



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hvordan kan ungdomsskolelærere arbeide i klasserommet for å fremme elevenes psykiske helse?

How can teachers in lower secondary school work to promote pupils` mental health in the classroom?

Ida Nordsteien Korsmo

Master i spesialpedagogikk, Høgskulen på Vestlandet, Avdeling for lærarutdanning, kunst og idrett, avdeling Sogndal

Veileder Torkjell Sollesnes
20. desember 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

En lærerik og utfordrende reise er omsider ved veis ende. I dag kan jeg takke kollegaer og elever som gjennom årene mine som spesialpedagog i ungdomsskolen, har inspirert meg til å skrive om dette viktige temaet. Å skrive masteroppgave har vært mer krevende enn jeg forestilte meg, samtidig som jeg også har lært mye mer enn jeg hadde trodd. Både om meg selv, skriveprosessen, fagfeltet og forskning. Det har vært givende å lære så grundig om et tema som engasjerer meg.

Det er flere jeg ønsker å takke for at jeg har kommet dit jeg er i dag.

En stor takk til informantene som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt en realitet.

Takk til veilederen min Torkjell som har veiledet meg med sitt behagelige vesen og sine konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til min gode kollega Walter som tilbudte seg å lese korrektur på hele oppgaven.

Takk til kusine Kine for all hjelp, motivasjon og oppmuntring.

Takk til onkel Jan og tante Anne for god hjelp og med skrivestue på fjellet.

Takk til min kjære Eirik for din tålmodighet, raushet og humor.

Sist, men ikke minst takk til hver og en som har støttet meg, heiet på meg og motivert meg gjennom en krevende oppgave og tid. Takk for at dere alltid hadde trua på meg.

Jeg gleder meg til å ta fatt på den nye arbeidshverdagen uten masteroppgaven, og til å bruke alt jeg har lært i møte med elevene mine. Men aller først skal jeg ta meg en etterlengtet juleferie.

Asker, 20. desember 2019

Ida Nordsteien Korsmo

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er psykisk helse i ungdomsskolen. Målet med studien har vært å undersøke noen læreres erfaringer med hvordan man kan arbeide i klasserommet for å fremme elevenes psykiske helse.

Psykisk helsefremmende arbeid øker læringsutbyttet ettersom det er lettere å tilegne seg kunnskap når man har det bra (Uthus, 2017). Forskning bekrefter at det må jobbes mer systematisk med psykisk helse i skolen, men at det er uklart hvordan det bør gjøres (Borg & Pålshaugen, 2018; Larsen & Christiansen, 2015). Med bakgrunn i dette og økt andel elever som rapporterer om psykiske vansker (Bakken, 2019) ønsket jeg å undersøke hvordan lærere kan fremme elevenes psykiske helse i et forebyggende perspektiv med universelle tiltak over tid. Målet har vært å se på hvilke forhold som påvirker elevenes psykiske helse, som forbereder dem på livet, og hvordan lærere kan legge til rette for å fremme dette. Hensikten har vært å samle erfaringer slik at andre kan dra nytte av det og bruke det i egen undervisningspraksis. Problemstillingen er *”Hvordan kan ungdomsskolelærere arbeide i klasserommet for å fremme elevenes psykiske helse?”* For å svare på problemstillingen ble det generert og analysert kvalitative data gjennom semistrukturert intervju med et utvalg på fire ungdomsskolelærere.

Studiens funn viser at trygghet gir best forutsetninger for utvikling. Tydelig klasseledelse med forutsigbarhet og regler som håndheves viser seg å bidra til trygghet, trivsel og gode relasjoner. Gjennom tydelig klasseledelse og samhandling reguleres elevenes atferd og gir elevene kompetanse på hvordan man skal oppføre seg, hva som er akseptert og hvordan man kan tenke om ting. Struktur og forutsigbarhet gjør det tryggere for elevene å bli kjent med hverandre. Informantene erfarer at det er viktig å tilrettelegge for at elevene skal utvikle sosial og emosjonell kompetanse, evne til å samarbeide, ta hensyn, se andres perspektiv, gjøre hverandre gode, tørre å utfolde seg og prøve seg frem. Dette fremmes gjennom den faglige innlæringen med blant annet bruk av læringspartner som undervisningsmetode, og dialog som språkverktøy for å skape rom og forståelse for følelser, tanker og handlinger. Et sentralt funn i studien viser at mestringsopplevelser er avgjørende for en god psykisk helse. Mestring kan fremmes gjennom fokus på et lærende tankesett, styrkene til elevene og oppgaver tilpasset forutsetninger. Emosjonell og instrumentell støtte fra læreren viser seg å være viktig i dette arbeidet. Med dette utvikles kompetanse som trengs for å håndtere en fremtid vi ikke vet hva innebærer. Studien bekrefter at det krever kompetente lærere for å fremme elevenes psykiske helse og at det derfor bør inn i lærerutdanningen.

Abstract

The topic for this Master's thesis is mental health in lower secondary school. The study explores how selected teachers work in the classroom to promote mental health among their pupils.

Feeling well makes it easier for pupils to acquire new knowledge. Therefore, mental health promoting activities lead to improved learning outcomes (Uthus, 2017). Studies confirm that schools must work more systematically to promote mental health among pupils. However, *how* this should be done is still being debated (Borg & Pålshaugen, 2018; Larsen & Christiansen, 2015). This, in combination with the increasing share of pupils who report that they experience mental health problems (Bakken, 2019), was the reason why I chose this topic. This study aims to explore how teachers, in a preventive perspective, can promote their pupils' mental health through measures directed at all the pupils over time. Which conditions affect the pupils' mental health and prepare them for «real life» after school, and how can teachers accommodate the promotion of these favourable conditions? The study collects and presents selected teachers' experiences with this type of work, for others to learn from and use in their own teaching. The research questions is: "How can teachers in lower secondary school work to promote pupils' mental health in the classroom?" To answer the question, semi-structural interviews with four teachers in lower secondary school were conducted and the qualitative data were analysed.

The results of the study show that a feeling of safety provides the best condition for personal development. Clear and predictable class management with rules that are enforced is found to contribute to safety, well-being and good relations. Clear class management and interaction regulate the pupils' behaviour and develop their competencies in the fields of expected and accepted behaviours and tools for self-reflection. Structure and predictability make it safer for the pupils to get to know each other. The informants find it important to facilitate the development of the pupils' social and emotional competencies, cooperative abilities, ability to show consideration towards others, understand other people's perspective, make each other better and try things out.

Appropriate teaching methods include the use of learning partners. Dialogue as a language tool creates the space and understanding for feelings, thoughts and actions. A central finding in this study is that mental well-being depends on experiencing accomplishments and success. This experience can be promoted through a growth mindset, the pupils' strengths, and tasks that are adjusted to their abilities. Emotional and instrumental support from the teacher prove important in this work, as it promotes the development of competencies that are needed to deal with unknown issues in the future. The study confirms that teachers need the appropriate competence in order to promote their pupils' mental well-being.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1. Innledning	8
1.1 Introduksjon og bakgrunn	8
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygging og begrensninger	12
2. Teoretisk bakgrunn	13
2.1 Ungdoms psykiske helse	13
2.1.1 Psykisk helse	13
2.1.2 Forutsetninger for en god psykisk helse.....	14
2.1.3 Tenåringshjernen i utvikling	15
2.1.4 Stress som risikofaktor for ungdoms psykiske helse	16
2.2 Skolen som psykisk helsefremmende arena	17
2.2.1 Folkehelse og livsmestring	18
2.2.2 Klasseledelse	19
2.2.3 Lærerens betydning for elevenes psykiske helse	19
2.3 Relasjonsbygging	20
2.3.1 Lærer-elev relasjonen.....	21
2.3.2 Samhandling mellom elevene	22
2.3.3 Klassemiljø som fremmer sosial og emosjonell kompetanse	22
2.4 Mestre livet og egen psykisk helse	23
2.4.1 Kompetanse for å mestre livet og egen psykisk helse.....	23
2.4.2 Mestringsforventning	23
2.5 Dialog og åpenhet	24
2.5.1 Normalisering av vanskelige følelser	24
2.5.2 Emosjonell kompetanse	24
3. Metode	25
3.1 Valg av metode.....	25
3.1.1 Kvalitativ metode	25
3.1.2 Semistrukturert intervju	26
3.2 Forforståelse	26

3.3	Datainnsamling.....	28
3.3.1	Utvalg	29
3.3.2	Prøveintervju	30
3.3.3	Intervjuguide	30
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	31
3.3.5	Transkribering	32
3.4	Bearbeiding av datamaterialet.....	32
3.4.1	Induktiv koding.....	32
3.4.2	Temasentrert analyse.....	34
3.5	Etiske hensyn.....	34
3.5.1	Meldeplikt	34
3.5.2	Informert samtykke.....	34
3.5.3	Ivaretagelse av informantene.....	35
3.5.4	Konfidensialitet	35
3.6	Kvalitetskriterier	36
3.6.1	Reliabilitet	36
3.6.2	Validitet	37
3.6.3	Generaliserbarhet	39
4.	Resultater	40
4.1	Klasseledelse som gir trygghet	40
4.1.1	Læreren som medmenneske og rollemodell.....	41
4.1.2	Læringspartner bidrar til trygg samhandling og økt læringsutbytte	42
4.2	Relasjonsbygging	44
4.2.1	Anerkjennelse som næring til elevenes psykiske helse	44
4.2.2	Samarbeid som gir sosial kompetanse	44
4.3	Mestringsopplevelser	47
4.3.1	Mestringsopplevelser som næring til den psykiske helsen	47
4.3.2	Utfordringer gir mestringsopplevelser	49
4.4	Dialog og åpenhet	49
4.4.1	Klassesamtalen	49
4.4.2	Normalisere vanskelige følelser	50
4.4.3	"Få vekk perfeksjonsjaget"	51
5.	Diskusjon	55
5.1	Klasseledelse som gir trygghet	55

5.1.1 Tydelig klasseledelse gir et trygt handlingsrom for utvikling	56
5.1.2 Læringspartner bidrar til trygg samhandling og økt læringsutbytte	56
5.2 Relasjonsbygging	58
5.2.1 Lærer-elev relasjonen.....	58
5.2.2 Samhandling som gir sosial kompetanse	59
5.3 Mestringsopplevelser	60
5.3.1 Forutsetninger for mestringsopplevelser	60
5.3.2 Lærende tankesett som mestringsstrategi.....	62
5.3.3 Stressmestring.....	63
5.4 Dialog og åpenhet	65
5.4.1 Følelseshåndtering	65
5.4.2 Klassesamtalen	65
6. Avslutning.....	67
6.1 Oppsummering.....	67
6.2 Studiens styrker og begrensninger.....	70
6.3 Videre forskning	70
Litteratur.....	72
Vedlegg 1. Godkjenning av NSD	77
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til informanter	80
Vedlegg 3. Intervjuguide.....	82
Tabelloversikt	
Tabell 4. Tematisk oversikt over resultatene.....	40

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er psykisk helsefremmende arbeid i ungdomsskolen, nærmere bestemt klasserommet med læreren som hovedaktør og formidler av tilrettelegging av gode betingelser for elevenes psykiske helse.

I oppgavens innledende kapittel presenterer jeg bakgrunn for valg av tema og diskuterer studiens aktualitet med utgangspunkt i dagens økende rapportering av psykiske vansker blant ungdom. Vi skal få en smakebit på hvorfor psykisk helsefremmende arbeid i skolen er viktig, og hvorfor læreren er avgjørende i dette arbeidet. Deretter vil jeg presentere hensikten med studien og problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg ta for meg oppgavens oppbygging og begrensninger.

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Dagen jeg skjønnte hvor verdifull posisjon lærere har for elever som har det vanskelig, var da en elev jeg fulgte gjennom tre år på ungdomsskolen grunnet faglige, sosiale og psykiske vansker, sa at hun ikke ville gå til psykolog, men heller ønsket å snakke med meg eller helsesøster på skolen. Da jeg spurte om hun ville fortelle hvorfor, sa hun: *"Dere ser hele meg, ikke bare når jeg har problemer"*. Så klokt, men enkelt. Så tillitsfullt og rørende. Det ble utgangspunktet for hva jeg ønsket å skrive masteroppgave om.

Skolen møter ungdom hver dag og er i en unik posisjon til å støtte ungdoms faglige og sosiale utvikling. Skolens betydning for ungdoms psykiske helse, og for livskvalitet videre i livet går igjen flere steder i teorien og forskningen (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland & Øverland, 2018). Det er elevenes øvingsarena hvor de i trygge omgivelser lærer om seg selv og omverden gjennom sosiale samspill som de vil ta med seg videre i livet. Med "folkehelse og livsmestring" i overordnet del av den nye læreplanen ble jeg nysgjerrig på hvordan lærere kan arbeide i klasserommet for å fremme elevenes psykiske helse i et forebyggende perspektiv innenfor de rammene og ressursene vi har og som allerede er en del av elevenes hverdag.

Tema for masteroppgaven er psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet med ungdomsskoleelever i alderen 13-16 år. Jeg er nysgjerrig på ungdom i denne aldersgruppen ettersom dette er en sårbar tid for mange med store omveltninger. Identitet og selvfølelse utvikles side om side med stadig økende krav og forventninger på veien fra å være barn til voksen. Denne tiden

regnes som særlig avgjørende for utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12), og det er derfor spesielt viktig at man sørger for næring til en sunn psykisk helse for ungdommene i disse årene.

Omfanget av selvrapporterte psykiske vansker har økt gradvis fra 2010 (Bakken, 2019). I 2014 var rundt 69 000 barn og ungdom under 18 år i kontakt med fastlege for psykiske vansker. Antallet har økt med 11,6 prosent siden 2011 (Helsedirektoratet, 2016). En av fem tenåringer får en psykisk lidelse som går utover dagliglivet, og halvparten av de psykiske vanskene hos voksne, oppstår i tenårene (Jensen & Nutt, 2016). 24% av jentene på 9. trinn rapporterer om mange psykiske vansker som bekymringer, søvnproblemer, følt at alt er et slit, følt seg ulykkelig, trist eller deprimert, følt håpløshet med tanke på fremtiden og følt seg stiv og ansent (Bakken, 2019). Det utgjør hver fjerde jente i hvert klasserom i Norge. Siden 2012 har skoletrivselen til norske elever blitt lavere for hvert år, og aldri før har Ung-data undersøkelsen sett høyere andel elever som opplever ensomhet (Bakken, 2019). Dette utgjør en trussel mot den psykiske helsen og den totale mentale kapitalen i Norge. Blant annet er psykiske lidelser en betydelig risikofaktor for frafall i videregående skole (Markussen & Seland, 2012). Det er høye tall, og synliggjør behovet for økt oppmerksomhet mot psykisk helsefremmende arbeid i ungdomsskolen. Den oppvoksende generasjonen er vår fremtid, og det er alarmerende at så mange ungdommer rapporterer om psykiske vansker. I takt med den bekymringsverdige utviklingen vokser heldigvis også fokuset på psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Regjeringens strategiplan for god psykisk helse, "Mestre hele livet", viser at innsatsen for å fremme barn og unges psykiske helse i Norge prioriteres (Departementene, 2017). Det gjenstår å se hva politiske rapporter og føringer i den nye læreplanen blir til i praksis.

Forskning viser at det er stor enighet blant lærere om at det må jobbes mer systematisk med psykisk helsefremmende arbeid i skolen, men det ser ut til å være uklart *hvordan* det bør jobbes med (Borg & Pålshaugen, 2018; Larsen & Christiansen, 2015). Det viser seg at flere lærere føler seg inkompetente og mener at de har for lite kunnskap og kompetanse om psykisk helse til å implementere dette i skolehverdagen (Borg & Pålshaugen, 2018; Larsen & Christiansen, 2015).

Forskning viser at utfallet av psykiske helseplager har større påvirkning i løpet av livet enn fysiske helseproblemer (Delaney & Smith, 2012; Goodman, Joyce & Smith, 2011), og at alvorlige psykiske problemer er vanligere blant tenåringer enn astma og diabetes (Jensen & Nutt, 2016). Tatt i betraktning den økende forekomsten av psykiske vansker hos dagens ungdom, er det på høy tid å rette søkelyset mot hvordan vi kan arbeide psykisk helsefremmende i klasserommet. Omfanget av

sykdomsbyrden og samfunnskostnadene for psykiske lidelser bekrefter behovet for forebygging fremfor behandling. Forebygging og tidlig hjelp vil bedre mulighetene for god utvikling og minske sjansen for psykiske vansker (Andersen & Nord, 2010; Borg & Pålshaugen, 2018; Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015).

Med bakgrunn i overnevnte forhold ønsket jeg å undersøke mer i detalj hvordan lærere kan jobbe forebyggende i klasserommet for å styrke elevenes psykiske helse på et allmennpedagogisk plan med universelle tiltak rettet mot alle ungdomsskoleelever. Målet er at elever skal bli rustet til å møte livet og dets utfordringer. Ønsket mitt har vært å se på hvordan dette kan gjøres og integreres i klasserommet som en del av skolehverdagen med alle elever, ikke bare de med høy risiko for å utvikle psykiske plager, ettersom 80-90 % av de som utvikler betydelige psykiske plager kommer fra vanlige familier uten spesielle kjennetegn på risiko (Major et al., 2011). Universelle tiltak vil nå alle ungdommer. Både de som sliter eller har slitt psykisk, eller som kommer til å gjøre det, men som vi ikke vet om. Psykisk helsefremmende arbeid vil styrke elevene med kompetanse for å mestre livet og kan forhindre eller dempe en utvikling av psykiske vansker. Vi vet sjelden hvem som trenger det mest, men ved å jobbe psykisk helsefremmende i klasserommet sikrer vi at alle får den hjelpen likevel, og det vil ikke oppleves stigmatiserende for de som virkelig trenger det.

Arbeid med psykisk helse gjennom skoleprogram synes å ha god, men kortsiktig effekt (Andersen & Nord, 2010; Larsen, 2011; Skogen et al., 2018) ettersom kunnskap forvitres og glemmes over tid. Denne oppgaven tar derfor for seg psykisk helsefremmende arbeid forankret i den daglige virksomheten med et ønske om et mer systematisk arbeid over tid. Fordelene med økt fokus på psykisk helsefremmende arbeid i skolen er mange. For det første øker læringsutbyttet ettersom det er lettere å tilegne seg kunnskap når man har det bra (Uthus, 2017). Dessuten lærer elever bedre av lærere de har et godt forhold til (Pianta, Hamre & Allen, 2012; Skaalvik & Federici, 2017; Suldo et al., 2009). For det andre er det enklere å forebygge enn å reparere, og det sparer ungdom for vansker. For det tredje skaper det robuste ungdommer som kan være en ressurs for seg selv og andre. Sist men ikke minst, vil det skape trygge ungdommer som har det bra.

Dagens moderne samfunn er komplekst og i stadig endring, og stiller nye krav og forventninger til dagens ungdom. Ungdom vil møte utfordringer i fremtiden som vi vet lite om i dag, og det vil derfor være viktig for ungdom å utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å vite hvordan de skal møte utfordringer og tilpasse seg krav og forventninger.

Forskning viser at faktorer som bidrar til å fremme elevenes psykiske helse er en god lærer-elev relasjon, tydelig klasseledelse, dialog og åpenhet om psykisk helse i klasserommet og elevenes mestringsopplevelser (Danielsen, 2012; Reite, 2016). Tilrettelegging for toleranse og samhandling, samt undervisning som øker elevenes kunnskap om psykisk helse, bidrar til åpenhet i klasserommet og ufarliggjør det å snakke om psykiske vansker (Bøe & Ulland, 2011; Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015).

Om skolen er psykisk helsefremmende, vil den gi elevene gode relasjoner og kompetanse til å opprettholde disse, som vil gi dem opplevelsen av tilhørighet og være en del av et fellesskap og noe større enn dem selv. En tydelig klasseleder som legger til rette for aktiviteter og oppgaver tilpasset elevens forutsetninger, vil gi et trygt og godt klassemiljø preget av arbeidsro, mestringsopplevelser, trygghet til å utfolde seg, og faglig, sosial og emosjonell utvikling. Disse grunnpilarene som betingelser for en sunn utvikling av psykisk helse, ligger til grunn for teorikapittelet og denne studien.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Målet med studien er å undersøke hva som fungerer for noen lærere, slik at andre kan dra nytte av det og bruke det i egen undervisningspraksis. Mye av forskningen om psykisk helse i skolen dreier seg om opplæring og kunnskap om psykisk helse. Jeg ønsker derfor å vie min forskning til undervisning i en psykisk helsefremmende setting ettersom psykisk helse er noe som leves og erfares. Med utgangspunkt i dette ble studiens problemstilling:

“Hvordan kan ungdomsskolelærere arbeide i klasserommet for å fremme elevenes psykiske helse?”

Fire forskningsspørsmål ble utviklet for å belyse problemstillingen:

- Hvordan kan god klasseledelse være psykisk helsefremmende?
- Hvordan kan undervisningsmetoder styrke elevenes psykiske helse?
- Hvordan kan dialog og åpenhet bidra til normalisering av vanskelige følelser og tanker?
- Hvilke faktorer ved lærerens tilnærming og væremåte bidrar til å fremme psykisk helse hos elevene?

Med utgangspunkt i studiens problemstilling intervjuet jeg fire ungdomsskolelærere med mål om å samle erfaringer på hvordan man kan arbeide psykisk helsefremmende i klasserommet.

1.3 Oppgavens oppbygging og begrensninger

I oppgavens andre kapittel vil jeg legge frem teoretisk bakgrunn for studiens resultater og forskning på feltet. Deretter vil jeg redegjøre for metode i kapittel tre og presentere studiens empiriske funn i kapittel fire før jeg drøfter det opp mot teori og tidligere forskning i kapittel fem. Avslutningsvis presenteres en oppsummering av oppgaven i kapittel seks.

Temaet for min masteroppgave er et omfattende felt som har gjort det nødvendig med noen avgrensninger. Vi vet at lærer-elev relasjonen er viktig for elevenes trivsel på skolen og for å ha det bra (Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015; Suldo et al., 2009), og ny rapport viser også at norske lærere er gode på klasseledelse og har gode relasjoner til elevene sine (Thronsdén, Carlsten & Björnsson, 2019). Denne oppgaven belyser også dette, men vier mesteparten av oppmerksomheten mot andre faktorer som er psykisk helsefremmende i klasserommet.

Mobbing utgjør en stor risikofaktor for ungdoms psykiske helse, og oppstår ofte i skolen, men må begrenses her siden det er et stort område som krever og fortjener sin egen masteroppgave.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet skal vi se på hvilke faktorer som fremmer elevenes psykiske helse og hva som kan true den, og hvorfor læreren er avgjørende i psykisk helsefremmende arbeid med ungdom. Jeg vil først gå inn på teori generelt om psykisk helse og ungdom, før jeg knytter teorien spesifikt opp mot elever og lærerens rolle med å styrke elevenes psykiske helse. Deretter skal vi gå nærmere inn på relasjoner og klassemiljø som fremmer psykisk helse. Mestring og kompetanse som næring til ungdoms psykiske helse blir deretter presentert. Avslutningsvis skal vi se hvordan dialog og åpenhet i klasserommet bidrar til normalisering av vanskelige følelser og til å gi et språk til følelsene våre.

2.1 Ungdoms psykiske helse

2.1.1 Psykisk helse

Psykisk helse handler om utvikling av følelser, tanker, atferd og sosiale evner, samt evne til selvstendighet, tilknytning, fleksibilitet og vitalitet (Departementene, 2017, s. 23). Psykisk helse defineres som «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normalt stress i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor seg selv og andre og i samfunnet» (World Health Organization, 2014). Dette innebærer evnen til å regulere følelser, tenke fornuftig, styre sin adferd fleksibelt (Holte, 2018b) og mestre utfordringer. *Psykiske vansker* betegnes som tilstander som oppleves som belastende, men ikke i så stor grad at de karakteriseres som psykiske lidelser (Departementene, 2017).

Psykisk helsefremmende arbeid er nøkkelordet i denne oppgaven, og defineres som tiltak som styrker robusthet, resiliens, trivsel og velvære og positiv psykisk helse i betydningen evne til å regulere følelser, tenke fornuftig, koordinere sin adferd med andre og mestre sosiale utfordringer snarere enn å redusere symptomer og sykdom (Haggerty & Mrazek, 1994). Ut fra definisjonen kan vi plassere psykisk helsefremmende arbeid i et forebyggende perspektiv. *Forebygging* er alle tiltak som iverksettes før vanskene tiltrer, eller som er med på å redusere antall nye tilfeller eller forhindrer økning av tilfeller (Skogen et al., 2018). I dette tilfellet om psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet handler det om klasseromsinteraksjoner som gir elevene følelse av trygghet, tilhørighet, mestring og trivsel. Forslag til hvordan det kan gjøres med universelle tiltak i praksis skal vi se nærmere på i resultatkapittelet. *Universelle tiltak* retter seg mot alle, og i dette tilfellet alle ungdomsskoleelever. Forebyggende universelle tiltak vil ha en samfunnsøkonomisk gevinst.

Nøkkeltall for helse-og omsorgssektoren (Helsedirektoratet, 2016) viser at psykiske lidelser koster Norge 185 milliarder kroner i året. Det er mer enn kostnadene for alle kreftsykdommene til sammen. London School of Economics og Public Health England har beregnet kostnadseffektiviteten for psykisk helsefremmende og forebyggende tiltak i skolen, og fant at samfunnet vil spare inn mer enn fem ganger investeringskostnadene bare i løpet av to år (Knapp, McDaid & Parsonage, 2011; McDaid m.fl., 2017 i Holte, 2018b, 2019). Arne Holte (2018b) viser til Rose (1992) som forklarer hvorfor det lønner seg å sette inn universelle tiltak:

”Når noe er veldig utbredt, som ved psykiske helseplager blant barn og unge, så vil det store antallet med middels og lav risiko produsere flere sykdomstilfeller enn det den lille gruppen med høy risiko vil gjøre. Derfor må vi rette initiativene inn mot alle barn, uavhengig av risiko”.

Med andre ord vil vi få mer igjen for pengene, jo tidligere vi investerer i psykisk helsefremmende arbeid. I neste kapittel skal vi se på forutsetninger for en sunn psykisk helseutvikling.

2.1.2 Forutsetninger for en god psykisk helse

Fokuset til denne oppgaven ligger i å skape trygge og robuste ungdommer som har det bra selv om de møter på utfordringer. En teoretiker som har sett på hva som holder oss friske psykisk, selv om vi møter utfordringer, er Antonovsky (2012). Han har utviklet teorien om salutogenese som en forklaring på de forhold som gjør at vi klarer å håndtere store påkjenninger i livet, og likevel beholde pågangsmot og en god psykisk helse (Uthus, 2017). Teorien tar utgangspunkt i at en forutsetning for god helse er å oppleve sammenheng og mening i livet. Hva som oppleves meningsfylt, vil være individuelt, men alle mennesker har til felles at mening oppstår i samspill med andre. Det forteller oss hvor viktig samhandling, trivsel og tilhørighet er for ungdom.

Teorien til Antonovsky (2012) har likhetstrekk til begrepet ”resiliens” som refererer til robustheten man har i møte med stress, utfordringer eller påkjenninger. Resiliens kan ses på som psykologisk motstandskraft, og handler om individuelle faktorer som gjør at vi klarer å opprettholde en psykisk styrke til tross for stress og påkjenninger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Faktorer som gjør oss sterke i møte med utfordringer er optimisme, god selvfølelse, sosial kompetanse, kreativitet, nære relasjoner og egne ressurser. Støttende relasjoner i skole står blant andre sentralt som en kontekstuell faktor (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Noen konkrete forutsetninger for en sunn psykisk helseutvikling finner vi blant annet i ”de syv psykiske helserettighetene” til professor i helsepsykologi Arne Holte (2018a). Han hevder disse ”rettighetene” bør ligge til grunn for å fremme elevenes psykiske helse og mener at alle har en rett til følelsen av:

Identitet og selvrespekt: Følelsen av at du er noen og at du er noe verdt.

Mening i livet: Følelsen av at du er del av noe som er større enn deg selv, at det er noen som trenger deg.

Mestring: Følelsen av at du duger til noe og at det er et eller annet du får til.

Tilhørighet: Følelsen av at du hører til noen og at du hører hjemme et sted.

Trygghet: Følelsen av at du kan tenke, føle og utfolde deg uten å være redd.

Deltakelse og involvering: Følelsen av at det faktisk spiller en rolle for noen andre hva du gjør eller ikke gjør.

Felleskap: Følelsen av at du har noen som du kan dele tanker, følelser og erfaringer med, noen som kjenner deg, som bryr seg om deg og som du vet vil passe på deg når det trengs (Holte, 2018a).

I følge Bandura (2001) vil opplevelsen av å være agent i eget liv og kontrollere eget liv, gjøre mennesker friske og bidra til en sunn psykisk helse. Å være agent i eget liv, handler om å ha innflytelse på forhold som påvirker eget liv (Bandura, 2006b, s. 164). Teorien til Bandura viser til at mennesker har utviklet en kognitiv kapasitet som gjør oss i stand til å orientere oss mot stadig nye mål, vurdere hva som skal til for å lykkes, vår egen mulighet for å lykkes og at vi tåler å prøve og feile på veien. Og klarer vi det ikke selv, evner vi å søke hjelp hos andre (Uthus, 2017).

Bandura viser til fire kapasiteter for å lede seg selv til god helse: evnen til å være visjonær, til å planlegge, være selvregulert og selvbevisst (Bandura, 2001). I tillegg til at omgivelsene rundt eleven, har mye å si for den psykiske helsen, blir det sentralt å se på hvordan klasselederen kan legge til rette for at elevene skal utvikle og opparbeide seg kapasiteter for å ivareta og mestre egen psykisk helse. Før vi ser nærmere på det skal vi se hvordan tenåringshjernen påvirker utviklingen til ungdom.

2.1.3 Tenåringshjernen i utvikling

Ungdomsskoleelever er ikke bare i en overgang mellom to skoler. De er også i overgangen fra å være barn til å bli voksen. I tenårene er hjernen på et helt spesielt stadie i utviklingen som kjennetegnes av følelsesmessige opp- og nedturer (Jensen & Nutt, 2016). Av den grunn er ungdom sårbare for negative innvirkninger som stress og miljøendringer (Jensen & Nutt, 2016). I tillegg er det i løpet av disse tre årene at de fleste oppfatter at de er et objekt for andres oppfatning, samtidig som de blir

mer egosentriske og får økt selvbevissthet (Psykisk helse i skolen, udatert i Larsen & Christiansen, 2015). Ungdomsskoletiden bærer preg av impulsivitet, risikoatferd, humørsvingninger og dårlig dømmekraft (Jensen & Nutt, 2016) som kan forklare valgene ungdom tar. Jensen & Nutt (2016) påpeker at det er viktig for ungdom å eksperimentere fordi det hjelper dem å bli selvstendige. Samtidig er evnen til å avveie konsekvenser ikke ferdig utviklet, og ungdom har derfor dårlige forutsetninger for å skjønne hvilke konsekvenser handlingene deres kan få. Som lærer må man derfor legge til rette for en trygg øvingsarena med seg selv som navigator slik at elevene kan utfolde seg, og øve seg på å bli voksne i trygge omgivelser. Dette skal vi se nærmere på i resultatkapittelet.

Følelser er ofte det som driver våre handlinger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Og følelser kan ses på som et barometer for hvordan vi har det (Holte, 2019; Jensen & Nutt, 2016). Når man kjenner igjen egne følelser, kan man enklere forstå hvordan man har det inni seg. Da er det lettere å dele det med andre og belastningen kan virke mer håndterbar. Når beskjedene om hvordan vi har det ses på som meningsfulle i lys av den konteksten de opptrer i, kan vanskene oppleves mer håndterbare og emosjonelt stabiliserende (Ulland, Thorød & Ulland, 2015). Hvis vi forstår hvordan tenåringshjernen fungerer og hvordan den virker inn på følelser, tanker og atferd, kan vi møte elevene med mer empati og anerkjennelse. Videre skal vi se på hvordan stress påvirker ungdoms psykiske helse.

2.1.4 Stress som risikofaktor for ungdoms psykiske helse

Stressfaktorer finnes overalt der ungdommen befinner seg og kan komme av følelser eller tanker på innsiden eller fra omgivelsene. Stress utgjør derfor en risikofaktor for elevenes psykiske helse (Jensen & Nutt, 2016). Ungdomsskoleelever lever i en verden der de mesteparten av tiden blir bedømt på en eller annen måte både faglig og sosialt. Når de i tillegg er spesielt følsomme for kritikk forårsaket av at hjernen deres er i ferd med å omorganisere seg (Jensen & Nutt, 2016), kan skolen og klasserommet potensielt utgjøre en risiko for elevenes psykiske helse. Ung Data - undersøkelsen viser at skolen er det området desidert flest unge opplever press. Nærmere halvparten av alle jentene, og en av fire gutter, opplever mye eller svært mye press knyttet til å gjøre det godt på skolen (Bakken, 2019). Hvorfor noen påvirkes mer av stress enn andre, kan forklares med Lazarus kognitive transaksjonsteori hvor stress defineres som *"en opplevelse av at krav overstyrer de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen"* (Lazarus, 2006 i Læringsmiljøsenderet, 2018). Stress handler dermed om en opplevelse av fravær av ressurser til å håndtere en utfordring. tenåringer er spesielt utsatt for stress på grunn av økt respons på stresshormoner, og reagerer sterkere på stress enn det voksne gjør (Jensen & Nutt, 2016). Jensen & Nutt (2016) mener dette delvis kan forklare hvorfor angst som regel oppstår i løpet av puberteten.

Litt stress kan i små doser være sunt ettersom elever lærer best ved litt eller moderat stress (Roland, Bru & Roland, 2019). Men stress blir skadelig dersom man ikke kan kontrollere følelsene og det varer over lengre perioder. Det kan blant annet gå utover ungdoms læreevne, konsentrasjon og hukommelse, og gjør dem disponert for psykiske vansker ettersom det går utover evne til å håndtere hverdagen. Det er i perioder med stress og kriser at risikoen for å utvikle psykiske lidelser hos tenåringer er størst (Jensen & Nutt, 2016).

Tenåringer er ikke bare spesielt utsatt for de negative virkningene av stress. De er nemlig bedre mottakelige for å lære hvordan de kan håndtere stress enn voksne (Jensen & Nutt, 2016). Jensen & Nutt (2016) foreslår hvordan man kan hjelpe ungdom med å håndtere stress ved blant annet å si: ta deg en pause, ta vare på deg selv, gjør noe som gjør deg glad. Positive følelser som glede og interesse utløser hormoner i hjernen som bidrar til fornemmelsen av velvære. Dessuten vil positive følelser gjøre oss mer kreative og modigere i møte med utfordringer (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Deler vi i tillegg positive opplevelser med andre, øker følelsen av sosial tilhørighet og opplevelsen av egenverdi, og relasjonen styrkes (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Å gjøre noe du blir glad av, spesielt hvis du deler det med andre, vil derfor gi god næring til den psykiske helsen. Hvilken rolle skolen har for å legge til rette for næring til elevenes psykiske helse, skal vi nå se nærmere på.

2.2 Skolen som psykisk helsefremmende arena

Psykisk helse skapes der ungdom lever sine liv og må også jobbes med der (Skogen et al., 2018; Uthus, 2017). Skolen er en sosial hverdagsarena hvor ungdom er hver dag over lengre perioder som en del av et fellesskap og samfunnet. Skolen når ut til alle barn og unge, ettersom 633 350 barn og ungdom er en del av grunnskoleopplæringen i Norge i dag (Statistisk sentralbyrå, 2018). I dette kapitlet skal vi se nærmere på skolen og lærerens rolle i det psykisk helsefremmende arbeidet.

Skolen er et sted hvor vansker ofte kommer til uttrykk. Dette gir lærerne en unik mulighet til å fange opp og følge opp elever. Vi vet sjelden hvem som trenger det mest, men ved å jobbe med psykisk helse på et allmenpedagogisk plan i klasserommet, sikrer vi at det treffer alle. Psykisk helsefremmende arbeid i skolen kan utjevne sosiale forskjeller og bidra til likere muligheter til sunn utvikling uavhengig om man kommer fra en ressurssterk familie eller ikke.

Lærere kan sørge for utvikling av god psykisk helse ved å legge til rette for trivsel, læring og meningsfull samhandling ved å opparbeide evnen til å mestre tanker, følelser og krav (Ringereide &

Thorkildsen, 2019). Læringsmiljøet er helt avgjørende for elevenes psykiske helse. En psykisk helsefremmende skole vil styrke både fellesskapet og enkeltindividet (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Elever som har det bra, lærer bedre. God psykisk helse har derfor en positiv effekt på faglige prestasjoner og læringsutbyttet (Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015; Malecki & Demaray, 2003). Psykisk helsefremmende arbeid i skolen vil være en lønnsom investering i folkehelsen, bidra til sosial helseutjevning i tillegg til gevinst i form av bedre læring og ikke minst i form av fravær av psykiske vansker for enkeltindividet.

2.2.1 Folkehelse og livsmestring

Alle elever i Norge har krav på å ha det trygt og godt på skolen. Den mest sentrale loven som regulerer elevenes læringsmiljø er opplæringsloven §9 A-2 som skal sikre elevene et trygt og godt læringsmiljø: *”Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring”* (Opplæringslova, 1998). I tillegg gir *”folkehelse og livsmestring”* som en av tre tverrfaglige temaer i overordnet del av den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12-13), nye retningslinjer for skolens ansvar med å styrke elevenes psykiske helse. Skolen skal speile samfunnet og den fremtiden vi står ovenfor, og innholdet i læreplanen er derfor fornyet for å være relevant for dagsaktuelle utfordringer og fremtiden. Aldri før har det vært større fokus på psykisk helse i skolen, og *”folkehelse og livsmestring”* i den nye læreplanen, er et resultat av det. I den nye læreplanen som gjelder fra høsten 2020 står det:

”Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (...) Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (...) Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører til”
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12-13).

I praksis betyr det at folkehelse og livsmestring skal prege all pedagogisk praksis i skolen.

Livsmestring blir definert som *”å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer som har betydning for mestring av eget liv”* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det handler om å lære å takle livet slik det erfarer. Å lære strategier for å håndtere opplevde krav og opparbeide seg tilgang

på mestringsressurser, er avgjørende for elevenes evne til å håndtere utfordringer, og dermed også for velvære og livskvalitet (Læringsmiljøsenderet, 2018). Skolens oppgave i psykisk helsefremmende arbeid vil være å gi elevene redskaper til å mestre utfordringer og egen psykisk helse, og tilrettelegge for et trygt læringsmiljø som skaper trygge ungdommer og gode medmennesker.

2.2.2 Klasseledelse

Læringsmiljøet og hvordan elevene har det i klasserommet, avhenger i stor grad av hvordan lærere praktiserer klasseledelse. Klasseledelse innebærer *”enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring”* (Evertson & Weinstein 2006 i Ogden 2012, s. 16). Klasseledelse er en viktig forutsetning for at lærere skal lykkes i klasserommet. Ogden (2012, s. 141) bekrefter at læringsmiljøet avhenger av hvem lærerne er, hva de har med seg av erfaringer og kompetanse, og hva de tenker og gjør i møtet med den enkelte klasse. Hvordan læreren utøver klasseledelse, har klar sammenheng med hva elevene foretar seg i undervisningssituasjonen, hvilket læringsutbytte de har (Utdanningsdirektoratet, 2015), og vil påvirke hvordan gruppedynamikken og læringskulturen blir.

Tydlig klasseledelse påvirker hvordan elevene har det gjennom det Borg & Pålshaugen (2018) beskriver som å være tydelig på hvordan man er med hverandre, å ta hensyn, lære å samarbeide og tørre å prøve seg frem. Rutiner og regler skaper faste rammer rundt undervisningen og gjør den forutsigbar for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rutiner og regler som håndheves vil skape et klasserom det føles trygt å være i. Dette i kombinasjon med varme og støtte fra læreren kalles autoritativ klasseledelse som favner både kontroll og varme, og kombinerer relasjonsbygging med grensesetting (Midthassel, 2015). Ny rapport indikerer at norske lærere er gode på klasseledelse. De skårer høyt på klasseromsorganisering som indikerer at lærerne har struktur, rutiner og orden i klasserommet med svært liten grad av negativt læringsmiljø preget av sarkasme, irritasjon og mangel på respekt (Ertesvåg & Westergård, 2017). Dette er avgjørende for å skape et fellesskap og læringsmiljø hvor elevene har lyst til å være og lære. Når elevene er trygge, er forutsetningene for videre utvikling og læring størst (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Læreren og utøvelsen av klasseledelse spiller derfor en sentral rolle for hvordan elevene har det i klasserommet, og deres muligheter til å utfolde og utvikle seg i trygge omgivelser.

2.2.3 Lærerenes betydning for elevenes psykiske helse

Lærerne er for mange elever en viktig voksenperson som kjenner elevene godt, og ettersom de ser elevene hver dag over lengre perioder, vil de kunne se endringer hos elever og oppdage de som har

det vanskelig. I tillegg kjenner lærere til hjelpeapparatet og vet hvor man kan få hjelp utover det skolen kan tilby.

Trygge voksenpersoner er viktige i tenåringens liv, spesielt i vanskelige og stressende perioder (Jensen & Nutt, 2016). Elever fungerer nemlig best når de opplever å bli likt av læreren og medelever (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Læreren har derfor en utrolig viktig rolle med tanke på elevenes trivsel og utvikling. Suldo et al. (2009) har blant annet undersøkt hvilke kvaliteter ved læreren som hadde mest betydning for elevenes trivsel. Resultatene viser blant annet at elevene setter pris på lærere som viser at de bryr seg gjennom å stille personlige spørsmål, er rettferdige, gjør det trygt å stille spørsmål og tar seg tid til å hjelpe. Videre nevnes det at elevene setter pris på lærere som sørger for at arbeidsmengden var realistisk og overkommelig. Tilpasning av undervisningen til individuelle forutsetninger og variasjon i arbeidsmåter samsvarer med forskningen på feltet (Borg & Pålshaugen, 2018; Ertesvåg & Westergård, 2017; Suldo et al., 2009).

Hvordan man skal oppføre seg, læres først og fremst gjennom gode rollemodeller (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Læreren blir en ekstremt viktig rollemodell for elevene som lærer og tar etter det de erfarer. Psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet skal ikke plassere læreren i en terapeutrolle, men for noen elever kan det ha en terapeutisk effekt. For elevene handler det om å kunne bevege seg gjennom et ukjent terreng i trygge omgivelser sammen med en lærer som kan hjelpe dem med å navigere med en balanse av støtte og utfordringer.

2.3 Relasjonsbygging

Arbeid med relasjoner bekreftes å være en viktig faktor for å fremme elevenes psykiske helse (Larsen & Christiansen, 2015). Mennesker er født sosiale vesener og har et grunnleggende behov for å føle tilhørighet og være en del av et fellesskap. Relasjonsbygging er derfor fundamentalt i psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Skolen er arenaen ungdom møtes og samhandler med jevnaldrende. Vi skal se på hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elever har for elevenes psykiske helse, og hvorfor det er viktig å arbeide med relasjonene mellom elevene.

En god relasjon bygges på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og opplevelse av troverdighet og tilknytning (Røkenes & Hanssen, 2006). I en trygg relasjon er det lettere å forstå hverandre, og da kan man også handle på en mer fruktbar måte. Forståelse igjen vil ha positiv innvirkning på relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2006). God relasjoner er viktig ettersom handlinger

preges av den sosiale samhandlingen og relasjonene det er en del av (Røkenes & Hanssen, 2006). Handlinger og atferd hos elever må derfor ses i lys av og forstås som et resultat av den relasjonen og konteksten det oppstår i. I denne sammenheng er relasjonen læreren knytter til elevene avgjørende.

2.3.1 Lærer-elev relasjonen

For noen elever er skolen en arena der de kan møte voksne mennesker som kanskje kan kompensere for en dårlig relasjon de måtte ha til sine omsorgspersoner. For at læreren skal komme i posisjon til å skape gode betingelser for elevenes psykiske helse og for å kunne bygge et godt klassemiljø, er det avgjørende at læreren har en god relasjon til elevene sine. Elever bringer med seg alt fra motivasjon for skolen til stor grad av mistriivsel og frustrasjon inn i relasjonen. Trygghet og gode relasjoner er en forutsetning for å komme i posisjon til å arbeide med regulering av følelser og atferd. Elever som ikke tror at læreren vil dem vel eller som formidler tro på at de kan klare, vil ikke følge oppfordringene til læreren (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Relasjonsbygging i klasserommet bekreftes å ha best effekt ved å bygge relasjon med enkeltelevne og ved at de ser hvordan læreren behandler hver og en (Midthassel, 2015).

Elevenes relasjon til læreren kan enten fremme eller hemme elevenes utvikling i den grad læreren engasjerer seg, gir meningsfulle utfordringer, og sosial og relasjonell støtte (Pianta, Hamre & Allen, 2012). En god lærer-elev relasjon øker både elevenes faglige engasjement, deres sosiale ferdigheter og trivsel på skolen (Larsen, 2011; Suldo et al., 2009). Dessuten har elever lettere for å ta imot veiledning fra lærere de har en god relasjon til (Skaalvik & Federici, 2017).

Reite (2016) har undersøkt hvilke kvaliteter som gjør relasjonen til læreren god, sett fra elevene sin side. Elever sier at det er viktig å føle seg trygg, verdsatt, sett, bli forstått, og at læreren tilpasser seg selv og arbeidsoppgaver til eleven, viser interesse og formidler tro på at eleven kan klare. Malecki & Demaray (2003) fant i sin studie at emosjonell støtte (empati, vennlighet, omsorg) fra lærerne hadde en signifikant påvirkning på elevenes sosiale ferdigheter og akademiske kompetanse. Dette samsvarer med det Reite (2016) finner i sin studie om at emosjonell støtte eller mangel på emosjonell støtte kan fremme eller hemme den sosiale og faglige utviklingen, og at en kombinasjon av emosjonell og faglig støtte (tar seg tid til å forklare, har tro på at eleven klarer), bidrar til å legge grunnlag for en god relasjon. Forskningen til Skaalvik & Federici (2015) viser i tillegg systematiske tendenser til at elever som opplever læreren som emosjonelt støttende, har færre indikasjoner på sviktende psykisk helse og opplever mindre prestasjonspress i skolen. En god relasjon til læreren vil

dermed fremme trivsel, trygghet og utvikling, som er en viktig grunnmur når elevene skal samhandle med hverandre.

2.3.2 Samhandling mellom elevene

For å utvikle seg trenger ungdom å samhandle med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019), ettersom vi blir til i møte med andre (Røkenes & Hanssen, 2006). Gode relasjoner både mellom lærer og elev og elevene seg imellom er viktig for å ha det bra på skolen og for elevens utvikling i klasserommet (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Det er derfor viktig å hjelpe elevene med å skape og opprettholde gode relasjoner. Denne utviklingen er ikke noe som skjer som en individuell prosess, men som skjer i et fellesskap i samspill med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019) ettersom hvordan du ser på meg påvirker hvordan jeg ser på meg selv (Røkenes & Hanssen, 2006). For at elever skal ha det bra, og for å optimalisere utviklingen i klasserommet, må lærerne tilrettelegge for et trygt og godt klassemiljø.

2.3.3 Klassemiljø som fremmer sosial og emosjonell kompetanse

Elevene har best forutsetning for å utvikle seg både faglig, sosialt og emosjonelt når klassemiljøet oppleves trygt og godt. Læring av sosial og emosjonell kompetanse har stor betydning for elevenes psykiske helse (Durlak & Weissberg et al., 2011 i Haugan, 2017). Sosial og emosjonell kompetanse blir definert som holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU 2015:8, 2015, s. 22). På samme måte som sosial kompetanse bidrar til en god psykisk helse, påvirker den psykiske helsen vår sosiale fungering og læringsforutsetninger (Sancassiani & Pintus et al., 2015 i Haugan, 2017).

Ludvigsen-utvalget viser til at sosial og emosjonell kompetanse er viktig for hvordan elevene lykkes i livet (NOU 2015:8, 2015). Å oppføre seg på en måte som er gunstig for både seg selv og andre er viktig for å opprettholde gode relasjoner. Du blir ettertraktet, lettere likt av andre, og møter velvilje når du oppleves som hyggelig og hensynsfull (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det er derfor nyttig å gi elever erfaringer med at det lønner seg å oppføre seg bra og at det føles godt.

2.4 Mestre livet og egen psykisk helse

Opplevelser av mestring er en viktig forutsetning for den psykiske helsen vår (Bandura, 2001). Motsatt kan manglende mestring føre til alvorlige konsekvenser for den psykiske helsen (Deci & Ryan, 2000). Ordet "mestring" går igjen i flere sammenhenger med psykisk helse (Departementene, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Læringsmiljøsenteret, 2018; Uthus, 2017; World Health Organization, 2014). Tidligere i kapittelet så vi at Holte (2018a) definerer mestring som *"en følelse av at man duger til noe og at det er noe man får til"*. Livsmestring derimot blir mer spesifikt rettet mot å håndtere livet i sin helhet, i motsetning til mestring som refererer til enkeltopplevelser av mestring på enkelte arenaer. Vi skal se på begge mestringsperspektivene knyttet til elevenes psykiske helse.

2.4.1 Kompetanse for å mestre livet og egen psykisk helse

Livsmestring handler om å kunne mestre livet her og nå, men også om å forberede seg på det som kommer, i den grad det er mulig. Der vi ikke vet hva som kommer, handler det om å øve på å leve med det uforutsette (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Deci og Ryan (2000) beskriver behovet for kompetanse som et medfødt behov for å mestre omgivelsene med selvbestemmelsesteorien. Tar vi en nærmere titt på kompetansebegrepet i den nye læreplanen, blir kompetanse forstått slik:

"Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Kompetanse gir oss evne til å møte påkjenninger på en systematisk måte og er viktig for å redusere stress (Læringsmiljøsenteret, 2018). Hvilke kompetanser som er nyttig for å mestre livet og egen psykisk helse, skal vi se på senere. Først skal vi se på betydningen av troen på egen mestringsevne.

2.4.2 Mestringsforventning

Opplevelser av mestring er avgjørende for å dyrke god psykisk helse i skolen (Bandura, 1997). Teorien om mestringsforventning, "self-efficacy", utviklet av Bandura (1997, s. 3), refererer til troen på egen evne til å mestre bestemte oppgaver. Bandura knytter mestring til bestemte utfordringer eller oppgaver, og handler om egen tro på om vi kan eller ikke kan mestre utfordringene. Manglende tro fører til at vi unngår utfordringer, reduserer innsatsen eller gir opp. Motsatt vil økt tro på egen evne til mestring, føre til økt engasjement, innsats og utholdenhet (Uthus, 2017). Forventningen om egen tro på mestring vil derfor påvirke hvordan vi føler, tenker, motiverer oss selv, tar valg og

handler (Bandura, 2006a). Tilrettelegging for mestringsopplevelser i klasserommet vil derfor være ekstremt viktig for elevenes psykiske helse.

2.5 Dialog og åpenhet

For å kunne hjelpe elever med å håndtere eller minske stress og vanskelige situasjoner, må vi vite hva som stresser dem. For å kunne vite noe om det, må vi snakke med dem. Vi skal derfor se nærmere på hva som skal til for å skape god dialog i klasserommet.

2.5.1 Normalisering av vanskelige følelser

Larsen (2011) fant i sin studie at mange lærere forstår psykisk helse som noe negativt og at lærere kan være tilbakeholden med å snakke om følelser med elevene, i frykt for at det kan oppleves vanskelig for elevene. Bøe og Ulland (2011) bekrefter i sin studie at elever må ha tillit for å dele følelser med lærere og medelever fordi det er sårbart, og gir en følelse av å legge sitt liv i andres hender. De fant også at elevene erfarte at samtaler om vanskelige ting bidrar til åpenhet, gjør det lettere å fortelle hvordan man har det og åpner opp for andres meninger som gjør at man blir bedre kjent og tør å spørre hverandre om ting. De opplevde også at det var nyttig å høre hva andre tenker om ting, at det gir dem nye perspektiv og setter i gang dialoger der den enkelte gir mening til eget liv. Flere studier peker på at dialog om vanskelige ting fører til bedre samhold, åpenhet for andres synspunkt, toleranse, respekt, inkludering, at man tar bedre vare på hverandre og gir følelse av tilhørighet (Bøe & Ulland, 2011; Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015).

2.5.2 Emosjonell kompetanse

Ringereide & Thorkildsen (2019) fremhever betydningene av læreren som medmenneske som deler egne erfaringer. De hevder det kan være nyttig å snakke i klasserommet om hva som skjer med oss når vi blir stresset, redd eller lei oss. Når læreren deler av sine erfaringer, vil det kunne gi eleven legitimitet til å fortelle om sine opplevelser. Å snakke om følelser på en ufarlig måte i et trygt fellesskap, kan gi elevene selvinnsikt som styrker og beroliger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det kan gi oss et språk for følelsesregisteret vårt og gjøre det lettere å forstå egne følelser. Dette er en del av emosjonell kompetanse, som blant annet handler om å forstå at våre tanker påvirker våre følelser, og at dette igjen påvirker handling og atferd (Læringsmiljøsenderet, 2018). Emosjonell selvregulering innebærer kompetanse og bevissthet om hvordan tanker påvirker følelser og hvordan vi kan endre følelser gjennom å endre tanker, samt ferdigheter for å håndtere vanskelige følelser på en god måte (Læringsmiljøsenderet, 2018).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg først gå nærmere inn på hvilken metode og forskningsdesign jeg har valgt for å besvare problemstillingen best mulig. Deretter vil jeg diskutere hvordan for forståelsen min kan ha hatt innvirkning på forskningsprosessen, beskrive hvordan jeg har gått frem for å generere data og hvilken tilnærming jeg har hatt til databearbeidingen. Etter det drøfter jeg etiske hensyn før jeg til slutt avslutter med å drøfte kvalitetskriterier for studien. Målet med dette kapitlet har vært å redegjøre for alle fasene i prosjektet og begrunne valgene mine med mål om å være så transparent som mulig for å øke kvaliteten på forskningsarbeidet jmf. generelle forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014).

3.1 Valg av metode

I valg av metode ble det viktig å finne hvilket forskningsdesign som egnet seg best for å undersøke problemstillingen og for å kunne utarbeide ny innsikt og kunnskap. Med utgangspunkt i studiens problemstilling og rammer har studien en kvalitativ tilnærming i form av semistrukturert intervju.

3.1.1 Kvalitativ metode

I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan ungdomsskolelærere kan arbeide i klasserommet for å styrke elevenes psykiske helse. Med bakgrunn i den problemstillingen ble det naturlig å samle inn kvalitativ data for å få tilgang på slike erfaringer. Kvalitativ metode egner seg når man ønsker å forstå sosiale fenomener, og hvordan informanten opplever og forstår sin situasjon (Thagaard, 2018). Når vi undersøker sosiale fenomen med mennesker som informanter, må vi ha i bakhodet at mennesker erfarer ting ulikt. Det er derfor vanskelig å komme frem til en sann kunnskap, og det krever derfor at vi tolker for å oppnå størst mulig kunnskap. Med kvalitativ data kunne jeg undersøke problemstillingen med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Med en fenomenologisk tilnærming har jeg utforsket den meningen informanten tillegger sine erfaringer. Jeg har vært opptatt av å oppnå en forståelse av en dypere mening i informantenes erfaringer ved å rette oppmerksomheten mot det som tas for gitt (Thagaard, 2018). Denne tilnærmingen gav meg mulighet til å utvikle en generell forståelse på bakgrunn av informantenes felles erfaringer (Thagaard, 2018).

Jeg vil ha en hermeneutisk tilnærming når jeg skal fortolke informantenes utsagn i de transkriberte intervjuene. Denne tilnærmingen er opptatt av å fortolke informantenes handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018) med

utgangspunkt i at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2011). Med det i bakhodet har jeg forsøkt å tolke informantenes utsagn innforstått med at utsagnene ble uttalt i en sosial konstruert kontekst påvirket av intervjusituasjonen og interaksjonen mellom forsker og informant. Her ble det viktig å se delene i sammenheng med den helheten den er en del av. Når jeg fortolket utsagn som allerede er fortolket av informanten, var det viktig å være bevisst min egen forforståelse som påvirker fortolkningen. Det skal vi se nærmere på i kapittel 3.2. Men først skal vi se på verktøyet som ble benyttet for å samle inn de kvalitative dataene. Med kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv kunne jeg undersøke problemstillingen med semistrukturert intervju.

3.1.2 Semistrukturert intervju

For å få tilgang til informantenes erfaringer og opplevelser valgte jeg semistrukturert intervju for å samle data til å belyse problemstillingen min. Intervju gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018) og gir informantene mulighet til å fortelle fritt om sine opplevelser og erfaringer. Formålet med intervjuene er å få frem læreres erfaringer med psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet og hva den enkelte lærer legger vekt på av faktorer som bidrar til å styrke elevenes psykiske helse. Et mindre strukturert forskningsdesign gir mulighet for å finne felles erfaringer og variasjoner med tanke på erfaring, opplevelse og forståelse hos informantene. Med semistrukturert intervju sikrer jeg at man får snakket om viktige temaer som jeg ønsker å vite mer om, samtidig som det gir informanten mulighet til å fortelle fritt. Forskeren får også anledning til å komme med oppfølgingsspørsmål og til å endre rekkefølgen i intervjuguiden og tilpasse seg informantenes svar (Thagaard, 2018, s. 91). Denne måten å legge opp et intervju på er fleksibel og skaper flyt og muligheter i samtalen. Det åpner opp for at informanten kan bringe inn nye temaer som ikke er forutsett av forskeren. Samtidig krever det en våken og oppmerksom forsker som får med seg hva som er blitt snakket om tidligere. Selv opplevde jeg gjentakelser flere ganger, og vil anta at det ville vært noe mer begrenset med en mer erfaren forsker.

3.2 Forforståelse

Forskerens forforståelse vil prege alle leddene i en kvalitativ forskningsprosess som krever at vi fortolker utsagn som allerede er fortolket av informanten. Det er derfor viktig å være bevisst hvordan forforståelsen kan sette preg på forskningsprosessen. Med en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet og databearbeidingen, ble det spesielt viktig å være bevisst egen forforståelse og forventninger for å oppnå helhetlig forståelse og indre mening. Spørsmål og respons i

intervjusituasjonen vil påvirkes av forskerens forforståelse, og innebærer kunnskap som forskeren tar med seg inn i prosjektet. Det vil på den måten ha stor innvirkning på forskningsprosessen og resultatene. Forforståelse kan forstås som forutsetninger for hvordan vi forstår og tolker informasjon. *“Den forforståelsen vi har, gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre”* (Thagaard, 2018, s. 79). Forskerens egne kunnskaper og erfaringer vil påvirke hvordan ny informasjon oppfattes og tolkes (Dalen, 2011, s. 16).

Min forforståelse er blant annet påvirket av min utdanning, yrke og arbeidserfaring fra ulike roller i utdanningssektoren og personlige erfaringer. Dette ligger til grunn for hvordan jeg forstår og tolker informasjon fra informantene som har annen faglig bakgrunn enn meg. Min forforståelse har hatt innvirkning på forskningsprosessen på blant annet tema, problemstilling, metode, informanter, teori jeg bygger mitt masterprosjekt på, datainnsamlingen og tolkning av dataene. Målet har vært å sørge for at min forforståelse ikke står i veien for å forstå informantens opplevelser og erfaringer best mulig. Dette gjelder både under intervjusituasjonen og i fortolkningsprosessen. Er forskeren bevisst sin egen forforståelse, vil man stille mer åpent til å se muligheter for teoriutvikling av intervjumaterialet (Dalen, 2011, s. 17). Dette ble spesielt viktig ettersom jeg har valgt temasentrert analyse av datamaterialet.

Min bakgrunn som barnevernspedagog i skolesystemet kan påvirke mine forventninger og antakelser om hvordan lærere arbeider psykisk helsefremmende i klassen, og hva elevene trenger for å utvikle en sunn psykisk helse. Som spesialpedagog i klasserommet har jeg sett mye god klasseledelse og undervisning som gir næring til klassemiljøet, elevenes trivsel og psykiske helse. Jeg brenner for hvordan ungdommene har det, og vil kunne lete etter og heie frem det jeg selv har erfart og tror er psykisk helsefremmende. Jeg har en mer sosialpedagogisk utdanning enn informantene mine og det er mulig at min stilling som spesialpedagog i skolen vil begrense min forståelse for det faglige ansvaret for en hel klasse. Blant annet vil jeg tro jeg er mindre opptatt av resultat i fagene enn informantene mine. På den andre siden er det en fordel at jeg har jobbet lenge i ungdomsskolen ettersom tilknytning til miljøet man forsker på, gir de beste forutsetninger for å oppnå forståelse (Thagaard, 2018). Derimot kan det være vanskelig å oppdage og analysere det informantene og jeg som forsker tar for gitt, og det blir viktig å være seg bevisst under intervjusituasjonen og under databearbeidingen.

Før intervjuene la jeg merke til at jeg hadde høye forventninger til informantene ettersom de er anbefalt som informanter fordi de er gode på psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet. Jeg

hadde også et håp om at det var betydelig større fokus på ungdommenes psykiske helse enn da jeg selv gikk på ungdomsskolen. Til min glede var det det.

I intervjuene var jeg opptatt av å unngå å lete etter funn som forsterket mine antakelser, unngå ledende spørsmål, ikke gi uttrykk eller vise begeistring for enighet eller anerkjenne utsagn som styrket mine antakelser eller forventninger. Egne oppfatninger og synspunkt ble viktig å holde for meg selv i samtale med informanten. Fokuset ble å lytte og vise genuin interesse for det informanten fortalte (Dalen, 2011, s. 32) og være nysgjerrig på utsagn som stred i mot mine forventninger og antakelser. Samtidig legger den hermeneutiske tilnærmingen vekt på at forskeren også presenterer sine tolkninger i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278 i Thagaard, 2018, s. 103). På den andre siden presiserer Fog (2007, s. 246-247 i Thagaard, 2018, s. 103) at det ikke er moralsk forsvarlig å presentere sine tolkninger av informantens svar fordi informanten ikke har samtykket til å bli konfrontert med forskerens tolkninger. Kunsten ble å balansere egne tolkninger med begrensning av uttrykk for informantens utsagn som kunne oppfattes i negativ eller positiv retning som videre kan påvirke hva informanten legger vekt på for å behage forskeren. Som vi skal se i kapittel 3.3.3, fikk informantene tilsendt intervjuguiden et par dager i forkant av intervjuet for å kunne gjøre seg opp noen tanker og med det bli mindre påvirkelig av min forforståelse i intervjusituasjonen.

Når datamaterialet skulle analyseres, var målet å forstå meningen bak informantens egne erfaringer, opplevelser og intensjoner. Det ble viktig at jeg med min forforståelse tolket redelig og ikke "fargela" informantens perspektiv. Ved å være bevisst min egen forforståelse kunne jeg lettere vurdere hvordan informanten selv har fortolket sin situasjon og ta det i betraktning. Da kunne jeg ta høyde for at informanten selv kan velge hva som legges vekt på i fremstillingen, basert på hvordan man ønsker å fremstå.

3.3 Datainnsamling

Når metode og forskningsdesign var bestemt og tilpasset problemstillingen, kunne jeg begynne arbeidet med å finne aktuelle informanter og samle inn data. Nedenfor beskriver jeg prosessen med å finne informanter, hvordan intervjuguiden ble til, hvordan jeg forberedte meg til intervjuene og hvordan intervjuene ble gjennomført.

3.3.1 Utvalg

Etter jeg fikk godkjent søknaden om å innhente personopplysninger fra NSD, kunne jeg begynne rekrutteringen av informanter. Kriterier for utvalg av informanter var ungdomsskolelærere som noen i skoleverket anser som spesielt god på klasseledelse og undervisningsformer som er psykisk helsefremmende i klasserommet. Utvalget er strategisk ettersom utvalget representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen, og fremgangsmåten for rekruttering er basert på at de er tilgjengelige. Denne type rekruttering av utvalg kalles derfor tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Samtidig ønsket jeg informanter av begge kjønn, fra ulike geografiske områder og miljøer i Norge, men dette var ikke et krav. Dette ønsket jeg fordi det er lettere å ivareta anonymiteten til informantene når intervjuene er gjennomført i ulike kommuner, og for å få innsikt i individuelle variasjoner fra forskjellige miljø og geografiske områder i det som undersøkes for å sikre bredde i utvalget og et rikt datamateriale. Samtidig ble det viktig å samle et utvalg med erfaringer som kan speile større deler av denne gruppen sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012).

Det skulle vise seg å være vanskeligere å få tak i informanter enn forventet. I tillegg til å ta kontakt med flere skoler, spurte jeg kontakter i mitt faglige nettverk om de hadde forslag til personer som kunne dele sine erfaringer knyttet til mine forsknings spørsmål. Av fire skoler som ble kontaktet, fikk jeg kun svar fra én. Skolene ønsket å bidra, men når tid skulle avtales ble det vanskelig å gjennomføre for deltakerne. Jeg tolket det i den retningen at de var villige til å delta, men tiden strakk ikke til. Av aktuelle kandidater som ble rekruttert gjennom bekjente i skolesystemet, var det seks som viste interesse for å delta. Kontakter fra mitt faglige nettverk tok kontakt med aktuelle kandidater og fikk tillatelse til å dele personvernopplysningene deres med meg, slik Thagaard (2018, s. 57) anbefaler for etisk forsvarlig praksis. Deretter tok jeg kontakt på mail med informasjon om tema og problemstilling, og hva det ville innebære å delta som informant. Når informantene hadde samtykket til å delta over mail, avtalte vi tid og sted. Jeg fikk tak i seks ungdomsskolelærere, men studiens utvalg ble beskjedent når to av intervjuene ikke ble noe av.

Utvalgets størrelse avhenger av hvor godt vi mener at utvalget er egnet til å belyse problemstillingen. Antall informanter bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 59). Tid og ressurser vil derfor sette begrensninger for utvalget, slik jeg erfarte i mitt prosjekt. Samtidig var et utvalg på fire informanter hensiktsmessig med tanke på prosjektets omfang og ønske om å få en dyp forståelse av informantenes erfaringer og opplevelser. Utvalget mitt bestod til slutt av fire informanter i alderen 33 til 67 år. Studiens utvalg kommer fra tre ulike kommuner i to fylker i Norge og består av:

Informant 1: Kvinne, tettsted Innlandet

Informant 2: Kvinne, tettsted Østlandet

Informant 3: Mann, tettsted Østlandet

Informant 4: Kvinne, tettsted Østlandet

3.3.2 Prøveintervju

I forkant av intervjurunden gjennomførte jeg et prøveintervju på en tidligere kollega for å se hvordan spørsmålene fungerte for å belyse problemstillingen, og for å stille mer forberedt på utfordringene som kunne oppstå Dalen (2011, s. 30). Thagaard (2018, s. 94) råder også dette for at forskeren ikke skal bli for opptatt av seg selv og hvordan man klarer seg som intervjuer, men heller rette oppmerksomheten mot informanten. Jeg fikk testet hvordan intervjuguiden fungerte, og noen av spørsmålene ble fjernet ettersom de viste seg å gi samme svar. Noen andre spørsmål ble justert ut fra erfaringene jeg gjorde meg.

3.3.3 Intervjuguide

Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av resultatene fra en oversiktsartikkel jeg gjorde som en del av forarbeidet til prosjektet og på bakgrunn av tidligere forskning og teori. Intervjuguiden ble delt inn i fire overordnede temaer med 3-4 spørsmål tilknyttet hvert tema. Rekkefølgen på temaene ble bygget opp slik at både starten og avslutningen av intervjuet handlet om nøytrale temaer og spørsmål som er enkelt for informanten å snakke om. I starten av intervjuet var dette spesielt viktig for å skape en tillitsfull atmosfære og etablere kontakt (Thagaard, 2018, s. 101) mellom informant og forsker ved å sørge for at informanten føler seg trygg før vi går videre til mer krevende spørsmål. Intervjuene startet med at jeg kort fortalte om min bakgrunn, formålet med studien, og minnet informantene om taushetsplikten de har, samt deres fulle konfidensialitet. Deretter stilte jeg spørsmål som handlet om informantens utdanning og yrkesbakgrunn. Når tillit og kontakt er etablert, kan mer sentrale temaer tas opp. Mot slutten av intervjuguiden la jeg opp spørsmål som sikret at informantene fikk mulighet til å legge til noe eller ta opp noe før vi avsluttet. Dette var viktig for meg for å ivareta informantene og eventuelle tanker eller emosjonelle reaksjoner de måtte sitte igjen med etter intervjuet, og for å tone ned intervjuet for å unngå en brå avslutning. Ved overgangen mellom temaene var jeg tydelig på hvilket tema vi nå gikk over til for å gjøre det tydelig for informanten hva som var fokuset nå og som en forberedelse på hva som kommer. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden et par dager i forkant av intervjuet for å bli mindre påvirket av min forforståelse som nevnt tidligere, samt at det er faglig krevende spørsmål som krever at de

tenker over sin praksis og reflekterer over mye av det de gjør ubevisst. Derimot varierte det hvor godt informantene hadde satt seg inn i intervjuguiden på forhånd. Informantene fikk også et eksemplar av intervjuguiden foran seg under intervjuet. Når intervjuguiden var ferdig gjennomarbeidet og klargjort, kunne jeg starte gjennomføringen av intervjuene.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene tok 1 time, men alle informantene ble bedt om å sette av 1,5 time for å ha tid til å etablere trygghet og tillit i relasjonen, og for at intervjuet ikke skulle påvirkes av stress. Et av intervjuene varte riktig nok i 1 time og 30 min. 3 av intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass etter informantens eget ønske. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak, og ingen av informantene hadde noen innvendinger på det. Inntrykket mitt var at alle informantene var avslappet i intervjusituasjonen og fortrolig med meg som intervjuer. I intervjusituasjonen rettet jeg oppmerksomheten mot informantens kroppsspråk for å registrere hvordan informanten opplevde spørsmålene og for å tilpasse når det passer å gå videre til neste spørsmål. Under første intervju opplevde jeg at spesielt et av spørsmålene var lett å misforstå, og forberedte meg på å spesifisere spørsmålet ytterligere i de neste intervjuene. Noen av spørsmålene overlappet hverandre, og jeg erfarte i samtlige intervju at informanten opplevde å gjenta seg selv noen ganger. Etter første intervju så jeg på hvordan jeg kunne unngå dette, men kom frem til at det ikke gjorde noe, men heller kunne ses på som en bekreftelse på at informanten hadde fått mulighet til å tilføye noe mer og at jeg hadde sikret meg nok informasjon om temaet. Der hvor informantene pratet utover spørsmålet, prøvde jeg ikke å korrigere, men gi det litt tid før jeg førte samtalen inn på riktig spor igjen. Da jeg transkriberte intervjuene, la jeg merke til at jeg kunne ha vært raskere med spore inn samtalen igjen. Samtidig er jeg glad jeg var for treg enn for rask av hensyn til informantens autonomi.

Etter intervjuene snakket vi om hvordan de hadde opplevd intervjuet og at de ville få mulighet til å lese gjennom det transkriberte intervjuet hvis de ønsket. Til slutt fikk informantene en liten påskjønnelse som takk for bidraget.

Etter hvert intervju var avsluttet, skrev jeg logg for å bli bevisst egne følelser og reaksjoner på intervjuene ettersom dette kan ha betydning for hvordan vi tolker og analyserer datamaterialet (Dalen, 2011, s. 34; Thagaard, 2018). Dette bidro til å gi en rikholdig redegjørelse av forskningsprosessen beskrevet i dette kapitlet, samtidig som det var nyttig å lære av for å gjennomføre neste intervju enda bedre.

3.3.5 Transkribering

Etter hvert intervju ble intervjuene transkribert av forskeren selv i NVivo. Ved å transkribere alle intervjuene selv, sikret jeg at alle intervjuene ble behandlet på samme måte. Hvert intervju ble transkribert ferdig før jeg gjennomførte neste intervju for å ikke bli forvirret av hvilke intervju jeg jobbet med. Det gav meg også innsikt i hvordan intervjusituasjonen og spørsmålene fungerte, og ga meg mulighet til å forbedre meg til neste intervju.

Lydopptakene var av god kvalitet, og det var ingen problemer med å høre hva som ble sagt med unntak av et par ganger det kom lyder i bakgrunnen. Etter avtale med informantene før intervjuene startet, ble navn på elever og skoler som kunne bli nevnt, utelatt fra transkriberingen for å ivareta anonymiteten til informanten og en eventuell tredjepart.

Lydopptakene og de transkriberte intervjuene er oppbevart sikkert og utilgjengelig for andre på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver. Alle informantene ble tilbudt det transkriberte materialet tilsendt for muligheten til å tilføye eller utelate noe. Ingen av informantene ønsket dette.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Etter alle intervjuene var gjennomført og dataene transkribert, ble det viktig å finne ut hvordan jeg skulle gå frem for å analysere og tolke dataene for å besvare problemstillingen.

3.4.1 Induktiv koding

I analyseprosessen ønsket jeg at empirien skulle være styrende, og valgte derfor en induktiv tilnærming til datamaterialet. Jeg ønsket at empirien skulle stake ut retninger for tema og ikke omvendt. Det vil si lete etter funn som kan kobles opp mot forhåndsbestemte kategorier.

I analyseprosessen valgte jeg å bruke Tjora (2017) sin Stegvis deduktiv induktiv fremgangsmåte til en temasentrert analyse. Med en induktiv empirinær koding blir det mulig å redusere påvirkningen av ulike forventninger til datamaterialet og teorier som vil være naturlig for en forsker å dra med seg mer eller mindre eksplisitt inn i analysen (Tjora, 2017). Denne måten å kode på vil få frem *hva* informantene sier og selv legger vekt på, ikke bare hva de snakker *om*. Det er viktig i kvalitativ forskning hvor målet er å få frem informantenes erfaringer og synspunkt. Med en induktiv empirinær koding kunne jeg redusere påvirkninger av min forforståelse som enhver forsker mer eller mindre vil ta med seg inn i analysen (Tjora, 2017, s. 197). Det har bidratt til at jeg som forsker har holdt meg til

empirien og på den måten unngår en forutinntatt koding hvor kodingen baseres på mine antakelser og forventninger. Den stegvis deduktiv induktive fremgangsmåten er opptatt av å analysere de empiriske dataene steg for steg som bidrar til systematikk, og unngår premature konklusjoner som på engelsk kalles "jumping to conclusions" (Tjora, 2017, s. 196). Empirinnære koder med begreper som finnes i datamaterialet bidrar også til at forskeren husker intervjuet og egne observasjoner av situasjonen bedre (Tjora, 2017). Det vil videre ivareta det empiriske grunnlaget for koden.

I arbeidet med kodingen og databearbeidingen brukte jeg NVivo som er et dataprogram for analyse av kvalitative data. NVivo sørger for kobling mellom de transkriberte intervjuene og kodene med sine respektive koder, slik at jeg enkelt kan bevege meg frem og tilbake, og sikrer at jeg stadig holder meg til kodene i den sammenhengen de opprinnelige dataene ble generert (Tjora, 2017). Programmet hjelper meg med en mer systematisk gjennomgang av datamaterialet som dermed i mindre grad vil basere seg på mine såkalte førsteinntrykk.

I arbeidet med kodingen tok jeg for meg et og et av de fire transkriberte intervjuene og kodet enkeltord, begrep, uttrykk, fraser, setninger eller deler av setninger i kategorier som fikk navn som lå nært utsagn i empirien. Flere av kodene fikk tilhøre flere kategorier. Deretter stod kodegruppering for tur hvor de empirinnære kodene ble systematisk sortert i tematiske overordnede kategorier som bidrar til å fremheve meningsinnholdet og de sentrale mønstrene i dataene (Thagaard, 2018, s. 152) for å sortere informasjonen og for å få oversikt over innholdet. Dette var viktig for å forme en struktur for analysen og til å samle koder som har en tematisk sammenheng (Tjora, 2017, s. 207). Etter å ha kodet alt som kunne være relevant, stod jeg igjen med 919 koder. Gjennom denne prosessen fikk jeg et godt bilde av innholdet i empirien, og etter å ha sett hva som gikk igjen hos flere av informantene og som belyste forskningsspørsmålene, var det fire hovedtemaer som fremstod som gjennomgående: klasseledelse som skaper trygghet, relasjonsbygging, mestringsopplevelser og dialog og åpenhet. Ved siden av ble koder som ble ansett som irrelevante sortert i en restgruppe.

Under kodingen fikk jeg inntrykk av at alle informantene snakket om klasseledelse i forbindelse med trygghet. Med NVivo hvor koder relateres til hverandre, kunne jeg undersøke mistanken min ved å søke opp koder som hadde med klasseledelse og trygghet å gjøre. Jeg oppdaget at det var stor korrelasjon mellom søkeordene som kan antyde en sammenheng mellom god klasseledelse og trygghet. Ettersom inntrykket viste seg å stemme overens med datamaterialet, kunne jeg gå grundigere til verks i datamaterialet og lete videre etter hvordan informantene snakket om det og hva de la i det.

3.4.2 Temasentrert analyse

Når kodene var sortert i overordnede hovedkategorier ved å stille meg selv spørsmålet om hva dette egentlig handler om, var det tid for å gå over i en mer abduktiv tilnærming til datamaterialet i konseptutviklingen ved å se datamaterialet i lys av aktuell teori og forskning. Informasjon må settes inn i en sammenheng for å oppnå størst mulig forståelse. For å styrke de empiriske funnene mine, var det hensiktsmessig å benytte seg av temasentrert analyse. Gjennom en temasentrert analyse kunne jeg undersøke sentrale aspekter i datamaterialet som var viktige for å belyse problemstillingen. Med en temasentrert analyse kunne jeg forankre de empiriske funnene i teorier som bidrar med å forstå funnene og gjenkjenne mønstre (Thagaard, 2018, s. 177). Målet har ikke vært at teorien skal forklare de empiriske funnene, men bidra til en dypere forståelse av funnene med hjelp av etablerte begreper og mønstre. Omvendt vil de empiriske funnene kunne gi ny mening og perspektiv til teorien (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

3.5 Etiske hensyn

Innsamling av kvalitative data gjennom intervju krever at vi ivaretar informantene og er bevisst hvordan vi som forskere bruker oss selv som instrument i datainnsamlingen. Vår holdning, forforståelse og moral virker inn på hvordan vi forvalter forskerrollen. Det foreligger forskningsetiske retningslinjer som er forskersamfunnets normer og verdier for god vitenskapelig praksis (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014; NESH, 2016). Disse vil jeg etterkomme, og vil her trekke frem noen punkter som er spesielt relevante for mitt prosjekt. I mitt prosjekt har hensynet til informantene stått i fokus. De etiske hensynene som har vært fremtredende har vært meldeplikt, informert samtykke, ivaretagelse av informantene og konfidensialitet.

3.5.1 Meldeplikt

Prosjektet ble meldt til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, for tillatelse til å gjennomføre prosjektet og oppbevare personopplysninger. I tillegg ble prosjektet meldt til personvernombudet på Høgskulen på Vestlandet.

3.5.2 Informert samtykke

Thagaard (2018) påpeker at det kan by på etiske problemer med hensyn til prinsippet om at alle som deltar i et forskningsprosjekt, skal ha gitt sitt informerte samtykke til deltakelse. Jeg vil sikre dette ved at mitt faglige nettverk kontakter aktuelle informanter og klarer på forhånd at jeg kan kontakte

informantene. Dette er i tråd med frivillig informert samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014, punkt 4).

I tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016; Thagaard, 2018, s. 23) fikk alle aktuelle informanter tilsendt informasjonsskriv på mail med tilstrekkelig informasjon til å kunne vurdere om de ønsket å delta som informant i studien. Skrivet inneholdt formålet med studien, hvordan dataene ville bli oppbevart, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hvem som ville få tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skulle presenteres og formidles, følger av å delta i prosjektet og informasjon om at de til enhver tid kan trekke samtykket sitt uten begrunnelse. Informantene som ønsket å delta samtykket med å kopiere følgende setning sendt på mail: "Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan lærere i sitt arbeid i klasserommet styrke elevenes psykiske helse?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju". Ordlyden til problemstillingen har i etterkant blitt noe endret.

3.5.3 Ivaretagelse av informantene

Ettersom informantene i dette prosjektet er lærere som kan anses som profesjonelle, har det viktigste forskningsetiske hensynet vært informert og frivillig samtykke og konfidensialitet. Informantene ble minnet om taushetsplikten i starten av intervjuet. Navn på elever og skoler som ble nevnt i intervjuet ble utelatt fra det transkriberte materialet. Navn på informanter, arbeidssted og bosted er utelatt fra oppgaven for å ivareta anonymiteten til informantene.

På slutten av hvert intervju sørget jeg for å spørre informantene om de ønsket å legge til noe eller ta opp noe før vi avsluttet. Dette var viktig for meg for å ivareta informantene og eventuelle tanker eller emosjonelle reaksjoner de måtte sitte igjen med etter intervjuet. For å sikre informantens perspektiv samt samtykke til presentasjon av resultatene (Thagaard, 2018), ble informantene tilbudt det transkriberte materialet med mulighet til å endre eller utelate noe. Dette vil samtidig ivareta respekten til informantens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse i tråd med grunnprinsippene for etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2018).

3.5.4 Konfidensialitet

Et grunnprinsipp i all forskning med kvalitativ data, er å behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å etterkomme dette fikk informantene all nødvendig informasjon i informasjonsskrivet. Se vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter. I starten av hvert intervju forsikret jeg dem om at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og klargjorde at navn

blir utelatt fra transkriberingen. Alt som kom frem av samtalen ble anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i oppgaven. Her har informantene fått navnene "Informant 1, 2, 3 og 4". Alle lydfiler og transkriberte intervju er oppbevart utilgjengelig for andre på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver. Kun prosjektmedarbeidere bestående av student og veiledere har tilgang til opplysningene.

Alt som kommer frem av intervjuene vil kun bli brukt til formålene som er fortalt om i informasjonsskrivet informantene fikk i forbindelse med informert samtykke (NESH, 2016, punkt 10).

3.6 Kvalitetskriterier

Kvalitetskriterier i denne oppgaven stiller spørsmål om hvorvidt resultatene vi kommer frem til er gyldige, om vi har forsket og tolket på en redelig måte, om forskningen kan etterprøves og om resultatene kan antas å gjelde i andre sammenhenger. Vi har tidligere lest at forskeren alltid vil ha med seg en forforståelse når man skal tolke utsagn som informanten allerede har tolket selv, og at dette vil påvirke studiens resultat. For at bearbeidelsen av datamaterialet skal gi troverdige resultater, ble det viktig å følge noen kvalitetskriterier. Begrepene reliabilitet og validitet er begreper som stiller spørsmål om prosjektets troverdighet og kvalitet (Thagaard, 2018). Reliabilitet handler om at vi utvikler datamateriale på en pålitelig måte, mens validitet handler om gyldigheten av resultatene. Det å redegjøre for fasene i en forskningsprosess vil styrke prosjektets reliabilitet og validitet. Det kan gjøres ved å ta utgangspunkt i innholdet i dataene, eller reaksjoner fra informantene, alternative tolkninger eller andre teorier eller studier (Befring, 2007, s. 114) som støtter resultatene.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet stiller spørsmålet om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 19). Spørsmålet om reliabilitet reflekterer over hvordan forskerens egenskaper og posisjon har hatt betydning for utvikling av dataene, og tar for seg om forskerens kritiske vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en redelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet stiller spørsmålet om forskningen kan etterprøves ved at andre benytter seg av de samme metodene for å se om resultatene blir de samme. Jeg har forsøkt å beskrive forskningsdesignet og analysetilnærminger detaljert og så transparent som mulig, slik at andre kan vurdere forskningsprosessen eller etterprøve forskningen (Thagaard, 2018). I mitt masterprosjekt anser jeg det som viktig for studiens reliabilitet å beskrive og redegjøre fasene som handler om hva jeg går inn

i forskningsprosessen med av forforståelse, bakgrunn og teoretisk ståsted, forskningsstrategi og analysemetode, intervjuprosessen og etterprøvnbarhet.

Jeg har vært spesielt nøye i beskrivelsene av intervjuprosessen ettersom den har stor innvirkning på reliabiliteten med utgangspunkt i at informantens egne ord og fortellinger utgjør datamaterialet som skal danne grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 97). Ved redegjørelse av intervjuprosessen ble det viktig å stille spørsmål som: Hvordan fremstår jeg som forsker for informanten? Hvordan opplevde jeg kontakten med informanten og selve intervjuet? Dalen (2011) beskriver intervjusituasjonen som en dialog mellom to personer som påvirkes av relasjonen dem i mellom og tiden de er i. Det vil derfor ikke være garanti for at en forsker som benytter seg av samme intervjuguide vil komme frem til de samme resultatene. Jeg tar høyde for at en mer erfaren forsker trolig ville stilt bedre oppfølgings spørsmål enn meg og da fått fyldigere beskrivelser. Jeg går ut i fra at studiens reliabilitet ville økt med oppfølgingsintervju. Grunnet prosjektets rammer og ressurser ble ikke dette gjennomførbart. Da hadde jeg fått mulighet til å stille spørsmål som dukket opp under transkriberingen. Ettersom intervjusamtaler kan gjøre informantenes tause kunnskap om til eksplisitt kunnskap, kan det hende at informantene har gjort seg opp noen tanker siden sist som ville beriket datamaterialet.

Intervjuguiden ble sendt ut til informantene i forkant av intervjuet for at informantene skulle være mindre påvirkelig fra forsker i selve intervjusituasjonen. Taleopptak av intervjuer gjør transkriberingsprosessen enklere, og bidro til å tydeliggjøre hva som var direkte sitat, referat av samtalen, og hva som er mine tolkninger.

I oppgaven har jeg redegjort for hvordan jeg har utviklet data ved å beskrive den kontakten jeg etablerte med informantene, og de inntrykkene jeg fikk av forløpet til forskningsprosessen. Logg ble skrevet etter hvert intervju for å notere ned umiddelbare reaksjoner på intervjuet og informanten, og tanker om hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort for å være klar over hva som påvirker tolkningen. Oppsummert handler reliabilitet om hvordan forskerens egenskaper har betydning for utvikling av datamaterialet, og om prosjektet er utført på en tillitsvekkende måte med mulighet for etterprøvnbarhet.

3.6.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av resultatene jeg som forsker kommer frem til og hvordan jeg tolker disse (Thagaard, 2018, s. 181). Som forsker må jeg derfor være kritisk til hva jeg baserer mine

tolkninger på og redegjøre for hvordan det danner grunnlag for resultatene jeg kommer frem til. Jeg har forsøkt å gjøre rede for forhold som har innvirkning på studiens resultater slik som forskerrollen, forskningsopplegg, utvalg, metodisk tilnærming, tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011, s. 94) så transparent som mulig. Når jeg har redegjort for prosjektets validitet, har jeg tatt utgangspunkt i de validitetskriteriene som er aktuelle for mitt masterprosjekt: teoretisk validitet, tolkningsvaliditet og deskriptiv validitet.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet handler om hvordan forskeren har tolket informanten sine utsagn for å komme frem til et dypere meningsinnhold og i hvilken grad det kan ha påvirket resultatene (Dalen, 2011, s. 98). Spørsmål jeg har stilt meg selv for å vurdere prosjektets tolkningsvaliditet har vært: hvordan har min rolle i feltet betydning for tolkningene jeg kommer frem til? Hvilken tilknytning har jeg til feltet jeg studerer? Hvordan kan min forforståelse ha virket inn på fortolkningen? Hvordan kan mitt teoretiske ståsted ha påvirket tolkningene? Er tolkningene jeg har kommet frem til gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har forsket på (Thagaard, 2018, s. 181-189)? Stemmer min tolkning overens med informantens tolkning? Her har jeg forsøkt å drøfte hvordan metoden egner seg for å belyse problemstillingen, hvordan sammensetningen av utvalget av informanter speiler ulike erfaringer hos populasjonen og hvordan min forforståelse kan ha innvirkning på forskningsprosessen.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet handler om det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger (Dalen, 2011). I oppgaven har jeg forsøkt å øke validiteten ved å vise til teori eller studier som støtter mine tolkninger, eller diskutere om andre alternative perspektiver gir mer, eller mindre relevant forståelse (Thagaard, 2018, s. 181-189). Hvilke teorier jeg støtter meg til, vil i stor grad være preget av min forforståelse og vil derfor være viktig å redegjøre for i etterkant. Det blir også viktig å vurdere om tolkningene støttes av informantene selv.

Deskriptiv validitet

For at jeg som forsker skal danne best mulig grunnlag for videre bearbeiding av dataene, anbefaler Dalen (2011, s. 96) at intervjuene blir tatt opp med lydopptak og at det er samme person som gjennomfører og transkriberer intervjuene for å få transkripsjonen korrekt gjengitt. Validiteten i datamaterialet kan styrkes ved at jeg som forsker stiller gode spørsmål som gir anledning til å komme med så innholdsrike og fylldige uttalelser som mulig (Dalen, 2011, s. 97). Jeg gjennomføre et prøveintervju både for å justere intervjuguiden for finne spørsmål som fikk frem så fylldige

beskrivelser som mulig og sørge for at alt teknisk utstyr fungerer. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak, og jeg transkriberte intervjuet selv for å få nøyaktig transkribering.

Vi har sett at reliabilitet stiller spørsmål om forskningens pålitelighet, mens validitet handler om hva jeg baserer tolkningene mine på og de forholdene som virker inn på resultatene. Dette danner grunnlaget for om resultatene kan generaliseres.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generalisering, også kalt overførbarhet, stiller spørsmålet om fortolkningene vi gjør og resultatene vi kommer frem til i et enkelt prosjekt, kan ha relevans eller gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Utvalget i dette prosjektet er så lite at resultatene ikke kan generaliseres til populasjonen. Resultatene kan likevel ha stor nytteverdi. Generalisering er derimot ikke nødvendigvis et mål i en masteroppgave som benytter kvalitativ data. Lund (2002) påpeker at generalisering er mer aktuelt innen anvendt forskning enn grunnforskning som en masteroppgave er. Lund (2002) nevner videre at relasjoner innen psykologi og pedagogikk sjelden vil gjelde generelt, og at kontakten mellom forsker og informant vil variere i ulike situasjoner, individer og tid. Dette er i tråd med tanken om at kunnskap er sosialt konstruert, og avhenger av kontakten mellom forsker og informant.

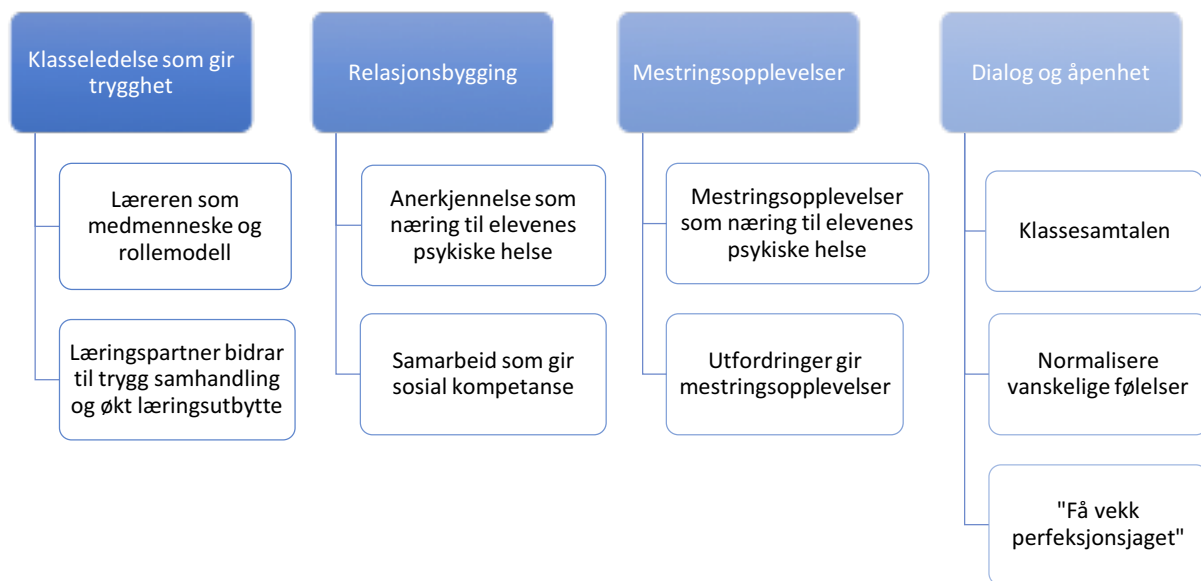
Et mål kan være å bruke kunnskapen som kommer frem av prosjektet inn i andre relevante studier (Kvale & Brinkmann, 2012) og situasjoner. En annen nytteverdi er at andre kan kjenne seg igjen i fenomenet som studeres og lære av erfaringene og resultatene. Kvale & Brinkmann (2012) støtter verdien som forskning kan bidra med ved å gjøre taus kunnskap om til eksplisitt kunnskap som kan deles. Ettersom masterprosjektet mitt tar for seg et nytt tema i læreplanen på bakgrunn av et behov for økt fokus på psykisk helse i skolen, kan prosjektet bidra til ny innsikt som åpner opp for perspektiver som kan bidra til en dypere forståelse av moderne samfunnsforhold (Thagaard, 2018, s. 196). Mitt ønske med studien er at andre kan lære av det som kommer frem av studien, og bruke det inn i egen undervisningspraksis.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å gi så fylldige beskrivelser som mulig for at leseren kan gjøre seg opp en mening om funnene kan brukes i andre sammenhenger.

4. Resultater

Informantenes erfaringer med å legge til rette for en sunn utvikling av elevenes psykiske helse i klasserommet danner grunnlaget for studiens resultater som vil bli presentert i dette kapitlet med eksempler på beskrivende sitat. De empiriske funnene fra undersøkelsen presenteres i fire overordnede temaer delt inn i underkategorier som vist i tabell 4. Resultatene som blir presentert i dette kapitlet, danner grunnlaget før diskusjonen i neste kapittel. For å øke leservennligheten, har jeg tillat meg å fjerne overflødige småord. Ellers er alt korrekt gjengitt.

Tabell 4. Tematisk oversikt over resultatene



4.1 Klasseledelse som gir trygghet

Det første tema legger grunnlaget for all pedagogisk praksis som skjer i klasserommet. Vi skal se på informantenes oppfattelse av hvordan klasseledelse kan være psykisk helsefremmende og hvordan det kan gjøres i praksis. Informant 1 oppsummerer den allsidige klasselederrollen: *"Det med å være en tydelig voksen. Det kan jeg nesten ikke få sagt nok altså. God klasseledelse. Det å balansere det med å gi alle plass da. Og alle tid. Og nok tid. Og nok plass"* – Informant 1. Informant 4 supplerer med at: *"God klasseledelse handler jo også om å veilede elevene, ta riktige valg. Både små og store valg"* – Informant 4. Tydelig klasseledelse blir trukket frem som grunnpilaren for alt som foregår i klasserommet. Samtlige informanter nevner trygghet i forbindelse med klasseledelse. Det kom også tydelig frem av kodingen i NVivo da jeg undersøkte korrelasjonen mellom søkeordene "trygghet" og "klasseledelse".

For at klasseledelse skal være psykisk helsefremmende, er alle informantene samstemte om at elevene må føle seg trygge og oppleve forutsigbarhet. Regler og rammer som man har snakket igjennom så alle er innforstått med hva de innebærer er viktig. Elevene skal være trygge på at læreren følger opp hvis regler ikke overholdes. Spesielt informant 4 trekker frem viktigheten av at klasselederen må tørre å ta tak i ting og at elevene må kunne si fra hvis det er noe de ønsker å ta opp eller si fra om. Informantene forteller at forutsigbarhet er viktig fordi usikkerhet skaper stress. Informant 3 er den informanten som er opptatt av at elevene må lære seg å tåle at ting skjer utenom skjema, mens Informant 2 tenker at elevene skal vite hva som skal skje i timen for at det ikke skal være usikkert.

Da informantene ble spurt om hva lærere kan gjøre for at elevene skal ha det trygt og godt på skolen, nevner alle faktorer ved klasseledelse som å innarbeide gode rutiner for hvordan vi skal ha det fra dag én med regler som det forventes at elevene følger. Alle informantene har gode erfaringer med å lage reglene sammen med elevene. Av regler som er viktig for at alle skal føle seg trygge i klassen, trekker informantene frem: rekke opp hånda, vente på tur, behandle hverandre med respekt, ikke avbryte hverandre. Informant 3 og 4 nevner at det er viktig at alle lærere på samme skole følger noen grunnleggende regler. Læreren skal alltid uten unntak bestemme hvem som skal sitte sammen for at det skal bli minst mulig usikkerhet. Disse variablene vil ifølge informantene bidra til et godt klassemiljø og arbeidsro som gir gode forutsetninger for læring. Informant 3 og 4 forteller hvorfor det er viktig at elevene føler seg trygge i klasserommet:

”Første bud er at de som er i dette rommet er trygge (...) det skal være en god struktur som du gjerne har vært med å lage selv, du vet hva dette er, at det er forutsigbart. For når noen opplever utrygghet, så vil noen blåse det ut og andre vil trekke seg inn og så blir det dysfunksjonelt” – Informant 3.

”... elevene føler seg trygge. Alle rammene rundt må være på plass. Det må være tydelige regler og elevene må være klar over hvilke konsekvenser ting kan få. For det er jo helt umulig for elever å lære noe hvis de sitter og føler seg utrygge” – Informant 4.

4.1.1 Læreren som medmenneske og rollemodell

Ingen av informantene hadde så mye om psykisk helse i sin lærerutdannelse, og de kjenner på at kompetansen ikke alltid strekker til. Samtlige informanter legger vekt på at det psykisk

helsefremmende arbeidet de gjør i klasserommet, skjer i kraft av den de er som medmenneske og rollemodell i tillegg til å være en tydelig klasseleder.

Informant 1 trekker frem noen erfaringer med hvordan man kan jobbe psykisk helsefremmende i klasserommet ved å være rollemodell: *"(...) gode rollemodeller, tydelige voksne, at vi ser dem, at vi prøver å være så gode lærere som vi bare kan (...) og være stabile, være der og representere en slags kontinuitet"* – Informant 1.

Informantene er opptatt av å dele av seg selv som medmenneske for at elevene skal erfare at det ikke er verdens undergang om noe ikke går din vei. Informantene er spesielt opptatt av dette fordi de ser at mange elever har veldig høye krav til seg selv og skal prestere på alle arenaer til enhver tid. De legger vekt på at elevene har godt av å se at alle kan gjøre feil og at det går fint. Informant 3 påpeker at det er enklere å feile og reise seg igjen når man har tryggheten i bunn.

Humor nevnes av alle informantene som en betydningsfull egenskap som elevene kan lære av lærerne som går foran som eksempler.

4.1.2 Læringspartner bidrar til trygg samhandling og økt læringsutbytte

Samtlige informanter trekker frem flere fordeler for elevenes psykiske helse ved bruk av læringspartner. Noe av det de nevner er at elevene blir kjent med alle, opplever at de mestrer å jobbe med alle typer mennesker, det er tryggere å dele noe med resten av klassen sammen med andre, de vokser av å hjelpe andre og læringsutbyttet øker. Med aktiv bruk av læringspartner er målet til informantene at elevene skal diskutere og dele synspunkt, samarbeide om felles produkt og gi respons til hverandres produkter. Det vil ifølge informantene trene elevene på å samarbeide, lytte til hverandre og se andres synspunkt.

Informantene kommer med flere eksempler på psykisk helsefremmende fordeler ved læringspartnere. Informant 4 nevner blant annet: *"Det har jeg god erfaring med. Du får høre alles bidrag. Og så er det ikke så farlig heller, fordi hvis du svarer på vegne av en gruppe, så svarer du ikke bare på vegne av deg selv da"* – Informant 4.

Likhetstrekk til det finner vi også hos Informant 1 som er opptatt av at elevene skal kunne øve seg på å uttrykke seg i trygge omgivelser:

”Mange elever er jo redd for å snakke høyt, men det å øve seg i å uttrykke seg er jo kjempeviktig, så da kan de hvert fall øve seg på å si det til dem (læringspartneren), og så blir det lettere å si det etterpå, ikke sant” – Informant 1.

Informant 3 bruker et system for når og hvor elevene skal bytte plasser blir læringspartnere. På den måten unngår man at elevene blir plassert taktisk for å få ro og orden. Han ser at elevene merker hvis man gjør det, og at det kan oppleves stigmatiserende for ungdom som helst vil være som alle andre.

Da jeg stilte spørsmålet om hvordan undervisningsformer kan være psykisk helsefremmende, var alle informantene mest opptatt av tydelige rammer og forutsigbarhet. Informant 1 mener at varierte undervisningsformer og arbeidsmåter er kjempeviktig. Informant 2 derimot, tenker at:

”Det er ikke så farlig hvilke undervisningsmetoder du bruker så lenge rammene er veldig på plass. (...) Så lenge du på en måte har de grunnkriteriene i orden, og har strukturert hvem som skal jobbe sammen (...) så funker vel egentlig det meste ganske bra” – Informant 2.

Informantene trekker frem mestringsgleden og økt læringsutbytte som oppstår når elevene kan bruke sine styrker på å gjøre hverandre gode. Det nevnes at ressurssterke elever kan hjelpe de svakere, du har alltid noen å spørre om hjelp, er ikke avhengig av å vente på læreren, og elevene lærer av å lære bort til andre. Informant 2 trekker frem læringsutbyttet ved å bruke læringspartnere:

”Det gjør at læringsutbyttet øker veldig fordi du kan få hjelp mye kjappere” (...) De kan utrolig mye selv, og kanskje du har forstått halvparten av oppgaven og jeg har forstått halvparten av oppgaven og så klarer vi sammen å løse hele oppgaven. Eller hvis du kan veldig mye om et tema, og jeg er veldig svak i det og ikke synes det er så enkelt, så lærer jeg fra deg, men du lærer jo også ekstremt mye av å prøve å forklare det på en måte jeg forstår det, så det er liksom vinn vinn for begge parter” – Informant 2.

Alle informantene er sikre på at investeringen i å arbeide psykisk helsefremmende lønner seg, og er av oppfatning av at mye kan gjøres innenfor den tiden og de rammene de har. Informantene har som mål alltid å få elevene til å føle seg bra, og for å kunne gjøre det må de kjenne elevene. De ser at det øker elevenes selvtillit og at det igjen gjør at de tør å åpne opp mer og at det igjen gir bra læring. Informant 2 forteller:

”hovedfokuset mitt når det gjelder psykisk helse og undervisning, er å prøve å senke stressnivået (...) du skal jo legge til rette for et læringsutbytte, og stressa folk får ikke inn det som blir gjennomgått for da sitter du bare og bruker fokuset ditt på noe annet. Og det gagnar meg som lærer ganske mye at jeg bruker tid på disse tingene” – Informant 2.

4.2 Relasjonsbygging

4.2.1 Anerkjennelse som næring til elevenes psykiske helse

Informantene er sikre på at alle elever trenger å bli sett for å utvikle en god psykisk helse. I følge Informant 3 vil elever gjøre det de kan for å bli sett, enten om det er å fange positiv eller negativ oppmerksomhet og at det er bedre å bli sett og mislikt enn ikke å bli sett. Informanten kommer med eksempler på hvordan man kan sikre at alle elevene opplever å bli sett:

”Du skal være kjempebevisst på å se alle. Og jeg har tenkt ofte at i løpet av en time så skal jeg sørge for at alle er sett. Jeg skal bevege meg rundt i rommet og ta kontakt med... jeg vil ha kontakt med alle” – Informant 3.

I tillegg til å se hver enkelt elev, mener Informant 4 at som lærer må man tørre å ta tak i det man ser: *”god klasseledelse handler jo også selvfølgelig om å se hver enkelt elev, se om det er noen som ikke har det greit, og tørre å ta tak i det” – Informant 4.*

Informant 3 forklarer hvorfor det er viktig å bli sett av medelever i tillegg til lærerne:

”Det sitter veldig langt inne å plage eller mobbe den du har sittet med en uke og blitt kjent med på forskjellig plan. Da vil det ikke være behov for å plage. Kanskje plageren har det bedre også, og mindre behov for å plage” – Informant 3.

4.2.2 Samarbeid som gir sosial kompetanse

For å skape et godt klassemiljø må læreren legge til rette for at elevene blir kjent med hverandre. Informant 4 forteller at man bevisst kan bruke undervisningsmetoder til det arbeidet. Hun fraråder kun å bruke tavleundervisning, og hevder at elevene ikke blir kjent av det. Spesielt i startfasen av relasjonsbygging mener hun det er viktig å være bevisst dette og foreslår øvelser hvor man blir bedre kjent med hverandre. Det henger sammen med erfaringen hun har med at samarbeid blir best hvis

man har en god relasjon i bunn. Informant 2 trekker frem at det er viktig med tydelige forventninger og trygghet når elever skal samarbeide og at *”man må ta noen individuelle hensyn hvis noen synes det er vanskelig slik at ikke alt blir ukjent”*. Sosial kompetanse blir trukket frem av informantene som en avgjørende faktor for utviklingen av elevenes psykiske helse. Informant 1 erfarer det slik:

”Bare det å komme på skolen og tilhøre en gruppe (...) og måtte forholde seg til andre i et tidsrom sånn som vi gjør på skolen her, er jo i seg selv med på å gi dem en sosial kompetanse. Så sånn sett har vi jo en ganske viktig jobb” – Informant 1.

Informanten legger vekt på at det er viktig at elevene får øvd seg på hvordan man oppfører seg i møte med andre mennesker: *”det å skjønne at i det virkelige liv så må du forholde deg til mange forskjellige som du vil møte på din vei. Og hvordan oppfører du deg da. Det er kjempeviktig” – Informant 1.*

Informant 3 er opptatt av å lære elevene hvorfor det er tjenlig for dem å samarbeide med andre: *”de må lære at det er tjenlig for dem å samarbeide med andre. Altså at det er nyttig, men også bra (...) og de vil ha stor nytte av å vite at jeg får til å jobbe med altså hvem som helst” – Informant 3.*

Det samme sier Informant 4, som i tillegg erfarer at samarbeidet blir best med en god relasjon i bunn og ved å fokusere på hverandres styrker:

”(...) poengtere at alle skal kunne lære seg å samarbeide med alle (...) Jeg tenker også at for at de skal kunne lære seg å samarbeide så må de også ha gode relasjoner til hverandre. At de kjenner hverandre godt, at de respekterer hverandre, og vet at alle er forskjellige. Så det handler jo om å fokusere på hverandres styrker i stedetfor svakheter” – Informant 4.

Informant 2 støtter det som kan være en av de viktigste ferdighetene for å mestre livet:

”det å (...) klare å samarbeide med mange ulike personer selv om du kanskje ikke kommer like godt ut av det med alle personene, det er jo en av de viktigste ferdighetene du kan ha med deg videre i livet” – Informant 2.

Informant 3 nevner at for å øve elevene på å lytte til hverandre og ta hensyn så er det nødvendig å følge noen regler for at det skal være trygt og forutsigbart med rom til humor og feil. De andre

informantene trekker frem gode erfaringer med hvordan man oppfører seg når andre snakker for å skape et godt publikum i klassen. De har spesifikke forslag på hva som har effekt på elevene knyttet til å ta hensyn, og nevner blant annet at når elevene blir bevisst på hvordan de ønsker at andre skal oppføre seg mot dem, gir det størst effekt fordi de tenker nøyere gjennom hvordan de oppfører seg mot andre. Informant 4 bevisstgjør elevene ved å snakke med dem om hva det vil si å være en god lytter og reflektere over hvordan du ønsker at de andre i klassen skal oppføre seg når du fremfører. For å gi elevene erfaringer med hvordan det oppleves når man ikke følger denne tankegangen, snakker de med elevene om hva som kan skje hvis noen sier noe stygt til deg, og hvordan det påvirker selvfølelsen din i motsetning til når noen sier noe positivt til deg. Det å sette elevene inn i andres perspektiv, forsøker informantene å gjøre i flere klasseromssituasjoner. Informant 2 beskriver hvordan hun forklarer elevene å ta individuelle hensyn:

”Vi har snakket en del rundt det at å behandle alle likt er ikke rettferdig (...) Vi har snakket veldig mye om at man må støtte hverandre for det kan skje ting som gjør at ”Per” ikke får gjort like mye i den perioden som det ”Johan” har muligheten til å gjøre, men at det kan komme en senere runde hvor det kan være at ”Johan” trenger støtte fra et av sine gruppe-medlemmer. (...) Tilby seg å hjelpe til og støtte der det trengs da. Gruppeoppgaver og samarbeidsoppgaver har vi bevisst brukt mye for å skape samhold i klassene” – Informant 2.

Dette henger sammen med det vi har sett informantene har sagt om å fokusere på hverandres styrker fremfor svakheter.

Alle informantene snakker alltid med elevene om hvordan man skal gi gode tilbakemeldinger i forkant av en fremføring. Informant 1 forteller hvordan hun gjør det: *”før vi har hatt fremføring har vi brukt ganske mye tid på å snakke igjennom hva er et godt publikum, hva er en god tilbakemelding til hverandre, hvordan skal man ordlegge seg for å ikke såre hverandre” – Informant 1.*

Informant 2 er av den oppfatning at gode relasjoner til medelever er psykisk helsefremmende og ønsker å hjelpe elevene sine med å skape og beholde gode relasjoner for at de skal ha det bra. Dette gjør hun ved å snakke med elevene om hva det ligger i å være en god venn:

”Hva forventes av oss når vi er en god venn? Hva forventer du av en god venn? (...) Du kan jo bli stressa hvis du føler at du ikke har gode venner, og da må du jobbe med sosial kompetanse, hvordan ta kontakt med folk. Det jobbet vi mye med på starten når det var ny

klasse, hvordan ta kontakt med folk hvis det er noen du har lyst til å komme i kontakt med. Og da fikk de levere inn navn på folk de hadde lyst til å bli bedre kjent med i klassen, og så satte jeg sammen grupper og plasser” – Informant 2. Informanten fremhever viktigheten av å få støtte fra læreren i det arbeidet.

Kroppsspråk gikk igjen da informantene delte erfaringer med å kommunisere egne følelser og sette grenser. Informant 2 og 3 er spesielt opptatt av å lære elevene at det må være samsvar mellom det du sier og kroppsspråket ditt for at det ikke skal bli utydelig for den som skal motta signalene.

4.3 Mestringsopplevelser

Informantene er sikre på at mestringsopplevelser er psykisk helsefremmende, og ønsker å gi sine elever tilgang på mestringsopplevelser i skolehverdagen. Utgangspunktet deres er at alle elever vil få til, og hevder det krever kompetente lærere for å gi dem mestringsopplevelser . Møte elevene med et åpent sinn, ha fokus på hverandres styrker og et lærende tankesett er noe av det som trekkes frem.

4.3.1 Mestringsopplevelser som næring til den psykiske helsen

Da jeg spurte etter eksempler på hvordan mestringsopplevelser kan være psykisk helsefremmende, svarte informant 2: *”Jeg tror det (mestringsopplevelser) kan være veldig psykisk helsefremmende fordi da får du en konkret opplevelse på at jeg fikk det jo til” – Informant 2.*

Informant 2 siterer en dansk pedagog ved navn Lene Heckmann når hun snakker med elevene sine om ting de ikke helt har fått til enda:

”Hvis du sier ”det kan jeg ikke” så har du på en måte satt kroken på døra. Hvis du sier ”det kan jeg ikke enda” så har du åpnet opp for at jeg mestrer det ikke akkurat nå, men det kan komme. Og det skal komme” – Informant 2.

På spørsmål om hva det viktigste du som lærer kan gjøre for å gi elevene mestringsopplevelser, svarer informant 2:

”Jeg tror det er å gi dem ros når de får til noen ting. (...) noen ganger så er du nødt til å gå på prosess. Det er ikke alltid resultatet som skal gi mestringsfølelse. (...) Det kan være veldig

grunnleggende ting, men for noen er det noe som skal mestres. Og du kan alltid finne noe konkret som du kan gi ros for. Det er alltid en utvikling på et eller annet” – Informant 2.

Informant 1 og 3 nevner gevinstene av å la elevene hjelpe til med ting læreren synes er vanskelig, og erfarer at elevene vokser på å bidra med kompetanse utover det læreren kan ettersom det stort sett er omvendt i skolehverdagen. Dette opplever elevene som mestring, og de føler seg sett, sier informantene.

Informantene mener mestringsopplevelser er psykisk helsefremmende, og er derfor opptatt av at elevene ikke skal føle mangel på mestring. For å unngå det ved regulering av atferd eller tilbakemeldinger som ofte kan oppleves som kritikk, forteller Informant 4 hvordan hun gjør det:

”Man må på en måte få høre noe positivt først da. Så det tror jeg er kjempeviktig og det tror jeg også er psykisk helsefremmende at de får høre noe bra (...) Det er måten man gjør ting på, både med relasjonen med eleven, men også elevens selvfølelse. At de må føle at de mestrer noe” – Informant 4.

Informant 4 råder å gå inn med et åpent sinn når du møter nye elever og for å ha fokus på det som er bra, som eleven får til og ikke alt som ikke går. Informant 2 er opptatt av at elevene skal ha et lærende tankesett for å få tilgang på mestringsopplevelser, og at det krever tid og ro for å bli bevisst sine reaksjoner:

”Det er noe med å skape den roen til å ha et lærende tankesett da. Hvis du ikke tror at du får det til, så får du det antageligvis heller ikke til (...) det å jobbe med å snu tanker da, og stoppe opp og bli bevisst på min reaksjon” – Informant 2.

Informant 1 er den av informantene som var spesielt opptatt av mestringsopplevelser elevene deler etter å ha jobbet sammen mot et felles mål. Hun nevner blant annet at denne måten å jobbe på, forbereder elevene på livet uten at det tar mye ekstra tid av undervisningen. Hun beskriver det blant annet slik: *”Et felles prosjekt ender nesten uten unntak med at samtlige elever blomstrer. Og det å gjøre noe sammen i fellesskap er psykisk helsefremmende. Det er jo ikke noe som er bedre enn å få et godt resultat i fellesskap” – Informant 1.*

4.3.2 Utfordringer gir mestringsopplevelser

I følge informantene blir det gode mestringsopplevelser når elevene får til noe de har måtte utfordre seg selv på. De er av den oppfatning at elevene må øve seg på ting de synes er utfordrende for at de skal utvikle seg, og det gjøres ved å differensiere og tilpasse elevens nivå for å oppnå mestring.

Informant 1 nevner elever som ikke vil fremføre som eksempel på dette:

”Jeg tenker jo at det dummeste vi kan gjøre (...) er å vente med det. Da får de gjøre det for meg da, ellers får de gjøre det for to-tre, ellers så kan du spille det inn på iPaden (...) Begynne i det små og så må man jo ha en plan, ikke sant. (...) Jeg mener jo at de må jo eksponeres for akkurat det. Hvis du alltid skal få legge frem foran læreren eller i en liten gruppe, så ruster vi dem hvert fall ikke på livet” – Informant 1.

Informant 1 har gode erfaringer med å bruke flinke stabile elever til å hjelpe de litt svakere uten at det blir stigmatiserende. Hun opplever at de flinke elevene gjerne vil hjelpe, og at de som trenger hjelpen får gjort det de skal uten å måtte be om hjelp. Hun tror at det hjelper å differensiere inn i nivåer med elever som jobber sammen. Differensiering er noe Informant 3 også er opptatt av, som i tillegg forteller at det er viktig å se prestasjonene til hver især for å gi dem mestringsopplevelser.

Informant 3 er opptatt av å lære elevene om flaks og uflaks i livet og at det er ikke alt vi rår over:

”...du får masse selvtillit etterhvert av å kunne takle flaks og uflaks. For ting skjer, og blir du helt slått ut så får du ikke noe mer selvtillit av det” – Informant 3.

4.4 Dialog og åpenhet

4.4.1 Klassesamtalen

Informant 4 er klar på at det er utrolig viktig å ha tydelige rammer og regler for hva som er tillatt og ikke i en klassesamtale. God og tydelig klasseledelse nevnes som avgjørende for at det skal oppleves trygt å snakke i klassen og for å kontrollere kommentarer som kan komme fra alle kanter. Alle informantene er opptatt av å være tydelig på hva som forventes, og å følge opp hvis det ikke overholdes. De trekker frem at det er vanskelig for elevene å møte forventningene hvis de ikke vet hva de innebærer. Informantene er av samme oppfatning til hvordan man kan få elevenes meninger på banen og skape en god klassesamtale. Informant 2 forteller det slik:

"I full klasse så tenker jeg at det veldig ofte er nyttig å gi dem noen å snakke sammen med først. I hvertfall opplever jeg at jeg får mange flere meninger på banen hvis jeg lar dem diskutere det i mindre grupper eller par først. Og så tar det opp i full klasse. For da er det liksom ikke "hva mener jeg", men "vi mener", og så har man kanskje allerede funnet ut at man er ganske enige om ting. Så det ikke blir så skummelt, så utleverende" – Informant 2.

Informant 3 mener at læreren må begynne å dele for å skape en god klassesamtale og tenker at når elevene hører andre deler ting med klassen, så blir de gjerne med på en slik kultur. Han legger også til at med en felles kultur kan elevene få en opplevelse av at de er en del av noe som er viktig og at de bidrar til det.

4.4.2 Normalisere vanskelige følelser

I arbeidet med å normalisere vanskelige følelser er informantene opptatt av å ufarliggjøre og normalisere ting ved å "roe ned" og være litt "lettliva" som informantene beskriver. De ser at med høye krav blir elevene stresset og trenger hjelp til å se at det har liten betydning i den store sammenhengen og det kommer til å gå bra. De er samtidig opptatt av at elevene skal kjenne på vanskelige følelser, men at det ikke må ta for stor plass før man går videre. Informant 1 tenker slik om det:

"jeg tror vi gjør dem en bjørnetjeneste hvis vi tar alt så alvorlig. Så vi må være litt sånn derre lettliva, og prøve å liksom heie dem frem på ting, og ja.. nå gikk dette her litt til dass. Men det går over. Det tror jeg er psykisk helsefremmende... Og så tror jeg de må skjønne at det kan svinge da. Det å være menneske det kan svinge. Og det er helt normalt" – Informant 1.

Informant 1 og 4 erfarer at mange elever stresser mye med å holde fremføringer for klassen og forteller hvordan de bruker det som utgangspunkt til å prate om vanskelige følelser. Informant 1 sier:

"snakke om at nå er det helt greit å være nervøs. Jeg tror vi kan legge til rette for å normalisere og ufarliggjøre ved å vise og si fra om at alle kan kjenne på det her. Dette er vanskelig, men det blir bra etterpå. Og det går over" – Informant 1.

Informantene har kommet med flere forslag til hva man kan ta utgangspunkt i når man skal snakke om noe som er vanskelig i full klasse. Informant 3 er opptatt av at det må settes ord på det som er vanskelig. Informant 1, 2 og 4 har gode erfaringer med å ta utgangspunkt i tekster, filmer og musikk

med bevisste temaer ut fra hva klassen har behov for å snakke om, for å få elevene til å sette ord på ting. Informant 1 legger til at det er viktig at læreren stiller gode oppfølgings spørsmål. Informant 2 og 4 har forslag til hvordan det kan gjøres: *”Jeg har også gode erfaringer med å bruke noveller, altså velge litt bevisst temaer i tekster. At man bruker litteraturen også som en innfallsvinkel, for da kan man bruke fiktive personer som eksempel”* – Informant 4.

”man kan snakke om at mange ungdomsskoleelever kjenner på et press med tanke på karakterer for eksempel, eller hva det måtte være. Man kan generalisere det litt og diskutere rundt det. Og det er veldig fint med caser for da blir det ikke meg og deg. Det er litt mer på avstand når man kan prøve å gi råd til en fiktiv person som kanskje egentlig bare er basert på min oppfattelse av hva som rører seg i klassen akkurat nå” – Informant 2.

Informant 2 nevner at hun fanger opp mye i friminuttene og i gangene på skolen som er til god hjelp for hvordan man bør jobbe med klasse miljøet. I tillegg fremhever hun betydningen av å føle seg trygg på at det alltid er voksne i nærheten i friminuttet, og at man blir bedre kjent med elevene på en annen måte enn i klasserommet.

4.4.3 ”Få vekk perfektjonsjaget”

Informantene ser at dagens ungdom stiller høye krav til seg selv. De er opptatt av at ungdom trenger å senke kravene til seg selv og lære seg å gi litt mer ”blaffen”, senke skuldrene litt og ikke bry seg så mye om hva alle andre synes. Informant 4 nevner også at nettopp det ikke er så lett når man skal mestre på sosiale medier hele tiden og stadig kan bli fanget opp på det man gjør, sier og har på seg uten at du engang vet det. Til det anbefaler hun elevene å logge seg litt av. På spørsmål om hva de tror dagens ungdom trenger for å klare seg her i livet svarer Informant 2 og 4:

”Jeg tenker at de trenger å senke kravene til seg selv. At ikke de må være perfekte på alle arenaer hele tiden. Krav om at du skal se bra ut, du skal være god i sport, du skal gjøre det kjempebra på skolen, du skal ha de kule vennene. Det å lære seg å gi litt mere blaffen. Og tenke at godt nok er godt nok. Og klare å tenke at nei, jeg kommer aldri til å bli noe mester på absolutt alle arenaer, men det kommer antagelig til å gå bra med meg likevel. Det tror jeg de trenger mye trening i. Det å ikke bry seg så mye om hvem du er i alle andres øyne, men å klare å bry seg litt mer om hvem man faktisk selv er” – Informant 2.

"...skjønne at de er gode nok som de er da, og slutte å sammenligne seg selv med alle andre, og slutte å tenke at alt må være helt perfekt hele tiden på alle plan i livet. Det er helt umulig. Og kanskje lære seg å ta i mot ros(...) og gi seg selv litt ros av og til... Det er ikke så mange som er gode på det. De trenger å slappe av litt (...) gi seg selv litt rom for å feile" – Informant 4.

Informant 4 er engasjert når hun forteller om perfektjonsjaget som regjerer: *"Få vekk det perfektjonsjaget. Skriv feil på tavla med vilje en gang. Oj, se der ja, der glemte jeg... Vis at det ikke er så farlig" – Informant 4.* På spørsmål om hvordan man kan hjelpe elevene på å senke krav til seg selv, og tenke at de er gode nok som de er, svarer informant 2 og 4:

"... fokusere på hva vi kan gjøre for at ting ikke skal stresse oss. Hvordan kan vi gå frem for å legge en plan som faktisk er overkommelig. Holde oss til den planen og si at det er greit nå. Nå er jeg godt nok forberedt. Nå har jeg trent nok denne uken her. Tidsplanlegging og struktur (...) med caser, at vi har tatt frem ukeplanen for en uke da. Eller laget en fiktiv case. For det er litt lettere å diskutere rundt en person som ikke eksisterer enn å diskutere ditt eget liv og ditt eget stress. Da er det lettere å få flere på banen" – Informant 2.

Informantene ser at dagens ungdom er opptatt av hverandre, hva jevnaldrende syns om dem, sitt utseende, sin kropp, venner og å prestere på sosiale medier. De bekymrer seg for hva foreldrene tenker om skoleresultater, for å ikke få til eller være gode nok. Informant 1 har en tanke om hvorfor dagens ungdom er så bekymret for hva andre tenker om dem:

"...de bryr seg om hverandre. De bekymrer seg for hverandre. De er opptatt av vennskap og det å være innenfor og det er jo ofte derfor de blir så opptatt av utseende og kropp og sånn fordi at de vil tekkes andre da" – Informant 1.

Informant 1, 2 og 4 tror det er viktig å hjelpe elevene med å løfte blikket og å se hvor viktig utseende, kropp og resultater er i det store bildet. Informantene ser at kravene ungdommene oppfatter at samfunnet, foreldre og dem selv har til seg selv, påvirker deres psykiske helse negativt.

På spørsmål om hva som er viktig å snakke med elevene om for at de skal utvikle en sunn psykisk helse, svarer informant 2:

”Jeg tenker at det er viktig å snakke med dem om hvordan man skaper og opprettholder vennskap fordi at det å ha venner er kjempeviktig for å dempe stress. Det er viktig å gjøre dem bevisst på automatiske tanker. Det er veldig viktig å snakke med dem om at det er ikke så farlig hva hele verden syns om deg. Det som er farlig er hva du faktisk syns om deg selv. Og senke skuldrene litt. Det er ikke verdens undergang. Godt nok er godt nok, og de trenger ikke prestere max på alle arenaer samtidig hele tiden” – Informant 2.

Alle informantene ser at dagens ungdom er opptatt av å presentere seg og vise hva de får til på sosiale medier. Informant 1 ser at elevene er del av en sosial medieverden som lærerne ikke kjenner til. De vet ikke hva de driver med på sosiale medier, men påpeker stadig at de bruker mye tid der. Informant 1 er opptatt av å snakke med elevene om hva som er greit og hva som ikke er greit på sosiale medier. Informant 2 syns det er viktig å bevisstgjøre elevene på at det som skjer på sosiale medier er noe du enten velger å bli med på eller ikke. Hun har blant annet veldig gode erfaringer med å bruke Telenors ”Bruk hue” fordi det skaper gode diskusjoner rundt temaet: *”...vi har også snakket mye rundt det å sette grenser for seg selv med hva du deler på nett. Hva er mine grenser og er bevisst på at dette her det blir her ute for alltid”* – Informant 2.

Da informantene fikk spørsmål om hva de kan gjøre for å dempe stress i skolen, legger samtlige vekt på karakterer, vurderinger og fremføringer. Informant 1, 2 og 4 tenker at det kan være mye mindre vurderinger og karakterer i dagens skole. De erfarer at elevene utvikler seg like mye som tidligere elever som har hatt vurdering på absolutt alt. Informant 2 har erfaringer med vurderinger uten karakter i åttende og niende klasse som et steg mot å redusere stress og ser at det hjelper fordi det ikke blir et jag etter de tallene. Elevene har selv fortalt at det senker stresset deres.

Informant 4 lurer på om dagens ungdom er mer stressa over karakterer og hva andre syns fordi samfunnet er mer opptatt av prestisje enn før. Hun har en uttalt avtale med elevene sine om at man ikke skal sammenligne seg med andre, men sammenligne med seg selv, og ha fokus på tilbakemeldinger og ikke karakteren. Hun ønsker også at elevene skal snakke med henne når det blir for mye for dem, sånn at de slipper å alltid ligge bak og være stressa for å få anmerkning. Hadde det vært opp til Informant 4, kunne leksene vært fjernet helt for å minske stresset til elevene. Hun prøver å minske leksemengden i perioder der hun merker at det er mye for elevene.

Med høye krav til å mestre på alle arenaer, trekker informantene frem viktigheten av å gjøre ting som gjør deg glad for å dempe stress. På spørsmål om hva de trenger av sosial og emosjonell kompetanse for å være et godt medmenneske, men også god mot seg selv svarer Informant 2:

”Vi har også snakket om at du bør gjøre en ting som gjør deg glad hver dag, som kanskje ikke har noen særlig nytteverdi for deg, men du bare blir glad av det. Det er viktig å huske på at man ikke bare skal gjøre de tingene som man må gjøre, men også ting som gir deg glede da” – Informant 2.

5. Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan ungdomsskolelærere kan jobbe psykisk helsefremmende i klasserommet. Problemstillingen *”hvordan kan ungdomsskolelærere arbeide i klasserommet for å fremme elevenes psykiske helse?”* har blitt belyst. Målet har vært å samle erfaringer om hva som fungerer for noen lærere, med ønske om at andre kan dra nytte av det og bruke det i egen undervisningspraksis. Oppgaven har derfor hatt en praktisk tilnærming, og det vil dermed dette kapitlet også ha. I dette kapitlet vil jeg diskutere og løfte frem studiens resultat med bakgrunn i studiens teoretiske grunnlag. Her vil jeg kritisk diskutere og sammenligne funn, teori og forskning.

Vi skal se på hvordan lærere kan legge til rette for god utvikling hos elevene gjennom punktene til Holte (2018a) om identitet og selvspekt, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet, deltakelse og involvering, og fellesskap. Første del av kapitlet tar for seg hvordan klasseledelse og bruken av læringspartner kan bidra til trygghet, trivsel, samhold, faglig og sosial utvikling. Dernest skal vi se nærmere på betydningen av gode relasjoner for elevenes psykiske helse, og hvordan læreren kan tilrettelegge for dette. Videre presenteres mestringsopplevelser og mestringsstrategier som avgjørende for den psykiske helsen og for å håndtere stress og utfordringer. Til slutt legges dialog frem som verktøy for å skape rom og forståelse for følelser, tanker og handlinger.

5.1 Klasseledelse som gir trygghet

Det første forskningsspørsmålet undersøker hvordan god klasseledelse kan være psykisk helsefremmende. Klasseledelse blir trukket frem av informantene som grunnpilaren for alt som foregår i klasserommet. Funn fra informantene viser markant at trygghet gjennom tydelig klasseledelse er viktig for elevenes psykiske helse. Så godt som alle punktene til Holte (2018a) kan belyse hva god klasseledelse betyr for elever. Informantenes beretninger viser tydelig at måten klasseledelse praktiseres vil direkte eller indirekte påvirke elevenes utvikling og følelse av de syv punktene. I dette kapitlet skal vi se på klasseledelse i form av instrumentell støtte som veiledning, råd, praktisk hjelp og instruksjon (Skaalvik & Federici, 2017), mens i neste kapittel om relasjonsbygging diskuteres klasseledelse som emosjonell støtte gjennom varme, støtte og empati. Kombinasjonen av disse, kalles autoritativ klasseledelse (Midthassel, 2015), og utgjør hovedvekten av dette kapitlet.

5.1.1 Tydelig klasseledelse gir et trygt handlingsrom for utvikling

Informantene erfarer at gjennom å være en tydelig voksen skapes trygghet og forutsigbarhet som gir et trygt handlingsrom for utvikling hvor elever tør å utfolde seg. Trygghet er viktig for å bygge et godt klassemiljø og gode relasjoner. Informantene forteller om nødvendigheten av tydelige forventninger i form av regler og konsekvenser for å opprettholde arbeidsro og kontroll fordi usikkerhet skaper stress og utrygge elever. Når vi vet at regler som håndheves virker strukturerende på undervisningen og regulerende på elevenes atferd (Utdanningsdirektoratet, 2015), kan klasseledelse forstås som veiledning for hvordan man skal oppføre seg i møte med andre. På den måten vil klasseledelse ha innvirkning på elevenes utvikling av sosial kompetanse.

Forutsigbarhet i klasserommet innebærer i følge informantene, å være sikker på at læreren følger opp hvis noen ikke følger reglene, at man vet hva som forventes av deg, hva som skal skje og at det er en kjent struktur på skolehverdagen. Informantene har best erfaring med å utarbeide regler sammen med elevene, i tråd med det Midthassel (2015) foreslår for at elevene skal få eierforhold til reglene, og for at elevene skal vite hva som forventes av dem og hva konsekvensene innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mangel på håndheving av regler, kan føre til at elevene ikke stoler på at læreren følger opp. Det vil gå utover elevens tillit til læreren og opplevelse av trygghet. På den måten går grensesetting og relasjonsbygging hånd i hånd.

Utrygghet vil i følge informant 3 kunne føre til at noen elever utagerer og andre lukker seg. I tillegg er det slik informant 4 påpeker helt umulig for elever å lære noe hvis man føler seg utrygg. I følge informantene er en måte å sikre trygghet og forutsigbarhet på, at læreren alltid bestemmer hvem som skal jobbe sammen. Denne måten å lede klasser på hindrer dårlige opplevelser for elever som aldri blir valgt, og fjerner dermed et stressselement, og sørger i stedet for inkludering og trygghet.

Som vi skal se i neste kapittel om relasjonsbygging, krever samhandling mellom elevene struktur og grenser som gjør det trygt å bli kjent med hverandre. Men først skal vi se på betydningen av læringspartner som en arbeidsform som fremmer trygghet og elevdeltakelse.

5.1.2 Læringspartner bidrar til trygg samhandling og økt læringsutbytte

Studiens andre forskningsspørsmål belyser hvordan undervisningsmetoder kan styrke elevenes psykiske helse. Responsen på spørsmålet viser til min gledelige overraskelse at informantene har først og fremst fokus på tryggheten og trivselen til elevene enn på faget. Dette tolkes som at de ser verdien av å legge til rette for trygghet og trivsel med økt læringsutbytte som gevinst. Dette kan

støttes av informantene som nevner i ulike sammenhenger at trygghet er en forutsetning for læring og utvikling. Informant 2 mener at med rammer og trygghet fungerer de fleste undervisningsmetoder, men erfarer også at bruk av læringspartner fremmer utviklingen til elevene. Informant 1 er enig, men er attpåtil overbevist om at varierte undervisningsmetoder er viktig.

Samtlige informanter trekker frem flere fordeler for den sosiale og faglige utviklingen til elevene med bruk av læringspartner. Det vil ifølge informantene trene elevene på å samarbeide, uttrykke seg, lytte til hverandre og se andres synspunkt. Resultatet er at det oppleves trygt å samhandle med andre og læringsutbyttet øker. Det vil i sin tur fremme trivsel og god psykisk helse hos elevene i likhet med det Borg & Pålshaugen (2018) fant i sin studie. Informantene beskriver et fokus som tar utgangspunkt i å bruke sine styrker på å gjøre hverandre gode. Med utgangspunkt i Holte (2018a) sine prinsipper vil følelsen av å være nyttig bidra til å gi følelse av at det faktisk spiller en rolle for noen andre hva du gjør, at du er noe verdt, og det igjen gir mening til den enkeltes eksistens. Ludvigsen-utvalget støtter disse funnene med kunnskap om at samarbeid og aktiv deltakelse kan bidra til å engasjere elevene og bidra til læring (NOU 2015:8, 2015, s. 29-30). Samarbeid og trygghet i læringsmiljøet bekreftes i tillegg å ha stor betydning for elevenes selvfølelse og relasjoner (NOU 2015:8, 2015, s. 29-30).

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) fremhever at skolen må styrke dagens ungdom med kompetanse til å håndtere en fremtid de ikke vet hva innebærer. Evnen til å samarbeide med andre i ulike og komplekse kontekster slik informantene hevder anses som en forutsetning for å mestre morgendagens utfordringer (Rychen & Salganik, 2005). I Norge refererer Ludvigsen-utvalget til denne prosessen som samarbeid, ansvarlighet, selvkontroll, empati og selvhevdelse (NOU 2015:8, 2015, s. 23). I tråd med denne måten å forberede seg på fremtiden, vil også evnen til problemløsning (Rychen & Salganik, 2005), ansvarsbevissthet og evnen til å være fleksibel være avgjørende for å kunne tilpasse seg et komplekst samfunn i endring. Et mål er at elevene skal bruke kompetansen de lærer i skolen for å løse utfordringer i nye situasjoner og på andre arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Selv om det er tilsynelatende mange fordeler med læringspartner, er det flere elementer som bør veies mot hverandre. Det er ikke gitt at samarbeid som arbeidsform er ubetinget positivt for alle. Et viktig spørsmål å stille seg i denne sammenheng er om elevene kan føle seg overkjørt av læreren som bestemmer hvem som skal jobbe sammen med svekket trygghet og tillit i lærer-elev relasjonen som konsekvens. Dette aspektet belyses kun av informant 2 som mener man må ta noen individuelle

hensyn for elever som synes det er vanskelig å samarbeide med andre. Evnen til å arbeide selvstendig, ta egne valg og planlegge anses som vel så viktig for å mestre morgendagens utfordringer (Rychen & Salganik, 2005), som evnen til å samarbeide. Og skal vi tro Bandura (2001) så man kan lede seg selv til god helse gjennom evnen til å planlegge, være visjonær, selvregulert og selvbevisst (Bandura, 2001). Det er evner som også kan utvikles individuelt i tillegg til i samhandling med andre. Informant 3 på den andre siden er opptatt av at elever må lære hvorfor det er tjenlig å samarbeide med andre. I lys av denne tankegangen er det kanskje akkurat elever som synes det er vanskelig å samarbeide med andre som har størst behov for å trene på det. Trygghet og gode relasjoner er avgjørende for å kunne utvikle seg på områdene man ikke er like god på. I påfølgende kapittel skal vi se på hvorfor det er viktig med en god relasjon i bunn når man skal samarbeide slik Informant 4 hevder, og hvordan lærere kan legge til rette for relasjonsbygging.

5.2 Relasjonsbygging

Psykisk helse leves og formes i møte med andre mennesker. Legger vi Holte`s (2018a) syv psykiske helserettigheter til grunn for utvikling av en sunn psykisk helse, ser vi at punktene handler om menneskelig nærhet og dermed om hva vi lever med og lærer i med de erfaringene det gir oss. Informantene er i likhet med Holte (2018a) sikker på at alle elever trenger å bli sett av andre for å utvikle en god psykisk helse. Vi påvirker hverandre i et gjensidig samspill, og lærer å tilpasse oss andre og omgivelsene ut fra responsen vi får på det vi sier og gjør. Det er i møte med andre du opplever at du er viktig og betyr noe for andre. Elever møter lærere og medelever hver dag over lengre perioder på skolen, og ettersom vil blir til i møte med andre (Røkenes & Hanssen, 2006) blir relasjonsbygging ekstremt viktig å arbeide med for å styrke elevenes utvikling av psykiske helse.

5.2.1 Lærer-elev relasjonen

Informantene er sikre på at forutsetningene for utvikling er best når eleven har en god relasjon til læreren. Det meste informantene gjør av psykisk helsefremmende arbeid, skjer i kraft av den de er som medmenneske og rollemodell i tillegg til å være en tydelig klasseleder. Forsknings spørsmål nummer fire stiller spørsmålet om hvilke faktorer ved lærerens tilnærming og væremåte som bidrar til å fremme psykisk helse hos elevene. Informantene beskriver kvaliteter som karakteriseres som emosjonelt støttende (Malecki & Demaray, 2003; Reite, 2016; Skaalvik & Federici, 2017). Dette harmonerer med forhold informantene mener påvirker om eleven anser relasjonen med læreren som god. Relasjonen påvirkes i hvilken grad eleven opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert, respektert, og føler seg trygg med læreren (Skaalvik & Federici, 2017).

Studien vitner om at lærerrollen i 2019 er mangefasettert med stadig større bruk av veiledning som pedagogisk plattform. En god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for å komme i posisjon til å hjelpe elever med å regulere atferd og følelser ettersom elever har lettere for å ta imot veiledning fra lærere de har en god relasjon til (Skaalvik & Federici, 2017).

5.2.2 Samhandling som gir sosial kompetanse

I skolen bygges relasjoner gjennom faglig aktivitet og kommunikasjon. Målet er at sosial og emosjonell kompetanse skal utvikles gjennom den faglige læringen. Det vil da blant annet handle om å kunne kommunisere og samhandle med andre (NOU 2015:8, 2015, s. 9) slik informantene la vekt på i forrige kapittel. Informant 4 bruker undervisningsmetoder bevisst til å knytte relasjoner mellom elevene. Hun er spesielt opptatt av dette fordi samarbeid fungerer best hvis man har en god relasjon.

Det var overraskende at det var kun Informant 1 som satte ord på at det er psykisk helsefremmende å få til noe sammen i fellesskap. Hun ser at samtlige elever blomstrer, og at denne måten å jobbe på forbereder elevene på livet. Selv om det kun var en informant som satte ord på dette, henger beskrivelsene til de andre informantene nært sammen med at elevene vokser av å hjelpe hverandre.

Det var gjennomgående i alle intervjuene at informantene ønsker å legge til rette for en god opplevelse av å samhandle med andre. Informant 2 beskriver det som å hjelpe elevene med å knytte og opprettholde relasjoner fordi gode relasjoner er viktig for å ha det bra. Dette beskrives også av de andre informantene, men i tilknytning til behovet for å bli likt av jevnaldrende. Oppfører man seg bra, vil man høste mange fordeler og mer velvilje i møte med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det vil være et godt utgangspunkt for relasjonsbygging. Gjentatte erfaringer med at god oppførsel lønner seg og føles godt, vil høste enda mer god oppførsel. Ser vi dette i tilknytning til informantenes ønske om at elevene skal bruke hverandres styrker for å gjøre hverandre gode, vil man komme i bedre posisjon til både å få hjelp og gi andre hjelp hvis man er likt. Informantenes beskrivelser vitner om en felles forståelse om at elevene må lære hvordan man skal være mot andre for å kunne kommunisere, samarbeide, være sosial, skape og opprettholde relasjoner. I følge Holte (2019) handler psykisk helse blant annet om å opprettholde gode relasjoner. I et fremtidsperspektiv vil evnen til å opprettholde relasjoner og forholde seg til andre på en hensiktsmessig måte være viktig med tanke på blant annet videre utdanning og arbeidsforhold.

Informant 3 var den eneste som snakket om å skape en læringskultur som elevene selv velger å bli med på og være tro mot. Kultur i klasserommet kan defineres som atferd som betraktes som normal eller representativt i klassemiljøet (Ringereide & Thorkildsen, 2019). I en felles kultur kan elevene få en opplevelse av at de bidrar til noe som er viktig slik informant 3 trekker frem. Holte (2018a) beskriver dette som mening i livet gjennom følelsen av at du er del av noe som er større enn deg selv og at det er noen som trenger deg. Det Informant 3 forteller om handler om elevvelvære slik Pianta, Hamre og Mintz (2012) beskriver det. Det regnes som emosjonell støtte og handler om kvaliteter hos læreren som gjør at elevene søker støtte og veiledning, tør dele nye ideer og gir respons frivillig. I forlengelse av dette var Informant 3 opptatt av at lærere som synes klasser er vanskelige, må gå inn og prøve å se hva som skjer. Forstår vi dette i lys av kommunikasjonsteorien til Bateson (1979) er handlingene til elevene et resultat av konteksten og relasjonene det oppstår i. Konteksten som er miljøet og relasjonene i klasserommet har læreren ansvar for. Kontekst blir av Bateson (1979) sett på som et system hvor alt er i gjensidig påvirkning, og handlinger vil derfor ikke kunne ses isolert fra systemet. Lærerens arbeid med å legge til rette for fruktbare relasjoner og trygg samhandling blir med det noe av det viktigste som gjøres av psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet.

5.3 Mestringsopplevelser

Et sentralt funn i studien viser at mestringsopplevelser er psykisk helsefremmende fordi det bekrefter at du duger til noe (Holte, 2018a). Utgangspunktet til informantene er at alle elever ønsker å få til og at det krever kompetente lærere for å gi dem mestringsopplevelser. I dette arbeidet har informantene gode erfaringer med å ha fokus på lærende tankesett, styrkene til elevene og å møte dem med et åpent sinn. De ser også at mange elever har veldig høye krav til seg selv, og at det er roten til mye stress i skolen. Av den grunn er det viktig å arbeide med å senke stresset til elevene og å gi dem erfaringer med at det går fint å gjøre feil.

5.3.1 Forutsetninger for mestringsopplevelser

Flere faktorer i klasserommet har innvirkning på om elevene opplever mestring eller ei. I arbeidet med å gi elever mestringsopplevelser, var informantene opptatt av å differensiere og tilpasse oppgaver til elevenes evner. Samtidig var de av den oppfatningen at elever vokser og rustes for livet når de får utfordringer som de må strekke seg litt etter. Det informantene beskriver her, kan forstås som meningsfulle utfordringer for elevene.

Differensiering etter nivå er viktig for at elevene skal oppleve mestring med det de gjør på skolen. I klasserommet kan elevenes selvvurd bli påvirket av oppgavene de får. Dette gjelder både sosiale og faglige oppgaver så fremt som forventninger fra læreren. Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning kan belyse mestringsprosessen i klasserommet. Hvis elevene ikke mestrer oppgavene, kan de føle at de ikke klarte å leve opp til lærerens forventninger. En følelse av å mislykkes vil sette preg på neste oppgave eleven skal gjøre. I verste fall kan det føre til svekket tro på egen mestringsevne som gjør seg gjeldende ved at eleven ikke gidder å prøve på neste oppgave i frykt for nok et nederlag. Når ambisjonene er høyere enn det eleven mestrer, vil det ha negativ effekt på selvet (Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Selvet handler om følelsen av verdi, og kan ses på som et resultat av om man mestrer å leve opp til andres forventninger, og hva man opplever av anerkjennelse og sosial støtte (James, 1890; Covington, 1984 i Uthus, 2017). Spesielt utsatt er elever som sliter med faglig læring. De domineres mer av frykt for nederlag, enn av håp om suksess, og har lett for å utvikle negative strategier for å unngå å bli konfrontert med at de ikke får til (Utdanningsdirektoratet, 2015). Satt på spissen så avgjør lærerens valg av oppgave om det blir en dårlig opplevelse for eleven med skrantet selvet og uutnyttet læringspotensial som konsekvens. Slike nederlag kan unngås med tilpassede oppgaver, realistiske mål (Roland et al., 2019) og overkommelige utfordringer som oppleves meningsfulle slik informantene gjør med differensiering. For å hjelpe elever å mestre oppgaver anses instrumentell støtte som praktisk hjelp, råd, instruksjon og veiledning som viktig (Skaalvik & Federici, 2017). I forlengelse av dette ønsker informantene fokus på læring og innsats fremfor resultat, og at elevene skal sammenligne med seg selv og ikke med andre. Dette sammenfaller i aller høyeste grad med rådene i den nye boken til Roland et al. (2019) om stress og mestring i skolen. Funnene styrkes ytterligere ettersom det nevnes av alle informantene på ulike måter. Når innsats og prosess blir rost i stedet for resultat, vil elevene tørre å prøve vanskeligere oppgaver fordi det ikke blir truende å gjøre feil.

Bandura (1997) støtter at tidligere mestringserfaringer er en sentral kilde til egen tro på mestring som vil påvirke hvordan vi føler, tenker, motiverer oss selv og handler (Bandura, 2006a). Oppgaver som mestrer, bidrar derfor til økt engasjement, innsats og utholdenhet (Uthus, 2017). Det øker sannsynligheten for at eleven vil fortsette med oppgaven og gjenta lignende aktivitet igjen i tillegg til at utholdenheten når de møter på vansker økes (Skaalvik & Federici, 2017). Med utgangspunkt i teorien om mestringsforventning vil mestringsopplevelser på områder elever trives drysse over på elevens selvtillit og troen på at man kan klare. På den måten smitter mestring over på andre arenaer.

Som informantene hevder krever det kompetente lærere for å gi elever mestringsopplevelser. Lærerrollen i 2019 er en mangesidig og kompleks rolle som handler mer og mer om veiledning i tråd med tankegangen til Informant 1 om at vi kanskje må legge faget litt til side og prate mer med elevene. Ved å strebe etter Informant 3 sitt mål om å snakke med alle elevene i løpet av en time, vil lærere kunne støtte elevene i læringsprosessen frem til mestring, anerkjennelse, mening, økt selververd, deltakelse, og involvering og fellesskap i tråd med de syv psykiske helserettighetene (Holte, 2018a).

Dagens teknologistyrte samfunn stiller oss ovenfor nye utfordringer knyttet til elevenes psykiske helse. Ungdommen er ofte overlatt til seg selv på sosiale medier, og som vi leste i kapittel 2.2.3 har ikke ungdommer like gode forutsetninger for å handle klokt og vurdere konsekvenser av sine handlinger som det voksne har. Dette gjelder også på sosiale medier, og er noe vi må ta høyde for ved psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Informantene har erfart at elevene trenger veiledning på hvordan de skal oppføre seg på nett. Det er imidlertid ikke like enkelt å holde tritt med ungdom som ofte kjenner den digitale verdenen bedre enn voksne. Som lærere må vi oppdatere og fornye oss og vår profesjonsfaglige digitale kompetanse slik at vi vet hva som foregår på sosiale medier og kan hjelpe ungdommene med å handle klokt. Heldigvis, vil digital dømmekraft få større plass i læreplanen fra 2020.

5.3.2 Lærende tankesett som mestringsstrategi

Informant 2 er den eneste av informantene som snakket om hvor viktig det er å lære elevene et lærende tankesett. Likevel beskriver de andre informantene trekk som minner om et lærende tankesett. Et lærende tankesett er i følge Informant 2 automatiske tanker som handler om hvordan du tenker i møte med utfordringer og snakker til deg selv, og vil påvirke hvordan du har det. For eksempel hvis du tenker at du ikke får det til, så får du det antakeligvis ikke til heller. Dette bekreftes av Holte (2019) å være viktig for elevenes psykiske helse. Han sier at elevene må øve på ikke å generalisere ved å si "jeg klarer aldri", men heller si "ok, denne gangen klarte jeg ikke dette så bra, men neste gang...", slik Informant 2 gjør med sine elever med sitatet "det kan jeg ikke enda". Hun hjelper elevene å bli bevisst tanker og reaksjoner for å kunne endre dem. Når eleven står fast med en egnet løsning, skal læreren gi hint om alternativ tilnærming (Roland et al., 2019). Det gir bedre tilgang på mestringsopplevelser. Det regnes som mental trening å øve på å ikke la seg distrahere av forstyrrende tanker eller følelser, og gir konsentrasjon til læringsarbeidet (Læringsmiljøsentret, 2018). Dette kan trenes opp ettersom hjernen er bruksavhengig og blir bedre på det den gjør mye av. I sammenheng med mestringsopplevelser vil dette dyrke tro på egne evner slik vi så i forrige avsnitt.

Det er grunn til å tenke over hva vi formidler dagens ungdom ettersom det oppleves truende å gjøre feil slik informantene forstår elevene. Informantene tenker at lærere som selv viser feil signaliserer at det er greit. Målet til informantene med dette er at elevene skal senke kravene til seg selv. Det vil ha positiv innvirkning på elevenes mestringsprosess fordi da tør de å prøve seg frem. Det å innrømme feil er derfor en del av et lærende tankesett. Feil vil i de fleste tilfeller vise at man er menneskelig, og for andre kan det oppleves betryggende. Relasjoner kan på den måten styrkes gjennom feil. Skolen må jobbe for å utvikle et trygt skolemiljø hvor det ikke er truende å gjøre feil, og hvor elevene våger å ta i mot utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Uttrykket "man lærer av sine feil" forteller at feil faktisk lærer oss hvordan vi skal gjøre det. Dette har støtte i teorien som kan bekrefte at feil anses som en nødvendig del av læringen (Roland et al., 2019). I skolesammenheng er jo nettopp dette kjempeviktig. Finnes det bedre utgangspunkt for utvikling enn å fokusere på hva du kan gjøre bedre neste gang? Dette er i tråd med føringer i overordnet del av læreplanen som påpeker at prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse. Elevene skal derfor oppfordres til å prøve seg frem. Det presiseres at det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15-16). I neste avsnitt skal vi se at et lærende tankesett og trygghet bidrar til å mestre og dempe stress.

5.3.3 Stressmestring

Informantene ser at dagens ungdom stiller høye krav til seg selv og bekymrer seg for hva foreldrene tenker om skoleresultater, og for ikke å få til eller være gode nok. De ser at høye krav gjør elevene stresset og at det går utover deres psykiske helse. De mener ungdom må lære seg ikke å bry seg så mye om hva alle andre synes. Informant 1, 2 og 4 tror det er viktig å hjelpe elevene med å løfte blikket og å se hvor viktig utseende, kropp og resultater er i det store bildet. Gjennom å dele av seg selv som medmenneske formidler de at det går bra selv om noe ikke går som du hadde ønsket. Forskningen til Skaalvik og Federici (2015) kan fortelle oss at mange elever i ungdomsskolen opplever et betydelig press om å prestere høyt på skolen, og at prestasjonspress har en klar sammenheng med psykiske vansker som nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd. Dette vil i sin tur gi lavere utholdenhet i møte med utfordringer.

Det er grunn til å se nærmere på hva som kan redusere prestasjonspress i skolen. Prestasjonspresset i skolen er et resultat av de verdier og forventninger som elevene opplever av omgivelsene som speiler de signaler som skolen og samfunnet sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt (Skaalvik & Skaalvik, 2017b). I et klasserom vil disse signalene komme fra læreren ut fra hva og hvem

som roses og hva som er målet med oppgavene som gis. Studien viser at informantene er nettopp opptatt av dette gjennom at de signaliserer at innsats og læring er viktigere enn resultater slik vi så innledningsvis i dette kapittelet. Prestasjonspresset har fått plass i dagens målstyrte skole fordi elevene vurderes ut fra resultat, ikke ut fra innsats. Kroppsøving derimot er det eneste faget i norsk grunnskole hvor elevenes innsats er en del av det samlede vurderingen. Kanskje andre fag kan lære noe av det?

Informantene er opptatt av å senke stressnivået til elevene fordi det er umulig å fokusere på fag hvis du føler deg utrygg eller stresset. Dette kan gjøres i kraft av hva den enkelte lærer gjør og ikke gjør i møte med elevene ettersom jo mer emosjonelt støttende elevene opplever lærerne, jo mindre rapporterer de av stress og press (Skaalvik & Federici, 2017). Informantene har ulike måter å tenke stressmestring på. Informant 2 er den av informantene som jobber med planlegging som stressmestring ved å fokusere på hva vi kan gjøre for at ting ikke skal presse oss. Hun tenker i tillegg at det er viktig at elevene vet hva som skal skje i timene fordi usikkerhet skaper stress. En forutsigbar skolehverdag, planlegging og oversikt bekreftes å ha stor stressdempende effekt (Roland et al., 2019). Informant 3 på den andre siden er opptatt av at elevene må lære seg at uforutsette ting skjer. Begge disse innfallsvinklene trenger nødvendigvis ikke være motsetninger. Med utgangspunkt i studiens funn om at trygghet legger grunnlaget for å tørre å utfolde seg, kan vi forstå at det er lettere å tåle uforutsette ting hvis man har en trygg grunnmur. Informant 3 påpekte at det er enklere å feile og reise seg igjen når man har tryggheten i bunn. Den måten å tenke på kan vi også relatere til håndtering av uforutsette situasjoner og stress. Er elevene trygge, vil de i større grad tåle at uforutsette ting oppstår i klasserommet.

Det bør presiseres at skolen ikke skal fjerne stress, men lære elevene hvordan de kan håndtere det. For det vil alltid dukke opp nye stressmomenter. Hvordan skal ellers dagens ungdom lære seg å håndtere stress hvis de aldri erfarer det? På den måten vil de lære å mestre stress gradvis med hjelp fra en viktig voksenperson. Dessuten kan vi opparbeide motstandsdyktigheten til å tåle stress ettersom det er noe som man kan øve på. Hjernen er som en muskel. Jo, mer vi trener den, jo, sterkere blir den.

5.4 Dialog og åpenhet

Dialog og åpenhet står sentralt i det psykisk helsefremmende arbeidet i klasserommet ettersom det er i dialog med læreren og medelever elevene erfarer hvordan man kan forstå og tenke om ting. Gjennom dialog kan vi skape rom og forståelse for følelser, tanker og refleksjoner som lærer elever å mestre ulike situasjoner. Lærerens oppgave blir å tilrettelegge for et trygt og godt samtaleklima som oppfordrer elevene til å dele. I dette kapitlet belyses forskningsspørsmål nummer tre: Hvordan kan dialog og åpenhet bidra til normalisering av vanskelige følelser og tanker?

5.4.1 Følelshåndtering

Informantene bruker ikke ord som gjør at vi umiddelbart forstår at det handler om følelshåndtering. Men med hjelp av teorien ser vi at det er det de snakker om. I kapittel 2.1.3 leste vi at følelsene våre forteller oss hvordan vi har det (Holte, 2019; Jensen & Nutt, 2016) og hva vi trenger. Læreren kan hjelpe elever med å forstå sammenhengen mellom følelser, tanker og handlinger slik at det gir mening for elevene. For når kroppen sier noe annet enn ordene våre, stoler vi mer på det kroppen uttrykker og totalbildet henger ikke sammen (Holte, 2019). Når elevene forstår egne følelser og reaksjoner, kan de også justere seg. Dette er en del av emosjonell kompetanse. Hvordan informantene gir elever tilgang på hvordan man kan tenke og forstå om stort og smått i klassesamtale skal vi se nærmere på nå.

5.4.2 Klassesamtalen

For å kunne skape et godt samtaleklima om ting som er vanskelig eller viktig er informantene klare på at det er utrolig viktig med tydelige rammer og regler for hva som er tillatt. De ser at det gjør det tryggere å snakke høyt i klassen og gjør det enklere å kontrollere upassende kommentarer. Informantene har flere konkrete forslag for å få elevenes meninger på banen og skape en god klassesamtale. Her nevnes blant annet å ta utgangspunkt i tekster, filmer, musikk og aktuelle hendelser med bevisste temaer ut fra hva læreren oppfatter at klassen har behov for å snakke om. Dette bruker de som språkverktøy. Informant 3 trekker frem at læreren må begynne å dele for at elevene skal tørre å dele. Det anses som viktig for klassesamtalen at læreren stiller gode oppfølgingsspørsmål (Ringereide & Thorkildsen, 2019) slik informant 1 påpeker. Det vil formidle at læreren er engasjert i elevene i tråd med anbefalt emosjonell støtte (Pianta, Hamre og Mintz (2012).

Gjennom dialog ønsker informantene å veilede elevene, sette ord på vanskelige ting og lære dem at det er normalt med vanskelige følelser og tanker. Bøe & Ulland (2011) fant i sin studie at elevene erfarte at samtaler om vanskelige ting gjør det lettere å fortelle hvordan man har det, og at det åpner

opp for andres meninger som i sin tur gjør at man blir bedre kjent og tørr å spørre hverandre om ting. De opplevde at det var nyttig å høre hva andre tenker, og at det gir dem nye perspektiv som gir mening til eget liv. Dialog om vanskelige ting bidrar til bedre samhold, åpenhet for andres synspunkt, toleranse, respekt, inkludering, at man tar bedre vare på hverandre og gir følelse av tilhørighet (Bøe & Ulland, 2011; Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015). Her ser vi at så godt som alle punktene til Holte (2018a) kan fremmes gjennom god dialog i klasserommet.

Det å tenke høyt sammen, kan gi elevene bedre forståelse. Da lærer de også hvordan de selv kan tenke om lignende senere. Gjennom dialog i klasserommet får elevene hjelp til å sette ord på ting. Når de har et repertoar av ord, kan de sette ord på det som er vanskelig. Det handler om å gi elevene et språk de skjønner. Lærerens veiledning og deling av egne erfaringer er viktig i dette arbeidet ettersom ungdom ikke har forutsetning for å forstå eller oppdage det man ikke har erfaring eller ord til. Ulland et al. (2015) beskriver dette som at repertoaret ikke strekker til, og at situasjonen har overgått personens evne til å finne en løsning.

For å tilrettelegge for en god klassesamtale, må læreren kjenne hva som rører seg i elevgruppen. Gode dialoger krever en lærer med blikk for det som skjer og som tør å snakke om det man ser. Informant 2 var den eneste av informantene som belyste dette aspektet. Hun tipser om at den mest matnyttige informasjon om hva rører seg i elevgruppen får du når du beveger deg rundt i friminuttene. Det er viktig at lærere ser hva som skjer ettersom elever kan ha vanskeligheter for å forstå og sette ord på det selv. I følge Pianta, Hamre og Mintz (2012) er tilstedeværelse og blikk til å fange opp problemer og signaler en vesentlig del av emosjonell støtte. Lærere som følger opp og hjelper elevene å løse utfordringene som oppdages slik Informant 2 gjør, beskriver Pianta, Hamre og Mintz (2012) som effektivitet på å adressere problemer. Det henger sammen med det Informant 4 forteller om at lærere må tørre å ta opp ting.

Som vi har sett kan den gode klassesamtalen bidra til Holte's (2018a) prinsipp om fellesskap ved å gi elever følelsen av å ha noen du kan dele tanker, følelser og erfaringer med, noen som kjenner deg og som bryr seg om deg. Med trygghet som en forutsetning for dialog og åpenhet gir læreren elevene tilgang på følelsen av at du kan tenke, føle og utfolde deg uten å være redd (Holte, 2018a).

6. Avslutning

Målet og hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan lære kan arbeide for å fremme elevenes psykiske helse i klasserommet. Studien har fokusert på forhold læreren kan påvirke i klasserommet velvitende om at andre forhold spiller inn. Studien har sett nærmere på faktorer som bidrar til at eleven skal trives på skolen og som gir dem kompetanse til å mestre livet og egen psykiske helse. Informantene har gode erfaringer på hvordan dette kan implementeres gjennom den faglige læringen. Studiens funn indikerer at læreren kan fremme elevenes psykiske helse ved å skape et trygt klassemiljø, legge til rette for relasjonsbygging, gi tilgang på mestringsopplevelser og skape rom og forståelse for følelser, tanker og handlinger gjennom dialog. Trygghet gjennom tydelig klasseledelse anses som en forutsetning for å legge til rette for dette.

I oppgavens siste kapittel oppsummeres studiens funn og dens styrker og begrensninger. Til slutt presenteres forslag på videre forskning.

6.1 Oppsummering

Denne studien viser at det aller viktigste lærere kan gjøre for at elevene skal ha best forutsetninger for å lære og utvikle seg, er å få elevene til å føle seg trygge. Tydelig klasseledelse med forutsigbarhet og regler som håndheves viser seg å bidra til trygghet, trivsel og gode relasjoner. Struktur og forutsigbarhet gjør det tryggere for elevene å bli kjent med hverandre.

Et sentralt funn i studien viser at gjennom å være en tydelig voksen skapes trygghet og forutsigbarhet som gir et trygt handlingsrom for utvikling hvor elever tør å utfolde seg. I tilknytning til dette antas usikkerhet å skape stress og utrygge elever. God klasseledelse kan forstås som veiledning ettersom regler som håndheves virker regulerende på elevenes atferd (Utdanningsdirektoratet, 2015). På den måten utvikles elevenes sosial kompetanse gjennom klasseledelse.

Støtte og veiledning skjer i kraft av læreren som medmenneske, rollemodell og klasseleder. Studien vitner om at lærerrollen i 2019 er mangefasettert med stadig større bruk av veiledning som pedagogisk plattform. Studien indikerer at en god relasjon mellom læreren og elev er avgjørende for å komme i posisjon til å regulere elevenes atferd og følelser (Skaalvik & Federici, 2017). Studiens funn tyder på at elever lærer å tilpasse seg andre og omgivelsene ut fra responsen de får gjennom samhandling i klasserommet. Sosial kompetanse vil høste fordeler og velvilje i møte med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019) og bidrar til å knytte gode relasjoner.

Det viser seg også at evnen til å samarbeide, ta hensyn, se andres perspektiv, gjøre hverandre gode, og trygghet til å utfolde seg og prøve seg frem er viktige ferdigheter for en god psykisk helse. Hva gjelder læring og utvikling, fungerer samarbeid og samhandling best med en god relasjon i bunn. Tilrettelegging for fruktbare relasjoner blir med det noe av det viktigste som gjøres av psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet.

Mestringsopplevelser blir utpekt av informantene som avgjørende for nærmest all utvikling. Sentralt i dette arbeidet står fokus på et lærende tankesett, elevenes styrker og oppgaver tilpasset forutsetninger. Studien viser at tilgangen på mestringsopplevelser blir best når elevene får oppgaver tilpasset forutsetninger og meningsfylte utfordringer. Det vil samtidig ruste dem på livet. Mangel på mestringsopplevelser vil påvirke elevens følelse av å ikke leve opp til lærerens forventninger og av å ikke være tilstrekkelig. Derimot viser studien at når innsats og prosess blir rost i stedet for resultat, vil elevene tørre å prøve vanskeligere oppgaver fordi det ikke blir truende å gjøre feil. Dette vil også dempe prestasjonspresset i skolen.

Informantene opplever at mange elever har høye krav til seg selv, og at det er roten til mye stress og bekymring. Av den grunn er det viktig å arbeide med å senke stresset til elevene og å gi dem erfaringer med at det går fint å gjøre feil. Informantene er opptatt av at elevene skal være trygge fordi det umulig å fokusere på fag hvis du føler deg utrygg eller stresset. Et lærende tankesett vitner om en nyttig mestringsstrategi som handler om å bli bevisst tanker og reaksjoner for å kunne endre dem. Et lærende tankesett er hensiktsmessig for å åpne elevenes sinn til å finne egnede strategier for problemløsning. I kraft av det gir et lærende tankesett bedre tilgang på mestringsopplevelser fordi man ikke distraheres av forstyrrende tanker. Dermed gir det konsentrasjon til læringsarbeidet (Læringsmiljøsenderet, 2018).

Dialog blir brukt for å skape rom, forståelse og ord for følelser, tanker og handlinger som lærer elever å mestre ulike situasjoner. I dette arbeidet er det viktig at læreren legger til rette for et trygt og godt samtaleklima som oppfordrer elevene til å dele. Tekster, filmer, musikk og aktuelle hendelser med bevisste temaer ut fra hva læreren oppfatter at klassen har behov for å snakke om, anses som et godt utgangspunkt for gode dialoger som bringer elevenes stemme på banen. Lærerens veiledning og deling av egne erfaringer er viktig i dette arbeidet ettersom ungdom ikke har forutsetning for å forstå eller oppdage det man ikke har erfaring eller ord til. Samtaletemaene avhenger av hva læreren oppfatter at elevene trenger å snakke om.

Når elevene forstår egne følelser og reaksjoner kan de også justere seg. I tillegg viser det seg at elever synes det er nyttig å høre hva andre tenker, og at det gir nye perspektiv og mening til eget liv. Det støttes både av informantene og av forskning at dialog bidrar til bedre samhold, åpenhet for andres synspunkt, toleranse, respekt, inkludering, at man tar bedre vare på hverandre i tillegg til at det gir følelse av tilhørighet (Bøe & Ulland, 2011; Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015).

Studien viser heldigvis at det jobbes med kompetanse som forbereder ungdommene på en fremtid de ikke vet hva innebærer. Kompetanse som kritisk tenkning, evnen til å planlegge, samarbeide, lede seg selv, være løsningsorientert og mestringsstrategier anses som viktig. Disse ferdighetene er vanskelige å utvikle når man ikke har det bra ettersom konsentrasjonen hindrer tilgangen på læringen. Det handler om ferdigheter til å løse problemer på forskjellige måter og kunnskap til å velge egnet løsningsstrategi.

Mange forhold i klasserommet har gjensidig påvirkning på hverandre og elevenes psykiske helse. Vi har blant annet sett at trygghet skaper gode relasjoner. Relasjoner bidrar til trivsel, utfoldelse og mottakelige elever for veiledning. Veiledning og regulering gir elevene sosial og emosjonell kompetanse. Når vi vet hva som skaper sunn psykisk helse, så ligger kanskje de beste tiltakene i et godt og meningsfylt fellesskap som en lærer og klasse kan utgjøre.

Informantenes beretninger og erfaringer tyder på at alt som gjøres av psykisk helsefremmende arbeid i klasserommet er personavhengig, og avhenger av individuell og erfaringsbasert kompetanse. Denne studien bekrefter behovet for systematisk psykisk helsefremmende arbeid i ungdomsskolen med støtte fra informantene og fra forskningsfeltet. Fysisk helse har derimot vært en del av norsk skole siden 1700-tallet. Når vi vet at utfallet av psykiske helseplager har større påvirkning i løpet av livet enn fysiske helseproblemer (Delaney & Smith, 2012; Goodman et al., 2011), burde psykisk helse likestilles med fysisk helse i skolen. Som Arne Holte (Holte, 2018b) påpeker: *”ingen har falt ut av skolen på grunn av for lite gym, men mange har falt ut fordi de ikke har trening i psykiske belastninger”*. Studien viser at arbeid med å fremme elevenes psykiske helse krever kompetente lærere og da må også psykisk helse inn i lærerutdanningen. Hvor mye får vi ut av politiske føringer og rapporter når lærerne ikke har nok kunnskap og kompetanse til å implementere det i skolehverdagen?

6.2 Studiens styrker og begrensninger

Studiens funn er godt forankret i både forskning, teori, politiske føringer og i læreplanverket. Samtidig styrker det studiens funn at informantene beskriver samme fenomen, men på forskjellige måter og med forskjellige utgangspunkt. Det kan bekrefte at det er hold i uttalelsene. Studien viser også tendenser som samsvarer med funn i liknende studier. Gjennomføring av oversiktsartikkel i forkant av forskningsprosessen støtter funne og antakelser i denne studien.

Studien har likevel noen begrensninger i form av et beskjedent utvalg, begrensede ressurser og rammer som påvirker studiens kvalitet. Studiens funn kan dermed ikke generaliseres, men jeg håper den likevel kan bidra med nyttige erfaringer som andre kan lære av i tillegg til å være utgangspunkt for videre forskning.

6.3 Videre forskning

Denne studien har belyst hvordan ungdomsskolelærere kan arbeide psykisk helsefremmende i klasserommet. Med begrenset tid og ressurser, har studien derimot hatt et beskjedent utvalg, og det oppfordres til å gjennomføre liknende studier med metodetriangulering og et større og tilstrekkelig utvalg. Studien belyser et tema i utvikling og behovet for mer forskning på feltet, slik at psykisk helsefremmende arbeid kan få den plassen i skolen som både samfunnet og ungdommene trenger. Med utgangspunkt i studien og ungdoms psykiske helse, bør det forskes mer på virkningsfulle tiltak i klasserommet over tid, med et tilstrekkelig og representativt utvalg. I forlengelse av denne studien, ville det vært nyttig å se nærmere på betydningen av god klasseledelse for elevenes psykiske helse. Lærernes stemme bør komme frem, ettersom det er de som kjenner elevene best, ser hva som rører seg i miljøet og vet hvor skoen trykker. De har også gode forutsetninger for å knytte psykisk helsefremmende arbeid til den daglige undervisningspraksisen. Det vil bidra med hvordan psykisk helsefremmende arbeid kan implementeres i ungdomsskolen. Og som denne studien viser, jobber allerede mange lærere psykisk helsefremmende i skolen uten at det blir regnet som psykisk helsefremmende. Ved å få frem lærernes erfaringer kan forskning gjøre viktig taushetskunnskap om til eksplisitt kunnskap som kan systematiseres og deles.

Ungdommenes stemme bør også få sin plass i forskningen, og vil være et viktig bidrag for å belyse temaet fra flere synspunkt og gi et mer sammensatt bilde. Dette bør gjennomføres med spørreskjema eller anonyme elevtekster, for å sikre at de tør å fortelle fritt og åpent.

Evidensbasert forskning som undersøker effekten av universelle forebyggende tiltak, slik også Skogen (2018) og Riksrevisjonen (2015) anbefaler, vil gi kunnskap om virkningsfulle tiltak over tid. For å undersøke effekten, bør det gjennomføres intervensjon med tilstrekkelig utvalgsstørrelse og kontrollgruppe. Fremtiden byr på mange utfordringer vi verken kjenner til eller vet hvordan vi skal løse. En forutsetning for god psykisk helse, er opplevelse av å mestre livet, og det vil være nyttig å forske nærmere på hvilke kompetanser ungdom trenger for å møte morgendagens utfordringer som en forlengelse av denne studien. Gjerne i form av ressursfokuserede tiltak. Det oppfordres til å forske mer på dette viktige temaet som bare blir mer og mer aktuelt.

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, B. J. & Nord, E. (2010). Effekter av program i skolen for å forebygge psykiske plager. *Norsk epidemiologi*, 20(1).
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* (NOVA Rapport 9/19). Oslo: NOVA, OsloMet.
Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/ungdata-2019-nasjonale-resultater>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 1-43.
- Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity* Bantam Books New York.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bøe, T. D. & Ulland, D. (2011). Klassesamtaler som eksistensielt drama—der psykisk helse oppstår mellom oss. *Nordic Studies in Education*, 32(02), 143-157.
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). En sak for seg - eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-3), 180-190.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(02), 115-125.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- 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.
- Delaney, L. & Smith, J. P. (2012). Childhood health: trends and consequences over the life-course. *The Future of children/Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation*, 22(1), 43.

- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*.
Hentet fra
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Ertesvåg, S. K. & Westergård, E. (2017). Observerte klasseromsinteraksjoner som grunnlag for profesjonell utvikling *Psykologi i kommunen*, 6(2017).
- Goodman, A., Joyce, R. & Smith, J. P. (2011). The long shadow cast by childhood physical and mental problems on adult life. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(15), 6032-6037.
- Haggerty, R. J. & Mrazek, P. J. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington DC: National Academies Press.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-87). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2016). *Nøkkeltall for helse-og omsorgssektoren (IS-2712)*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Holte, A. (2018a). De syv psykiske helserettighetene. Hentet fra
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-livsutfordringer/de-syv-psykiske-helserettighetene>
- Holte, A. (2018b). Syv prinsipper og tjue grep for et psykisk sunnere Norge. *Barn i Norge 2018: Ung og psykisk syk*. Hentet fra <https://arneholte.no/psykisk-helse/syv-prinsipper-og-tjue-grep-for-et-psykisk-sunnere-norge/>
- C. Lomsdalen. (2019). *Lektor Lomsdalens innfall* [Podcastepisode]. Hentet fra
<http://lektorlomsdalen.no/2019/11/11-184-arne-holte-om-psykisk-helse-i-skolen/>
- Jensen, F. E. & Nutt, A. E. (2016). *Tenåringshjernen. Hjerneforskerens overlevelsesguide til livet med ungdom*. Oslo: Pax forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag-Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. Nr. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Læringsmiljøseneteret. (2018). Livsmestring. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/om-laringsmiljosenteret/kompetanseutviklingstilbud/kompetanseutviklingstilbud-skoler/livsmestring/>
- Larsen, M. H. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(01), 24-34.
- Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 133-150.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Oslo: Unipub forlag.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var. Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (2011:1). Hentet fra <https://fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-betere-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg-bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (6/2012). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Midthassel, U. V. (2015). Autoritativ klasseledelse – hva er det? Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386). Springer.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. Teachstone.
- Reite, G. N. (2016). Lærer-elev- relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, (5).
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Hentet fra <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2017). Lærer-elev relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-200). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017a). Elevenes selvverd. Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-87). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, J. C., Smith, O. R., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Elevar i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67-86.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thronsdén, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport..pdf>

- Tjora, A. (2017). *Kvalitativ forskningsmetode i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ulland, D., Thorød, A. B. & Ulland, E. (2015). *Psykisk helse. Nye arenaer, aktører og tilnærminger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- World Health Organization. (2014). Mental health: a state of well-being. Hentet fra https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Vedlegg 1. Godkjenning av NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

22/03/19 14:33



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan kan lærere i sitt arbeid i klasserommet fremme god psykisk helse hos elevene?

Referansenummer

654303

Registrert

12.01.2019 av Ida Nordsteien Korsmo - 162058@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torkjell Sollesnes, torkjell.sollesnes@hvl.no, tlf: 41263887

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Nordsteien Korsmo, idakorsmo@gmail.com, tlf: 41546762

Prosjektperiode

01.02.2019 - 20.12.2019

Status

13.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

13.01.2019 - Vurdert

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

med vedlegg 13.01.19. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.01.20 Merk at du må legge inn riktige årstall nederst i informasjonsskrivet ditt.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan kan lærere i sitt arbeid i klasserommet styrke elevenes psykiske helse”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere i ungdomsskolen kan arbeide i klasserommet for å styrke elevenes psykiske helse. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan ungdomsskolelærere kan arbeide i klasserommet for å styrke elevenes psykiske helse gjennom god klasseledelse, øvelser og aktiviteter, undervisningsformer og dialog. For å se på dette vil jeg intervju 5-6 ungdomsskolelærere som har erfaring med dette. Prosjektets foreløpige problemstilling er:

”Hvordan kan lærere i sitt arbeid i klasserommet styrke elevenes psykiske helse”?

- Hvordan kan god klasseledelse styrke elevenes psykiske helse?
- Hvordan kan pedagogiske aktiviteter i klasserommet bidra til å styrke elevenes psykiske helse?
- Hvordan kan dialog og åpenhet bidra til ufarliggjøring og normalisering av psykiske vansker?
- Hvilke faktorer ved lærerens tilnærming og væremåte bidrar til å fremme psykisk helse hos elevene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, avdeling for lærarutdanning, kunst og idrett, avdeling Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er ungdomsskolelærer med erfaringer som beskrevet ovenfor. Utvalget er basert på strategisk utvalg og 5-6 lærere får denne henvendelsen.

Kontaktopplysningene om deg har jeg fått fra <navn> som ble informert om at det måtte gjøres med samtykke fra deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det en samtale med forsker (meg) med form som intervju med varighet på ca 1-1,5 time som blir tatt opp på lydopptak. Hvis du velger å delta, vil du få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Spørsmålene dreier seg om dine erfaringer og opplevelser rundt hvordan god klasseledelse, øvelser og aktiviteter, undervisningsformer og dialog i klasserommet bidrar til å styrke elevene psykisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene som er fortalt om i dette skrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Bare prosjektmedarbeidere (student og veiledere) vil ha tilgang til opplysningene. Lydfilen blir oppbevart utilgjengelig for andre, på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver.
- Alt som kommer frem av samtalen blir anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2019. Personopplysninger og taleopptak samt det transkriberte materialet vil bli slettet når prosjektet er fullført.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved veileder Torkjell Sollesnes på epost torkjellsollesnes@yahoo.no eller daglig ansvarlig Kirsten Flaten på epost kirsten.helen.flaten@hvl.no eller student Ida Nordsteien Korsmo på epost idakorsmo@gmail.com
- Personvernombudet ved Høgskulen på Vestlandet Halfdan Melbye på epost personvernombud@hvl.no eller telefon: 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(veileder)

Student

Vedlegg 3. Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning

- Min bakgrunn
- Formål med prosjektet
- Minne om taushetsplikt og konfidensialitet

1. Bakgrunn

- Kan du fortelle kort om din yrkesbakgrunn?
- Hva lærte du om elevenes psykiske helse i din utdanning?

2. Psykisk helsefremmende arbeid

- Hva tenker du at ungdom i dag trenger av kompetanse for å kunne tilpasse seg og mestre livet?
 - o Kan du fortelle meg om noen erfaringer du har med hvordan det kan arbeides med i klasserommet?
 - o Hvordan opplever du at bruk av undervisningsformer og arbeidsmåter kan bidra til det?
- Hvordan opplever du at god klasseledelse kan virke psykisk helsefremmende?
 - o Har du noen eksempler?
- Hva tenker du er nøkkelen til å få integrert psykisk helsefremmende arbeid som en del av skolehverdagen?
 - o Hvordan få tid til det?

3. Dialog og åpenhet

- Hvordan kan du som lærer legge til rette for å normalisere og ufarliggjøre vanskelige følelser og tanker?
- Hva opplever du skal til for å skape en god dialog i samlet klasse om ting som er vanskelig?
 - o Hva opplever du at ungdom bekymrer seg for eller syns er utfordrende?
 - o Hva opplever du påvirker elevenes psykiske helse negativt?
 - o Hva er viktig å snakke med ungdom i dag for å fremme god psykisk helse?

4. Lærerens tilnærming

- Hva opplever du er det viktigste du gjør som klasseleder som er psykisk helsefremmende?
- Hva tror du elevene dine setter mest pris på ved deg?
 - o Hva tror du de ville trukket frem?
- Har du eksempler på hvordan mestringsopplevelser kan være psykisk helsefremmende?
 - o Hva er det viktigste du som lærer kan gjøre for å gi elever mestringsopplevelser?
- Vi vet at psykisk helse påvirkes blant annet av opplevd press og stress i skolen. Har du gode erfaringer med hvordan du som lærer kan bidra til å dempe press og stress?

Avslutning

- Kan du fortelle om en hendelse eller en aktivitet som du har lært mye av når det kommer til det vi har snakket om nå?
- Er det noe annet du ønsker å legge til før vi avslutter?
- Takk!