter, mye om hva som skjer i mitt miljø, i min aldersgruppe sin del av samfunnet, hva som skjer i verden. Jeg føler folk er rett fram på Snapchat. Jeg føler ikke det er en app der du bryr deg om fasaden».

«Jeg bruker ikke så mye telefon på dagen, vil bruke oppmerksomheten på de jeg er med. Men om natta, da er det litt galt. Ja, for jeg har problem med å legge meg å sove. Så det går mye mobilbruk om natta».

4.2 Lærer og læringsmiljø

4.2.1 Opplevd grad av tilpasning

Her har jeg kartlagt om informantene klarer å tilpasse seg de krav og forventninger som møter dem i skolen. Svarene de gir er veldig varierte, her er noe av hva de svarer:

«Jeg føler at akkurat nå så tilpasser skolen seg mer meg enn jeg tilpasser meg skolen. Jeg føler ikke egentlig at jeg tilpasser meg kravene».

«Det er mye press på skolen, de forventer mye av deg. Du skal fungere, tenke på alt til enhver tid på en måte».

«Jeg føler egentlig ikke at jeg har tilpasset meg så mye».

«Jeg tilpasser meg så mye som jeg kan. Prøver å forstå systemet og forstå hvordan jeg kan fungere i det, men i noen tilfeller så går det ikke».

4.2.2 Læringsmiljø og klassemiljø

I dette avsnittet prøver jeg å finne ut hva informantene opplever som et godt læringsmiljø som kan bidra til bedre mestring. Hvor vidt de opplever læringsmiljøet som læringsorientert eller prestasjonsorientert ville jeg også undersøke. Her forteller informantene at det å være trygg på de rundt seg er viktig, mulighet til å trekke seg tilbake de dagene hvor en ikke er på sitt beste kommer også frem. De fleste informantene sier noe om klassestørrelse i forhold til tryggheten i klassen og fremhever små klasser som bedre for dem. Flere av informantene sier at struktur i skolehverdagen er veldig viktig, at de vet hva de skal gjøre og når. Også de å oppleve mestring blir nevnt av flere og at det er viktig at oppgaver har tilpasset vanskelighetsgrad. Her er hva noen av informantene sier:

«Jeg liker små klasser. Når man har mye muntlig diskusjon og debatt blir du tryggere i klassen. Du får et bedre inntrykk av alle og klarer å plassere folk. Når jeg opplever kontroll føler jeg meg mye mer komfortabel, og når jeg kan plassere folk, så har jeg kontroll».

«Timeplan og ukeplan. Jeg vil helst ha en sånn timeplan, hvor du har klokkeslett på alt, men det er jo ikke mulig..... for at jeg kan forberede meg, men kan jo ikke forberede meg på absolutt alt».

«Det at lærer hjelper elevene individuelt, for folk sliter med forskjellige ting».

«Jeg føler at hvis jeg sier noe i klassen blir jeg ikke så ofte avbrutt, men jeg er en person som er lett å snakke over. Gir meg jo med en gang».

Jeg spør også informantene om hvordan relasjonen til medelever er. Her er noe av det de svarer:

«Det er ganske bra. Det er sånn klassekamerat, men ikke bestevenner. Men av og til finner vi på ting på fritiden».

«Jeg klarer å snakke med de i klassen, men det er mer det å bli kjent med de privat som er vanskelig».

Når det kommer til om de opplever læringsmiljøet som læringsorientert eller prestasjonsorientert snakker flere om informantene om stress i forhold til snitt og karakter for å komme inn på det de ønsker. Her er litt av hva informantene uttrykte:

«En kan kreve mer av denne personen som er god, og så krever du mindre av den som ikke er så god. Jeg synes en lærer bør bedømme hvor mye en har gjort. Selv om det ikke er bedre enn den andre personen som er god, så burde han få en god karakter hvis han hadde hatt en god innsats».

«Når vi får tilbake vurderinger er det ofte en begrunnelse for karakteren, men ikke hva en bør arbeide med videre nei».

«Det er sånn hva fikk du? Hva fikk du? Det er jo liksom karakter. Vi får tilbakemeldinger som sier noe om hva jeg kunne gjort bedre».

Videre spør jeg informantene om hva som er en god skoledag for dem:

«Egentlig bare at det har vært en interessant og variert dag, og at jeg ikke er super trett».

«At det er mye sosialt og kjekt i sammen med klassekameratene, at det ikke bare er det faglige som er i fokus. Hvis vi arbeider i grupper, blir det både faglig og sosialt»

«At det ikke blir for mange fritimer og tomme økter. At vi har spesifikke læringsoppdrag i hver time. Variert undervisning, varierte vurderingsformer og ikke for mange vurderinger på en dag. Og at lærerne snakker sammen før de setter opp vurderingsplan».

«En god dag på skolen vil jeg si er at du har folk å være sammen med, snakke med og at en kommer seg gjennom skoledagen. Minst en person som en kan snakke med».

4.2.3 Den gode lærer

I denne underkategorien spurte jeg informantene om hva som var en god lærer for dem både i forhold til relasjoner og krav. Her er hva noen av informantene sier:

«Det er en som kan pushe litt, men også gir litt slakk. God variasjon av det. En som faktisk hører på deg når du sier noe, ikke bare sier du klarer det. En som er villig til å tilrettelegge litt, men ikke for mye».

«Er snille og har humor. Kanskje ikke er så «grævla» nøyen på alt, men ser hele eleven. Jeg har hatt mange gode lærer, men jeg har hatt «grævla» mange dritlærere også. En god lærer må tilpasse seg ungdommen, og kanskje være litt ungdom».

«Det er kanskje lærere som ser deg, tar hensyn til deg og veileder deg hvis du trenger hjelp. Og underviser bra sånn at alle kan forstå. Og hvis det er sånn at du spør om hjelp, så hjelper de».

«En lærer som kan bøye reglene når de ser at det er bedre for meg, en som velger å ikke misforstå meg og som velger å stole på meg. Som tar seg tid til å forstå meg, se meg og høre meg. En lærer skal kreve at jeg gjør det jeg skal, jeg skal ta alle prøvene og få den kompetanse jeg trenger. Men de bør tilrettelegge slik at jeg får vist min

kompetanse, noen ganger blir jeg satt i situasjoner der jeg ikke føler jeg får vist hva jeg kan. Da tenker jeg at en god lærer skal tenke at du kan det, men at i disse situasjonene, i denne vurderingsformen får du ikke vist det. Er det en annen vurderingsform du kunne klart det bedre?»

«En som klarer å se behovet til alle elevene og jobbe med de individuelt. Og ikke ta det som at alle elevene er like. Det må jo være et krav at vi skal følge med på undervisningen og levere oppgaver og sånt. Skjønner at vi ikke kan bruke telefon i timene da det er vanskelig å følge med, men noen trenger noe å fikle med for å følge med».

«Altså, på helse og oppvekstfag burde det vært noen krav. Der var det ingen krav, jeg trenger noen krav. Jeg ble bare hjemme for de førte ikke fravær en gang. Det var under korona så det ble veldig vanskelig. De var koselige og snille, men de var litt naive. Det gikk fint uansett liksom, det hjalp ikke meg når jeg begynte å slite».

Informantene fikk også spørsmål om de opplevde seg verdsatt på skolen og at deres stemme hadde betydning. Stort sett så opplevde de det, men ikke alle. En av informantene svarer:

«Jeg føler at lærerne enten overvurderer meg eller undervurderer meg. Enten så syns de jeg er kjempeflink, reflektert og for smart til å være syk. Eller så er det sånn at når jeg kommer for sent eller ikke møter opp så blir jeg sett på som dum og lat. Hvis jeg føler meg misforstått, ikke sett eller mistolket så sier jeg ikke i fra, for jeg vet at det ikke nødvendigvis er en god strategi. Hvis jeg prøver å kommunisere med en lærer, og de er avvisende så tror jeg ikke tilsnakk hjelper. Da tror jeg bare de misliker meg enda mer».

4.2.4 Gode relasjoner

I dette avsnittet ville jeg finne ut hvordan informantene mente at lærer kunne skape gode relasjoner til dem. En av informantene beskriver en tidligere lærer og forteller at vedkommende ikke hadde noe særlig krav til hen. Læreren hadde vært koselig og snill, men alt gikk liksom fint. Å det var ikke det hun trengte når det ble vanskelig å komme på skolen. Alle informantene forteller at det at læreren viser at hen bryr seg om den enkelte elev er viktig for å skap en god relasjon, spør om hvordan elevene har det. At du føler deg sett og hørt er en

annen ting informantene fremhever som viktig. At lærer er litt personlig kommer også frem. Her er noe av de informantene sa:

«Du kan liksom ha en samtale som ikke har noe med fag å gjøre. Det tror jeg hjelper veldig for meg, for du føler deg mye mer åpen og kjent med noen. Mens hvis du bare snakker om fag, så blir en lærer bare en lærer».

«Når de faktisk gjør en innsats for å tilrettelegge for deg og faktisk gjør det, ikke bare glemmer det».

«Vær ærlig med meg, vær real. Prøv å forstå meg og vise at en prøver å forstå meg».

«Egentlig bare spørre innimellom hvordan jeg har det. Om ting har forbedret seg siden sist vi snakket. Å bare snakke litt om hvordan jeg har det, og at de vet det».

Videre spør jeg informantene om hvor viktig det er for dem at det har god relasjon til lærer. Alle informantene sier noe om at det å ha gode relasjoner til lærer er viktig, flere av de sier at det er helt avgjørende for dem. Her er hva de svarer:

«For meg er det kjempeviktig, jeg kom meg ikke på skolen fra ungdomsskolen. Så det er en av de tingene som gjør at jeg klarer å fullføre. Det er lærer og støtteapparatet på skolen. Her er det jo veldig bra, har ikke vært sånn på alle skoler og med alle lærere».

«For meg er det ganske viktig for at jeg skal trives i klassen og for motivasjonene min. Kommer jeg ikke godt overens med lærer har jeg null forventninger til timen»

«Hvis jeg har en god relasjon til lærer føler jeg meg tryggere så det er viktig. Da kjenner de meg og vet hva jeg trenger».

4.2.5 Felles regelhåndtering

Her ønsket jeg å finne ut om informantene opplevde at lærerne de hadde var samstemte i forhold til håndtering av de reglene som gjaldt på den skole/ klassen de gikk i. Flere av informantene sier at de opplever at det ikke er en felles regelhåndtering. Disse sier at som regel er det en eller to lærere som følger opp, og noen som ikke følger det opp. Etter hvert

opplever de at lærerne gir opp. En av informantene sier at det kommer an på den enkelte lærer og at slik burde det ikke være. To av informant uttrykker det slik:

«Det bør være få regler som kan følges og ikke for mange som ingen bryr seg om».

«Det er litt sånn, hørt om reglene og så bare ikke fulgt dem».

4.2.6 Forventninger og press i skolen

I den første delen av intervjuet tok jeg opp om informantene opplevde press fra foreldre eller andre i nære relasjoner. I dette avsnittet ville jeg høre hvordan de opplevde forventninger og press i skolen. Her er noe av hva informantene svarer:

«Det er stress med skolen, men jeg er egentlig veldig stresset. Jeg har godt av en liten push, men om det blir for mye push så er det adios».

«Skolen forventer veldig mye av deg som elev. Og de er jo tross alt bare ungdommer. De skal finne ut hva de skal gjøre resten av livet. De skal finne ut av hvem de er. Og oppi alt skal de passe på at de pugger, gjør lekser, øver, og har et godt snitt. Hvis de skal komme inn på det de vil».

«Det er ofte stress. Jeg misforstår, klarer ikke å konsentrere meg. Jeg har ofte svart på helt feil oppgave. Det er veldig vanskelig å forstå oppgaver, i tillegg til veldig mye og mange vurderinger».

«Jeg tror ikke de har så høye forventninger til meg, de er mest opptatt av at jeg kommer og har vurderingen. De sier: prøv så godt du kan. Det er bedre å bestå enn å ikke få karakter».

4.2.7 Tilretteleggings behov i forhold til egne utfordringer

Under dette punktet var målet mitt å fange opp hva elevene selv mente kunne være gode tiltak samt bidra til mer trygghet i skolehverdagen. Og forhåpentligvis bidra til at elevene opplever mestring samt klarer å gjennomføre videregående opplæring. Tre av informantene opplever å få ganske god tilrettelegging nå, men det har ikke vært slik tidligere år. Her er noe av det informantene fortalte:

«Lærer er veldig flink med tanke på hvis jeg er veldig stresset for en prøve så er det greit jeg kommer på skolen uten å ha prøven. Litt sånn at hvis jeg sliter med å komme på skolen så er det viktigste at jeg bare kommer på skolen. Så det virker egentlig som om alle lærere mest opptatt av at jeg skal dukke opp»

«Det å kunne være med å bestemme litt hjelper veldig for meg, det å kunne ha kontroll. Blir veldig stressa når jeg ikke har kontroll».

«De la mye til rette for meg. Det var bare ikke nok. Jeg vet ikke helt selv hva de kunne gjort heller. Jeg tror det er noe i meg som må fikses. Du kan ikke fjerne halvparten av elevene fra skolen for at jeg kan komme. Jeg tror at hvis jeg hadde kjent noen når jeg begynte på skolen, da hadde jeg hatt en trygg ramme. Det tror jeg hadde hjulpet. Syns også at det burde vært mer praksis, tror mange hadde klart seg bedre da».

«Mer gruppearbeid, for da har en bedre sjanse til å bli kjent med de andre elevene. Og å kunne få lov å skrive om ting som en er interessert i, da er konsentrasjonen mye bedre».

«Nå har de jo hørt på hva jeg har sagt. De har tatt grep i det jeg har sagt. Og har gjort noe med det. De har jo sett at jeg ikke har vært på skolen, og de har jo hatt en tanke om at jeg ikke har det så bra. Men det er ikke som at de har kommet til meg og spurt. Så jeg tenkte at det er jeg som må gå til dem. Så det hjalp jo at jeg sa i fra. Så da lagde de jo nye regler for at jeg skulle ha det bra. Vi har blant annet begynt med klassekart igjen. Kontaktlæreren min har egentlig hørt på alle tips jeg har hatt. Jeg har veldig behov for at vi skal arbeide inne i klasserommet, der er lærer og der får vi hjelp. Det er trygt og godt».

«At lærer deler ut to og to isteden for at de sier gå sammen to og to, de er trygt for sikkert alle».

En annen informant uttrykte litt andre behov og sier at hennes behov er:

«Det er vel det å ha presentasjonen bare foran lærer. Og så er det noen dager jeg har fått lov til å dra hjem og jobbe i stedet for. Jeg synes det er bra med bli kjent leker på starten av året. Selv om det kan være litt skummelt også. Når jeg gikk VG2 sist, så var vi jo nesten 30 stykker. Men læreren min da, hun var veldig grei med at jeg kunne sitte bakerst i klasserommet, i et hjørne så jeg fikk litt «space» Trenger også at det ikke er for mye stress, mange vurderinger oppå hverandre for eksempel, da blir det helt kaos i hodet. Det blir ikke lagt så mye til rette hvis jeg ikke spør om det spesifikt. Jeg måtte jo si fra tre ganger om en ting til en lærer».

Videre beskriver informanten om en god tilrettelegging hun hadde opplevd på folkehøyskole:

«Du ble ikke tvunget til å gjøre noe du ikke var komfortabel med «at all». De var veldig greie med alt. Selvfølgelig skulle en pushe egne grenser. Men ikke hvis du føler du ikke klarer det, selvfølgelig. Det var veldig bra, og jeg er ikke like redd for å være ute blant folk lenger».

En annen informant uttrykker seg slik:

«Selv om jeg har rettigheter og rett på tilrettelegging, så føler jeg at mye av tilretteleggingen bare ikke er tilstrekkelig. For eksempel så har jeg krav på grupperom når det kommer til skriftlige prøver. Skriftlige prøver er ofte det som er mye av problemet for meg. Det blir så omfattende at det blir for mye. Jeg klarer ikke å spesifisere oppgaven godt nok. Jeg mistolker oppgaven, det blir fokus på feil ting. Jeg forstår ikke alltid hva jeg skal gjøre. Og jeg vet ikke at jeg ikke forstår hva jeg skal gjøre før jeg får tilbakemelding på prøven. Det blir veldig vanskelig å vise hva jeg kan, når jeg ikke helt forstår hva jeg skal vise. Og da hadde jeg nok foretrukket om lærere kunne sette av tid til å gå gjennom oppgaven med meg, fortelle meg virkelig i dybden hva du skal vise at du kan. Jeg skulle ønske at de i større grad snakket med meg, ga meg alternativer og ga meg all den informasjonen jeg trengte for at jeg skal kunne planlegge og ha oversikt. Tilretteleggingen er veldig læreravhengig, og det burde den ikke vært. Synd at det er slik at om jeg har en annen lærer får jeg kanskje mye dårligere resultater. Det burde vært et bedre lovverk som regulerte tilretteleggingen».

«Å kunne ha ting muntlig, kunne snakke med lærer og dele opp ting. I stedet for å ha så omfattende oppgaver. Jeg liker bedre å ha flere småprøver og kapittel prøver isteden for to store vurderinger».

4.2.8 Uventede funn

Under intervjuene fikk jeg også noen uventete funn. Flere av informantene uttrykte at de savnet at det var bedre kommunikasjon og samarbeid blant lærerne noe som ble uttrykt slik:

«Kanskje at de kommuniserer med hverandre, jeg har merket at lærerne ikke snakker særlig mye sammen. Når jeg har informert kontaktlærer om hvordan jeg har det bør hen snakke med de andre».

«At lærerne samarbeider om vurderinger slik at det ikke klumper seg sammen og blir kjempemange en uke og ingen neste uke. De bør snakke sammen for å fordele vurderingene».

To av informantene påpekte også at de opplevde at lærerne ikke hadde den kompetansen de burde ha med tanke på informantenes utfordringer. Dette kom til uttrykk på denne måten:

«Jeg tenker at de kunne hatt mer kompetanse og forstått hva det er jeg trenger. For ofte stiller jeg mange dumme spørsmål, mange oppfølgingsspørsmål og så føler jeg at lærer blir fornærmet. Kanskje de føler at jeg ikke følger med, at jeg ikke vil lære eller at jeg spiller dum med vilje. Men ofte så er det bare at jeg virkelig, virkelig ikke klarer helt å forstå. Så jeg føler at bedre kompetanse hos lærere hadde hjulpet mye, spesielt med tanke på at ADHD er en ganske normal diagnose. Det er 3-5% av barna som har det. Det er jo nesten et barn pr. klasse, tror jeg. Å når det er så normalt så hadde jeg forventet mye høyere kompetanse. Ikke bare hva det er, men også hva som skiller meg fra andre. Hvilke problem har jeg som andre ikke har? De samme gjelder andre vanlige diagnoser som blant annet dysleksi».

5.0 Drøfting

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å få kunnskap om hvordan lærere kan legge til rette for elever i videregående skole som sliter med sin psykiske helse. Dette er viktig for at de skal få en større opplevelse av livsmestring og kunne fullføre utdanningen med de store fordelene dette fører med seg både for det enkelte individ, men også for samfunnet. I denne delen av oppgaven vil funnene mine, sammen med aktuell teori belyse problemstillingen min. Jeg vil her kritisk diskutere, sammenligne og problematisere studienes funn og teori. Ved gjennomføring av intervju fikk jeg innsikt i elevens tanker og refleksjoner med tanke på problemstillingen min:

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?

Dette kapitlet vil ha lik struktur som resultatdelen med hovedtemaer og undertemaer. Dette for å gi oppgaven en helhetlig struktur for leserne. Det første hovedtemaet handler om psykisk helse og livsmestring. Mens i det andre hovedtemaet som handler om lærer og læringsmiljø har jeg imidlertid slått noen temaer sammen for ikke å gjenta meg selv for mye.

5.1 Begrepet psykisk helse og psykiske vansker

Dette første forskningstemaet tar for seg hva informantene legger i begrepet psykisk helse, dette var som nevnt i resultatdelen grunnleggende å finne ut av for å øke validiteten, altså i hvor stor grad funnene er gyldige. Om vi hadde hatt en ulike forståelse av hva psykisk helse innebærer kunne det ha bidratt til at funnene mine ville vært mindre valide. Informantene hadde noe forskjellige måter å uttrykke seg på, men var enige i at det handlet om hvordan en har det i hverdagen, hvordan en føler seg og også at en møter utfordringene i hverdagen på en god måte. De mente også at det handlet om hvilke tanker og følelser en har om seg selv. De påpekte videre at det finnes både en god og en dårlig psykisk helse, dette belyses også i strategiplanen: Å mestre hele livet sine utsagn om at en god psykisk helse handler om trivsel og livskvalitet, samt å mestre hverdagens utfordringer. I denne strategien nevnes også fravær av psykiske vansker og lidelser som en del av definisjonen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 9). Informantene gir uttrykk for at de kan ha til dels en god psykisk helse selv om de også har noen plager og at noen dager er bedre en andre. En av informantene sier at alle har jo

en svingende psykisk helse og med dette tolker jeg det som at hen mener at alle kan ha lettere psykiske vansker i perioder. Teorien sier at i et menneske sitt liv er utfordringer og motgang en del av den normale variasjonen. Måten en håndterer dette på er avgjørende for livskvaliteten (Uthus, 2022, s. 19).

Når det gjelder psykiske vansker er det noe forskjell i hva informantene legger i begrepet, noen av de skiller mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. De sier at en kan ha psykiske vansker uten at det er en psykisk lidelse. En av informantene tenker på angst og depresjon når en snakker om psykiske vansker. Alle er enige i at psykiske vansker handler om at en har utfordringer i livet som er vanskelige å håndtere. Informantene viser at de har gode kunnskaper om psykisk helse og psykiske vansker. I teorien kommer det frem at de psykiske plagene kan gi store utfordringer i hverdagslivet på ulike arenaer samt i forhold til relasjoner og plagene kan vare i en kortere eller lengre periode men tilfredsstillende ikke kravene for å kunne kalles en psykisk lidelse (Breivik, K. et al., 2017, s. 34; Helsedirektoratet, 2021, s. 8). At en av informanten tenker at det er angst og depresjon som er psykiske vansker viser at det kan være vanskelig å skille mellom psykiske lidelser og psykiske vansker da det kan være store likhets trekk, en kan ha symptom på både depresjon og angst uten å ha en diagnose. Angst og depresjon er psykiske lidelser som blir klassifisert utfra et internasjonalt diagnosesystem (Mæland, 2016, s. 166).

5.2 Utfordringer i skolehverdagen

5.2.1 Utrygghet og usikkerhet

I funnene fra studien kommer det frem blant alle informantene at de opplever utrygghet og usikkerhet i forbindelse med skolen, samt at de strever med å mestre livene sine i større eller mindre grad. Det er flere aspekt i forhold til dette funnet, for det første så tyder det på at opplæringsloven § 9a-2 ikke er blitt fulgt godt nok opp. I denne står det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven 1998). Mine informanter går på videregående skole og forteller at de i store deler av opplæringsløpet ikke har følt seg trygge og ivaretatt. Det kommer frem blant en av informantene at hen er blitt utsatt for betydelig mobbing. Forskning viser at det er en sammenheng mellom mobbing og det å utvikle psykiske plager som angst og depresjon. Videre kan mobbing gi symptom på posttraumatisk stress, tanker om selvmord og selvmordsforsøk (Breivik, K. et al., 2017, s. 16). Dette er et svært alvorlig funn og her har skolen et absolutt ansvar i forhold til Opplæringsloven (1998) § 9A-2 som tidligere

nevnt skal sikre elevene et trygt og godt læringsmiljø. I tillegg er § 9A-3 helt klar på at det er nulltoleranse for mobbing og krenkelser i skolen. § 9A-4 sier at alle som arbeider på skolen har en plikt til å melde fra til rektor om en ser, eller har mistanke om at noen blir mobbet. Videre må skolen lage en plan for oppfølging samt dokumentere at aktivitetsplikten blir fulgt (Opplæringsloven, 1998). Imidlertid viser rapporten Mobbing og arbeidsro i skolen (2021-2022) at det ikke alltid settes inn nødvendige tiltak eller at disse ikke hjelper tilstrekkelig. 36% oppgir at de voksne på skolen ikke vet noe om mobbingen, 15% oppgir at de har gitt beskjed, men at skolen ikke setter inn tiltak. I 23% av tilfellene viser rapporten at skolen gjorde noe, men det hjalp lite, i 18,7 % gjorde skolen noe som ikke hjalp. I bare 7% av tilfellene gjorde skolen noe som fikk slutt på mobbingen. Videre viser rapporten at skolen gjorde mindre forsøk på å hjelpe jo eldre elevene var. I 5. trinn ble det gjort forsøk på tiltak i 65% av tilfellene mens i vg3 var det tilsvarende tallet bare 23% (Wendelborg, 2022, s. 15,16). Det oppleves veldig alvorlig når informantene som har opplevd stor grad av mobbing hevder at læreren sier at det er hens egen feil pga. manglende sosiale ferdigheter. Det er en veldig alvorlig uttalelse av lærer, men psykiske vansker og lidelser kan bidra til at vedkommende tenker samt tolker situasjonen mer negativ enn den var ment. Med dette mener jeg at eleven kan ha tolket situasjonen annerledes enn læreren mente og at det ikke er uvanlig for personer med psykiske vansker. Men slik rapporten Mobbing og arbeidsro i skolen (2021-2022) viser så er ikke intensjonen om null toleranse for mobbing i skolen nådd. Idsøe & Idsøe (2016) sier at de å være utsatt for mobbing kan føre til dårligere selvtillit, at en klandrer seg selv, at en blir redd, trekker seg mer tilbake og kan ha mer negative tanker (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 111).

5.2.2 Sårbarhet

Et annet aspekt i forhold til funnet som viser at informantene opplever seg utrygge og usikre går på sårbarheten til de ulike informantene. Forskningen sier at innstillingen en har til livet, stemningsleie og temperament, kan være sårbarheter som kan ha betydning opp i mot den risikoen en blir utsatt for (Olsen & Traavik, 2010, s. 36, 38). Videre kan måten en håndterer livets vansker og stress på bidra til eller redusere faren for psykiske vansker (Antonovsky, 1991, s. 5–8). Man kan dermed si at enkelte barn har større sjanse for å utvikle psykiske vansker enn andre. Noen er mer robuste, mens andre har en større sårbarhet. Forskningen sier videre at individets personlige egenskaper i tillegg til de erfaringer livet har gitt kan ha stor betydning for barnets utvikling (Borge, 2020, s. 18). En kan dermed anta at informantene kan ha hatt ulike utfordringer og erfaringer som har gjort de sårbare. Flere av de snakker om

negative erfaringer på skolen både i forhold til sosial og faglig mestring, noe som i følge Bekkus (2008) kan innebære en risiko (Bekkus, 2008, s. 149). Et tredje aspekt viser til de nye tverrfaglige temaet FoL som kom inn i læreplanen i 2020 og som skal være gjennomgående for alle fag. Funnene mine tyder på at informantene har hørt lite om dette temaet som skal bidra til å ruste barn og unge til å håndtere livet også når det blir vanskelig (Uthus & Øksnes, 2020, s. 174). De skal også lære å bidra til fellesskapet og fungere sosialt, de skal lære å ta valg som er riktige både for den psykiske og fysiske helsen (Meld. St.28 (2015-2016), s. 39). En informant forteller at det har vært noen foredrag, men ingen direkte undervisning om FoL. Foredragene har vært veldig generelle og har vært frivillige, de har foregått felles for hele skolen i storefri. Denne ene informanten mener at hen ikke har lært noe nytt som kan bidra til bedre livsmestring hos elevene, flere av informantene uttaler at de ikke har hørt noe om FoL. At informantene mine har hørt lite om dette kan være pga. at det ikke foreligger noen føringer for hva innholdet skal være, hvordan og når det skal tas inn i de ulike fagene. Dette medfører at det blir opp til den enkelte lærer/team/skole og avgjøre både hva en skal gjøre i forhold til det tverrfaglige teamet og hvor mye eller lite tid det skal brukes på det (Moen, 2020, s. 48). Det kan videre tenkes at lærere ikke føler at de er kompetente til å undervise om følelser og psykisk helse samt at skolene er svært ulik rustet til å håndtere dette temaet (Klomsten, 2020, s. 210, 211).

Det kan også være uklart for lærerne hvordan de skal få temaet inn i fagene, at det er nytt og ikke ordentlig innarbeidet kan også være en medvirkende årsak til at temaet ikke har blitt integrert i fagene. Et tredje alternativ kan være at skolene ikke har prioritert nok tid og lagt gode nok føringer for å ivareta FoL på en god måte. Når en skal innføre nye rutiner i en stor organisasjon, som skolen er trengs det tid og en god kollektiv forståelse (Roland, 2015, s. 97, 98). Uavhengig av årsaken så er det veldig leit å høre at informantene ikke opplever å få kunnskap om FoL, da det skal være et av de viktige bidragene til å bedre ungdommens psykiske helse. Det er riktig nok lite forskning som viser hvordan dette kan gjøres på en god måte, men det foreligger noen resultat som jeg har nevnt innledningsvis. Her sier ungdommer som har vært med i et forskningsprosjekt hvor det har lært om psykisk helse, følelser og tanker at dette syns de har vært nyttig for dem (Klomsten & Uthus, 2020, s. 128, 135). Tastaveden ungdomsskole nevnes også, de har hatt et prosjekt hvor de har hatt 30 min. fysisk aktivitet i løpet av dagen, dette har også bidratt til en bedring i helsen både fysisk og psykisk hos 90-95% av elevene. Elevene rapporterte om bedre trivsel i klassen, bedre relasjoner mellom elever og mellom elev -lærer. Videre påpekte de at det var bra for konsentrasjon, motivasjon og ga mer energi (Dyrstad et al., 2020, s. 95). Dette er to eksempler som viser at

ved å ha konkrete tiltak litt over tid, så kan det gi gevinst. Begge disse forskningsprosjektene er små og kan ikke generaliseres, men om en tar inn disse elementene som en liten del av FoL kan det være små bidrag som sammen med andre tiltak kan gi en økt livsmestring blant ungdommene.

5.2.3 Krevende skolehverdag

Funnene mine viser videre at flere av informantene opplever skolen totalt sett som så krevende at de ikke har energi igjen etter en skoledag, de må hjem og sove. De påpeker at mange vurderinger samt å ikke ha kontroll på hva som skal skje gjennom dagen er utfordrende. Dette funnet samsvarer med hva Bedre helse presenterer i sin undersøkelse hvor ungdom opplever et så sterk prestasjons press at det skaper mye stress. Dette resulterer for mange i nedstemthet, dårligere selvoppfatning og utmattelse (Bakken, 2022, s. 21; Skaalvik & Federici R. A., 2015, s. 11). Alle disse symptomene kommer frem hos flere av informantene og en kan kanskje anta at skole stress/ press er en medvirkende årsak. Videre forteller noen av informantene at friminuttene er vanskelige og at de ikke vet hvem de skal være sammen med. Noen opplever manglende tilhørighet og har vansker med å finne sin plass i klassen. Flere av informantene tenker også mye på hva de andre elevene tenker om de, og at de kanskje blir dømt av medelevene. Dette kan i følge Bakken (2022) være en ekstra stor belastning når det skjer i ungdomstiden da denne oppfattes som ekstra viktig i forhold til relasjoner med jevnaldrende og det å være en del av fellesskapet (Bakken, 2022, s. 6). Med tanke på følelsen av ensomhet og manglende tilhørighet kan det enten være at en ikke har mange nok gode sosiale relasjoner, men det kan også være at kvaliteten på relasjonen ikke tilfredsstillende som informantene har. Disse funnene tolker jeg som at flere av informantene opplever å ha et dårlig læringsmiljø, dette drøftes videre senere. Det kommer også frem at noen av informantene tviler på sin egen verdi og er usikre på deres plass i fellesskapet, da de som nevnt tidligere forteller at de er bekymret for hva de andre sier og tenker om de. I følge Uthus kan manglende tilhørighet bidra til nedsatt psykisk helse og i motsatt tilfelle kan god tilhørighet bidra til økt motivasjon og læring (Uthus, 2022, s. 83–88, 189).

Det kommer også frem at spesielt to informanter synes det er utfordrende med store klasser, en av disse har gått i en mindre klasse året før og opplever overgangen til større klasse som veldig utfordrende. Hen opplever at det var stor forskjell på forholdet til lærerne i disse to ulike gruppe sammensetningene. Det kan tenkes at det er fordi det er lettere å skape gode

relasjoner til en mindre elevgruppe. Læreren har da færre elever å dele oppmerksomheten på og den enkelte blir dermed mer synlig. Dette kan bidra til at den enkelte elev får flere en til en interaksjoner som ifølge Roland (2021) gir større nærhet og er mer virkningsfullt. Ved mindre elevgrupper er det også lettere for lærer å være mer sensitiv og oppmerksom overfor den enkelte elev (Roland, 2021, s. 32). Drugli (2012) påpeker imidlertid at det er lærer sitt ansvar å skape gode relasjoner. Dersom lærer har vansker med relasjonen til enkelte elever og er bevist dette må en søke råd og veiledning. Hun sier videre at den gode relasjonen er ekstra viktig for sårbare elever (Drugli, 2012, s. 18, 37). To av informantene går i veldig små klasser og opplever dette som svært trygt. Dette kan forklares av at hver enkelt elev blir mer sett, men en er likevel avhengig av at det er en lærer som klarer å skape gode lærer – elev relasjoner. Da kan en peke på viktigheten av å være en autoritativ lærer som er sensitiv, ser den enkelte elev og mestrer å skape positive relasjoner av høy kvalitet. Videre har hen krav/ forventninger til den enkelte, har god struktur på undervisningene og klarer å lede klassen på en tydelig måte. Disse egenskapene gjør at den autoritative læreren er best egnet til å skape forutsigbarhet som bidrar til trygge og gode klassemiljø. Samtidig er lærere som er gode til å skape relasjoner utmerkede rollemodeller for elevene. De viser hvordan en kan samhandle på en trygg, god måte for å skape gode elev – elev relasjon, noe som også er viktig for et trygt og godt miljø i klassen (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 19).

Flere av informantene opplever det svært utfordrende med relasjonen til medelevene og opplever det er vanskelig å bli godt kjent med de andre i klassen. En av informantene sier at det er kjekt med «bli kjent leker» selv om det også kan være skummelt, dette kan være viktige aktiviteter som kan bidra til et bedre klassemiljø med mer trygghet. Videre kommer plassering i klasserommet frem som en utfordring, en av informantene opplever det svært ubehagelig å ha noen bak seg. Flere kjenner på usikkerhet fordi de ikke har noen fast plass. Med tanke på dette er det positive erfaringer med å bruke Vip Makkerskap der en aktivt bruker makkerpar og makker grupper. Dette bidrar til trygghet med tanke på at elevene vet hvem de skal sitte sammen med, hvem de skal arbeide sammen med og at makker har et gjensidig ansvar for hverandre gjennom skoledagen. Dette er spesielt viktig i starten av et skoleår, da noen elever kan føle seg ekstra sårbare og utrygge. Videre kan da lærer tilpasse slik at elever som ønsker å sitte bak kan gjøre dette. Da har lærer alltid kontroll på at alle vet hvem de skal være sammen med, dette er viktig for alle, men spesielt for de sårbare elevene. Dette blir løftet frem som et bidrag for å gjennomføre FoL (Helsedirektoratet, 2023, s. 3,5).

5.3 Faktorer som er avgjørende for god psykisk helse

Disse faktorene kan være med å påvirke til bedre psykisk helse hos informantene. Det som kommer frem blant samtlige er den store betydningen det er å ha familie og venner som en kan støtte seg på. Viktigheten av å være en del av det sosiale felleskapet er allerede blitt drøftet. Videre har barn og unge et essensielt behov for å føle seg verdifulle og verdsatt. Ifølge forskningen om den autoritative foreldrerollen så er det denne som har best effekt med tanke på barn og unges psykiske helse. Denne foreldrestilen kan videre bidra til at barna får bedre selvtillit, blir sosiale, samarbeidsvillige og klarer å regulere seg selv bedre (Baumrind, 1991, s. 750). Her kan en gjerne tenke at den autoritative læreren kan gi råd og veiledning til foreldrene.

Et annet viktig funn er at noen informanter synes det er viktig å oppleve mestring på skolen for å ivareta en god psykisk helse. Bekkhus (2008) legger også vekt på dette og sier at det er viktig at skolen har fokus på mestring nettopp for at det kan forebygge psykisk uhelse. Videre sier hun at ungdommer som sliter med sin psykiske helse ofte har dårligere mestringsstrategier enn ungdommer som ikke har psykiske vansker (Bekkhus, 2008, s. 150–157; Opplæringsloven, 1998).

Det siste funnet jeg vil belyse i dette avsnittet er viktigheten av forutsigbarhet, som er bra for alle, men ekstra godt for de sårbare ungdommene. Dette innebærer blant annet at det foreligger gode planer for hva som skal skje i løpet av dagen, at regler og rutiner blir fulgt, dette kan bidra til forutsigbarhet og kontroll som igjen kan bidra til velvære, læring og motivasjon (Øverland & Bru, 2016, s. 54). Dette er noe alle informantene gir uttrykk for å trenge for å kunne ha en god fungering på skolen, da er det en forutsetning at det er god kommunikasjon blant lærerne i klassen og at skolen har gode rutiner for samarbeid.

Flere av informantene opplever manglende samarbeid og kommunikasjon blant lærerne, dette var et noe overraskende, men viktig funn. De utaler at det kommer mange vurderinger i en kort periode og at viktig informasjon som de gir til en lærer ikke blir videreformidlet. Et eksempel på dette er informanten som oppsøker lærer for å fortelle at hen har det vanskelig, men at informasjonen ikke når de andre lærerne slik at hen må fortelle det samme flere ganger. En annen informant har opplevd å gi samme beskjed flere ganger, men forteller at hen opplever at lærer har glemt det.

Videre viser funnene mine at flere av informantene opplever det å sove lenge nok hver natt som en viktig faktor for å ha det bra psykisk. Dette er en av livsstilsfaktorene som kommer frem i regjeringens strategiplan: Å mestre hele livet. Videre anses også kosthold, manglende fysisk aktivitet og mangel på sosiale relasjoner som viktige faktorer som kan øke faren for

psykisk uhelse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 15). Informantene sier lite om årsaken til at de sover dårlig, noen mulige årsaker blir drøftet under punkt 5.5.

5.4 Beskyttelsesfaktorer

Når det gjelder opplevelse av mestring er dette allerede nevnt som en viktig faktor for å ivareta god psykisk helse. Mestring kan dermed være en viktig beskyttelsesfaktor og kan bidra til resiliens (Borge, 2020, s. 28). I motsatt tilfelle så kan mange unge som har psykiske vansker ha manglende mestringsstrategier (Bekkehus, 2008, s. 150–157). Informantene mine forteller at de av ulike årsaker ikke opplever mestring, noen verken sosialt eller faglig. Dermed kan en si at for disse mangler denne beskyttelsesfaktoren. Her kan lærer bidra med å tilpasse undervisningen til elevenes ferdighetsnivå og hjelpe de med å sette seg realistiske mål og forventninger. Dette kan bidra til at en ikke sammenligner seg med andre og opplever egen fremgang. Det er viktig at lærer viser at hen har fokus på innsats og utvikling fremfor prestasjoner (Uthus, 2022, s. 76, 77).

Videre viser funnene mine at de fleste informantene har et stemningsleie som gjør at de kjenner på engstelse, usikkerhet og ensomhet. Noen av de opplever endel sinne og også panikk følelse. Dette gjør at informantene ifølge teorien har et stemningsleie som ikke fungerer som en god beskyttelse for dem (Olsen & Traavik, 2010, s. 36, 38). Når informantene opplever vanskelige følelser så ser det ut som de har utfordringer med å håndtere disse på en konstruktiv måte. Isteden trekker de seg tilbake og vil være for seg selv. En av informantene viser at hen har gode kunnskaper om følelser og at ingen følelser er feil, at det handler om hvordan en håndterer følelsene. Hen er veldig bevist egne følelser og arbeider med seg selv for å prøve å anvende konstruktive mestringsstrategier. Å arbeide med SEL og mindfulness innenfor FoL kan øke elevenes tilstedeværelse samt regulering av følelser og tanker. Barn og unge som lærer om SEL kan få bedre kontakt med seg selv, hjelp til å håndtere egne følelser og gi bedre relasjoner med andre. Videre kan det bidra til å ta bedre avgjørelser, gi bedre selvtillit, bedre relasjonsevne og utvikling av positive holdninger (Roland, 2021, s. 80, 81). Disse ferdighetene kan bidra til at elevene opplever å mestre bedre både faglig og sosialt.

Når det gjelder informantenes selvoppfatning viser funnene mine at noen av de har ganske negative tanker om seg selv på enkelte område. Gjentatte negative erfaringer har gjort at de

har fått svekket både selvtillit og selvverd noe som i følge forskning kan være med å bidra til psykisk uhelse (Borge, 2020, s. 18). Alle trenger anerkjennelse, respekt og å være endel av fellesskapet. Dette er elementer som er med å styrke ens selvverd, og viktigst er den anerkjennelsen en får for seg selv som person og ikke bare det en klarer å prestere (Uthus, 2022, s. 72, 73). Her er den sensitive læreren viktig, at en ser den enkelte og gir anerkjennelse til hver og en elev. At en strever for at hver enkelt elev skal føle seg sett og betydningsfull. Det er viktig å være tett på, ha jevnlig samtaler med den enkelte elev for å høre hvordan det går i klassen både faglig og sosialt. Som en av informantene fremhevet liker de også å snakke med lærer om utenom faglig ting. At lærer bryr seg og viser interesse for hva de gjør på fritiden f.eks. kan øke elevens opplevelse av at lærer faktisk bryr seg.

Oppvekstmiljø kan også være en beskyttelses faktor og funnene mine viser at flere av informantene har hatt utfordrende hjemmeforhold. Noen av informantene opplever at foreldrene har høye krav og elevene føler seg lite verdsatt, noe som i følge Baumrinds (1991) foreldrestiler kan minne om en mer autoritær tilnærming hvor foreldrene er kontrollerende og overvåkende. Dette kan gi en økt risiko for psykiske utfordringer (Baumrind, 1991, s. 752).

En av informantene hadde ikke pratet med moren om utfordringene hun hadde. Hen beskriver moren som veldig snill, men streng og kontrollerende. Slik jeg tolker det vegrer informanten seg for å være åpen med moren og at det kan tyde på at hen er veldig bekymret for hvilken reaksjon hen vil få. Det kommer frem under intervjuene at flere av informantene har hatt belastende hjemmeforhold som kan ha stor påvirkning på deres psykiske helse. På den andre siden opplevde en av informantene at foreldrene var ens beste støttespillere. Vedkommende nevnte at det til dels var høye krav hjemme, men at disse alltid ble forklart og begrunnet.

Informanten følte seg elsket og respektert. I følge Baumrind (1991) kan dette høres ut som autoritative foreldre som tidligere nevnt er den foretrukne foreldrestilen. I et av funnene viser det seg at det er en bestemor som trer inn som en omsorgsperson og kan sees på som en signifikant voksen for denne informanten, noe som kan bidra til en tryggere tilknytning. Rutter (1985) sier at det som ser ut å være en viktig beskyttelsesfaktor er et trygt forhold til noen (Rutter, 1985, s. 603).

Et annet funn viser at en av informantene har foreldre som er psykisk syke, noe som er en kjent risikofaktor (Bru, Idsøe, et al., 2016, s. 16; Folkehelseinstituttet, 2018, s. 61).

Barn til psykisk syke foreldre tar ofte på seg omsorgsoppgaver som egentlig er et foreldreansvar. En sier ofte at de blir fort voksne og mister endel av den støtten en kan forvente fra foreldre. De yngste barna er mest sårbare, de kan få utfordringer med konsentrasjon, trekke seg tilbake og bli klengete. Eldre barn kan vise aggresjon og frustrasjon.

Videre kan angst og depresjon skape usikkerhet og utrygghet for barna (Berg, 2012, s. 113) Informanten min forteller om mye av dette, at hen tok ansvar for en yngre bror og at hverdagen var preget av utrygghet. Hen beskriver det som at hen gikk på eggskall for å unngå å fremprovosere sinne hos foreldrene.

5.5 Belastende faktorer

Funnene mine viser at alle informantene opplever stress og press i skolen, dette har jeg drøftet under utfordringer i skolehverdagen i punkt 5.2. Som nevnt opplever flere av informantene det å gå på skolen som så krevende at de må hjem å sove etterpå, de har ikke energi til å være sammen med venner og gjøre det som bidrar til overskudd. Dette er et alvorlig funn og det er trist at de opplever skolen som så krevende. Dette er ikke i tråd med intensjonen til overordnet del, opplæringsloven § 9A eller det tverrfaglige temaet FoL. Flere av informantene nevner også at de mangler tilhørighet og er ensomme i klassen og på skolen, dette er nevnt under punkt 5.2, men er også ansett som en belastende faktor som kan redusere informantens livskvalitet og bidra til psykisk uhelse (Uthus & Øksnes, 2020, s. 86, 87).

Noen av informantene forteller at de opplever å ha et vanskelig og oppfarende temperament som kan bidra til at de er mer sårbare. Et mer rolig temperament og lynne gir en mer resilient utvikling (Olsen & Traavik, 2010, s. 36, 38). Her kan skolen bidra med å øve opp elevenes sosiale kompetanse gjennom nevnte strategier som SEL, og mindfulness. Disse kan være et godt bidrag inn i det tverrfaglige temaet FoL.

Det siste funnet mitt innenfor denne underkategorien handler om hvorvidt mobiltelefonen og SOME bidrar til å være en belastende faktor. Det kommer frem at mobilen er veldig viktig for informantene og de har den med seg stort sett hele døgnet, også om natten. De opplever ikke at den forstyrrer dem, selv om den er på soverommet. Søvn er som nevnt en viktig faktor i forebygging av psykiske lidelser. Flere av informantene har oppgitt at de sover dårlig. Med tanke på det kan en undre seg på om mobiltelefonens tilstedeværelse kan ha en medvirkende årsak til dårlig og mangelfull søvn. Psykisk uhelse er som tidligere nevnt i seg selv en faktor som kan gi søvnvansker, ofte pga. at det blir mye grubling og negative tanker samt at vi er påkoblet i hodene nesten 24/7 (Dyrdal, 2020, s. 122; Uthus, 2022, s. 23). Her kan pusteøvelser, mindfulness og meditasjon igjen være gode hjelpemidler og kan som nevnt inngå som en del av FoL opplæringen.

Når det kommer til SOME opplever informantene både positive og negative effekter med dette. De positive er blant annet at det gjør det enklere å holde kontakt med venner, men også at noen anser f. eks «TIK TOK» som ungdommens kilde til nyheter og inspirasjon. Noen informanter opplever å ha mindre vellykkede liv pga. at deres liv ikke er like spennende som det som blir delt av andre på SOME. En annen negativ effekt de oppgir er at det tar mye tid å være oppdatert og følge med på SOME. Teorien sier at det gir mulighet for enkel kommunikasjon og at det er en arena for både læring og sosialisering (Fandrem, Jahnsen & Sjursø, 2019, s. 148). Hvorvidt sosiale medier påvirker den psykiske helsen fremstår enda som uklart. Ifølge undersøkelsen: Hele verden er et tastetrykk unna trengs det mer forskning på dette området. Positive sider som kommer frem både her og blant informantene er at det opplever tilhørighet og å ha venner. Videre viser undersøkelsen at det kan være mer ufarlig å snakke om vanskelig ting på nett. Negative sider som løftes frem er at det oppleves å bruke mye tid på det. Det er også forskjell på gutter og jenter. Jenter påvirkes mer av hva andre legger ut og hvordan de fremstår på SOME enn guttene. Det nevnes også kroppspress og sammenligning som negative konsekvenser (Hjetland et al., 2022, s. 66). Noen av informantene nevnte også at når de fikk karakterer så sammenlignet de disse med medelevenes og var opptatt av hva de andre fikk. Når det gjelder kroppspress var det spesielt en av informantene som opplevde at kroppen ikke var slik hen ønsket, da flere hadde kommentert på hvordan hen så ut. Som nevnt under stress og prestasjonspress kan kroppspress bidra til negativ utvikling av den psykiske helsen. Det bidrar blant annet til kritisk evaluering av seg selv og sammenligning med andre. Det kan være av stor betydning at de voksne på skolen har gode kunnskaper om kosthold og kan oppdage endringer i forhold til mat inntak, fysisk aktivitet og energinivå. Videre er det viktig at en arbeider for å stryke et sunt selvbilde hos elevene (Sand, 2019, s. 171, 184).

Det andre hovedtemaet handler om lærer og læringsmiljø, her har jeg slått sammen noen kategorier og har med følgende underpunkt: -Opplevd grad av tilpasning - forventninger og press i skolen -læringsmiljø og klassemiljø- tilretteleggingsbehov i forhold til egne utfordringer.

5.6 Opplevd grad av tilpasning, forventninger og press i skolen

Funnene mine viser at informantene har utfordringer med å tilpasse seg de kravene og forventningene som møter de i skolen, og at de strever for å henge med både faglig og sosialt. Noen av informantene opplever at skolen tilpasser seg dem og det vil si at de får en god tilrettelegging og blir sett. Her nevnes det at det legges stor vekt på at de møter på skolen og at de får være med å bestemme når de skal ha vurdering, dette bidrar til at de opplever autonomi som igjen kan bidra til høyere motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69–71). De fleste av informantene opplever mye stress og press på skolen, at det er høye forventninger til dem. Noen har også vansker med å forstå hva skolen forventer av dem. Spesielt en av informantene opplever at hen ikke passer inn i skolen, at hen mislykkes både faglig og sosialt. Vedkommende skjønner ikke oppgavene og hva lærerne ønsker skal være med av innhold. Hen uttrykker at i stedet for mer tid i vurderingssituasjoner ville hen foretrukket at lærere satte seg ned og forklarte i detalj hva de forventet. Informanten ønsket videre at det ble tatt hensyn til at skriftlige vurderinger var vanskelige å skjønne og at hen kunne fått mulighet å vise hva hen kunne ved bruk av andre vurderingsmetoder. Som nevnt flere ganger tidligere vil en lærer med autoritativ stil kunne bidra til at informantene får en bedre forståelse, da denne er sensitiv i forhold til elevens behov, ser den enkelte elev, har dialog og prater med alle for å høre hvordan det går og hvordan de har det. Den autoritative læreren har som nevnt gode planer og struktur over dagen, da kan elevene forberede seg til dagens tema om de ønsker. Slik jeg tolker informantene snakker de gjennom store deler av intervjuet om den autoritative læreren, uten å bruke begrepet. De ønsker at lærer ser dem, bryr seg om dem, har planer og forutsigbarhet. Men også at lærer stiller krav til dem osv. Dette blir grundigere omtalt i neste avsnitt.

Informantene mine opplever negativt stress fordi kravene og forventningene blir høyere enn det de klarer å håndtere. Stress kan være både positivt og negativt, stress i korte perioder kan få oss til å yte bedre. Ved langvarig stress blir det negativt og skadelig. Det kan gi seg utslag i sinne, frustrasjon, redsel og aggresjon (Lazarus, 2006, s. 49). Ung Data undersøkelsen sier at ungdommer opplever sterkt press i forhold til å gjøre det bra på skolen og at det skaper mest stress hos dem. Noen av de opplever at alt er et slit, de er triste og nedstemte. Endel har også søvnproblem (Bakken, 2022, s. 5). I artikkelen Prestasjonspresset i skolen kommer det også frem at det er et stort prestasjonspress. I tillegg er det er press i forhold til utseende. Også her kommer det frem at stresset er med til å bidra til nedstemthet, lavere selverd og utmattelse

(Skaalvik & Federici R. A., 2015, s. 11–14). Denne teorien viser at dette ikke er uvanlige funn og at dette er en faktisk problemstilling for mange unge.

Et prestasjonsorientert læringsmiljø er forbundet med sammenligning, stress og kan bidra til psykisk uhelse. Mens et læringsorientert læringsmiljø der fokuset er på læring og utvikling er sett på som et mer helsefremmende læringsmiljø som kan bidra til økt livsmestring. Dette blir drøftet i neste avsnitt.

5.7 Læringsmiljø og klassemiljø

Funnene mine tyder på at informantene stort sett opplever et prestasjonsorientert læringsmiljø hvor en sammenligner, snakker om karakterer og hvor viktig det er å få høye karakterer for å komme inn på den utdanningen en vil ta videre. Dette kan bidra til psykisk uhelse og en opplevelse av å ikke mestre, samt å øke følelsen av prestasjonspress. Videre kan et prestasjonsorientert læringsmiljø bidra til psykosomatiske plager (Uthus, 2022, s. 54–57). Imidlertid er det noen av informantene som sier at de legges mest vekt på at de kommer på skolen, og at karakteren ikke er så viktig. Det viktige er å bestå.

En av informantene beskriver at hen får tilbake melding som sier noe om hva eleven kunne gjort annerledes, men de andre får det ikke. Ingen av informantene sier at de har et klart læringsorientert læringsmiljø, der fokuset skal være å gjøre så godt en kan, se på egen utvikling, ha fokuset på kunnskapen en får og egen innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 50). Slik jeg tolker svarene har skolene en vei å gå for å oppnå et læringsorientert klima som fremmer den psykiske helsen ved blant annet å gi mer energi, bedre selvoppfatning og humør samt mindre psykosomatiske plager (Uthus, 2022, s. 54).

På grunnlag av at flere av informantene opplever utrygghet og manglende tilhørighet, tolker jeg at de ikke opplever å ha et trygt og godt klassemiljø. Flere av informantene uttrykker at det er vanskelig å kommunisere med medelever, de er utrygge på om medelevene liker de og hva de sier om de. Det vil derfor være av stor betydning for informantene at de har lærere som i større grad kan bidra til tryggere læringsmiljø, noe som er vist gjennom oppgaven at den autoritative læreren kan. Informantene beskriver den gode lærer ved å si at det er en som kan presse litt, men også gi litt slakk når en har behov for det. At lærer hører etter hva en sier og er villig til å tilrettelegge opplever de som viktig. Videre nevner de å se elevene og den enkelte sine behov, at de kan være snille og ha litt humor som betydningsfullt. Det at lærer kan ta seg

tid til den enkelte og veilede en når en trenger hjelp opplever de som veldig betydningsfullt. Den gode læreren skal stille krav, sier informantene, i form av at elevene skal følge med i timene, levere det de skal og leve opp til en viss standard i klasserommet. Slik jeg tolker svarene handler dette om en autoritativ lærer. Denne læreren vil med sin atferd og evne til å skape gode relasjoner være en god rollemodell for elevene. Dette vil i neste omgang bidra til bedre relasjoner også mellom elevene (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 17–19). Gode relasjoner mellom partene i et klasserom vil bidra til trygghet, engasjement og et godt fellesskap (Wubbels et al., 2015, s. 367). Som Drugli (2012) sier så er dette ekstra viktig for de sårbare ungdommene, videre sier hun at disse ungdommene kan ha vanskelig for å skape positive relasjoner med lærer (Drugli, 2012, s. 18; Drugli et al., 2011, s. 248). Det vil da være ekstra viktig at lærer er autoritativ, bruker tid på å se de sårbare ungdommene og vise at hen bryr seg om de. Lærer må også vise at hver og en er betydningsfulle. Flere av informantene har fortalt at de opplever det å ha en god relasjon til læreren som helt avgjørende for deres trivsel og mestring i skolen.

5.8 Tilretteleggingsbehov i forhold til egne utfordringer

Noen av informantene gir uttrykk for at de har fått god tilrettelegging, i skolen. En av de sier at lærerne prøvde, men det var bare ikke nok. Denne informanten kunne ikke gi uttrykk for hvilke tiltak hen trengte og heller ikke hva som var forsøkt, men var tydelig på at hen verken mestret det sosiale eller faglige aspektet ved skolen. Slik jeg tolker det så er det lærerne sitt ansvar å prøve ut tiltak og evaluerer disse. Som tidligere nevnt kan det å være en autoritativ lærer være veldig virkningsfullt som både faglig og sosial støtte. For engstelige elever er det viktig å være tett på og være raus med passende tilbakemeldinger og positive forventninger. Når lærer klarer å være sensitiv og skape positive relasjoner av god kvalitet til elevene er det mer sannsynlig at lærer klarer å fange opp hva eleven har behov for, men også at eleven gir uttrykk for hva hen trenger. Videre kan et trygt og forutsigbart læringsmiljø der eleven tørr å utfordre egne grenser bidra til en positiv utvikling både faglig og sosialt (Øverland & Bru, 2016, s. 53).

En annen informant uttrykker at det å ha presentasjon for klassen er veldig skummelt og at tilretteleggingen hen trenger er å kunne ha presentasjonen bare for lærer. Da kan lærer tilrettelegge med å ha presentasjon bare for lærer i starten for så å utfordre eleven til å ha presentasjon for lærer og makker f.eks. En målsetning kan være at når en kommer til slutten av skoleåret, klarer eleven å ha presentasjon for hele eller halve klassen.

En i utvalget uttrykker også veldig tydelig er at hen trenger at lærer ser hen, hører på hen og tar seg tid til blant annet å forklare i dybden hva som forventes i de ulike oppgavene. Med andre ord trenger hen en autoritativ lærer.

En annen informant sier som nevnt tidligere at vedkommende måttet ta kontakt med lærer for å fortelle at hen hadde det vanskelig. Informanten har hatt stort fravær, uten at lærer har tatt kontakt. Etter at informanten har tatt kontakt med lærer har de tatt hensyn og lagt til rette for at eleven skal klarer å komme på skolen. Jeg tenker at dette er en ressurs sterk elev som har klart å ta tak i sin egen situasjon og bedt om hjelp. Ikke alle ville ha klart å gjøre det. Lærer har et ansvar for å ta kontakt når en elev er borte i flere dager. Hadde ikke denne eleven selv tatt kontakt kunne det ført til at eleven hadde droppet ut, noe som jeg tidligere har nevnt som svært uheldig både for den enkelte, men også for samfunnet.

Andre funn viser at elevene ønsker å ha større medbestemmelse spesielt med tanke på arbeids og vurderingsmåter. De ønsker blant annet mer gruppearbeid for å bli kjent med og lære sammen med medelevene. De ønsker større autonomi i forhold til hvordan de skal vurderes, noen opplever å kunne prestere bedre muntlig f.eks. Noen vurderinger må naturlig nok gjøres skriftlig, særlig i norsk. Når det gjelder programfagene og det å vise fagkunnskap, er det stor mulighet for at elevene kan være med å bestemme den vurderingsformen som gjør at de får vist sitt fulle potensial. Elever som har symptomer på angst, kan ha vansker med å bestemme seg og bør derfor ikke få for mange valgmuligheter. Det er også mest angst forbundet med oppgaver som er tilpasset elevens kunnskapsnivå, dette bør en ta hensyn til å hjelpe elevene i valg av oppgaver. De lærer lite om de velger både for vanskelige og for lette oppgaver (Øverland & Bru, 2016, s. 55).

De uttrykker også behov for at lærer setter sammen par, dette kan gjøres ved bruk av makkerpar og grupper. Disse skal samarbeide, sitte med hverandre og ha et felles ansvar for hverandre. Da behøver ikke noen elever å kjenne på uro og usikkerhet i forhold til hvor de skal sitte samt hvem de skal arbeide sammen med. En måte og hjelpe de som er utrygge kan være å lage et sosiogram. Alle elevene oppgir da tre eller fire elever som de opplever seg trygge på. Lærer kan ved hjelp av sosiogrammet se hvem de ulike elevene er trygge på og kan lage makkerpar og grupper utfra det. Dette vil være bra for alle, men ekstra viktig for de som er utrygge. Et slikt sosiogram vil også synliggjør om noen elever mangler tilhørighet, det kan noen ganger skje at en enkelt elev ikke blir valgt. Da kan lærer forsøke å få til makker grupper der alle har en som de føler seg trygg på. Trygge relasjoner til noen i klassen kan være

avgjørende for at utrygge elever skal tørre å ta sosiale utfordringer og håndtere både faglige og sosiale dialoger i klasserommet (Øverland & Bru, 2016, s. 55).

De fleste informantene nevner også klassestørrelse som en ting når det kommer til trygghet. De som går i store klasser med 30 elever opplever dette som utfordrende. To av informantene går i små grupper på under 10 og fremhever det som noe positivt. Dette tolker jeg som at det er enklere å få gode relasjoner med færre, som nevnt tidligere i forhold til lærer – elev relasjon. Dette vil også trolig gjelde i elev – elev relasjon, en kan tenke seg at det er enklere å føle seg trygg blant færre elever.

Det kommer også fra at noen informanter opplever at lærer har for lite kompetanse i forhold til ADHD, dysleksi og andre vanlige diagnoser som elever kan ha. Dette er noe som jeg vil anta at mange lærere kjenner seg igjen i og som resulterer i at elevene ikke får den hjelpen de burde fått fordi lærer ikke vet hvordan de skal håndtere situasjonen (Olsen & Holmen, 2018, s. 16). Min manglende kompetanse i forhold til elever som strever med sin psykiske helse var som nevnt innledningsvis en av hovedgrunnene til at denne studien ble gjennomført.

6.0 Avslutning

Jeg har i studien belyst følgende problemstilling:

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?

Formålet med studien min har vært å få kunnskap om hva lærere kan gjøre for at elever i videregående opplæring som strever med psykiske vansker skal kunne oppleve større grad av livsmestring. Jeg har tatt for meg hva de opplever som belastende faktorer og hva de tenker at læreren kan bidra med for å øke deres livsmestring. På grunn av studiens problemstilling samt ønsket om å gå i dybden ble det brukt en kvalitativ metode og datamaterialet ble innhentet ved å foreta intervju. 5 informanter ga meg tilgang til rike data som sammen med det teoretiske rammeverket har belyst problemstillingen min.

Fagfornyelsen sier at skolen gjennom det tverrfaglige temaet FoL skal bidra til at elevene får en god fysisk og psykisk helse som bidrar til økt livsmestring. Likevel er det bare to kompetansemål som bruker begrepet psykisk helse i hele læreplanverket, det er naturfag 4. trinn og kroppsøving vg2 (Danielsen, 2021, s. 79). Ifølge funn fra informanten har de lært lite om FoL på skolen, slik fagfornyelsen sin intensjon er. Dette kan tyde på at det ikke har lyktes skolene å implementere det tverrfaglige temaet på en god nok måte. Informantene har likevel en god forståelse for begrepet psykisk helse og viser at de har kunnskap om hva det er. Men de har utfordringer med å oppnå tilfredsstillende mental helse selv, noe som resulterer i redusert livsmestring. Funnene mine viser at informantene i stor grad opplever eller har opplevd en skolehverdag med et utrygt og belastende læringsmiljø. Videre forteller de om utrygghet i forhold til de sosiale relasjonene både med elever og lærere. De er usikre på hvem de skal være sammen med og hvor de skal sitte i klasserommet. Noen opplever også det faglige som svært utfordrende og har problem med å forstå hva læreren forventer av dem. I tillegg påpeker informantene at de opplever mye stress, press og utenforskap på skolen. Mobbing har også vært en utfordring for noen i utvalget.

De fleste av de er så trette etter endt skoledag at de må hjem å sove og har ikke overskudd til å gjøre kjekke ting som bidrar til overskudd. Utvalget fremhever det å gå i mindre klasser som positivt og betydningsfullt, det synes de er tryggere og mer oversiktlig.

Når det kommer til hva de mener at læreren kan gjøre for å øke deres livsmestring snakker de om læreren som ser, hører og tar den enkelte på alvor, som setter av tid til og viser at hen

virkelig bryr seg om elevene. Videre ønsker de at det blir lagt til rette for de ulike behovene som finnes i klassen. Den gode læreren stiller også krav i forhold til oppmøte, innleveringer og atferd. Dette er alle viktige momenter for å skape gode relasjoner noe som flere av informantene påpeker er helt avgjørende for at de skal lykkes på skolen. Slik jeg tolker det så snakker de mye om den autoritative læreren som også er god til å skape forutsigbarhet ved hjelp av gode planer og rutiner. Dette kan være til god hjelp med tanke på stress og press, da en ved gode og tydelige planer kan unngå at det blir for mange vurderinger etter hverandre i en kort periode. I tillegg er det enklere for elevene å få en god oversikt over dagen og uken. Noen informanter uttrykker at samarbeidet mellom læreren ikke er godt nok i forhold til planlegging av skolehverdagen og at dette gjør at det kan komme opphopninger av vurderinger i noen uker. De mener at bedre samarbeid kan bidra til optimalisering av planene. Ved å ta i bruk makkerskap kan en enkelt planlegge for at ingen skal måtte sitte, eller arbeide alene og dermed forebygge utrygghet. Noen av informantene påpeker at de opplever at lærere har for lite kunnskap om ulike diagnoser som blant annet ADHD og dysleksi. Disse er ganske utbredt og finnes i de fleste norske klasserom.

Heldigvis har de fleste elevene det bra på skolen og opplever trivsel og god livskvalitet (Bakken 2020, s.4). For disse bidrar skolen til god psykisk helse, læring, positiv utvikling og trivsel i tråd med det salutogene perspektivet (Danielsen, 2021, s. 99). Det er svært alvorlig for de elevene som opplever det motsatte. Mine informanter har nå, eller tidligere opplevd å ikke lykkes på skolen, noen både faglig og sosialt. Som denne oppgaven har vist er den autoritative lærer rollen å foretrekke, derfor bør skolen ha som satsingsområde å utvikle en skole med autoritative voksne. Det kan bidra til en bedre skole for alle og spesielt for de som har psykiske utfordringer og strever med å mestre livene sine. Det er essensielt at skolen satser på dette området og at det ikke er opp til den enkelte lærer. At FoL blir integrert på en god måte kan være avgjørende, en kan her ta inn SEL opplæring som bidrar til å styrke elevens sosiale kompetanse. Mindfullnes og fokus på pust kan også være et viktig bidrag i forhold til at elevene skal bli bedre kjent med seg selv, forstå og regulere egne tanker, følelser samt lære teknikker for å regulere stress reaksjoner.

I arbeidet med studien fant jeg disse vakre linjene som er veldig dekkende for skolens betydning med tanke på en god psykisk helse og livsmestring hos den enkelte elev.

Hvis skolen tilbyr barn og unge læringsmiljøer der de kan oppleve trygghet, høre til og ta del i felleskapet, der de kan mestre og utvikle seg i takt med eget potensial, vil skolen være en arena som bidrar til å fremme en god psykisk helse. Hvis barn og unge derimot gruer seg til å gå på skolen, hvis de er redd for å ikke mestre de kravene skolen stiller til dem, hvis de mobbes av medelever, er utrygge i relasjonen til læreren sin eller opplever utestenging og ensomhet, da er skolen en arena som truer deres psykiske helse (Uthus, 2022, s. 16).

Helt avslutningsvis vil jeg påpeke at funnene mine ikke kan generaliseres på grunn av et lite utvalg, jeg tror likevel at ønskene som informantene har til den gode læreren kan bidra til bedre livsmestring for mange.

6.1 Forslag til videre forskning

Denne studien har begrensninger både i forhold til tid og omfang, utvalget er derfor lite og resultatene kan dermed ikke generaliseres. Validiteten kan styrkes når flere studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2013, s. 208). En kan dermed si at det trengs mer forskning for å vite med sikkerhet hvordan en kan snu trenden og få en bedre psykisk helse og livsmestring blant elever som strever med psykiske vansker i videregående opplæring. Funnene kan gi verdifull kunnskap om hvordan lærerne kan bidra til bedre livsmestring og det trengs mer forskning på de ulike temaene som er beskrevet i oppgaven. Mer forskning med både små og store utvalg er nødvendige for å få mer validitet på funnene. En bør også gjøre intervju av lærere for å undersøke i hvor stor grad de mener å bidra til økt livsmestring hos elevene. Hva de mener de får til og hva de tenker er utfordrende i forhold til å undervise og oppnå livsmestring blant elevene. Bruk av ulike metoder som blant annet observasjon kan gi verdifull informasjon om hvordan klassemiljø og relasjonene mellom elever og elev – lærer er. Observasjon kan også avdekke i hvor stor grad lærerne behersker å skape relasjoner av god kvalitet og deres evne til å stille krav til elevene, begge disse egenskapene er nødvendige for å ha en autoritativ lærerstil. Informantene ønsker lærere som har de kvalitetene en autoritativ lærer representerer og mener at det kan bidra til bedre mestring og livsmestring både på skolen og i livet for øvrig. Det er nødvendig med forskning for å finne ut i hvor stor grad autoritativ lærerstil blir

brukt i norske klasserom. En vet at dette er det mest effektive både for å fremme trivsel og læring, samt forebygging av uønsket atferd. Likevel er det ikke sikkert at lærere makter å gjennomføre å være denne læreren. En må derfor kartlegge hva slags lærerstil som dominerer i klasserommene og om det er behov for å sette i verk tiltak for å få en autoritativ lærer stil som er med å fremme livsmestring hos elevene. kkkkk

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1991). *Health, stress, and coping* (1. ed.). Jossey-Bass Publ.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022 Nasjonale resultater*. (5/22). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. New York
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Red.), *The encyclopedia on adolescence* (s. 746–758).
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk* (4. utg.). Cappelen akademisk.
- Bekkhus, M. (2008). Forebyggende arbeid i skolen om barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). Kommuneforl.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Borge, A. I. H. (2020). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. *Stavanger: Læringsmiljøsentret*.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K., & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 70–92). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen- en forståelsesmodell. I E. Bru og P. Roland (Red.) *Stress og mestring i skolen* (1. utg. s. 19-41. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* (1 utg.). Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- 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/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drotningstvik, J. (2018, august 16). – *Nye tall om ensomhet og depresjon blant unge; hva gjør vi med det?* <https://www.aftenbladet.no/i/Rxdw5d>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243–254. <https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>
- Dyrdal, G. M. (2020). Mindfulness. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmesting i skolen* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Dyrstad, S. M., Stråtveit, I., Thoresen, E., & Leibinger, E. (2020). Daglig fysisk aktivitet i ungdomsskolen: Elever og læreres erfaringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 95–108. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-02>
- Ertesvåg, S. K., & Sølvi, R. M. (2020). Leiarskap og interaksjoner i klasserommet. I S. K. Ertesvåg & R. M. Sølvi (Red). *Ledelse i klasserommet—Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utg. s. 13- 29). Cappelen Damm Akademisk.
- Fandrem, H., Jahnsen, H. & Sjursø, I.R. (2019) Sosiale medier, digital mobbing og konsekvenser i skolen. I E. Bru og P. Roland (Red.) *Stress og mestring i skolen* (1. utg. s. 147-167). Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014 Helsetilstanden i Norge*. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Forskningsetiske komite. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Helleve, I., & Almås, A. G. (2021). Klasserommet som møteplass i ei digital tid. I Hege Eikeland

- Tjomsland, Nina Grieg Viig & Geir Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1., s. 51–70). Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Regjeringens strategi for god psykisk helse—Å mestre hele livet (2017-2022)*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Helsedirektoratet. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15 åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/fysisk-aktivitet-kartleggingsrapporter/Fysisk%20aktivitet%20blant%20%206%209%20og%2015-aringer%20i%20Norge%20resultater%20fra%20en%20kartlegging%20i%202011.pdf/_attachment/inline/8a110d64-4221-4086-a319-cc16f1867d56:4118d409a4719a5a64971a719eea9b3a7203f80a/Fysisk%20aktivitet%20blant%20%206%209%20og%2015-aringer%20i%20Norge%20resultater%20fra%20en%20kartlegging%20i%202011.pdf
- Helsedirektoratet. (2015). *Psykisk helsevern for barn og unge. Prioriteringsveileder*.
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/prioriteringsveiledere/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/tilstander-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/psykiske-vansker-lettere#psykiske-vansker-lettere>
- Helsedirektoratet. (2021). *Psykisk helsearbeid for barn og unge—En innsiktsrapport*.
 Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helsearbeid-for-barn-og-unge>
- Helsedirektoratet. (2023). *VIP Makerskap*. Vestre Viken.
<https://www.vestreviken.no/4932e3/contentassets/e721dac6201146c9bb1323e071d60f98/veiledningshefte-for-larere-og-ressurspersoner-vip-snakk-om-det.-for-utsendelse-til-bruk-i-skolen-lavopploselig.pdf>
- Hjetland, G. J., Finserås, T. R., & Skogen, J. C. (2022). *Hele verden er et tastetrykk unna – Ungdommers bruk og opplevelser med sosiale medier og online gaming*. Folkehelseinstituttet.
 file:///Users/antjaland/Downloads/Hjetland-2022-Hel.pdf
- Håkonsen, K. M. (2009). *Innføring i psykologi* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- 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). Universitetsforlaget
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Klomsten, A. T. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen! I A. Myskja & C.

- Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utg., s. 195–212). Cappelen Damm.
- Klomsten, A. T., & Uthus Marit. (2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. 2.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2210/4435>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnsopplæringen* (Kunnskapsdepartementet).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser—En ny syntese* (1. utg.). Akademisk Forlag.
- Lovdata. (2024). *Forskrift til opplæringsloven* (7 juli 2010 nr. 1081).
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65–82.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.65>
- Markussen, E. (Red.). (2010). *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd.
- McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 91–103. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2010.27.1.91>
- Meld. St. 15 (2022-2023). *Folkehelsemeldinga. Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Departementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/918eb71926fc44c8802fe3c2e0b9a75a/nn-no/pdfs/stm202220230015000dddpdfs.pdf>
- Meld. St.28 (2015-2016). *Fag—Fordypning—Forståelse*. Departementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. *Psykologi i kommunen* 2, 27–38. <https://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2018/Frostad-Mjaavatn-fra-ungdomskolen.pdf>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utg. s. 48–64). Cappelen Damm.
- Morin, A. H. (2021). The VIP Partnership Programme in Norwegian Schools: An Assessment of Intervention Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1238–1251.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791247>

- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I Audun Myskja og Camilla Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utg. s. 141–166). Cappelen Damm.
- Mæland, J. G. (2016). *Forebyggende helsearbeid: Folkehelsearbeid i teori og praksis* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Normann, O. (2022). *Hele verden er et tastetrykk unna. Ungdommers bruk og opplevelser med sosiale medier og online gaming*.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53(3), 209–222. <https://doi.org/10.1080/00291463.2001.11863997>
- Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Fagbokforl.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Riley, J. R. (2006). Resilience in Context. I *Resilience in Children, Families, and Communities* (s. 13–25). Boston, MA: Springer US.
- Roland, P. (2015). Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering. I Pål Roland og Elsa Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier ..* (s. 86–98). Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598–611.
<https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience - clinical implications: Resilience: clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474–487.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860-. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Sand, L. (2019). Kroppspress som kilde til stress i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 169–196). Fagbokforlaget.
- Skogen, J. C., Andersen, A. I. O., Finserås, T. R., Ranganath, P., Brunborg, G. S., & Hjetland, G. J. (2023). Commonly reported negative experiences on social media are associated with poor mental health and well-being among adolescents: Results from the “LifeOnSoMe”-study. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1192788. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1192788>
- Skaalvik, E. M. (2018). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. & Federici R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. 3. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers’ perceptions of the school goal structure: Relations with teachers’ goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, *62*, 199–209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (Nova 4/16). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/a86bb0fa14dc452695ffc6512e6e9073/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* (1. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B., & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 73–86). Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E., & Mælan, E. N. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I Hege Eikeland Tjomsland, Nina Grieg Viig & Geir Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag*

- og som en helhetlig tilnærming* (1. utg., s. 71–79). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel—Voksnes ansvar*. Udir.
<https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintPageAsPdfDocument/110571?isLargeDoc=True>
- Uthus, M. (Red.). (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (2. utg.). Gyldendal.
- Uthus, M., & Øksnes, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i utdanning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(0), 174. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2728>
- Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2021-22*. NTNU samfunnsforskning.
https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole samarbeidet. I M. B. Postholm (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 158–181). Cappelen Damm høyskoleforl.
- Westergård, E. (2020). Sammenhengen mellom skoleleders individuelle mestringstro, læreres kollektive mestringstro og elevenes læringsutbytte. I S. K. Ertesvåg & R. M. Sølvik (Red.) *Ledelse i klasserommet—Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utg. s. 183-194). Cappelen Damm Akademisk.
- World Health Organization. (u.å.). *Mental health*. Hentet 23. mai 2024, fra
<https://www.who.int/health-topics/mental-health>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher- Student Relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsoe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45–69). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervju guide

Problemstilling: Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra til å øke deres følelse av livsmestring?

Før lydopptaket starter

- Takk for at du stiller opp
- Hvem er jeg, og hva vil jeg oppnå med prosjektet
- Minne om taushetsplikt, anonymitet og mulighet for å trekke seg
- Eventuelle spørsmål

Hovedtema

1. Psykisk helse og livsmestring

- Hva legger du i begrepet psykisk helse og psykiske vansker?
- Hvilke utfordringer møter du i skolen med tanke på dine helse utfordringer?
- Hvordan kan lærerne til rette legge for deg i forhold til dine utfordringer?
- Hva opplever du er avgjørende for at du skal ha en god psykisk helse? Hva er viktig for deg?
- På hvilken måte opplever du at skolen/ skolehverdagen påvirker din psykiske helse?

1.1. Beskyttelses faktorer

- Hvordan vil du beskrive stemningsleiet ditt, det som preger deg mest? Glad, optimistisk, lei, sint?
- Hvordan vil du beskrive din selvpoppfatning? (selvtillit/ selvbilde/egenverdi)
- Kan du si litt om oppveksten din i forhold til regler, innetider osv. Relasjoner til foreldre, søsken osv.?

1.2. Risikofaktorer

- Hvordan vil du beskrive oppvekstmiljøet ditt?
- Hvordan vil du beskrive ditt temperament?

2. Lærer og læringsmiljø

- I hvilken grad synes du at du har klart å tilpasse deg skolens krav og forventninger? Både i forhold til fag, men også sosialt.
- Hva er en god lærer for deg? I forhold til relasjoner og krav.
- Kan du fortelle hvordan du opplever at felles regler blir håndtert i din klasse? Har alle lærerne de samme reglene og følger disse opp? Hva tenker du om dette?
- Hvordan opplever du at lærerne har lagt til rette for deg?
- Hva kunne lærerne eventuelt gjort for å legge forholdene bedre til rette for nettopp deg?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at lærerne har/ ikke har forståelse for din situasjon?
- Hva synes du er et godt læringsmiljø for deg?
- Beskriv en god dag på skolen.
- Hvordan opplever du at lærerne sine forventninger til deg er? * for lave, for høye, passe?
- Hva slags forventninger har du til deg selv?
- I hvilken grad vil du si at du føler press til å gjøre det godt på skolen fra dine foresatte eller andre av dine nære relasjoner?
- Hvordan kan lærerne skape gode relasjoner til deg? Kom gjerne med eksempler.
- Hvor viktig er en god relasjon til lærerne?
- Hvordan vil du beskrive en god relasjon til lærerne?

3. Hverdagen i og utenfor skolen

- Hvordan vil du beskrive ditt forhold til dine klassekamerater?
- I hvilken grad vil du si at du opplever skolen som et belastende eller berikende sted? Fortell.
- Kan du fortelle hva du liker å gjøre når du ikke er på skolen? Fritidsinteresser.

4. Bruk av sosiale medier

- Hvor mange timer ca. er du på sosiale medier i løpet av et døgn?
- Hvordan vil du si at sosiale medier påvirker deg? Fortell

Tusen takk for at du kunne stille til intervju.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:

(søker elever som er 18 år eller eldre og som har psykiske helse utfordringer)

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Stavanger ønsker jeg å komme i kontakt med elever i videregående opplæring som er 18 år og som er villige til å delta i et intervju. Kriteriet for å delta er at du opplever å ha psykiske vansker, men du trenger ikke å ha en psykisk lidelse for å kunne delta.

Det er gjort flere studier hvor det er undersøkt hva lærerne gjør eller mener at de gjør for å tilrettelegge for elever som har psykiske vansker. Jeg ønsker å få frem elevstemmen og høre hva elevene opplever blir gjort og hva de ønsker kan bli gjort.

Ved å få frem elevenes stemme håper jeg å kunne bidra til at elever som har psykiske helse utfordringer får en bedre skolehverdag og økt livsmestring.

Hvem er ansvarlig for prosjektet:

Universitetet i Stavanger

Hva innebærer det for deg å delta i studien?

Hvis du ønsker å delta i min studie vil jeg gjerne intervju deg. Dette vil ta ca. 1 time. Vi blir sammen enige om tidspunkt og sted. Det er **frivillig å delta** og du kan trekke deg fra studien når som helst selv om du har sagt ja til å delta. Du må ikke begrunne hvorfor du vil trekke deg, og det vil heller ikke få noen konsekvenser for deg. Er det spørsmål under interjuvet du ikke ønsker å svare på så er det helt i orden.

Hva skjer med informasjonen som blir hentet inn?

Selve intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, i tillegg vil det bli tatt notater. Jeg har taushetsplikt og alle data vil bli behandlet strengt konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Når studien er avsluttet vil alle opplysninger bli slettet, senest 15 juli 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby ved Universitetet Stavanger
Mail: liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no Tlf: 51832938

Personvernombud ved UiS er Rolf Jegervatn (e-post: personvernombud@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Veileder for masterprosjektet er Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby ved Universitetet Stavanger, Læringsmiljøsenderet.

Masterprosjektet er godkjent av Sikt.

Har du spørsmål i forbindelse med prosjektet, ta kontakt med Anne Grete Tjøland på tlf: 95902052 eller e-post: ag.fossfjell@stud.uis.no

Mvh Anne Grete Tjøland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonsskriv om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Deltakelse i studien er frivillig og samtykke kan trekkes tilbake når som helst uten begrunnelse.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

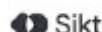
at mine svar kan oppbevares og behandles frem til prosjektet avsluttes.

Navn: _____

Telefon: _____

E- post: _____

Signatur: _____



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

526522

Vurderingstype

Standard

Dato

17.10.2023

Tittel

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse? Hva opplever de som mest belastende faktorer? Hvordan kan lærer bidra for å øke deres følelse av livsmestring?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Liv Jorun Byrkjedal Serby

Student

Anne Grete Tjåland

Prosjektperiode

21.08.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

Meldeskjema [↗](#)
Kommentar
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernet. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse.

TREDJEPERSONER

Vi anbefaler at du minner utvaget på at de ikke må oppgi navn og identifiserende karakteristikk på andre personer som ikke selv har samtykket til at de kan bli omtalt.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Det må legges til kontaktinformasjon til personvernombudet ved UIS.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skyklaring, nettsparreskjema, videosamtale el.).

Personvern tjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

Vedlegg 4

Hei, har du lyst å delta i mitt forskningsprosjekt?

Hvordan kan læreren legge til rette og bidra til livsmestring for ungdommer i videregående opplæring som strever med sin psykiske helse?

Jeg er student ved UIS og veldig interessert i ungdommers psykiske helse.

Er du elev som er 18 år eller eldre og opplever å ha eller har hatt utfordringer med å mestre hverdagen så ta gjerne kontakt for å få mer informasjon om prosjektet. Mitt ønske er å skape en bedre hverdag/skolehverdag for deg og andre i samme situasjon.

Hvis du ønsker å delta vil jeg gjerne intervju deg, det vil ta ca. 1 time.

Vi avtaler tid og sted.

Håper å høre fra deg.

Navnet mitt er Anne Grete Tjøland

Tlf: 95902052

Mail:

anne.grete.tjaaland@skole.rogfk.no



Vedlegg 5

The screenshot shows the NVivo 14 software interface. The main window displays a list of codes under the 'Coding' section. The table below represents the data shown in the interface.

Name	Files	Refs...	Created on	Created...	Modified on	Modified by	Color
○ Hjemmesituasjon	0	0	17 Jan 2024 at 13:08	AGT	17 Jan 2024 at 13:09	AGT	
○ skilsmisse	3	4	17 Jan 2024 at 13:22	AGT	24 Jan 2024 at 12:17	AGT	
○ Regler, foreldre stil	5	14	17 Jan 2024 at 13:09	AGT	24 Jan 2024 at 12:51	AGT	
○ relasjoner	5	23	17 Jan 2024 at 13:09	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ Livsmestring	3	10	17 Jan 2024 at 13:06	AGT	24 Jan 2024 at 11:04	AGT	
○ fritid	5	14	17 Jan 2024 at 13:21	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ Bruk av mobil	5	27	17 Jan 2024 at 13:20	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ Psykisk helse	5	119	17 Jan 2024 at 13:05	AGT	24 Jan 2024 at 12:13	AGT	
○ diagnoser	5	15	17 Jan 2024 at 13:18	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ Selvtillit og selvbylde	5	16	19 Jan 2024 at 13:34	AGT	24 Jan 2024 at 12:16	AGT	
○ Beskyttelses faktor	5	21	17 Jan 2024 at 13:15	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ stemningsleie	5	22	19 Jan 2024 at 13:31	AGT	24 Jan 2024 at 12:16	AGT	
○ Risikofaktor	4	24	17 Jan 2024 at 13:16	AGT	24 Jan 2024 at 11:26	AGT	
○ Lærer og læringsmiljø	5	243	17 Jan 2024 at 13:16	AGT	23 Jan 2024 at 13:...	AGT	
○ samarbeid	2	2	17 Jan 2024 at 13:18	AGT	24 Jan 2024 at 12:47	AGT	
○ manglende kompet...	1	3	17 Jan 2024 at 14:34	AGT	24 Jan 2024 at 10:...	AGT	
○ relasjoner elev - elev	3	6	17 Jan 2024 at 13:17	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ regel håndtering	5	10	17 Jan 2024 at 13:17	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ klassemiljø	5	29	17 Jan 2024 at 13:19	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ Utfordringer i hverd...	5	36	19 Jan 2024 at 12:58	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ krav og press	5	37	17 Jan 2024 at 13:19	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ tidligere erfaringer i...	5	38	17 Jan 2024 at 13:34	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ Tilrettelegging	5	38	23 Jan 2024 at 13:...	AGT	24 Jan 2024 at 12:...	AGT	
○ relasjon lærer elev	5	42	17 Jan 2024 at 13:17	AGT	24 Jan 2024 at 12:51	AGT	