

MASTEROPPGAVE

M17GLU

Mai 2022

“Jeg synes den terskelen har blitt høyere”

Læreres beskrivelser av arbeid med psykisk helse i skolen

Vitenskapelig artikkel

30 stp oppgave



Karoline Wøllo & Aishani Kugathanan

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for grunnskole- og
faglærerutdanning**

Sammendrag

Det kan sies å være en økning i barn og unge som opplever psykiske vansker. Som et resultat har forventningene til læreren økt. Denne studien undersøker hvordan grunnskolelærere opplever sin rolle i arbeidet med psykisk helse, hvordan de tilnærmer seg elever med psykiske vansker, og hvilke metoder og perspektivene de tar i bruk i dette arbeidet. Bakgrunnen for dataene er intervju med seks lærere i grunnskolen. De transkriberte intervjuene og teorien danner grunnlaget for funnene som fremkommer. Funnene indikerer at lærerne mangler kunnskap og kompetanse i arbeidet med psykisk helse, og dette begrenser dem i arbeidet med psykisk helse i skolen. Det pekes på at det er behov trenger en tydelig rolleavklaring og klare retningslinjer på hva som forventes av dem i arbeidet med psykisk helse i skolen, og hvor grensene for hva de kan gjøre. Lærere uttrykker at de ikke er “psykologer” og at det som ligger i forventningene når de skal hjelpe elever med vansker, i mange tilfeller går utenfor deres gitte rolle. Videre viser funnene at det generelt arbeides lite og uformelt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på de enkelte skolene. Likevel indikerer funnene at lærere arbeider helsefremmende med metoder og perspektiver uten selv å være klar over det. De understreker betydningen av gode relasjoner, uten å arbeide systematisk med dette eller at det kommer frem akkurat hvordan de gjør dette. I tillegg har de mange samtaler med elevene, de tilrettelegger for rutiner og forutsigbarhet, og driver opplæring i tanke- og følelshåndtering. Dette er eksempel på mulige helsefremmende perspektiv. På tross av dette ser ikke lærerne selv ut til å se sammenhengen mellom det de gjør og psykisk helse.

Abstract

Children show an increased level of mental health problems. Because teachers interact with children every day, their role has been extended. It also exists an expectation that teachers should be mental health educators. This study will examine how teachers in primary schools perceive their role when working with mental health in school. Further, this study will present how the teachers approach pupils with mental health problems, and the methods they use when facilitate for children with mental health problems. This qualitative research study is based on six individual interviews with teachers in primary schools. The transcribed interviews and theory have been the base for the findings that source from this project. The findings indicate that the teachers lack knowledge and competence, and they therefore have limited resources in facilitating for mental health in schools. The teachers express that they are not mental health professionals, and that the expectations that exist about what they should know and do, is beyond their competencies. The findings show that the new topic “livsmestring” is implemented within an unformal setting. Nevertheless, the teachers have perspectives and methods they use that can be health promoting. They highlight the meaning of good relationships with their pupils, without being systematic or concrete when describing this. They also have a lot of conversations with the pupils, they facilitate for routines, and they educate the pupils in emotion- and thought management. Even though the teachers use possible health promoting strategies, they are not aware of the health promoting work they do in schools.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| FORORD | 7 |
| 1 INNLEDNING | 8 |
| 1.1 TIDLIGERE FORSKNING OM LÆRERROLLEN OG PSYKISK HELSE I SKOLEN | 17 |
| 1.2 FORMÅL MED STUDIEN OG PROBLEMSTILLING | 20 |
| 1.3 PROBLEMSTILLING..... | 21 |
| 1.3.1 <i>Delproblemstilling</i> | 21 |
| 1.4 FORSKNINGSPROSESSEN | 22 |
| 1.5 TEMATISK AVGRENSNING..... | 22 |
| 1.6 BEGREPSAVKLARING | 23 |
| 1.7 STUDIENS OPPBYGGING | 24 |
| 2 TEORIDEL | 25 |
| 2.1 PSYKISK HELSE I SKOLEN I ET SALUTOGENT OG PATOGENT PERSPEKTIV | 25 |
| 2.1.1 <i>Opplevelse av sammenheng</i> | 28 |
| 2.1.2 <i>Antonovsky og skolens virksomhet</i> | 29 |
| 2.1.3 <i>De tre kjerneelementene</i> | 30 |
| 2.2 SYSTEMTEORETISK PERSPEKTIV TIL PSYKISK HELSE..... | 42 |
| 2.3 OPERASJONALISERING -TEORI OPP MOT PRAKSIS (DET LÆRERNE SIER) | 43 |
| 3 METODE | 45 |
| 3.1 FENOMENOLOGI | 45 |
| 3.2 FORSKNINGSDESIGN | 46 |
| 3.3 FORSKERENS ROLLE I STUDIEN | 47 |
| 3.3.1 <i>Forforståelse</i> | 47 |
| 3.3.2 <i>Kriteriebasert utvelgelse</i> | 48 |
| 3.4 UTFØRELSE AV INTERVJU..... | 50 |
| 3.4.1 <i>Semistrukkert intervju og intervjuguide og datainnsamling</i> | 50 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.4.2 | <i>Transkribering</i> | 52 |
| 3.5 | ANALYSEPROSESSEN | 52 |
| 3.6 | TOLKNINGSPROSESSEN | 54 |
| 3.7 | METODEREFLEKSJON- TROVERDIGHET, PÅLITELIGHET OG OVERFØRBARHET | 55 |
| 3.7.1 | <i>Reliabilitet og validitet i spørsmålsstillingen</i> | 56 |
| 3.8 | FORSKNINGSETISKE PERSPEKTIVER | 58 |
| 4 | ANALYSE | 59 |
| 4.1 | LÆRERNE OPPLEVER AT PSYKISK HELSE GÅR UTENFOR DERES ROLLE OG KOMPETANSE | 59 |
| 4.1.1 | <i>Det har i liten grad blitt jobbet med folkehelse og livsmestring i skolen</i> | 60 |
| 4.1.2 | <i>Lærere mener de kan hjelpe når det gjelder "skolerelaterte" plager, men utenfor dette er kompetansen utilstrekkelig</i> | 62 |
| 4.1.3 | <i>"Jeg er ikke psykolog"</i> | 64 |
| 4.1.4 | <i>Lærerne erfaring begrenser seg til begynnende vansker</i> | 66 |
| 4.1.5 | <i>Læreres ser på elevens atferd for å avdekke psykiske vansker, men har ikke tilstrekkelig kunnskap til å se etter symptomer</i> | 69 |
| 4.2 | LÆRERNE FORSØKER Å ARBEIDE I EN HELSEFREMMENTE RETNING..... | 71 |
| 4.2.1 | <i>Lærerne har et relasjonelt perspektiv i arbeidet sitt med psykisk helse</i> | 72 |
| 4.2.2 | <i>Lærerne bruker samtale som metode for å få kunnskap om hvordan eleven har det</i> | 75 |
| 4.2.3 | <i>Lærerne vektlegger forutsigbarhet i skolehverdagen</i> | 77 |
| 4.2.4 | <i>Lærernes har ulike tilnærminger til arbeid med tanke og -følelshåndtering</i> | 79 |
| 4.2.5 | <i>oppsummering</i> | 84 |
| 5 | DRØFTING | 85 |
| 5.1 | OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN | 86 |
| 5.2 | LÆRERENS ROLLE | 86 |
| 5.3 | BRUKER LITE PROFESJONALISERTE METODER | 89 |
| 5.4 | SYSTEMATISK ARBEID MED RELASJONER | 91 |
| 5.5 | PATOGEN VERSUS SALUTOGEN TILNÆRMING..... | 93 |
| 6 | KONKLUSJON | 95 |
| 7 | AVSLUTNING | 96 |
| 7.1 | LITTERATURLISTE | 98 |

| | | |
|-----|---------------|-----|
| 7.2 | VEDLEGG | 104 |
|-----|---------------|-----|

Forord

Endelig er fem krevende år med studier over. Det har gitt oss erfaringer som vil følge oss videre. Takk til de som har støttet oss på veien. Takk til dyktige forelesere som har gitt oss kunnskap og inspirasjon. Gjennom masterprosjektet har vi tilegnet oss masse kunnskap, vi er glade over å ha bidratt til feltet. Takk til informanter som velvillig har stilt opp i en ellers så travel hverdag, dere ga viktige bidrag til vår forskning. En stor takk til vår veileder førsteamanuensis Ingrid Reite Christensen, takk for dine gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i masterprosjektet og oppmuntringer som har gitt nytt mot når veien har føltes hard å gå.

Karoline Wøllo & Aishani Kugathanan

Mai 2022

1 Innledning

Psykisk helse er et mye omtalt tema som i det siste har fått stor plass i samfunnsdebatten. (Bru et al., 2016a) Ifølge Edvin Bru er psykiske lidelser vår tids største helseutfordring (Bru et al., 2016a). Det var i 2009 i overkant av 346 000 mennesker som fikk uføreytelser grunnet psykiske plager og lidelser i Norge (Bru et al., 2016a, s. 17). Ifølge Edvin Bru er psykiske lidelser vår tids største helseutfordring (Bru et al., 2016a). Det var i 2009 i overkant av 346 000 mennesker som fikk uføreytelser grunnet psykiske plager og lidelser i Norge (Bru et al., 2016a, s. 17). De som arbeider og har en psykisk lidelse er ofte undersysselsatt og ledighetsraten blant personer med psykiske lidelser er høy (Bru et al., 2016a, s. 17). Ikke nok med det, lidelser som depresjon henger også sammen med økt dødelighet, og øker også dødeligheten for kroppslige sykdommer som hjerte- og karsykdommer og kreft (Major et al., 2011, s. 17). Samtidig er de økonomiske kostnadene som kommer i tillegg til de menneskelige kostandene knyttet til psykiske lidelser av stor art, både for den det gjelder grunnet svekket inntektsgrunnlag, for folketrygden i form av sykepenges og uførepensjon, og for arbeidsgivere (Major et al., 2011, s. 17). Det vises også til at psykiske plager og lidelser kan medføre en betydelig redusert funksjonsevne i ulike arenaer, i hjemmeforhold og på skole eller arbeid og at det gir tap av livskvalitet (Major et al., 2011, s. 17).

Psykisk helse blir av WHO definert som en tilstand av velvære, der individet får mulighet til å realisere seg selv, kan håndtere hverdagslivets stress og arbeid produktivt, og kan bidra til nærmiljøet (WHO, 2014, referert i Uthus, 2017, s. 19, vår overs). Ulike opplevelser gjør at man til enhver tid som menneske vil befinne seg på en sammenhengende akse mellom psykisk velvære, psykiske vansker og psykiske lidelser (Ekornes, 2018, s. 15-16). I en slik akse vil man verken være syk eller frisk, men stadig i flyt på de ulike områdene (Ekornes, 2018, s. 15-16). Å ha god psykisk helse er avgjørende for at hvert enkelt menneske skal ha

livskvalitet og oppleve velvære (Bru et al., 2016a, s. 16). Ikke nok med det, god psykisk helse i befolkningen er også sentralt for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn, samt et næringsliv som kan skape nødvendig grunnlag for velferd og gi gode livsbetingelser (Bru et al., 2016a, s. 16). Derfor kan man si at det er flere fordeler ved at hvert enkelt individ og befolkningen som helhet har god psykisk helse. Likevel er ikke god psykisk helse selvsagt. Forskning viser nemlig at flere barn og unge sliter mer enn før, til tross for at de rapporterer om at de har god psykisk helse (Bakken, 2019, s. 2).

Psykiske helseplager kommer ofte til uttrykk i ungdomsalderen, og vi kan særlig se et økt fokus på barn og unges psykiske helse (Knudsen og Mykletun, 2010 i Bru et al., 2016a, s. 17). Ungdata rapporterer at man over flere år har sett en økning i forekomsten av selvrapporterte fysiske og psykiske plager hos ungdom (Bakken, 2021, s. 7). I 2020 viste tallene at økningen flatet ut, men i 2021 viste det igjen en økning. Ungdata viser likevel at de fleste er fornøyd med egen helse, men at det er en del som sliter med helseplager (Bakken, 2021, s. 7). Videre blir det trukket frem at mange rapporterer at de har hatt symptomer på psykisk uhelse den siste uka, eksempler på dette er stressymptomer, bekymringer, søvnproblemer og nedstemthet (Bakken, 2021, s. 7). Når det gjelder ungdommer i alderen 13-18 år har 15-20 prosent psykiske plager som påvirker dem i hverdagen (Klomsten, 2017, s. 255). I den samme aldersgruppen har fem prosent en diagnostiserbar psykisk lidelse (Mykletun og Knudsen mfl. 2009; Skogen og Kjeldsen mfl. 2015; Wichstrøm og Berg-Nielsen mfl. 2012, referert i Klomsten, 2017, s. 255).

Man kan peke på flere ulike årsaker til hvorfor denne økningen finner sted. Flere vektlegger samtidens økte krav til prestasjoner som en årsak til psykisk uhelse (Klomsten, 2017, s. 256). Ungdommer uttrykker hvordan kroppspress og prestasjonspress påvirker deres følelser og handlinger, og hvordan håndtering av følelser i hverdagen kan oppleves som vanskelig (TV 2 Sumo, 2016; NRK, 2016, sitert i Klomsten, 2017, s. 256). Marit Uthus viser til samfunnsforskeren Saskia Sassen som peker på moderne samfunnet sammensatt, kapitalstyrt

og globalisert, og ifølge henne medfører dette økte prestasjonskrav, noe som igjen kan påvirke individers psykiske helse (Saskia Sassen, 2014, referert i Uthus, 2017, s. 22). Ved å arbeide forebyggende mot psykisk sykdom og styrke individets kapasitet til å håndtere påkjenninger og mestre sosiale relasjoner, kan man likevel bidra med at individet får det bedre med seg selv og omverdenen (Ekornes, 2018, s. 14). Det vil derfor for samfunnet som helhet, men også for den det gjelder være av betydning at det blir gjennomført helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid som kan redusere vansker. Det blir derimot påpekt at dersom en satsing på forebygging skal lønne seg, må innsatsen må legges mot arenaer utenfor helsevesenet, og på arenaer mennesker er på før helseproblemer oppstår (Major et al., 2011, s. 14). Her i dette tilfellet kan skolen være en slik arena.

Skolen kan drive forebyggende arbeid når det gjelder sosiale og psykologiske vansker eller helseproblemer fordi skolen har en mer effektiv tilgang til elever enn andre instanser (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87). Lærere og skoler har en daglig kontakt med barn gjennom store deler av deres oppvekst. Dette gjør at de har mulighet til å gi en positiv innflytelse i deres liv (Reinke et al., 2011, referert i Idsøe et al., 2016, s. 291). Skolens hensikt er å gi utdanning og kompetanse, som igjen gir mulighet til arbeid og deltakelse i samfunnet. Skolen skal også bidra med fellesskap, opplevelse av å høre til og gi grunnlag for å etablere vennskap (Major et al., 2011, s. 13). Helsefremmende arbeid kan bidra til at elever får god psykisk helse som gjør dem i stand til å lære, bidra i et sosialt felleskap, og samtidig realisere sitt utviklingspotensial (Ekornes, 2018, s. 16).

Det blir videre i forskningslitteratur, politiske dokumenter, lovverk og i læreplaner tydeliggjort at det er en økende forståelse for sammenhengen mellom skole, utdanning og helse (Viig et al., 2021, s. 19). Når vi vet hvor store konsekvenser psykisk uhelse har for individ og samfunn er det grunnlag for å legge inn en ekstra innsats for å arbeide helsefremmende og forebyggende. Ikke nok med det, det er et gjensidig forhold mellom psykisk helse og læring (Ogden & Hagen, 2013, referert i Bru et al., 2016a, s. 21). Dårlig

psykisk helse vil kunne føre til at læringskapasiteten reduseres, og dette vil gjøre det vanskeligere å være deltaker i et sosialt og faglig felleskap (Ekornes, 2018, s. 16). Det er derfor som Ekornes påpeker viktig og ikke minst vesentlig å arbeide med å fremme elevenes psykiske helse, fordi det gir mange fordeler i tillegg til å styrke kapasiteten elevene vil ha for læring (Ekornes, 2018, s. 16).

Psykisk helse i skolen er å finne i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som kom inn i skolen som ett av tre temaer i den overordnede delen i fagfornyelsen LK20. Temaet kan ses i sammenheng med formålsparagrafen i opplæringsloven hvor det kommer frem at elevene og lærlingene skal utvikle «kunnskap, dugleik og haldningar for å meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998c). Dette kan igjen sees i lys av §9A-2 hvor det står «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998a). I den overordnede delen blir elevenes psykiske helse tydeliggjort slik,

Folkehelse og livsmestring som tverrfagleg tema i skolen skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gir høve til å ta ansvarlege livsval

Videre blir det sagt at,

(...)Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv. Temaet skal bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang og personlege og praktiske utfordringar på ein best mogleg måte.

Ifølge Ekornes handler livsmestring om å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Ekornes, 2018, s. 15). Det fundamentale arbeidet med psykisk helse i skolen er å fremme elevenes positive helse, forebygge at det oppstår psykisk vansker, hindre forverring av sykdom og hjelpe dem som har utviklet vansker av mindre alvorlig grad (Barry, 2009,

referert i Ekornes, 2018, s. 29). Det er likevel ingen retningslinjer som konkretiserer hvordan dette arbeidet skal gjøres, og lærere ser heller ikke ut til å ønske å gå i rollen som “psykologen” til eleven (Ekornes, 2018, s. 91). Som nevnt over henger psykisk helse og læring sammen. Psykisk helse er en nødvendighet for å fremme elevenes læring. Man kan derfor argumentere for at dette er en god nok grunn i seg selv for hvorfor lærere skal kunne noe om psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 42). Det er ikke bare det at den faglige læringen og psykisk helse henger sammen som gjør at lærere skal kunne noe om dette. Lærere står også i en særstilling for å finne ut av og jobbe med elever som sliter fordi de daglig har et samspill med alle elever over tid (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87). For at læreren skal gjøre arbeidet sitt godt nok, og herunder arbeide både forebyggende og helsefremmende med psykisk helse er det derfor viktig at læreren har nok kunnskap om temaet (Ormiston et al., 2021, s. 2150).

I en studie gjort av Phillippo og Kelly kommer det derimot frem at læreres kapasitet til å fungere som en som fremmer psykisk helse er sterkt påvirket av deres kunnskap om elevenes psykiske helse, men også deres egne læringsmuligheter når det gjelder temaet (Phillippo & Kelly, 2013, s. 198). Det kommer også frem at mange lærere føler seg dårlig faglig rustet til å håndtere elevenes psykiske helsevansker fordi de mangler kunnskap om effektive klasseromsintervensjoner og varseltegn på begynnende psykiske helseplager (Kidger et al., 2010, s. 922). I dybdeintervjuer gjennomført av Rothi et al. (2008) føler lærere seg utilstrekkelig forberedt på og støttet i deres utvidede ansvar for å fremme psykisk helse (Rothi et al., 2008, s. 1228). Forskning gjort ved Nordisk institutt for studier av invasjon, forskning og utdanning belyser at lærerne uttrykker at de har behov for mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier (Holen & Waagene, 2014, s. 7).

Ifølge Klomsten er elevenes skolefaglige læring og psykososiale utvikling to sider av samme (Klomsten, 2017, s. 261). Det er derfor viktig at lærere setter seg inn i psykisk helse for å styrke læring. Det ser likevel ikke ut til å være enkelt. I NOU 2015: 2 blir arbeidet med psykisk helse forsøkt konkretisert, her er det forsøkt å si noe om lærerkompetansen som er nødvendig i arbeidet med psykisk helse i skolen. Utvalget gir ikke pekepinn på hvordan læreren kan jobbe med psykisk helse i skolen. De anerkjenner derimot den rollen psykiske helsearbeidet har i skolen, og hvor viktig det er. Det sies blant annet at “det er viktig at lærere har kunnskap om mildere psykiske vansker og hva som fremmer god psykisk helse og forebygger plager hos alle elever”(NOU 2015:2, 2015, s. 172). Videre anbefaler utvalget at psykisk helse som tema skal være et emne med tilhørende læringsutbytte i alle lærerutdannelsene(NOU 2015:2, 2015, s. 172). Dette ser derimot ikke ut til å ha blitt gjort om til en virkelighet. Ole Madsen er en som er kritisk til innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Han problematiserer og stiller spørsmål om psykisk helse og livsmestring egentlig burde ha kommet inn i skolen(Madsen, 2020, s. 8). Videre peker han på at livsmestring er vagt på innhold og at det derfor ikke overraskende at mange skoler og lærere opplever usikkerhet til hvordan livsmestring skal implementeres, og at arbeidet med dette viktige temaet uteblir eller glemte (Madsen, 2020, s. 10,17). Det mangler tydelige kompetansemål som hjelper skolene å fasilitere for temaet folkehelse og livsmestring, og sette psykisk helse på timeplanen kan sees på som et problem (Madsen, 2020, s. 17). Det er derfor mange “eksperter” på området som har en mening om hvordan dette skal gjøres, altså hvordan man best mulig kan implementere psykiske helse i skolen.

Aksell- Williams og Lawson(2013) hevder at dersom psykisk helse skal være i skolen burde det være noe mer enn et vilkårlig tillegg til undervisningen(Aksell-Williams og Lawson, 2013, referert i Ekornes, 2018, s. 45). De mener at læreren må kunne få en mulighet til å konkretisere arbeidet med å utvikle mål, innhold og arbeidsmåter slik det gjøres i fag(Ekornes, 2018, s. 45). Mæland mfl. hevder derimot at arbeidet med psykisk helse burde bli implementert som en naturlig del av undervisningen og ikke som et tillegg(Mæland et al.,

2019, s. 1025). Dette kan samsvare med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring hvor målene for hva elevene skal lære i temaet kommer til uttrykk som kompetansemål i de enkelte fag der det er relevant(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13). Dermed blir ikke temaene noe for seg selv, men heller en naturlig del av undervisningen slik Mæland mfl. hevder(Mæland et al., 2019, s. 1025). Det kan altså se ut til at det er ulike meninger om hvordan psykisk helse best mulig kan bli implementert.

Vi kan blant annet se en økende tendens når det gjelder bruken av manualbaserte programmer i skolen(Eriksen mfl.,2014, referert i Gjerustad et al., 2019, s. 17). Pettersvold og Østrem beskriver at oppblomstringen og bruk av eksterne programmer i skolen er et relativt nytt fenomen og peker på at dette kan ha rot i et ønske om å innføre standardiserte metoder og manualer(Pettersvold og Østrem, 2019, referert i Gjerustad et al., 2019, s. 17). Enkelte programmer kan vise til effekt over tid, mens andre igjen viser til at det er usikkert om de har effekt ettersom det er vanskelig å foreta god nok evaluering av tiltakene fordi det kan være vanskelig å vite hva ved programmene som virker(NOVA, 2014, referert i Gjerustad et al., 2019, s. 18). Helsedirektoratet forvalter tilskuddsordningen psykisk helse i skolen (Meld. St. 34, 2012-2013, referert i Danielsen, 2017, s. 161). Målet med ordningen er blant annet og styrke området psykisk helse i skolen med vekt på læringsmiljø, kompetanse, tidlig innsats og samhandling mellom sentraltjenester og instanser for barn og unge skolen (Meld. St. 34, 2012-2013, referert i Danielsen, 2017, s. 161). Det har senere vist seg at flere av programmene som fikk tilskudd ikke hadde dokumenterbare effekter(Danielsen, 2017, s. 161). Behovet og markedet for slike programmer fra helsedirektoratet og generelt sett fra andre tilbydere kan likevel sees på som et tegn på at Utdanningsdirektoratet og skolene ikke klarer å ivareta elevenes trivsel samt psykiske helse i den ordinære opplæringen, til tross for at dette er noe skolen er pålagt til å gjøre gjennom opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, referert i Danielsen, 2017, s. 162).

Mari Pettersvold og Solveig Østrem peker på at de siste tiårene har det blitt implementert manualbaserte programmer for å løse problemer i skolen, eksempelvis for å hindre psykiske lidelser (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7). De presenterer en kritisk stemme til bruk av slike programmer, som de beskriver som standardiserte og kontekstuavhengige metoder og med manualer som inngår i forhåndsdefinerte programmer (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 8). Eksempel på et slikt manualbasert program er psykologisk førstehjelp, et selvhjelpsverktøy som tar utgangspunkt i kognitiv atferdsterapi (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 37-38). Kognitiv atferdsterapi funderes på den individrettede kognitive psykologiens tro som i denne sammenheng handler om barn og unge skal ha overblikk og håndtere egne tanke og læringsprosesser (Madsen, 2020, s. 142). Madsen er en som er tydelig på at han plasserer livsmestring inn i skolen som en forlengelse av kognitive psykoterapien (Madsen, 2020, s. 134).

Brændtzæg et al. er bekymret for holdningen om at livsmestring legges over på elevene (Brændtzæg mfl., 2016, referert i Madsen, 2020, s. 141). Deres perspektiv er at man i stedet burde styrke lærer-elev relasjonen, og gi lærerne kunnskap og bevissthet om relasjonens betydning. På denne måten vil ikke relasjonen bli overlatt til lærerens skjønn, men i større grad reflektert over på en systematisk måte (Brændtzæg mfl., 2016, referert i Madsen, 2020, s. 141). Madsen hevder at en økt systematisk satsing på relasjonskompetanse i skolen vil bidra til at det ikke er personlig stil eller tilfeldigheter som bidrar til om læreren får til en god relasjon til eleven, og viser til spesialpedagog Ingrid Lund som også fremhever dette (Lund, 2017, referert i Madsen, 2020, s. 142). Disse ulike stemmene viser i sin helhet at det er en haug av muligheter i måten man kan arbeide med psykisk helse på i skolen. Likevel vil lærerens rolle være sentral i dette arbeid.

Til tross for disse meningene er lærerne forpliktet til å gi elevene kompetanse i å ivareta seg selv og sitt liv (Opplæringslova, 1998, referert i Klomsten, 2017, s. 261). Ekornes peker på den overordnede utfordringen knyttet til lærerens ansvar i arbeidet med psykisk helse, og

stiller videre spørsmålet om lærere engasjerer seg i det psykiske helsearbeidet, eller om dette blir sett på som mer valgfritt (Ekornes, 2018, s. 41). Hun poengterer at lærernes profesjonelle mandat og primæroppgave er å drive opplæring, ikke bedrive terapeutisk virksomhet (Ekornes, 2018, s. 42). Likevel kan man ikke stikke under stol at læreren er en viktig del av det psykiske helsearbeidet på skolen.

Læreren står som nevnt i en særstilling når det gjelder å oppdage vansker og gi elever den hjelpen de trenger. Lærere er også en sentral faktor i det helsefremmende og forebyggende arbeidet. Dette er fordi læreren gjennom sin tilstedeværelse som stabil voksen kan gi barn trygghet og sørge for at elever som trenger psykologisk hjelp får det i tide (Idsøe et al., 2016, s. 292). Ikke nok med det, lærere kan også tilrettelegge for elever som strever og stimulere til en positiv utvikling (Idsøe et al., 2016, s. 292). Læreren kan derfor på mange måter sees på som den viktigste strukturbyggeren og normsetteren i klassen (Vere-Midthassel, 2019, s. 117). Gjennom sitt daglige virke har lærere muligheten til å representere en førstelinje for å fremme elevenes trivsel og forebygge psykiske problemer (Copper, Field, Goswami, Jenkis og Sahakian, 2008, referert i Danielsen, 2021, s. 152). Lærere har også en god mulighet til å styrke elevenes livsmestring gjennom gode relasjoner (Linder, 2017, referert i Sælebakke, 2018, s. 27).

En longitudinell undersøkelse av Werner og Smith (2003) konkluderer med at lærere som er omsorgsfulle kan fremme livsmestring både i klasserommet og hos enkeltelever (Werner og Smith, 2003, referert i Danielsen, 2017, s. 166). Gode relasjoner til læreren kan derfor virke som en beskyttende faktor, hvor dårlige relasjoner vil være en risikofaktor for elever med psykiske plager (Krane, 2017, referert i Danielsen, 2017, s. 166). I midlertidig er verdt å være oppmerksom på at både lærere og skoler har et stort ansvar med flere ansvarsoppgaver, det er derfor viktig å være oppmerksom på at lærere kan oppleve det som krevende å hjelpe elever med psykiske vansker (Idsøe et al., 2016, s. 292). Mange lærere opplever at de ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse gjennom grunnutdanningen (Ekornes, 2017). Dette

kan skape profesjonell utrygghet og må derfor sees på som en sentral hindring for at lærere kan delta i psykisk helsefremmende arbeidet (Ekornes, 2018, s. 49). Det er likevel verdt å poengtere at norske lærere og skoleleder viser vilje til å være en ressurs i forebyggingen av vansker hos elever og hjelpe de som sliter psykisk (Holen & Waagene, 2014, s. 292). For at dette skal kunne skje vises det i midlertidig at holdninger, kompetanse, tid og et velfungerende system for støtte er vesentlig for at potensialet til lærerne for å fremme psykiske helse skal kunne gjennomføres på en optimal og hensiktsmessig måte (Idsøe et al., 2016, s. 293). For å arbeide med psykisk helse skolen kreves det imidlertid at læreren har kunnskap og kjennskap om hvordan de skal gå frem i møte med elever med psykiske lidelser (Bru et al., 2016a, s. 18). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og psykisk helse herunder gir lærerne stor metodefrihet. Det er derfor spennende å undersøke hvordan lærere som er i førstelinjen opplever sin rolle i møte med elever som sliter og hva slags helsefremmende metoder og perspektiver de tar i bruk for å styrke elevenes psykiske helse.

1.1 Tidligere forskning om lærerrollen og psykisk helse i skolen

Forskning gjort av Shelemy m.fl. ved hjelp av semi-strukturertintervju av ungdomsskolelærere i Storbritannia undersøkte læreres erfaringer med å støtte elevenes psykiske helse. Deltakerne beskrev mangelen på opplæring, ressurser og vanskeligheter med å forstå klarhet rundt sin rolle som. Mange av lærerne i studien beskrev at de følte seg ute av stand til å lykkes med å hjelpe elevene og snakket som om de hadde sviktet dem. Det viste seg også at lærere manglet kunnskap om hva de skulle gjøre og den riktige måten å respondere på i møte med elever som sliter psykisk (Shelemy & Waite, 2019, s. 378). Informantene så også på sine elevers problemer med sin psykiske helse som et medisinsk problem som måtte fikses. Dette igjen viste seg til å begrense deres egen oppfatning av sine evner til å støtte elevene som sliter (Shelemy & Waite, 2019, s. 378). Mange av informantene rapporterte ofte om manglende forståelse og kunnskap om hvordan de best kunne hjelpe. I de

ulike eksemplene kom det også fram at lærerne ofte tyr til å bruke “sunn fornuft” og deres undervisningsferdigheter for å finne løsninger på problemet (Shelemy & Waite, 2019, s. 376). For lærerne betydde denne formen for å gi hjelp at de var dårlig forberedt og ute av stand til å støtte elevene på en kompetent måte (Shelemy & Waite, 2019, s. 376).

Kvalitativ forskning gjort på to skoler i Storbritannia av Danby og Hamilton (2016) undersøkte grunnskolelærernes rolle når det gjelder å gi støtte til barns mentale velvære. Selv om det satses mye på psykisk helse i Storbritannia så er det tegn til at problemer knyttet til psykisk helse øker hos barn og unge. Undersøkelser tar videre for seg hvordan lærere oppfatter, støtter og fremmer elevenes psykiske helse. Alle deltakerne mente i midlertidig at på grunn av den kunnskapen skoleutøvere har om barns utvikling og velvære at de er godt rustet til å støtte barns psykiske velvære, og at skolens rolle er å gi et “trygt”, “omsorgsfullt” og “støttende” miljø (Danby & Hamilton, 2016, s. 96). Studien viser også at selv om utøvere diskuterte behovet for å hjelpe barn med å utforske følelser og utvikle motstandsdyktighet, var det mindre oppmerksomhet på å bevisstgjøre psykiske problem (Danby & Hamilton, 2016, s. 97). Dette var fordi lærerne var motvillige til å ta opp temaer som gjelder psykisk helse grunn av frykt for stigma og et ønske om å beskytte barna (Danby & Hamilton, 2016, s. 90). Funne viser også at finansering, ferdigheter og opplæringen lærerne har, sammen med sprenget kapasitet hos instanser som skal være til hjelp gjør det utfordrende for læreren og støtte elever som har det vanskelig (Danby & Hamilton, 2016, s. 90). Studien sier avslutningsvis at det er et stort behov for at lærere trenger nødvendig kompetansen og opplæringen for å kunne føle seg trygge og selvsikre på å diskutere psykisk helse med barn og unge (Danby & Hamilton, 2016, s. 90).

I en norsk studie gjort av Ekornes blir forholdet mellom lærernes opplevde krav og kompetanse for å hjelpe elever med psykiske helseproblemer belyst. Her kommer det frem at

lærerstress er knyttet til et misforhold mellom ansvaret lærere føler på og det å kunne hjelpe elever med psykiske problemer(Ekornes, 2017, s. 333). I studien hvor det ble tatt i bruk kombinerte metoder som survey og fokusgruppe intervju av 15 lærere, kommer det frem at bare et mindretall av lærerne har kunnskap om psykisk helse til å kunne hjelpe elever som har det vanskelig(Ekornes, 2017, s. 348). Det blir også rapportert om kvinnelige lærere som tar på seg en morsrolle i møte med elever som sliter, det viser seg at denne utvidelsen av ansvar er noe som ser ut til å være et resultat av hva lærerrollen har blitt til, uten at dette er noe lærerne selv har valgt (Ekornes, 2017, s. 348). Videre kan det oppleves som at lærerens utvidede omsorgsrolle er nødvendig, men energikrevende og følelsesmessig krevende (Ekornes, 2017, s. 348).

I en kvalitativ studie gjort av Kratt (2018) med 11 informanter kommer det frem at den enkelte læreres rolle har utvidet seg til å omfatte å identifisere elever med psykiske helsebehov (Kratt, 2018, s. 24) . Denne kvalitative studien i USA fant videre ut at lærere trenger større kunnskap om psykisk helse og større støttesystemer for å være effektive(Kratt, 2018, s. 26). Lærerne oppga også mangel på generell kunnskap om psykisk helse inkludert tegn, symptomer, strategier. Det ble også spurt om hvordan informantene ville reagert dersom det hypotetisk det skulle blitt vedtatt ulike kompetanseområder innfor psykisk helse som lærere skulle kunne noe om og ha ansvaret for av staten. Informantene så på dette som noe positivt og mente at ved å tilføre mer kunnskap og ferdigheter knyttet til psykisk helse kunne de hjelpe elevene som hadde det vanskelig på en bedre måte, men var det det også en bakside ved dette funnet (Kratt, 2018, s. 30). Informantene utrykte bekymringer om implementering av de vedtatte psykiske helsekompetanser. Det var motvilje grunnet læreres egne meninger om å være overbelastet og overveldet av skolerelatert ansvar (Kratt, 2018, s. 30). Informantene var også bekymret for implementeringsprosessen. De var skeptiske grunnet tidligere erfaringer med andre distrikts- eller skoletiltak. De oppga at ved begynnelsen av hvert skoleår er det en ny ide eller et nytt program som presenteres med spenning, sammen med forventninger om engasjement av lærerne for disse nye prosjektene ((Kratt, 2018, s. 30).

I midlertidig gis det lite ekstra opplæring eller støtte og gradvis forsvinner det nye programmet bort til det er ikke – eksisterende, og påfølgende skole år starter syklusen igjen med et nytt og annerledes initiativ(Kratt, 2018, s. 30).

Studiene som presenteres her ser på psykisk helse, sett fra lærerne perspektiv. Dette står i samsvar med vårt prosjekt. Flere av studiene som er blitt fremvist baserer seg på kvalitative intervjuer, funnene er derfor med på å synliggjøre de ulike perspektivene lærere har når det gjelder det psykiske helsearbeidet i skolen. Ikke alle studiene som er gjort rede for her er norske, ettersom de greier ut om internasjonale forhold. Dette kan gjøre at det er begrenset overførbarhet til norske skoler, og ikke minst norske lærere. Vi håper med dette vår studie derfor kan være med på å nyansere og få frem synspunkter lærere har når det gjelder psykisk helse i skolen.

1.2 Formål med studien og problemstilling

Formålet med denne studien er å utforske hvordan lærere arbeider med psykisk helse i skolen og deres tanker om egen rolle når det gjelder psykisk helsearbeid i skolen. Som sett innledningsvis er det flere og flere unge som sliter. Det pekes videre på at skolen har en betydelig helsefremmende rolle i å støtte barns mentale velvære, og identifisere elever som av ulike grunner strever psykisk. I dette helsefremmendearbeidet står læreren i en sentral posisjon, og som en ressurs som bør tas i bruk. Det er derfor hensiktsmessig å undersøke hva lærerne gjør i sitt arbeid med psykisk helse i skolen og undersøke hva de tenker om sin «utvidede» rolle.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av det presenterte temaet utarbeidet vi følgende problemstilling:

Hvordan beskriver lærere sitt arbeid med psykisk helse i skolen?

1.3.1 Delproblemstilling

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi utarbeidet følgende delproblemstillinger:

- 1) Hvordan opplever lærere sin rolle når det kommer til psykisk helse i skolen?
- 2) Hvilke perspektiver og metoder tar lærere i bruk når det gjelder psykisk helse i skolen?

1.4 Forskningsprosessen

Tankene lærerne har om sin rolle når det gjelder psykisk helse i skolen, og de perspektivene og metodene de tar i bruk, vil i studien bli utforsket gjennom kvalitativ datainnsamling hvor lærere i grunnskolen vil bli intervjuet. For å ytterligere kunne utforske temaet vil det bli redegjort for relevant teori. Her vil Antonovsky sin teori om hva som bringer helse bli presentert, samt teorier om relevante perspektiver og metoder. Til slutt vil teorier knyttet til spenninger læreren står i bli gjort rede for. Semistrukturerte intervjuer vil tas i bruk for å samle inn data om lærerens metoder og perspektiver, og tanker om deres rolle. Datamaterialet vil inneholde transkripsjoner av intervjuene. Til sammen med teorien og metoden vil dette siden bli et hjelpemiddel for å utføre en analyse av datamaterialet. Funnene vil siden bli belyst og diskutert ved hjelp av den gitte teorien og tidligere forskning. Avslutningsvis vil dette kunne si noe om de metodene og perspektivene læreren tar i bruk når det gjelder psykisk helse i skolen, men også noe om lærerens tanker om egen rolle når det gjelder psykisk helse.

1.5 Tematisk avgrensning

I avhandlingen vil det bli undersøkt hvordan lærere beskriver sitt arbeid med psykisk helse, og noe som står sentralt er hvordan de opplever sin rolle. I studien vil også perspektivene og metodene lærerne tar i bruk bli gjort rede for. I denne sammenheng er det mange temaer, som faller bort når det gjelder psykisk helse i skolen grunnet studiens ord- og tidsbegrensinger. Dette innebærer kollegialt samarbeid, foreldresamarbeid, skoleledelse og andre instanser. Vi vurderer det som at mange lærere ikke har spisskompetanse mot spesifikke psykiske vansker, og valgte derfor å ha en bred tilnærming. I denne studien har vi derfor valgt å ta utgangspunkt i alle elever når vi utforsker temaet. Vi vil dermed favne problemfeltet i sin bredde.

1.6 Begrepsavklaring

Her vil det gis en kort avgrensning av begreper som er tilknyttet problemstillingen om hvordan lærere beskriver arbeidet sitt med psykisk helse i skolen. De begrepene som vil bli avklart er begreper knyttet til delproblemstillingene som utforsker lærerens opplevelse av sin egen rolle i psykisk helsearbeid i skolen, og deres perspektiver og metoder når det gjelder psykisk helse.

Psykisk helse

Psykisk helse er et stort begrep med mange ulike definisjoner. Hermann et. al definerer psykisk helse som “en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra ovenfor andre og i samfunnet.” (Herrman, Saxena og Moodie, 2005, referert i Ekornes, 2018, s. 13, vår overs). Likevel er det verdt å påpeke at å ha psykisk helse ikke bare innebærer å ha god psykisk helse. Slik som det innledningsvis ble nevnt befinner mennesker seg på en sammenhengende akse hvor man enten ikke enten er syke eller friske(Ekornes, 2018, s. 15). Når vi snakker om god psykisk helse er det denne forståelsen vi baserer det på. Man kan ha en opplevelse av å være nedstemthet og engstelig uten at det vedvarer over tid og ikke svekker læringskapasiteten i betydelig grad(Ekornes, 2018, s. 16). Man kan også ha symptomer på depresjon uten at man tilfredsstiller de medisinske kravene(Ekornes, 2018, s. 16).

Videre vil psykiske vansker bli brukt om elever som har vansker i ulik grad. Vår forståelse av psykiske vansker tar utgangspunkt i graden av funksjonsevne(Ekornes, 2018, s. 15-16). Vansker kan defineres som “ethvert psykologisk, sosialt, emosjonelt eller atferdsmessig problem som forstyrrer elevenes funksjonsevne(Stormont, Reinke, Herman, 2011, referert i Ekornes, 2018, s. 16). I denne studien vil elever med psykiske vansker være barn og unge som har større utfordringer enn andre når det gjelder å klare å utvikle sin mestring og til å kunne ta hånd om seg selv og sitt liv på en god måte(Bru et al., 2016a). (Bru et al., 2016a)Som Ekornes nevner kan psykisk helse forstås som en akse, hvor man har, psykisk

velvære, psykiske vansker, og psykiske lidelser(Ekornes, 2018, s. 15). Dette kan være alt fra eksempelvis selvbilde og selvtillitsproblematikk, til nedstemthet, relasjonelle vansker og unngåelse samt overdrevent oppmerksomhetssøking til mer alvorlige lidelser som depresjon og angst. Her vil vi bruke begrepet psykisk helsefremmende arbeid for å si noe om hvordan læreren kan flytte oppmerksomheten fra risikofaktorer til ressurser og muligheter i eleven for å kunne styrke elevens psykiske helse(Danielsen, 2021, s. 165).

Lærer

Alle som tilsettes i en undervisningsstilling må etter §14-1 ha pedagogisk kompetanse som er i samsvar med de kravene som stilles i rammeplanene for lærerutdanningene eller inneha tilsvarende pedagogisk kompetanse (Opplæringslova, 1998b). På bakgrunn av dette vil betegnelsen lærer i denne studien bli brukt om personer med pedagogisk kompetanse som er tilsatt i en lærerstilling på grunnskolen. Lærer kan videre forstås som en som skal bidra med faglig læring, personlig og sosial utvikling når det gjelder alle elever ut fra de ulike forutsetningene elevene har(Thorsen & Christensen, 2018, s. 19).

1.7 Studiens oppbygging

I kapittel 2 har vi valgt ut teori som skal bli gjort rede for. Denne teorien er valgt ut for å kunne kaste lys over problemstillingen. Kapittel 3 tar for seg de metodiske valgene som er gjort. Dette inneholder forskningsdesign, validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Videre vil det i kapittel 4 ta for seg informantens svar og analysen av disse. Dette vil sees i lys av teori. I kapittel 5 presenteres diskuterer funnene med bakgrunn i tidligere forskning, teori og analyse. I kapittel 6 vil konklusjonen bli presentert. Før vi til slutt i kapittel 7 vil presentere mulige implikasjoner av vår studie.

2 Teoridel

Teorikapitlet skal i henhold til problemstilling “hvordan beskriver lærere sitt arbeid med psykisk helse i skolen?” gjøre rede for ulike aspekt innenfor psykisk helse i en pedagogisk kontekst. Kapitlet er strukturert i to deler for å få frem ulike aspekter når det gjelder læreres beskrivelser og arbeid med psykisk helse. Delene bør likevel sees i en helhetlig sammenheng for å forstå læreres perspektiver på et overordnet nivå.

Aaron Antonovsky og hans teori om hva som bringer helse og uhelse vil nå bli presentert. Videre vil det bli redegjort for prinsipper i skolens arbeid med psykisk helse sett i lys av Antonovsky Prinsippene er her tilknyttet delproblemstilling 2. Til slutt i teori delen vil vi følge opp med hvordan ulike faktorer påvirker lærerens rolle og profesjon i det psykiske helsearbeidet. Her forstås perspektiver som standpunkt lærerne tar i møte med utfordringer og metoder som framgangsmåter. Roller vil derimot bety lærerens gitte posisjon med de kriterier som hører til i funksjonen som lærer. Disse faktorene vil være til hjelpe for å belyse hva som ligger til grunn for lærernes handlinger, dette vil innebære både indre og ytre faktorer. Faktorene vil også kunne bidra til å hjelpe oss å forstå mange av dilemmaene som står lærere står i. Disse faktorene vil være tilknyttet delproblemstilling 1.

2.1 Psykisk helse i skolen i et salutogent og patogent perspektiv

Barn- og unge sin psykiske helse blir beskrevet som kapasiteten et individ besitter til håndtere påkjenninger og utfordringer (Ekornes, 2018, s. 14). Barn og unges mentale helse inkluderer en opplevelse av selvverd, trygghet i sin identitet, gode relasjoner, evnen til å lære og skape samt evnen til å utvikles seg til tross for utfordringer (Ekornes, 2018, s. 13). Perspektivet om hva som gjør oss friske og bringer helse til tross for stressende

livsbetingelser eller utfordringer finner vi igjen i Aaron Antonovskys teori om salutogenese. Antonovsky er en amerikansk- israelsk sosiolog som utviklet teorien om salutogenese, som handler om å finne elementer som gjør at individet fungerer godt, hva som bringer helse og livskvalitet (Antonovsky, 1987/2012, s. 30). Antonovskys interesse tok form da han ble oppmerksom på hva som gjorde at ulike individer klarte seg bra til tross for belastninger og påkjenninger (Antonovsky, 1979, referert i Ekornes, 2018, s. 20). Han oppdaget gjennom sin forskning på konsentrasjonsleirfanger at noen hadde bedre tilpassing enn andre (Antonovsky, 1987/2012, s. 15). I stedet for å fokusere på sykdom understreket han betydningen av ressurser i individet som fører til god helse (Antonovsky, 1987/2012, s. 16). En slik tankegang innebærer et paradigmeskifte i psykisk helse, fra sykdomsfokus til hva som bringer helse (Major mfl., 2011, referert i Ekornes, 2018, s. 19). Før vi nærmer oss en salutogen tilnærming, må vi forstå hva en patogen tilnærming innebærer.

Patogenese handler om forståelsen av at sykdommer kommer av bakterier, det være seg mikrobiologiske, psykososiale eller kjemiske (Antonovsky, 1987/2012, s. 29). I en slik type forståelse vil disse elementene være den eneste forklaringsfaktoren eller som en av flere faktorer (Antonovsky, 1987/2012, s. 29). Med andre ord vil en patogen forståelse innebære at ulike faktorer fører til sykdom. Primærfokuset vil være på hva som gjorde at personen ble rammet av en spesifikk sykdom (Antonovsky, 1987/2012, s. 36). Man kan dermed hevde at det i en patogen tilnærming vil være et primærfokus er å finne årsaker til sykdom og funksjonssvekkelse. Tilnærming kan her forstås som en linse å se et tema gjennom. Psykisk helse i patogen perspektiv vil altså bli utløst av ulike risikofaktorer, og man kan derfor si at det er et tydelig sykdomsfokus. I denne tilnærming vil individet enten bli sett på som friskt eller sykt (Ekornes, 2018, s. 20).

I en salutogen tilnærming vil man derimot se på mennesker i et flerdimensjonalt kontinuum mellom helse og uhelse, og undersøke hvilke faktorer som bidrar til at personen står og beveger seg i retning av den positive helseenden av kontinuumet (Antonovsky, 1987/2012, s.

36) . Salutogenese beror seg på å finne hensiktsmessige og nyttige innspill i det sosiale systemet, det fysiske miljøet, organismen og lavere ved blant annet å styrke mening og vilje i individet, samtidig som det rettes et fokus mot omgivelsene individet befinner seg i og andre elementer som kan påvirke. Slik vil man kunne arbeide mot en negativ uorden i livet (Antonovsky, 1987/2012, s. 33). Antonovsky peker på at generelle motstandsressurser kan være alle forhold som gir beskyttelse mot stressfaktorer (Antonovsky, 1987/2012, s. 16). Med stressfaktorer menes det her ulike påkjenninger som mennesker blir utsett for i livet (Ekornes, 2018, s. 20). Antonovksy mente at han likevel manglet en klar definisjon hva som er innholdet i en motstandsressurser (Antonovsky, 1987/2012, s. 16). Ifølge Antonovsky fører stressfaktorer til en spenning man må handtere. Han hevder at man ikke kan ta for gitt at spenningen kan føre til sykdom, som i et patogent syn. Spenning som i reaksjon på stressfaktor(Antonovsky, 1987/2012, s. 158). Hvordan utfallet av spenningen blir, avhenger derfor av hvordan spenningen håndteres (Antonovsky, 1987/2012, s. 16). Hva gjør at mennesket kan håndtere påkjenninger i livet, og fortsatt bevare psykisk helse, baserte Antonovsky sitt arbeid på. Flere teoretikere var interessert i dette, her kan Rudolf Moos trekkes frem. Moos stiller seg i likhet med Antonovsky undrende til hvorfor stressorer i miljøet påvirker noen mer enn andre(Moos, 1985, s. 368). Han trekker frem at faktorer som sosiale ressurser og håndteringsprosesser kan forebygge utvikling av stressende livsomstendigheter, og påvirke tilpasningen til disse stressende livsomstendighetene (Moos, 1985, s. 368). Antonovsky fant fellestrekk ved motstandsressursene, nemlig at man klarte å sette stressfaktorer inn i en meningsfylt sammenheng(Antonovsky, 1987/2012, s. 17) . Ut ifra dette ble opplevelse av sammenheng til.

2.1.1 Opplevelse av sammenheng

Antonovsky definerer opplevelse av sammenheng som en:

Helhetlig holdning som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgripende, varig, men dynamisk tillitt til at ens indre og ytre miljø er forutsigbart, og at det er stor sannsynlighet for at ting vil gå så godt som man med rimelighet må kunne forvente (Antonovsky, 1987/2012, s. 17) .

Antonovsky oppdaget tre gjennomgangstemaer gjennom sin forskning, som ble til kjerneelementene i opplevelse av sammenheng; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 1987/2012, s. 39). Disse elementene mente han ville bidra til salutogense (Antonovsky, 1987/2012, s. 17).

Antonovsky beskriver generelle motstandsressurser som faktorer som bestemmer hvordan et enkeltindivid håndterer spenningen mellom helse og uhelse. Begrepet opplevelse av sammenheng ble dermed utarbeidet som en reaksjon på mangelen på en tydelig definisjon på hva en generell motstandsressurs er (Antonovsky, 1987/2012, s. 16-17). Opplevelse av sammenheng skulle derfor gi en forståelse av hvordan noen ting kunne utgjøre en generell motstandsressurs (Antonovsky, 1987/2012, s. 16-17). Funnene hans viste at det var et fellestrekk mellom de generelle motstandsressursene, nemlig at man kunne sette stressfaktorer inn i en meningsfylt sammenheng (Antonovsky, 1987/2012, s. 17). Han hevder videre at stressfaktorer er en del av livet, og måten man håndterer disse på er sentralt for utfallet av helsetilstanden (Antonovsky, 1987/2012, s. 36). Med andre ord vil dette bety at når vi kan forstå og finne mening i stressfaktorene, tåler vi dem i større grad.

2.1.2 Antonovsky og skolens virksomhet

Mari Uthus tar utgangspunkt i Antonovsky som sier at skolen er helsefremmende når den gir mulighet til å mestre møte utfordringer når de får utvikle seg som helse mennesker og oppnå selvrealisering. Hun peker også på den sosiale orienteringen og den helsefremmende muligheten der. Her vil elevene gid tilgang til opplevelse av sammenheng og mening igjennom trygge og gode relasjoner til de andre i læringsfellesskapet(Uthus, 2017, s. 20). Dermed kan man si at for at individet skal kunne bevege seg i en helsefremmende retning, er det som vi har sett på vesentlig å få en opplevelse av sammenheng i livet. Denne sammenhengen kan skapes ved at faktorer i livet generelt oppleves som meningsfullt, at man er i stand til å håndtere utfordringer samt at man forstår og begriper det som skjer. Ser vi denne forståelsen i lys av en skolesammenheng vil opplevelse av sammenheng være vesentlig for elever også.

Antonovsky teorier om salutogenese og patogenese og elementene fra opplevelse av sammenheng kan med fordel ses i lys av skolens virksomhet med psykisk helse. Skolen kan som tidligere nevnt være en helsefremmende arena. Man kan på mange måter tenke at Antonovsky sine begreper ligger mellom undervisning og terapi fordi man skal fokuserer på mestringsressurser i individet som fører til god helse. Derfor kan skolens virksomhet og praksis i lys av Antonovskys tilnærminger. Med dette som argument vil eksempler på prinsipper læreren kan ha i det psykiske helsearbeidet bli presentert, og bli sett i lys av opplevelse av sammenheng(Uthus, 2017, s. 20).

Psykiske helseplager kan komme til uttrykk gjennom elevens atferd, blant annet gjennom utagerende eller innagerende atferd (Bru et al., 2016a, s. 21). Med dette som utgangspunkt vil det i det følgende bli presentert fire prinsipper som på hver sin måte bidrar til og god helse i skolen, og som kan sees i lys av de tre kjerneelementene. De fire prinsippene vil være relasjoner, samtale, følelshåndtering og forutsigbarhet.

2.1.3 De tre kjerneelementene

Man kan si at et individ har sterk eller svak opplevelse av sammenheng, ettersom individet besitter kjerneelementene i liten eller stor grad. I en pedagogisk sammenheng kan det tenkes at elevers opplevelse av sammenheng kan påvirke hvordan de møter utfordringer i skolehverdagen. Antonovsky beskriver generelle motstandsressurser som mulige ressurser som individer med sterk opplevelse av sammenheng kan bruke (Antonovsky, 1987/2012, s. 20). Metodene og perspektivene som presenteres her, kan alle ses i lys av de tre kjerneelementene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Vi har likevel plassert enkelte metoder og perspektiver under hver delkomponent. Dette har vi gjort for å konkretisere det for leseren.

2.1.3.1 Meningsfullhet

Meningsfullhet som opplevelse av sammenheng dreier seg om involvering i eget liv, og motivasjonen som ligger i å være engasjert i og involvert både emosjonelt og kognitivt i livsområder som “gir mening” (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Personer med høy grad av meningsfullhet uttrykker at de har noe som er viktig i livet, som er verdt å bruke tid og energi på (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Krav man blir utsatt for i tilværelsen er forståelige følelsesmessig og det blir sett på som utfordringer, ikke belastninger (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Gode relasjoner og meningsfulle samtaler vil her være eksmepler på to mulige prinsipper som kan være helsefremmende og som lærere kan da i bruk for å styrke elevenes psykiske helse.

2.1.3.1.1 Relasjoner

Å skape gode relasjoner er viktig fundament i alle salutogene tilnærminger (Sælebakke, 2018, s. 25). Ifølge Uthus har psykisk helse en sosial orientering som kan sees i sammenheng med salutogenese (Uthus, 2017, s. 20). Opplevelse av mening og sammenheng skjer i denne forståelsen altså i det sosiale miljøet (Uthus, 2017, s. 20).

God relasjon til læreren kan være helsefremmende (Brøyn 2016, referert i Sælebakke, 2018, s. 113-114). Berg hevder at,

Læreren må gi trygghet og nærhet og bygge en relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling, slik at han utvikler et selvilde og en selvfølelse som gir ham eller henne motstandskraft til å tåle påkjenninger (Berg, 2005, s. 74).

Her blir altså lærerens rolle direkte sett i forhold til å utvikle motstandskraft, som kan ses i sammenheng med salutogenese, fordi dette handler om å klare seg til tross for påkjenninger (Ekornes, 2018, s. 20). Drugli og Lekhal peker på at salutogenese er det som bidrar til at man tilegner seg motstandsressurser til å håndtere påkjenninger i livet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 23). Sett i lys av opplevelse av sammenheng er gode relasjoner meningsfulle fordi de er med på å bygge en indre grunnmur av trygg og stabil selvfølelse som barn har behov for (Sælebakke, 2018, s. 111). Denne grunnmuren kan blant annet bygges av voksne som er nærværende og som ser og møter barnet med respekt (Sælebakke, 2018, s. 111). Man kan derfor si at mening og sammenheng ikke bare oppleves isolert på individuelt nivå, men i det sosiale miljøet (Uthus 2017, referert i Sælebakke, 2018, s. 25). Her vil derfor lærer- elev relasjon være svært viktig. Börjessen peker på Antonvsky helsefremmende faktorer, eksempel på en ekstern friskfaktor er andre støttende personer (Börjesson, 2017, s. 30). I følge Drugli og Lekhal dreier salutogenesen som om at mennesket er i et system som et åpent, i kontinuerlig samspill med omgivelsene rundt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22). Börjessen peker

på Antonovsky helsefremmende faktorer, eksempel på en ekstern friskfaktor er andre støttende personer (Börjesson, 2017, s. 30). I følge Drugli og Lekhal dreier salutogenesen som om at mennesket er i et system som et åpent, i kontinuerlig samspill med omgivelsene rundt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22). Her vil derfor lærer- elev relasjon være svært viktig.

En god lærer- elev relasjon forutsetter at læreren har god relasjonskompetanse.

Relasjonskompetansen blir av Spurkeland definert som “ferdigheter, evner, kunnskaper, og holdninger som etablerer utvikler, vedlikeholder og reparer relasjoner mellom mennesker” (Spurkeland, 2012, referert i Sælebakke, 2018, s. 63). Spurkeland påpeker at det er en tydelig sammenheng mellom relasjonskompetanse og livsmestring, og hun betrakter relasjonskompetanse som grunnlaget for livsmestring (Spurkeland 2012, som referert i Sælebakke, 2018, s. 35,104). Ifølge Ekornes innebærer relasjonskompetansen derimot også en personlig komponent (Ekornes, 2018, s. 80). Denne personlige komponenten vil ifølge Ekornes medføre at relasjonsarbeidet vil differensiere seg fra lærer til lærer ut ifra personlighet, og dette arbeidet kan derfor være vanskelig å standardisere.

Selv om den personlige komponenten gjør at relasjonsarbeidet varierer, er det viktig at relasjonen preges av kvalitet. Tillit, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet er fire viktige aspekt ved relasjonskvalitet (Ekornes, 2018, s. 69). Tillit innebærer i hvilken grad elevene erfarer at du som lærer er til å stole på, og handler om elevenes opplevelse å bli møtt av en voksen som vil dem vel. Ekornes trekker frem at man må etablere tillit i relasjonen for at eleven skal våge å åpne seg om psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2018, s. 68). Trygghet på sin side omhandler at eleven opplever støtte i situasjonen der det trengs, være seg sosialt eller faglig. Tilrettelegging derimot vil skapes gjennom at læreren er opptatt av å se etter muligheter for mestring på elevens nivå og samtidig støtter eleven i denne prosessen. Avslutningsvis handler tålmodighetsaspektet om at det tar tid å drive relasjonsbygging og at man ikke må gi opp eleven ved vanskeligheter (Ekornes, 2018, s. 70). Ifølge Ekornes er de fleste lærere bevisste på betydningen av en god relasjon til sine elever, og mange av dem

arbeider også “systematisk og aktivt” med å fremme relasjonskvaliteten (Ekornes, 2018, s. 78). Det er likevel ikke enkelt, ettersom tanken om god relasjonskvalitet kan være vanskelig å få til i praksis i en hverdag som er preget av sammensatte elevgrupper og mange arbeidsoppgaver (Ekornes, 2018, s. 78).

Det tar altså tid å bygge relasjoner, men læreren må likevel basere sitt arbeid med relasjoner på noen viktige prinsipper. Eksempelvis er det viktig å ha et positivt elevsyn i relasjonsarbeidet (Erikson & Lyng, 2015, referert i Ekornes, 2018, s. 69). Et positivt elevsyn kan ha to aspekter. For det første handler det om at man er nødt til å fokusere på elevens sterke sider, og for det andre innebærer det at man forsøker å forstå grunnen til atferden. Ekornes viser til en studie gjort av Drugli (2013) der funnene viser at det er signifikant sammenheng mellom høye nivåer av nærhet i lærer-elev relasjonen og lave nivåer av innagerende og utagerende atferdsvansker hos elevene ((Drugli, 2013, referert i Ekornes, 2018, s. 68). Dette viser at en nær lærer-elev relasjon kan påvirke elevens psykiske tilstand og motvirke utvikling av vansker. (Ekornes, 2018, s. 68).

Relasjoner er på mange måter rammen for alle prinsipper læreren og skolen må ha i det psykiske helsearbeidet for at eleven skal føle seg trygg og ivaretatt. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes opplevelse av skolehverdagen, både når det gjelder det faglige, sosiale og emosjonelle (Federici & Skaalvik, 2017, s. 187). Trygge lærere trengs for at barn og unge skal lære å identifisere følelser hos seg selv og hos andre, og dette er også knyttet opp mot livsmestring (Sælebakke, 2018, s. 80). Relasjonskompetansen læreren har vil derfor spille en rolle her fordi det forutsetter evnen til nærvær og inntoning i situasjonen (Sælebakke, 2018, s. 80). Relasjonens betydning som en salutogen tilnærming og som en helsefremmende faktor kan derfor ikke snakkes nok om.

2.1.3.1.2 Samtaler

Samtaler kan være et verktøy lærerne kan bruke i det helsefremmende arbeidet. Börjesson viser til Antonovsky sine helsefremmende faktorer, som bidra til mestring tross for påkjenninger, et eksempel på dette er støttende personer (Börjesson s 26-30). Börjesson tar utgangspunkt i opplevelse av sammenheng og beskriver hvordan samtaler kan bidra til helse, og belyser hvordan komponenten meningsfullhet vil være av betydning (Börjesson, 2017, s. 23). Samtaler der elevene får mulighet til å dele sine fortellinger vil være et hensiktsmessig verktøy, siden man gjennom sine fortellinger kan få bevisst kjennskap til seg selv (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163). Bruner bekrefter dette ved å si at fortellinger kan tas i bruk for å skape mening (Bruner, 1990, referert i Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163). Dette kan igjen sees i sammenheng med livsmestring som dreier seg om å forstå seg selv og kunne påvirke faktorer som har betydning for eget liv. I en samtalekontekst i skolen betyr dette at elever i samtaler kan komme med sine fortellinger, og slik få økt sammenheng mellom sin egen fortid, nåtid og fremtid (Horsdal, 2017, referert i Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163).

Meningsfullhet i samtalen kan oppstå på ulike måter. Börjesson peker på samtalsens helsefremmende funksjon, i å legge vekt på friskfaktorer og fokusere på det som gir helse kan samtalen få en helsefremmende gevinst (Börjesson, 2017, s. 22). I en helsefremmende samtale vil man først anerkjenne, deretter lete etter ressurser og ferdigheter vil å håndtere det som er vanskelig (Börjesson, 2017, s. 24). Börjesson mener at meningsfullhet i samtaler henger sammen med det emosjonelle aspektet, og at meningsfullhet skapes i trygge sammenhenger (Börjesson, 2017, s. 24). I denne sammenheng peker hun på at gode og trygge relasjoner som kan gi støtte og trøst, men også positive opplevelser er faktorer som er vesentlige for å oppleve meningsfullhet (Börjesson, 2017, s. 24). I en samtale vil altså relasjoner være av betydning for at mening skal skapes, og i skolekonteksten vil dette bety at det er vesentlig at læreren bygger gode relasjoner med elevene. Arne Nicolaysen Jordet på sin side, bruker begrepet intersubjektivitet for å forklare hvordan mening kan skapes (Jordet,

2020, s. 212). Kjernen i intersubjektivitet er å ta den andres perspektiv (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 168). Intersubjektiv deling oppstår ifølge Jordet når to mennesker oppnår en mental kontakt i et nå øyeblikk hvor de deler og gir hverandre tilgang til følelsene, tankene, meningen, ønskene og intensjonen den andre har (Jordet, 2020, s. 212). Når læreren setter seg inn i elevens livsverden vil læreren lettere kunne forstå elevens perspektiv (Jordet, 2020, s. 211). Dette åpner opp for dyadisk bevissthetsutvidelse, som igjen handler om at to subjekter sammen skaper en ny mening sammen (Jordet, 2020, s. 212). For det er bare når vi tar utgangspunkt i barnets egne subjektive opplevelser av sin egen livssituasjon og hvilke alternativer barnet selv tenker at det har, at vi har muligheter til å forstå barnets “tanker, følelser handlinger og ikke minst intensjoner” (Jordet, 2020, s. 211). Dette kan igjen sees i sammenheng med at man får økt forståelighet av ting som skjer både på skolen og i livet generelt. Under en samtale kan læreren bidra med å knytte elevens indre og ytre verden sammen. Noe som igjen kan være med på å skape meningsfullhet i tilværelsen til eleven, fordi samtalen kan bidra med at eleven i større grad forstår livet følelsesmessig (Antonovsky, 1987/2012, s. 41).

Det er likevel viktig å påpeke at læreren ikke alltid vil kjenne til hva eleven tenker og føler. Læreren kan likevel ut fra hva eleven forteller og det som blir observert i dialogen når det gjelder mimikk, kroppslige gester og stemmens klang prøve å forstå og leve seg inn i elevens opplevelsesverden (Jordet, 2020, s. 215). Det er her begrepet affektiv inntoning kommer inn. Ifølge Shibbye handler affektiv inntoning om at “læreren toner seg inn på elevens følelsesmessige opplevelse ved å prøve å “kontakte tilsvarende følelser i seg selv”(Shibbye, 1996, referert i Jordet, 2020, s. 215). Å tone seg slik inn på eleven er altså en form for ikke-språklig empatisk kommunikasjon, og vil være en fin måte å forstå hvordan eleven har det og hvilke opplevelser eleven sitter inne mer (Jordet, 2020, s. 215).

2.1.3.2 Begripelighet

Begripelighet som komponent i opplevelse av sammenheng innebærer at man kognitivt forstår de stimuliene man utsettes for. I motsatt ende vil det som ikke er kognitivt forståelig oppleves som tilfeldig, uoversiktlig og støy. Denne type inntrykk vil da ikke være begripelig (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Mennesker som er høye på denne komponenten vil forvente at fremtidige stimuli er forutsigbare og kan settes inn i en sammenheng (Antonovsky, 1987/2012, s. 40).

2.1.3.2.1 Forutsigbarhet og rutiner

En måte skolen kan tilrettelegge for begripelighet er gjennom forutsigbarhet og rutiner. Begripelighet henger sammen med tilgang til informasjon og vil i skolesammenheng sees i sammenheng med forståelse og innsikt (Börjesson, 2017, s. 24). Tidligere forskning viser at forutsigbarhet er viktig for alle elever (Karasek, 1992, & Reeve et al., 2004, referert i Bru & Øverland, 2016, s. 54). Opplevelse av forutsigbarhet og kontroll stimulerer velvære og motivasjon for innsats og læring (Karasek, 1992, Reeve et al. 2004, referert i Bru & Øverland, 2016, s. 54). Det er verdt å bemerke at faste rammer og rutiner også med på å redusere sannsynligheten for problematisk atferd (Webster, 2005, Ogden 2001, referert i Bergkasted et al., 2009, s. 27). På denne måten kan man si at tilrettelegging for forutsigbarhet er forebyggende (Bru & Øverland, 2016, s. 54).

Ved at læreren ligger i forkant, og gir elevene beskjed på forhånd om hva som vil skje, med hvem og hvor, kan man hjelpe eleven med å oppleve kontroll over sin hverdag (Havik, 2016, s. 98). Ikke nok med det, å gi elever som sliter med forutsigbarhet vil også føre til at man som lærer kan tilrettelegge deres skolehverdag bedre (Havik, 2016, s. 97). En slik tilrettelegging vil igjen bidra til begripelighet i skolehverdagen for disse elevene.

For å ha et godt psykososialt miljø er det viktig å ha gode rutiner som følges av alle (Vere-Midthassel, 2019, s. 115). Ved å ha gode rutiner skaper man trygghet og hindrer kaos, noe som vil gi overskudd til læring og samhandling (Doyle, 2006, referert i Vere-Midthassel, 2019, s. 115). Bergkastet hevder at når regler følges skapes det et inneklima hvor læringsaktiviteter får dominere, samtidig som elever opplever tilstrekkelig grad av trygghet til å ta del i disse (Bergkastet et al., 2009, s. 49). Rutiner, regler og forberedelse vil altså på hver sin måte gi elevene økt forståelse av hva som skjer og hva som skal skje, og på hver sin måte bidra til begriplighet.

Alle vil reagere i noen grad på endringer, men det finnes individuelle forskjeller. Alle mennesker er lagd slik at hjernen i mer eller mindre grad vil reagere på stimuli som er nytt for oss (Johannessen & Bakken, 2020, s. 127). Når noe er nytt og annerledes, vil stressresponsystemet vårt få en liten aktivering. Utviklingstraumatiserte elever derimot, som har levd med vedvarende belastninger, vil ha et sensitivert responsystem som er annerledes, og vil i noen tilfeller få en kraftig reaksjon på endringer. Dette er fordi de ikke har de verktøyene som skal til for å regulere seg. Derfor vil tilrettelegging for forutsigbarhet for disse elevene være spesielt hensiktsmessig. Ved at disse elevene opplever hverdagen som forutsigbar og strukturen på dagen som tydelig, vil man kunne øke begripligheten og da også deres opplevelse av sammenheng i hverdagen. Man kan slik unngå at disse elevene aktiveres av stressresponsystemet fordi de ikke vet hva de kan forvente. Ifølge Johannessen og Bakken er en måte å skape forutsigbarhet for disse elevene å ha en dagsplan som eleven blir kjent med på starten av dagen og som er innen rekkevidde for i løpet av hele dagen (Johannessen & Bakken, 2020, s. 128).

Det eksisterer motsetninger i hvordan teoretikerne ser på rutiner og stabilitet. En som er opptatt av rutiner, er Thomas Boyce. Han viser i sin artikkel at rituelle handlinger muliggjør en tilfredsstillende håndtering av en krise (Boyce mfl. 1983, referert i Antonovsky, 1987/2012, s. 61). Senere bruker Boyce og hans kolleger begrepet "opplevelse av

permanens,” som defineres som en overbevisning eller oppfatning om at visse sentrale, verdsette elementer i tilværelsen er stabile og vedvarende (Boyce et al. , 1985, referert i Antonovsky, 1987/2012, s. 61). Boyce et al. sier altså på denne måten at repetitiv atferd er en komponent som bidrar til å legge grunnlag for bedre helse (Boyce et al., 1985, referert i Antonovsky, 1987/2012, s. 61). Dette står i motsetning til Kobasa & Maddi(1982) sin modell der utfordringer mennesker møter på, endringer, blir sett på som en anledning til personlig vekst(Kobasa & Maddi, 1982, referert i Antonovsky, 1987/2012, s. 59).

2.1.3.3 Håndterbarhet

Neste element i opplevelse av sammenheng er håndterbarhet. Håndterbarhet innebærer i hvilken grad man opplever at man disponerer tilstrekkelige ressurser i seg selv til å imøtekomme kravene man får i livet(Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Dette kan både bety ressursene som man har kontroll over selv, eller fra en annen som man stoler på og har tillit til. Når livet er vanskelig, vil en sterk opplevelse av håndterbarhet gjøre en i stand til å takle livet og unngå å gå inn i en offerrolle (Antonovsky, 1987/2012, s. 40).

2.1.3.3.1 Følelshåndtering

Tanke og følelshåndtering kan også ses i sammenheng med Antonovsky sin opplevelse av sammenheng. Antonovsky drar en tydelig linje mellom opplevelse av sammenheng og følelshåndtering, og beskriver at en person med sterk opplevelse av sammenheng vil ha lettere for å tillate at følelser kommer ut og til uttrykk, og på denne måten håndtere følelsesreguleringen(Antonovsky, 1987/2012, s. 160). Han hevder blant annet at det ikke finnes noen krav eller problemer som ikke også vedrører spørsmålet om følelsesregulering (Antonovsky, 1987/2012, s. 158). Antonovksy peker videre på at spenning, som er vår

reaksjon til en stressfaktor, er et emosjonelt fenomen (Antonovsky, 1987/2012, s. 158). Han hevder at individer med sterk opplevelse av sammenheng har en mindre sannsynlighet for at spenningen blir omdannet til stress (Antonovsky, 1987/2012, s. 158-160).

Sælebakke (2018) peker på at livsmestring forutsetter evnen til å forstå egne og andres følelsesreaksjoner (Sælebakke, 2018, s. 81). Man kan dermed si at emosjonelle ferdigheter og utviklingen av disse er en sentral del av skolens arbeid med psykisk helse. Thorkildsen og Ringareide peker på at det er viktig å besitte kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan håndtere følelsene som kommer for å kunne handle i en retning som gir livsmestring (Ringareide & Thorkildsen, 2019, s. 53). Videre hevder hun at alle opplever både gleder og sorger i livet, men at dersom man er altfor opptatt av nedturene, kan man havne i en negativ spiral. Hun sier at dette ikke dreier seg om å bagatellisere det som kan oppleves som vanskelig, men mer som en styrke for å finne mulige “veier” gjennom det som kan være vanskelig (Ringareide & Thorkildsen, 2019, s. 53).

Bjørndal og Bergan hevder at følelser er redskap som skal hjelpe til med å navigere gjennom livet og kunne ivareta indre behov (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 48). Læreren vil særlig være av betydning i dette arbeidet ettersom emosjonell utvikling først og fremst skjer i samspill med trygge voksne (Sælebakke, 2018, s. 80). Barn og unge trenger trygge lærere for å tilegne seg kunnskap om håndtering av egne og andres følelser (Sælebakke, 2018, s. 80). Relasjonskompetansen lærere har vil derfor være av betydning (Sælebakke, 2018, s. 80). Bjørndal og Bergan viser videre til forskning gjort av Fallmyr (2020) som viser tydelige årsakssammenhenger mellom psykisk helse og evnen til å håndtere følelser (Fallmyr, 2020, referert i Bjørndal & Bergan, 2020, s. 48). Dette er fordi elevers sosioemosjonelle læring også støtter utviklingen av elevens resiliens (Haugan, 2017, referert i Sælebakke, 2018, s. 81). Her vil resiliens være en psykologisk motstandskraft eller robusthet bidra til at man bevarer god psykisk helse til tross for stress og påkjenninger livet gir. På denne måten er

følelshåndtering viktig for psykiske helse og livsmestring, men også for vår opplevelse av sammenheng.

Tanke- og følelsesarbeid kan på mange måter sees i sammenheng med Antonovsky sin håndterbarhetskomponent. Håndterbarhet er som sagt i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til å håndtere kravene som stilles i livet (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Hvordan vi tenker om følelsene og håndterer følelsene har derfor betydning for hvordan vi har det som mennesker, ettersom dette i sin tur vil påvirke vår psykiske helse (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 47). Personers med høy opplevelse av sammenheng vil ha vellykket spenningshåndtering og dermed ha bedre helse (Antonovsky, 1987/2012, s. 161). Derfor vil det være hensiktsmessig å tenke at elevene trenger å lære hvordan de kan håndtere spenningene de utsettes for.

Elisabeth Norman og Hege E. Tjomsland peker at mestring av livet og håndtering av følelser kan være utfordrende. Norman og Tjomsland belyser ulike psykologiske innsikter som kan være til hjelp i arbeidet med livsmestring (Norman & Tjomsland, 2021, s. 214). Disse tilnærmingene skal være til hjelp for å kunne håndtere forholdet mellom tanker og følelser (Norman & Tjomsland, 2021, s. 214). Tre av dem vil bli presentert her. Den første er affekt som informasjonskilde, som handler om at følelsen viktigste funksjon er at det gir oss informasjon. Emosjoner har informasjonsverdi fordi de gir oss nyttig informasjon om situasjonen vi er i, og dermed kan det være hensiktsmessig å lytte til emosjonene sine (Norman & Tjomsland, 2021, s. 203). Dette forutsetter at man forstår emosjonene sine.

Den neste tilnærmingen som Norman og Tjomsland peker på er kognitiv vurdering. Dette handler om hvordan du oppfatter situasjonen. Det blir her pekt på at det er den kognitive vurderingen som gjør at ulike individ reagerer presist på den samme situasjonen med ulike emosjoner (Norman & Tjomsland, 2021, s. 210). Et individ kan føle frykt, samtidig som en annen føler likegyldighet, basert på kognitiv vurdering. Man kan også snakke om

affektregulering, som handler om å regulere egne følelsetilstander, og her vil kognitiv revurdering, altså hvordan kognitive vurderinger kan endre seg (Norman & Tjomsland, 2021, s. 211). Den siste tilnærmingen Norman og Tjomsland viser til er primære og sekundære emosjoner. Dette handler om at det finnes flere lag på emosjonene. Sekundære emosjoner kommer etter den primære emosjonen i tid, men er knyttet direkte til den primære emosjonen, den sekundære emosjonen kan da virke som et skjold mot den primære emosjonen (Norman & Tjomsland, 2021, s. 213). Avslutningsvis kan man si at utvikling av hensiktsmessig tanke- og følelshåndtering, bidrar med å gi elevene håndterbarhet ved at de får tilgang til ressurser og utvikler evner til å forstå sine egne og andres tanker og følelser.

I en fortsettelse av dette kan man si at det er vesentlig å gi plass til alle typer følelser, siden de forteller oss noe om situasjonen man står i (Norman & Tjomsland, 2021, s. 203). Sinne kommer eksempelvis når grenser ikke blir møtt (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 48). Det finnes flere manualbaserte selvhjelpsprogrammer som tar sikte på å tilby barn måter å takle psykologiske vansker, «Psykologisk førstehjelp er et av disse» (Holth & Madsen, 2019, s. 38). Holth og Madsen peker på at psykologisk førstehjelp tar sikte på å fjerne negative tanker og følelser (Holth & Madsen, 2019, s. 48). Mange terapiformer arbeider med negative, siden dette kan ha sammenheng med depresjon, men samtidig vil det i mange former for terapi være hensiktsmessig og rom for negative tanker, fordi disse kan henge sammen med grensesetting og sorg (Holth & Madsen, 2019, s. 48). Holth og Madsen påpeker at det kan være problematisk om negative tanker ikke blir gitt plass, spesielt i tilfeller der barnet ut ifra konteksten har rett til å tenke negative tanker (Holth & Madsen, 2019, s. 51).

Et instrumentelt forhold til egne tanker og følelser kan blokkere tilgangen til den meningen tristhet, sinne og redsel har for barn og unge (Holth & Madsen, 2019, s. 51). De påpeker også at psykologisk førstehjelp tar utgangspunkt i at alle barn og unge er sårbare for å bli syke. Holth og Madsen peker på mulige konsekvenser av bruk av terapeutiske metoder som psykologisk førstehjelp, og hevder at hverdagsvansker og psykiske lidelser vil gli inn i

hverandre(Holth & Madsen, 2019, s. 52). Dette står i likhet med Klomsten, som sier at man ikke må sykeliggjøre hverdagsvansker, som press fra seg selv og andre i ungdomstiden, siden dette blir sett på «normalbelastning»(Klomsten, 2017, s. 256). Likevel kan disse være symptomer på begynnende vansker, (Ekornes, 2018, s. 36). Ekornes beskriver emosjonell sårbarhet, traumer eller utfordrende hjemmeforhold som kjente risikofaktorer og eller begynnende vanker (Ekornes, 2018, s. 36). Holth og Madsen hevder at tilpasning av terapeutisk tilnærming til allmenn forebygging fører til at bakenforliggende årsaker til at barn og unge strever blir vektlagt i liten grad (Holth & Madsen, 2019, s. 52).

Samtidig vil bruk av psykologisk førstehjelp i følelsesarbeidet være hensiktsmessig fordi det inngår i et manualbasert program, så det blir ikke opp til læreren å formidle det den synes er riktig. Norman og Tjomsland, problematiserer at livsmestring vil formidles til elevene, uten at det inngår i et formelt program, for da vil det som formidles til elevene, være prisgitt den enkeltes lærers egne erfaringer, innsikter og livsvisdom (Norman & Tjomsland, 2021, s. 202).

2.2 Systemteoretisk perspektiv til psykisk helse

Lærerens arbeid med psykisk helse i skolen kan beskrives med ulike faktorer som enten kan støtte eller hindre læreren i sitt profesjonelle arbeid (Ekornes, 2018, s. 46). Disse faktorene kan være på et individ, skole og samfunnsnivå (Ekornes, 2018, s. 46).

Indre og ytre faktorer representerer støtte og hindringer i lærerens arbeid(Ekornes, 2018, s. 46). Indre faktorer vil her være lærerens holdninger og handlinger, og opplevd ansvar vil være et bindeledd mellom disse(Ekornes, 2018, s. 47). Dette betyr at lærerens opplevelse av ansvar blir påvirket av hvilke holdninger læreren besitter til arbeid med psykisk helse. Med andre ord vil dette bety at en lærer som anerkjenner dette arbeidet som sentralt i skolen, vil føle mer på ansvaret. Lærere kan likevel få en holdningsendring i møte med dette ansvaret ved at de forstår hvorfor deres innsats er viktig for elevens psyke (Ekornes, 2018, s. 47). Det

er flere indre faktor som påvirker læreren i sitt arbeid, herunder personlige forutsetninger, kunnskap og erfaring. Det hevdes at kunnskapen læreren besitter vil påvirke holdninger og handlinger (Ekornes, 2018, s. 47). Dette står i samsvar med Berg, som påpeker at lærerens kunnskap og kompetansenivå vil bestemme hvordan hun eller han anvender sitt pedagogiske mulighetsrom (Berg, 2005, s. 66). Ifølge Berg vil faglig kompetanse, undervisningskompetanse, kunnskap om barns utvikling og interesse for de enkelte elev avgjøre hvordan læreren utnyttet sitt pedagogiske handlingsrom (Berg, 2005, s. 66).

Læreryrket er en profesjon som betyr at yrkesutøveren er forpliktet til å følge et spesifikt sett av verdier og gjøre det som forventes av profesjonsrollen (Ekornes, 2018, s. 49). Selv om lærere opplever formelt juridisk og personlig ansvar kan man peke på at lærerens arbeid er definert som uklart og utydelig (Ekornes, 2018, s. 49-50). Silje C. Wangberg viser til Dwyer et al., (2003), som hevder at de viktigste barrierene for å drive helsefremmende opplæring i skolen, er at lærerne oppfatter at det ikke er deres arbeidsoppgave, de kan mangle kompetanse på området eller tidsressurser (Dwyer et al., 2003, referert i Wangberg, 2020, s. 36). De indre faktorene hos læreren må derfor sees i sammenheng med det ytre. Faktorer utenfor læreren vil også påvirke lærerens arbeid med psykisk helse. Eksempler på slike faktorer vil være tidsressurser, samarbeid, hjelpetjenester, lærerutdanning og skoleledelsen (Ekornes, 2018, s. 48-49).

2.3 Operasjonalisering -teori opp mot praksis (det lærerne sier)

Vi skal undersøke hvordan lærere beskriver sitt arbeid med psykisk helse. Antonovskys teori om salutogenese presenterer opplevelse av sammenheng, og begrepene meningsfullhet, begripelighet, håndterbarhet. Meningsfullhet vil handle om læreres arbeid med å skape mening i livet til elevene, dette kan være igjennom å skape et godt klassemiljø for at elevene

skal oppleve tilhørighet, som er nært knyttet mot mental fungering. Meningsfullhet som begrep vil også innebære å skape gode, trygge relasjoner og har et emosjonelt aspekt. Meningsfullhet kan også være å skape en bevissthet rundt hvordan man kan snu negative tanker til positive. Dette kan gjøres ved å skape en bevissthet rundt hvordan tanker kan påvirke følelser og hvordan de kan hjelpe oss eller arbeide mot oss. Faglig sett vil meningsfullhet innebære at oppgaven gir mening for elevenes liv og fremtid. Antonovskys vektlegging av begripelighet vil forutsette at lærere jobber systematisk med forutsigbarhet, rutiner og regler. Dette vil eksempelvis innebære arbeid med at planer, både for dagen og timen. Begripelighet vil også innebære at lærere har samtaler, der man utveksler informasjon og tar del av elevenes livsverden, samt gir elevene tilgang til informasjon, og skaper kognitiv forståelse. Dette kan også handle om å få vokubular om følelser. Begripelighet vil også innebære at elevene forstår den faglige utfordringen de blir gitt. Håndterbarhet på sin side betyr at læreren må hjelpe elevene til å få ressursene som trengs for å møte livets krav, og håndtere og løse oppgaver. Dette vil inkludere intervensjoner der elevene tar i bruk verktøy som skal hjelpe dem å håndtere tanker og følelser. Dette innebærer også ulike typer samtaler, der elevene får kjennskap til strategier og metoder som skal føre de fremover. Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet kan også ses i sammenheng med lærerens håndtering av elever som sliter psykisk. Lærerens forståelse av vanskene vil gå innunder begripelighet, hvordan lærere forstår sitt handlingsrom vil være håndterbarhet, hvordan de opplever psykiske vansker hos elever og om dette er verdt å engasjere seg i er meningsfullhet.

Handlingsrommet til læreren vil være påvirket av lærerens holdninger og erfaringer. Dette vil innebære hvilke verdier lærerne bygger sin praksis på, samt hvordan de bruker disse verdiene i arbeidet. Hvordan læreren oppfatter sitt handlingsrom i forhold til sitt mandat, og dette kan komme til syne gjennom at de ser på sine ansvarsoppgaver som udefinerbare og lite tydeliggjort, at kompetansen ikke strekker til samtidig som kravene blir større innenfor mandatet, og at de henviser til andre instanser.

3 Metode

Det følgende kapitlet skal de metodiske valgene som har blitt tatt i forbindelse med prosjektet belyses. Hensikten med metodekapitlet er at forskeren skal synliggjøre prosedyrene og reflektere systematisk over hvordan man har gjort forskningen (Postholm, 2010, referert i Sollid, 2013, s. 135). Når problemstillingen “hvordan lærere beskriver sitt arbeid med psykisk helse i skolen” skulle undersøkes, måtte vi ta stilling til mange ulike metodiske valg. Det blir i det følgende gjort rede for valg av vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign. Deretter vil intervjuprosessen ble beskrevet, samt analyseprosessen som inneholder transkripsjon. Videre skal studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet drøftes. Avslutningsvis vil det bli presentert refleksjonen rundt forskningsetiske perspektiver.

3.1 Fenomenologi

Studien om læreres beskrivelse av arbeidet med psykisk helse tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Målet med fenomenologien er å få innsikt i menneskers livsverden ut ifra deres perspektiver og erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 171). Vi ønsker gjennom vår problemstilling å undersøke lærerens beskrivelser av eget arbeid og sin rolle. Igjennom en fenomenologisk tilnærming ønsket vi å forstå og fortolke meningen bak lærernes svar (Grønmo, 2016, s. 392). Vi ønsket med dette å ta utgangspunkt i informantenes egne opplevelser av fenomenet, som her var psykisk helse i skolen i for å danne et grunnlag for å forstå fenomenet som ble undersøkt (Grønmo, 2016, s. 392). Fenomenologien tar på mange måter utgangspunkt i det subjektive perspektivet hos informanten, og det er slik man vil få en dypere mening av fenomenet gjennom informantens erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36).

3.2 Forskningsdesign

Vi har valgt kvalitativ metode for å belyse studiens problemstilling. Kvalitative metoder gir ifølge Thagaard forskeren mulighet til dypdykke i de sosiale fenomenene en studerer, ikke minst påpeker hun at den kvalitative tilnærming er en velegnet metode dersom man ønsker å få innblikk i forståelsen andre mennesker har av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). Vi anså og vurderte denne metoden som mest hensiktsmessig ettersom vi ønsker å studere og forstå lærerens tanker rundt temaet psykisk helse. Noe som også samsvarer med fenomenologien hvor en ønsker å ta utgangspunkt i informantenes egne opplevelser av fenomenet som studeres (Grønmo, 2016, s. 392). Vi innhentet dermed data fra informanter som har erfaring med fenomenet som skal undersøkes, og dette gjør at vi som forskere må være bevisst hvordan vi tolker fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 172). Kvalitative metoder som intervju, er grunnlagt på et subjekt-subjekt forhold mellom informant og intervjuer, og følgelig har dette betydning for hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s. 16). Dette er noe som vi har vært bevisst gjennom forskningsprosessen.

Kvalitativ metode kan enten ha induktive eller deduktive fremgangsmåter (Thagaard, 2018, s. 184). Den induktive tilnærmingen innebærer at man utvikler teoretiske perspektiver basert på analysen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184). Dette står i motsetning til den deduktive tilnærmingen der man ved hjelp av teori analyserer datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184). Vår oppgave bærer preg av samspill mellom teori- funn, og kan derfor plasseres i en abduktiv tilnærming. Det som kjennetegner en abduktiv tilnærming er at analysen av datamaterialet bidrar til utvikling av teoretiske perspektiver, og samtidig vil det teoretiske grunnlaget forskerne har, være med i prosessen med å skape forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184). Vi tok utgangspunkt i analysearbeidet vi hadde utført for å utvikle nye perspektiver, samtidig som vi fikk innspill fra vår teoretiske forankring, spesielt Antonovskys overordnende tilnærming til psykisk helse, salutogenese og patogenese. Dermed tolket vi dataene i lys av teori samtidig som vi utviklet ny teori basert på analysen. På denne måten

gikk vi hele tiden mellom teori og empiri for å finne ny teori. Fordelen med å forske på denne måten er at det fleksibelt, siden man kan gå frem og tilbake mellom teori og empiri(Thagaard, 2018, s. 184).

3.3 Forskerens rolle i studien

3.3.1 Forforståelse

Forforståelsen er det vi tar med oss inn i forskningsprosjektet før selve prosjektet begynner, dette være seg erfaringer, hypoteser, faglig forankring og teoretisk referanseramme (Malterud, 2011, s. 40). Disse antakelsene til forskeren må bli gjort tydelig for andre (Postholm, 2010, referert i Sollid, 2013, s. 135). Malterud peker på fordeler og ulemper ved forforståelsen. Forforståelsen man tar med seg kan være nyttig, men samtidig kan den bidra til at forskeren får tunnelsyn i møte med materialet (Malterud, 2011, s. 40-41). Dette vil si at forskeren kun ser deler av materialet ut ifra sin egen forforståelse. I forkant av studien drøftet vi erfaringer vi hadde rundt temaet, og tidligere kunnskap vi hadde. Vi valgte i forkant av studien også å reflektere over hypoteser, hva slags opplevelser læreren kunne ha om sin rolle, og måter lærere arbeidet med psykisk helse i sitt klasserom. Dette gjorde vi for å reflektere over våre forforståelse og for å unngå tunnellsyn. Vi lagde også et selvangivelsesdokument. Ifølge Malterud er en selvangivelse et dokument som foregriper resultatene, og et sted hvor vi skriver opp det vi tror vi kommer til å finne i datainnsamlingen (Malterud, 2011, s. 42). I etterkant av hvert intervju tok vi i bruk denne selvangivelsen, og reflekterte og sammenlignet de svarene vi fikk med våre forhåndsoppfatninger. Dette gjorde vi for å bli oppmerksomme på lærerens svar i forhold til våre forutinntatte oppfatninger. Dette bidro igjen til at vi kunne være bevisst våre fordommer og ikke minst tre inn i forskerrollen med et objektivt syn.

3.3.2 Kriteriebasert utvelgelse

I seleksjonsprosessen hadde vi en *kriteriebasert utvelgelse* som vil si at informantene oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). I vår tilfelle var kriteriene at informantene skulle arbeide som lærer på barneskolen og ha minst tre års erfaring. Vi hadde en tanke om at de da ville ha bedre erfaringsgrunnlag og refleksjoner rundt fenomenet, for å gi svar som kunne være utfyllende. Dette ble utfordrende på grunn av pandemien. Videre hadde vi i et ønske om at informantene skulle rekrutteres fra ulike skoler for at funnene ikke bare skulle kunne relateres til en skole, men som tidligere nevnt var dette utfordrende og vi måtte derfor ta de informantene som var tilgjengelige. De seks informantene ble altså rekruttert fra tre ulike skoler, hvorav fire også arbeidet på samme trinn på ulike skoler. Det er derfor verdt å være oppmerksom på at denne utvelgelsen kan påvirke bredden i svarene ettersom det kan være en mulighet for at de arbeider på samme måte.

Empirigrunnet ble hentet fra seks informanter, disse jobber alle som lærere i grunnskolen, på 4-7.trinn. Vi fikk kontakt med de eventuelle kandidatene som ønsket å være med på prosjektet etter henvendelser til rektorer ved universitetsskolene i Oslo og omegn. Det viste seg å være utfordrende å rekruttere tilstrekkelig med informanter på grunn av pandemien, men fikk til slutt tre informanter på denne måten. Til informantene sendte vi informasjonsskriv og samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet fikk vi signert i retur. Når vi hadde fått samtykkeskrivet avtalte vi tid for intervju. Siden vi hadde behov for flere informanter, tok en av oss kontakt med kolleger på sin jobb og fikk dermed rekruttert tre informanter derfra. Dette var ikke i utgangspunktet ønskelig, siden man skal ha avstand til informantene. Imidlertid vurderte vi dette som nødvendig for prosjektet, og informantene var nye bekjentskaper for forskerne.

Informantene

Astrid 32 år

- Har arbeidet som lærer i 5 år
- Kontaktlærer på 5. trinn
- GLU 5-10 lærerutdanning (4-årig) 1 års videreutdanning

Jørgen

- 32 år
- Har arbeidet som lærer i 4 år
- Kontaktlærer på 5.trinn.
- Grunnskolelærerutdanning, 1-7, (4-årig), adjunkt med tilleggsutdanning

Hanne

- 25 år
- Har arbeidet som lærer i 1 år
- Kontaktlærer på lærer på 5.trinn
- Utdanning grunnskolelærer 5-10.

Sara

- 26 år
- Har arbeidet som lærer i 3 måneder,
- Faglærer på 5.trinn
- Lektor i krle og norsk

Lars

- 50 år
- Har arbeidet som lærer i 16 år
- Adjunkt med tilleggsutdanning
- Kontaktlærer på 7.trinn

Reidun

- 49 år
- Har arbeidet som lærer i 22 år
- Kontaktlærer på 4.trinn
- Utdanning i PPU, spesialpedagogikk og grunnfag historie

3.4 Utførelse av intervju

3.4.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide og datainnsamling

Kvale og Brinkmann hevder at et forskningsintervju har et profesjonelt intervju som formål, men at det er nærliggende en dagligdagssamtale(Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 42).

Målet med en slik samtale er at man skal få innsikt i temaer fra dagliglivet med utgangspunkt i intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 47). Med utgangspunkt i dette valgte vi intervju som metode for å svare på vår problemstilling, siden vi ønsket å få innsikt i hvordan lærere arbeider med psykisk helse ut ifra deres eget perspektiv. I intervjuene benyttet vi oss av en intervjuguide. Det er viktig å bemerke at rekkefølgen på spørsmålene kan endres hvis nye temaer eller spørsmål forekommer, noe vi også gjorde i våre intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Dette ga oss muligheten til å avspeile informantenes erfaringer og refleksjoner på en god måte.

Spørsmålene i intervjuguiden ble basert på vår problemstilling, og i utarbeidelsen av disse tok vi utgangspunkt i for forståelsen vår som er kunnskap, kompetanse og ferdigheter som vi har tilegnet oss gjennom grunnskoleutdannelsen, og erfaring fra praksis. Vi tok også utgangspunkt i tidligere forskning på temaet psykisk helse i skolen og lærerens rolle, og Antonovsky sin teori om salutogenese og patogenese. Vi hadde i utgangspunktet et ønske om å stille mer teoretiske spørsmål, men skjønnte raskt at dette kunne virke noe avskrekkede, og bremse informantene i svarene sine. Vi startet derfor hvert intervju med et innledende spørsmål som kunne skulle sirkulere rundt en konkret i lærernes hverdag (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 165). Dette for å fremkalle rike beskrivelser hvor intervjupersonen selv presenteres det viktigste i fenomenet, sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 166). For å unngå å fremmedgjøre læreren i sitt arbeid tok vi i bruk begreper som var knyttet til et hverdagsspråk som de kanskje var mer fortrolige med (Danielsen, 2021, s. 153).

Intervjuene var avtalt å foregå på zoom, men grunnet gjenåpningen avtalte vi derimot å møte informantene fysisk. Dette var fordi vi tenkte at den fysiske og mentale tilstedeværelsen ville gi bedre grunnlag til å lese informantenes kroppsspråk og mimikk, og dermed få et mer helhetlig bilde av informanten. Dette er ifølge Silverman i Thagaard viktig (Silverman, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 102). Kvale og Brinkman påpeker at intervjueren og informanten

påvirker hverandre og handler ut ifra hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 49). Ut fra denne forståelsen anså vi det å møte informantene fysisk som en nødvendighet. Tre av intervjuene foregikk likevel på zoom grunnet sykdom og praktiske årsaker. En informant hadde dessuten ikke på kamera, noe som gjorde det noe utfordrende for oss, siden vi ikke fikk observert mimikk og kroppsspråk, noe som gir et dårligere grunnlag til å forstå intervjupersonen siden vi ikke fikk observert kroppslige signaler (Silverman, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 102).

3.4.2 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon-appen og deretter lagret i nettskjema. Transkribering ble deretter gjort fortløpende, og vi valgte å transkribere så tett opp mot informantens språk som overhodet mulig. Ifølge Riesmann er transkripsjon en utmerket mulighet til å også bli kjent med datamaterialet (Riesman, 1993, referert i Braun & Clarke, 2006, s. 87). Under transkripsjonen ble pauser, alle småord (tenkelyder), og intonasjon skrevet inn. Intervjuene ble skrevet ned ord for ord, og vi valgte derfor å ta med følelser som beslutsomhet, bestemthet, nervøsitet i materialet.

3.5 Analyseprosessen

Når analyseprosessen startet, leste vi grundig sammen gjennom hvert av intervjuene for å få en helhetlig oversikt over materialet. Ifølge Braun og Clarke er det viktig å være kjent med alle aspekter av datamaterialet før man setter i gang med kodingen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dette var derfor det første steget for å sortere materialet og aktivt danne oss et bilde av temaer som gikk igjen forskjellige kategorier. For å danne oss en bedre oversikt lagde vi fargekoder til kategoriene, og dette vurderte vi å være en del av åpen koding, som beskrevet av Corbin og Strauss (Corbin & Strauss, 2008, s. 185). Vi hadde også en løpende analyselogg hvor vi noterte ned tanker, stikkord og egne tanker.

Åpen koding har sitt utgangspunkt i “grounded theory” som er en metode som ble utviklet av Glaser og Strauss (1967) der hensikten var å utarbeide teori fra datamaterialet (Glaser & Strauss, 1967, referert i Corbin & Strauss, 2008, s. 1). Åpen koding handler det om å sette navn på fenomener eller ytringer gjennom en aktsom og strukturert gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Dette var det første vi gjorde i analysearbeidet. Vi kategoriserte dernest intervjuene basert på temaer fra intervjuguiden og la alle svar som var av interesse og som kunne høre til under hver av overskriftene. Vi valgte deretter å sette datamaterialet inn i et skjema, inspirert av Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 233). I skjemaet skrev vi ned sammenfatninger av svarene for å lettere kunne sammenligne dem. Skjemaet var for oss et hjelpemiddel for å få oversikt over utsagn og tolke og sammenligne svar vi hadde fått. Nå ble mange av kodene vi fikk gjennom åpen koding tydelige for oss, og vi opplevde å få økt innsikt i datamaterialet. Åpen koding kan også sees i sammenheng med tematisk analyse hvor en identifiserer temaer innenfor datamaterialer (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Når kodingen var gjennomført var derfor tiden inne for finne temaer som gikk igjen i datamaterialet.

Vi støttet oss på Braun og Clark i denne prosessen for å fange opp viktige temaer i datamaterialet. Et tema er ifølge Braun og Clarke noe som fanger opp noe viktig med dataene sett i lys av forskningsspørsmålene, og det være et svar eller en mening som går igjen i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). For oss ble det viktig å ha denne forståelsen i mente når vi analyserte vårt materialet. Selv om en ting ble sagt mange ganger, var det dermed ikke slik at det kunne være et tema i materialet, med mindre det hadde noe med forskningsspørsmålet vårt å gjøre. Slik ble altså flere temaer utelukket i vår analyseringsprosess. Avslutningsvis gjennomgikk vi også alle våre temaer for å se om de

kunne understøttes med data. Dette er også noe som beskrives som en prosess i Braun og Clarkes analyseprosess (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I prosessen ble mange temaer utelukket. Dette var temaer som tilsynelatende ikke hadde gode nok data, bar preg av å være to atskilte temaer, eller to forskjellige temaer som egentlig var ett. Prosessen førte til at vi var nødt til å omarbeide mange av temaene som var valgt for å få dem til å fange opp konturene av de kodede dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

3.6 Tolkningsprosessen

Denzin (1998) her referert i Corbin og Strauss hevder at mening, tolkning og representasjon er nært vevd sammen (Denzin, 1998, referert i Corbin & Strauss, 2008, s. 49). Som forklart ovenfor omhandler analyseprosessen hvordan man kommer frem til funnene, tolkning på sin side skal være til hjelp ved å skape mening i funnene (Bogdan & Biklen, 2003, referert i Nilssen, 2012, s. 104). Det første vi gjorde i tolkningsprosessen var å sette relevante sitat under hver kategori, deretter tolket vi sitatene ved å dissekere disse helt ned til ordnivå for å finne mening i sitatene og tolke dem. Prosessen dreide seg altså for oss om å ta i bruk informantenes egne ord og uttrykk, men også å ta i bruk våre egne refleksjoner og teoriforankring for å sette i gang fortolkningsprosessen (Dalen, 2011, s. 60). Aspelund hevder at det å tolke i stor grad handler om å danne seg et bilde av hva informanten egentlig kan ha ment med sitt utsagn, og hva det egentlige budskapet kan være (Aspelund, 1992, referert i Dalen, 2011, s. 60). I tolkningsprosessen sammenlignet vi også sitatene og fant spenninger og likheter, samt at vi alltid var bevisste på sitatenes underliggende mening. Vi stilte oss derfor mange spørsmål underveis når vi var i gang med å tolke materialet. Vi reflekterte over hva informantene egentlig mente, og hvordan dette kunne sees i sammenheng med det teoretiske rammeverket vårt. For oss var det viktig å skille mellom analysen og tolkningen. Som Dalen hevder er dette vesentlig for at leseren selv skal kunne trekke sine egne slutninger (Dalen, 2011, s. 93). Våre refleksjoner sammen gjorde også at vi kunne se svarene i et nytt lys, noe

som åpnet opp nye innsikter og fortolkningsmuligheten (Dalen, 2011, s. 93).

3.7 Metoderefleksjon- troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

Nilssen peker på at selv om en kvalitativ studie aldri kan gjøres på nøyaktig samme måte grunnet kontekstavhengigheten, blir det pekt på at målet til den kvalitative forskeren er å gi et riktig og troverdig bilde (Nilssen, 2012, s. 141). God datakvalitet innebærer å vurdere validiteten og reliabiliteten (Grønmo, 2016, s. 242). Først skal vi gå inn på studiens reliabilitet.

Grønmo presenterer at det det er mulig å vurdere reliabiliteten i form av stabilitet og ekvivalens i kvalitativ metode (Grønmo, 2016, s. 249-250). Å kritisk gjennomgå materialet på ulike tidspunkt kan bidra til stabilitet ifølge Grønmo (Grønmo, 2016, s. 249). Dette gjorde vi gjentatte ganger, og dette gjorde det mulig å betrakte materialet og se om vi så det på lik måte på ulike tidspunkt. I løpet av forskningsprosessen sammenlignet vi også våre individuelle beskrivelser av de samme forholdene, og så på om de samsvarte, som vil vurdere ekvivalensen (Grønmo, 2016, s. 250). Sammenligningene førte videre til at vi kunne systematisk og kritisk drøfte mulige feilkilder og vurdere studiens reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 250). Thagaard hevder at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 188).

Gjennom våre roller som forskere ble det viktige å forholde seg mest mulig objektive til datamaterialet. Det er også viktig å påpeke at vi har en forforståelse som kan prege tolkningene våre. Dette kan igjen påvirke reliabiliteten. Vi ønsket i utgangspunktet lærere med 3 års erfaring, men siden rekrutteringen var utfordrende måtte vi legge vekk dette kriteriet. Dette bidro med at ikke alle informantene hadde mye erfaring. Dette kan påvirke troverdigheten siden de uerfarne lærerne kanskje ikke har så mange direkte erfaringer. En

annen trussel mot reliabiliteten er at lærere kan svare det som de tenker riktig, eller det som forskeren vil høre. I fenomenologiske studier har ikke forskeren noen mulighet for å kontrollere at det som sies i intervjuet stemmer overens med det som skjedde (Postholm, 2010, s. 84).

3.7.1 Reliabilitet og validitet i spørsmålsstillingen

Validitet i en kvalitativ studie handler om hvorvidt forskningen vi får gjennom studien er gyldig, basert på om metoden er passende til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015/2009).

Maxwell peker på at det er to sentrale faktorer som truer validiteten til kvalitative konklusjoner (Maxwell, 2013, s. 124). Den ene er at valget av dataene passer til forskerens eksisterende teori eller tidligere oppfatninger, det andre er valget av dataene som “står ut” for forskeren (Maxwell, 2013, s. 124). Ettersom vi hadde en abduktiv fremgangsmåte var dette noe vi måtte være oppmerksomme på ved å hele tiden ha forskningsspørsmålene som rettesnor.

Det finnes ulike former for validitet, begrepsvaliditet er en av dem. Begrepsvaliditet handler om det er samsvar mellom det generelle fenomenet og målingen /operasjonaliseringen (Johannessen et al., 2016, s. 66). Det generelle fenomenet vi skulle undersøke var psykisk helse, og operasjonalisering vår i møte med dette var “å slite.” I det første spørsmålet: “hvilken erfaring har du med elever som sliter?” tenke vi at vi ville få en bredde i svarene. Det vist seg derimot at informantene opplevde spørsmålet som uklart. Noen av lærerne var usikre på hva vi mente med “å slite.” Spørsmålet ble derfor oppklart i intervjuet ved å si vi ønsker å få innsikt i deres erfaring med elever som sliter psykisk, og at lærerne kunne velge selv hva de ville legge i dette. Om vi hadde brukt andre begreper og dermed fått høyere begrepsvaliditet er vanskelig å si. Flere av lærere trekker kausalitet mellom elever som sliter

og elever med utagerende atferd. Dette kan påvirke begrepsvaliditeten ved at det generelle fenomenet som er psykisk helse og store deler av datamaterialet omhandler utagerende atferd. Det at informantene misforstod spørsmålet kan eventuelt utfordre begrepsvaliditeten. Noe som også fører til at tilnærmingene de deretter beskriver, kanskje ikke vil være tilnærminger som er relevant for alle psykiske vansker, men kun være relevante for utagerende atferd.

Ulike metoder kan bidra til ulik kunnskap om et fenomen. Kvantitative metoder fremhever oversikt og forklaring, og kvalitative metoder fokuserer på innsikt og forståelse (Tjora, 2017, s. 28). I vår studie kunne eksempelvis også ha tatt i bruk observasjon sammen med intervju for å få et nyansert bilde av hva lærerne faktisk gjør når det kommer til psykisk helse. Grunnet tidsbegrensinger vurderte vi derimot at dette ikke en mulighet for oss. Ikke nok med det, ved å velge en kvantitativ metode i motsetning ville det ha ført til at vi kunne ha fått frem det gjennomsnittlige og det representative ved hele fenomenet (Dalland, 2017, s. 53). Ulempen ville da ha vært at vi ikke kunne ha fanget opp lærerens rike beskrivelser. Derfor falt valget på intervju som metode for å best mulig kunne fremstille og forstå lærers egne tanker og meninger.

Studien vår kan generaliseres analytisk sett på bakgrunn av at den mulig kan overføres til andre lignende kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 291). Studien belyser hvordan tre skoler arbeider med psykisk helse, og vil gi økt kunnskap til feltet, og vi vurderer at funnene her kan overføres til andre sammenfallende situasjoner. Dette vurderer vi på bakgrunn av at læreplanen og betingelsene for arbeidet når det gjelder psykisk helse er noenlunde likt for alle lærere.

3.8 Forskningsetiske perspektiver

Prosjektet ble meldt inn til NSD, og godkjent før vi begynte datainnsamlingen. Erickson (1986) peker på at informantene trenger så mye informasjon som overhodet mulig om forskningsaktiviteten og hensikten med studien (Erickson, 1986, referert i Postholm, 2010, s. 145). Denne informasjonen fikk de gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 4). Dette gjorde at de kunne gi «fritt informert samtykke», altså vite hva de sier ja til og at det er frivillig (Hammerley & Atkinson, 1996, referert i Postholm, 2010, s. 146). Vi var tydelige på at de var sikret anonymitet gjennom bruk av fiktive navn (Fetterman, 1998, Patton 2002, Rubin & Rubin 1995, Thagaard 2003, referert i Postholm, 2010, s. 145). Før vi gjennomførte intervjuene gjentok vi at det kom til å bli tatt lydopptak, noe alle informantene samtykket til. Vi minnet de også på at de ikke måtte nevne navn i intervjuet. Postholm peker på at å få tak i informasjon med kvalitet må forskeren samarbeide med deltakerne (Postholm, 2010, s. 148). Vi var bevisst at vi som forskerne får et etisk ansvar når vi ønsker at informantene skal åpne seg (Postholm, 2010, s. 148). Vi forsøkte å skape et trygt rom for informantene, og få en relasjon basert på tillitt ved å fremstå vennlige og saklige, og gi god informasjon om prosjektet i forkant. I notatene vi tok og i transkriberingen ble alle data anonymisert. Dataene ble oppbevart på private og passord beskyttede datamaskiner underveis i prosjektet.

Forskerens integritet er vesentlig for de etiske avgjørelsene som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 108). En av oss kjente tre av informantene. Dette kan i noen grad påvirke nøytraliteten under intervju, analyse og tolkning. Det å kjenne til informanter gjør noe med forskerens uavhengighet, fordi det er fare for at man legger vekt på noen sider ved resultater og ignorerer andre (Kvale & Brinkmann, 2015/2009, s. 108). I vårt tilfelle kom dette særlig til uttrykk da materialet skulle tolkes, det var derfor fint å ha en medforsker som kunne ha et objektivt syn. Lydopptak og transkriberte intervju ble slettet etter endt masterprosjekt og ved levering av den ferdige masteroppgaven.

4 Analyse

I det følgende vil våre funn fra analysen bli presentert. Med bakgrunn i datainnsamlingen er det to funn som har utmerket seg, og disse vil bli presentert i henhold til delproblemstilling 1.) Hvordan opplever lærere sin rolle når det kommer til arbeidet med psykisk helse i skolen? Og 2.) Hvilke perspektiv og metoder tar lærere i bruk i når det gjelder psykisk helse i skolen? Funnene vil nå med sine underkategorier bli presentert og gjort rede for. De vil understøttes med sitater fra informantene, våre egne tolkninger og relevant teori. Det første funnet vil bli presentert i del 4.1, hvor det kan se ut som lærere opplever at psykisk helse går utenfor deres gitte rolle og kompetanse. I del 4.2, vil funn nummer to bli presentert. Dette funnet fremhever at lærere forsøker å arbeide helsefremmende ved hjelp av ulike perspektiver og metoder.

4.1 Lærerne opplever at psykisk helse går utenfor deres rolle og kompetanse

I informantens svar er det en tydelig tendens der samtlige læreren opplever at de blir stilt krav til som er utenfor det de kan gjøre innenfor sin rolle. Lærere ønsker å hjelpe elever som sliter, men har en følelse av å ikke strekke til. Alle lærerne gir uttrykk for at de ikke er psykologer, og ikke har utdanning som kan hjelpe dem på veien. Lærerne fokuserer i stor grad på at elevene har en “sykdom” som må ordnes, noe de føler de ikke har kompetanse til. Deres holdninger preges av at dette ikke er deres ansvar. De uttrykker det noe forskjellig. Jørgen uttrykker det på denne måten: “Jeg må klar over min egen kompetanse også da, ikke tro at jeg skal være noen psykolog, det er ikke min rolle. Min rolle er jo å være læreren til den eleven og ha en relasjon til den “Reidun sier det på denne måten: “min primære oppgave er jo å undervise, det er det jeg er utdanna for. “Lars, på sin side formidler: “elev som sliter psykisk så må man jo gå til de instansene som helsesøster, snakke med foreldre, Bup også vider da.

Det er på en måte det første man må gjøre fordi de at jeg er lærer, jeg er ikke psykolog da, sånn at det jeg har ikke den kompetansen i de hele tatt.”

Det kan videre ut som at lærernes mandat dras i en sykdomsfokusert retning. Dette kan ses i lys av (Antonovsky, 1987/2012, s. 29). Dette ser vi ved at psykisk helse blir et spørsmål om elevs sykdom. Dette bekreftes gjennom lærernes syn på egen kunnskap og deres opplevelse av sin rolle i arbeidet med psykisk helse. Videre virker det som lærere tar i bruk erfaring, skjønn og allmenn kunnskap når de skal jobbe med psykisk helse. Det ser også ut til at lærerne har begrenset forhold til temaet folkehelse og livsmestring, og det kan virke som de ikke ser den direkte sammenhengen mellom psykisk helse og folkehelse og livsmestring.

4.1.1 Det har i liten grad blitt jobbet med folkehelse og livsmestring i skolen

Psykisk helse kommer direkte inn i skolen ved hjelp av folkehelse og livsmestring, og er derfor lovfestet som en del av lærerens mandat. Likevel er det en tydelig tendens at lærerne har jobbet minimalt med det tverrfaglige temaet, Sara uttrykker: Jeg føler at vi kanskje ikke akkurat har jobbet med det, men kanskje litt i noen av fagene, at det på en måte er innlemmet i noen av fagene da, men ikke sånn spesielt at man har jobbet med det da. “De har heller ikke har tenkt så mye over sammenhengen mellom psykisk helse og folkehelse og livsmestring, men snakker mer om det i generelle termer. Reidun mener at: “Livsmestring er jo, snakke om hvordan vi skal komme oss gjennom hverdagen hver dag, og alle de samtalen med eleven du har i løpet av dagen.” Her blir det tydelig at Reidun ser sammenhengen mellom livsmestring og håndtering av hverdagen. Hun peker også på bruk av samtalen i denne forbindelse, som kan tyde på at hun i disse formidler aspekter ved livsmestringsfaget.

Astrid reflekterer over at folkehelse og livsmestring er kommet inn i skolen og er i noen grad kritisk til dette:” (...) du kan få karakter i “hvordan du mestrer livet” (..) det er litt tøft da, for barn da, at det skal bli en ting.” Ved å uttrykke dette peker Astrid på at barna skal få enda en

et plan å prestere på, og at dette kan bli tungt. Hun peker også på kvalitetssikring ved det lærerne gjør:

(..)hvem er det som passer på at lærerne gjør det de skal, og hvem er det som kvalitetssikrer det? Er det skolenivå, eller er det læreplannivå eller? Det kan nok bli veldig forskjellig og litt tilfeldig.

Kvalitetssikring er en viktig del av dette arbeidet, fordi hvis det ikke blir kvalitetssikret kan det gå mot sin hensikt. Elevene vil få vilkårlig opplæring og en konsekvens av dette er at hensikten med temaet vil bli borte. Informantenes svar viser også at de jobber lite og uformelt med folkehelse og livsmestring i skolene. Det kan likevel se ut til at lærere prater om psykisk helse i mer uformelle settinger med sine elever. Dette er tilfellet med Lars der han snakker om at livet består av utfordringer:

Det er ikke sånn at vi har sagt nå skal vi ha det på planen til elevene, men at vi har snakket om at livet består av utfordringer (...) det har jo vært mer i forbindelse med samtale sånn med klassen og mer generelt da.

Sitatet viser at Lars i stor grad snakker om disse temaene uformelt. Det kan virke som at han er opptatt av at selv om det ikke er på planen, så er det en del av selve livet og selve virkeligheten. Dette kan tyde på at han ser viktigheten av å snakke om livets utfordringer uten at det nødvendigvis inngår i en plan. Jørgen på peker på sin side at arbeidet med livsmestring skjer ubevisst hele dagen:

Livsmestring er jo, snakke om hvordan vi skal komme oss gjennom hverdagen hver dag, og alle de samtale med eleven du har i løpet av dagen, alle tingene man prater om underveis. Tror vi gjør mye av det ubevisst.

I Lars og Jørgen sine sitater kan det se ut til de i stor grad bruker skjønn og egne innsikter om livet når det er snakk om å takle utfordringer i hverdagen og formidle livsmestring til elevene. Dette betyr at de snakker om viktige tema, men det inngår ikke en plan eller i et formelt program. Norman og Tjomsland problematiserer bruk av personlige innsikter i livsmestringsopplæring. De påpeker at hvis livsmestring skal formidles til elevene, uten at det inngår i et formelt program, vil man risikere at det som formidles til elevene er opp til enkeltlærerens egne erfaringer og innsikter (Norman & Tjomsland, 2021, s. 202). Dette vil kunne medføre at opplæringen vil bli erfaringsbasert og ulik fra klasse til klasse, og skole til skole.

Flere lærere uttrykker at det kan være utfordrende å integrere temaet i faget. Jørgen uttrykker her: “Skal vi snakke om psykisk helse i mattetimen, det er litt sånn unaturlig.” Her viser han at han opplever at temaet er vanskelig å integrere i faget matematikk. Dette kan ha utgangspunkt i for lite forståelse for temaet. Dette kan peke på behov for økt kompetanse og opplæring i temaet. Alt i alt virker det som at lærerne er i noen grad usikre på hvordan arbeidet med folkehelse og livsmestring skal utføres, men at de snakker om viktige aspekt ved temaet i mer uformelle settinger og uten ha en fastsatt plan.

4.1.2 Lærere mener de kan hjelpe når det gjelder “skolerelaterte” plager, men utenfor dette er kompetansen utilstrekkelig

Når elever sliter i en “skolerelatert” kontekst, virker det som lærere føler de kan hjelpe. Reidun uttrykker:

Er det rent skolerelatert så kan jeg gjøre mye mer. Hvis det er prestasjonsangst, og redsel for å ikke få til alt dette her(...) enn hvis det er en generell at de synes livet er vanskelig. Da kommer jeg mer til kort, men er det rent skolerelatert så gjør jeg mye.

Lærere føler de kan gjøre mer når det er innenfor deres kompetanseområde. Reidun bruker begrepet “skolerelatert” om sin kompetanse og beskriver at så lenge problemet er innenfor det skolerelaterte området uttrykker hun at hun både kan og vil gjøre mye. Hun beskriver her at hun innenfor sin skolerelaterte kompetanse kan hjelpe elevene med problemer de måtte ha, men her går også grensen hennes. Hun forklarer videre at de fleste elever klarer seg innenfor klasserommiljøet, som her kan tolkes som normalområder. Reidun beskriver sin kompetanse som at hun har kunnskap i å tilby trygghet, forutsigbarhet og ha hverdagslige samtaler.

Lars er også opptatt av skolefag. Lars hjelper elever faglig hvis de har det vanskelig. Han forteller om en elev som hadde psykiske helseplager, og på grunn av vansker i hjemmet, ikke ble fulgt opp faglig fra hjemmets side. Lars sier at han satt igjen med eleven for å prøve å hjelpe han med det faglige, og på denne måten hjelpe eleven. Han sier: “de få gangene jeg kunne sitte med han, kanskje etter skoletid, bare for å boosta littegrann av det faglig, virka han takknemlig.” Her kan det se ut som at Lars ser på faglig hjelp som innenfor det han kan bidra med når elever har psykiske helseplager.

Men når de psykiske helseplagene blir større og alvorligere, kan det virke som at lærerne opplever sin egen kompetanse som begrensende. Reidun sier at:

De gangene det er vanskelig, er de gangene jeg skjønner at ting er større og vanskeligere enn det jeg kan hjelpe dem med. Da vet jeg at de har det vondt (...) (...) Da tenker jeg at jeg ikke strekker til (...) jeg har ikke nok kunnskap eller utdanning innen psykisk helse.

Jørgen konkretiserer mangel på kunnskap, og sier: “Vi har så mange elever som har traumer da, som er langt utenfor vår kompetanse.” Videre peker han på behov for traumekurs for å få økt kunnskap siden mange lærere møter på elever som har alvorlige traumer i forbindelse med

krig og flukt. Dette kan vi se i sammenheng med utdanning, en ytre faktor som vil påvirke lærerens arbeid i henhold til Ekornes (Ekornes, 2018, s. 48).

Det at det ser på det utenfor det “skolerelaterte” området som utenfor deres kompetanseområde, kan ses i et patogent lys fordi de da tenker at elevenes mer alvorlige vansker tilsier at eleven er syk og trenger annen hjelp (Antonovsky, 1987/2012, s. 29). Dette perspektivet tar utgangspunkt i om et individ er sykt eller friskt, uten noen mellomting (Antonovsky, 1979, referer i Ekornes, 2018, s. 20). I et patogent perspektiv er fokuset på å finne årsaker til sykdom og funksjonsnedsettelse (Antonovsky, 1979, referer i Ekornes, 2018, s. 19). Lærere viser i sine svar at de er opptatt av funksjonen til elevene, og ut ifra denne definerer om de kan hjelpe elevene eller ei. Dette kan også vise at det kan se ut til at lærere opplever at de ikke har nok kunnskap, og derfor kjenner på følelsen av utilstrekkelighet.

4.1.3 “Jeg er ikke psykolog”

Det kan se ut som samtlige lærere ser på sin utdanning som en begrensning mer enn en mulighet for å tilby barnet hjelp når det gjelder psykisk helse. Lærere gir uttrykk for at de ikke kan drive med terapi når elevene sliter med sin psykiske helse. Astrid sier: “jeg er ikke terapeut, (..) vi har ikke den kompetansen”. Likevel kan det se ut til at grensene for hva som er terapi og hva som psykisk helsefremmende arbeid er utydelig for læreren selv. Alle informantene uttrykker på hver sin måte at de ikke er psykologer. Sara uttrykker at: “læreren kan på en måte ikke være psykologen til eleven heller, akkurat det også blir litt feil.” Videre beskriver hun at det er begrensninger på hva lærerens jobb er og at man ikke kan sitte å ha samtaler med samme elev hver dag. Lars konkretiserer dette på denne måten: “(..) jeg kan ikke behandle eleven ehm..Det er ikke mitt område. Snakke med eleven ja absolutt, men ikke innenfor sånn behandling.”

Dette er også et eksempel på hvordan læreres tankegang kan sees i et patogent lys, fordi de i sine utsagn sier at de ikke har profesjonen psykolog, som tilsier at de opplever at må gi terapi. I en forlengelse av dette kan det tyde på at de da ser på eleven som syk i et psykisk helseperspektiv, og at han eller hun trenger terapeutisk behandling. Som sagt, har patogenese et mer svart-hvitt perspektiv på sykdom, altså at eleven enten er syk eller frisk, og fokuset er på å finne årsaker til sykdom og funksjonsnedsettelse (Antonovsky, 1979, referert i Ekornes, 2018, s. 20).

I forlengelsen av denne tankegangen kan det virke som lærere glemmer at psykisk helse er noe som de er pliktet til å arbeide med i skolen. Det kan her virke som lærerne ikke helt vet hvor skillet går mellom å hjelpe eleven og være terapeut, og det kan se ut som psykisk helse som ansvarsområde er noe forvirrende for lærerne. Hanne uttrykker at det er vanskelig å finne grensen mellom hva som er lærerens ansvar og hva som ikke går innenfor.

Ja, det synes jeg er litt vanskelig, den grensa der (...) jeg vet ikke engang om jeg har funnet den grensa, fordi at det er litt uklart (...), ja, når du jobber og når du kommer inn i et sånt problem, (...) det er vanskelig å tegne den grensa. Ja, at den er litt uklar, synes jeg.

Reidun er tydelig på hvordan hun definerer sin oppgave: “min primære oppgave er jo å undervise, det er det jeg er utdanna for.” Dette står i samsvar med Ekornes, som hevder at lærerens oppgave er å drive opplæring (Ekornes, 2018, s. 42). Reidun poengterer videre at: “jeg kan ikke gå inn og behandle en depresjon. (..)vi er jo et lavterskelnivå, men jeg synes den terskelen der blir høyere.” Hun begrunner dette videre ved å si at det ikke finnes noe hjelpeapparat rundt, slik at mer ansvar legges på skolen. Hennes uttrykk for mangel på tilgjengelig hjelpeapparat kan ses i lys av ytre faktorer som påvirker hennes arbeid med psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 48). Hun gir videre uttrykk for at ansvarsoppgavene til lærerne har økt, og sier “det ligger innmari mye på oss som lærere nå, det er jo

kjempevanskelig synes jeg”. Reidun kan tolkes i retning av at hun opplever sin rolle som utvidet, og til å romme ansvarsoppgaver hun ikke har kompetanse i, og opplever dette som utfordrende.

4.1.4 Lærerne erfaring begrenser seg til begynnende vansker

Lærerne gir uttrykk for at elevene sliter med ulike vansker, og trekker frem alt fra diagnoser eller symptomer på diagnoser til mer diffuse plager. Noe som likevel er fremtredende i materialet at lærerne har erfaring med elever med begynnende vansker. Samtlige nevner kroppspress, selvbilde og selvtillitsproblematikk, samt usikkerhet rundt relasjoner i sine svar. Dette er vansker som på mange måter er “vanlige” i den alderen elevene er i. Dette kan sees i sammenheng med Klomsten som hevder at press fra seg selv og andre er en normalbelastning i ungdomstiden, og skal ikke sykliggjøres (Klomsten, 2017, s. 256). Ekornes på sin side, peker på emosjonell sårbarhet, traumer eller utfordrende hjemmeforhold som kjente risikofaktorer og /eller begynnende vansker (Ekornes, 2018, s. 36). Man kan kanskje tenke at elevene som sliter med selvbilde, selvtillit, usikkerhet og press, har emosjonell sårbarhet.

Astrid uttrykker:

Jeg har en kompetanse mot selvskading og spiseforstyrrelser og sånt, så jeg kan jo snakke om at “neimen du er flott som du er” og hva som er sunt og være et godt forbilde, “ikke snakk ned din egen kropp, ikke snakk ned hvordan du snakker om mat og hvordan andre ser ut.”

Det kan med dette se ut til at Astrid har noe kompetanse til å forebygge og tilrettelegge for elever med begynnende vansker. Videre forteller Astrid at hun kan snakke litt om sorger, gleder, følelser og tankesett som kan hjelpe, men sier også at “på en måte jeg synes det er fint å bruke noen av disse verktøyene som da har blitt lagd av noen andre som er innenfor feltet.” Dette kan bety at hun i situasjoner synes hun det er trygt å lene seg på verktøy som er laget av personer innenfor psykologifeltet. Igjen kan dette tyde på usikkerhet omkring om hva som er riktig å gjøre, og at hun finner trygghet i verktøy. Likevel tyder svaret på at Astrid har erfaring med begynnende vansker ved at hun som lærer kan arbeide forebyggende, med å bedrive positiv fremsnakk av seg selv og andre.

Noen lærere uttrykker også at de har noe erfaring med spesifikke vansker og mer alvorlige vansker. Når vanskene er i mer alvorlig grad, viser det seg at lærere ikke besitter tilstrekkelig kompetanse. Jørgen forteller om en elev med traumer som uttrykte sine vansker under leken sheriff, hvor man skal peke på hverandre og skyte. Eleven sa, (...) jeg har ikke lyst til å være med, synes ikke skyting er noe morsomt. Hvorpå Jørgen reflekter og sier, “(...) nei, selvfølgelig synes du ikke det, du har jo opplevd det. (...) Så der, før det går hvert fall grensa for lærere.”

Dette viser at de kommer opp i situasjoner der de ikke besitter tilstrekkelig kompetanse til å hjelpe elevene som har vansker i mer alvorlig grad. Noe som også går igjen er utrygge hjemmeforhold grunnet rus, fattigdom, psykisk syke foreldre og vold. To av lærerne trekker også frem skolevegring. En lærer trekker frem fobier og angst.

Lars peker på risikofaktoren psykisk syke foreldre utgjør, og har erfaring med dette. Han forteller om en elev der mor slet psykisk. Han sier at han gjennom møter forsto hvordan eleven hadde det hjemme, og han så på hvordan moren var mot eleven. Lars uttrykker, “(..) og ikke minst mors atferd, som var veldig tydelig, hun var så veldig opp og ned, i utviklingssamtaler.”

Jørgen beskriver usikkerhet rundt kropp på denne måten:

det var en jente som var litt overvektig, og hadde det litt vanskelig hjemme også, også tar ut det på de som var tynne i klassen, de var liksom pinner. Så da måtte vi sette oss ned og prate om kroppspresset, at det går jo begge veier også. Noen er veldig usikre fordi der tynne også. Også snakka vi mye om det der kroppspresset og særlig med sosiale medier og sånn da.

Her er Jørgen bevisst hvordan kroppspresset blir forsterket gjennom sosiale medier. Han reflekterer også rundt at alle uavhengig av fasing kan oppleve kroppspress. Igjen er dette normalvansker for barn og ungdom men kan også bety at elevene har begynnende vansker(Klomsten, 2017, s. 256).

Hanne som er i sitt første arbeidsår som lærer, beskriver følgende når hun får spørsmålet om erfaring rundt elever som sliter:

(...)ehm, mer sånn lav selvtillit, vil at, et ønske om at de folk, de rundt han ser han, på en måte, at de bryr seg.

Hanne peker her på en elever med ulike begynnende vansker, uten at hun bruker det begrepet. Det kan se ut til at lærerne har ulik type erfaring når det gjelder psykisk helse. De psykiske vanskene de har erfaring med varierer fra lærer til lærer, og de har derfor kompetanse på ulike ting. De har likevel noe kompetanse for å forebygge og tilrettelegge for elever de begynnende vanskene.

4.1.5 Læreres ser på elevens atferd for å avdekke psykiske vansker, men har ikke tilstrekkelig kunnskap til å se etter symptomer

En tydelig tendens i materialet er at lærerne observerer elevens atferd for å finne ut om de har vansker. Lærerne beskriver at de ser på elevens atferd for å avdekke problemer. Dette kan sees i sammenheng med Bru et al. som mener at psykiske vansker kan komme til uttrykk i atferd (Bru et al., 2016b, s. 21). Lærerne fremhever utagerende oppførsel i sine svar. Bare en lærer nevner en elev med innagerende oppførsel som et tegn på at eleven hadde vansker. Observasjonen av atferd som læreren gjør, kan ha utgangspunkt i at lærerne er sammen med elevene fysisk hver dag og dermed i stor grad har mulighet til å observere elevenes atferd og oppførsel i ulike situasjoner (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87). Både Hanne og Sara ser på elevens atferd. Hanne har en elev som ikke ønsker å ta av seg jakken:

Det var på en måte et tegn (...) På en måte protestere litt sånn i klasserommet da (...) Mest tydelig med dette at han ikke vil ha av seg jakka, ok, hva prøver du å fortelle med dette her da.

Hanne tolker dette i retning av at eleven ikke klarer å sette ord på hva som er galt, og heller søker oppmerksomhet. Sara bruker direkte informasjon gjennom kommunikasjon i undervisningen til å gjøre seg opp en tanke om hvorvidt eleven sliter: “(..) når vi jobber med oppgaver, så kan eleven si “jeg vil ikke jobbe oppgaven. Nei, den ble ikke så fin (..) Den usikkerheten på en måte reflekterer også hvordan eleven har det da.” Sara viser her at hun ser etter selvtillitsproblematikk og sårbarhet for å finne ut av om eleven har begynnende psykiske vansker. Hanne stiller spørsmål ved hva elever prøver å uttrykke, og det vitner om evne til å se bak oppførselen, og fortolker en del informasjon. Ved å stille spørsmål ved elevens atferd viser Hanne at hun stiller seg undrende til hva som ligger bak atferden. Lærerne har ulike metode for å finne ut av om elevene sliter, de bruker både sosiale og faglige situasjoner for å finne ut av hvordan eleven har det.

Det kan se ut som lærerne i varierende grad oppfatter atferden som et tegn på at noe er vanskelig for eleven. Lars brukte tid på å forstå at eleven hadde psykiske utfordringer, og ble oppmerksom på at eleven slet ut fra hvordan eleven var mot andre elever «det tok litt tid før jeg skjønnte at eleven sleit psykisk (...) Litt hva han gjorde mot andre, han var godt likt på mange måter, men samtidig så var det mange elever var redd han.» Videre sier Lars at han forstod at fravær av smil betydde at eleven ikke hadde det bra. Dette kan bety at han til da hadde kanskje tenkte at det var en del av elevens personlighet. Dette kan også bety at han ikke var oppmerksom på tegnene. Det tar tid å lære elevene og kjenne og forstå hva som er personlighet, og hva som er vansker.

Reidun står på sin side i døren hver morgen og bruker dette mulighetsrommet hver dag til å se hvordan eleven har det. Dette er en rutine som hun gjør hver dag. Hun sier: *“(...) å få muligheten til å se i øynene på dem, men det går mye på kroppsholdning, også endring i personlighet. Fravær av smil som kommer til øynene (...).”* Hun bruker kroppsholdning og ser etter endring i personlighet, hun bruker skjønn og erfaring, og prøver å tolke de små tegnene de gir i dette møte. Her bruker hun intuisjon og kjennskap til elevene for å tolke endring i kroppsspråk eller uttrykk som et tegn på at eleven har det vanskelig. Dette kan også sees i sammenheng med affektiv inntoning, hun bruker elevenes kroppsspråk og mimikk for å finne ut av hvordan elevene har det (Shibbye, 1996, referert i Jordet, 2020, s. 215).

Reidun på sin side snakker om en elev som sliter og har skolevegring, og sier: “dette var vel egentlig et uttrykk for ... viste vel egentlig tegn på depresjon kanskje? Uten at jeg er psykolog.” Her uttrykker hun at symptomene som denne eleven hadde egentlig var tegn på depresjon, men er rask på å si at hun ikke er psykolog, og ikke har kompetanse til å si noe om dette. Den situasjonen Reidun står i her, og hva hun velger å gjøre kan sees i lys av indre og ytre støtte og hindringer. Hennes personlig kunnskap og erfaring kan sees på individuelle faktorer som vil påvirke hvordan hun arbeider med psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 47). Det

at Reidun uttrykker at hun ikke så at eleven slet, kan derfor muligens handle om at hun ikke har nok kjennskap til ulike uttrykk eller symptomer på vansker.

4.2 Lærerne forsøker å arbeide i en helsefremmende retning

Det kan se ut som arbeidet med psykisk helse er et spenningsfullt område for lærerne. Lærere har mye kunnskap, og funnene kan indikere at de forsøker å arbeide helsefremmende i skolen. Funnene viser at de besitter kunnskap og er bevisst konkrete tiltak, men at de hindres av lav selvtillit. Dette kommet til uttrykk i at de dras i en patogen tilnærming (Antonovsky, 1987/2012, s. 29) når det gjelder kompetanse og handlingsrom. Dette gjør at de i liten grad ser sitt potensial til å bidra i en helsefremmende retning, men funnene viser likevel at de prøver seg frem med helsefremmende perspektiver og metoder som kan sees i lys av en salutogen tilnærming (Antonovsky, 1987/2012, s. 30). En salutogen tilnærming når det gjelder perspektiver og metoder innebærer å ha fokus på helsefremmende aspekter i psykisk helse. Disse mulige salutogene aspektene kommer til uttrykk gjennom relasjonsbygging, samtaler, forutsigbarhet og føleles- og tankehåndtering i lærernes metoder og perspektiver som igjen kan sees i sammenheng med begrepene forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Funnene viser dermed et sprik i hva lærerne sier de har kunnskap om og hva de faktisk gjør. Dette viser igjen at de er usikre på hva som er innenfor sin rolle og at det kan virke som grensene for hva de skal gjøre, bør gjøre og hva de gjør er utydelig.

Lærere har mye kunnskap, og funnene kan indikere at de forsøker å arbeide helsefremmende i skolen. Lars beskriver tiltak når elever har det vanskelig: “alt fra samtaler, til å ha de i nærheten, plassere de i klasserommet i nærheten av seg, så man har mye dialog med eleven.” Sara sier :” jeg gått inn for å danne god relasjon med slike elever.“ Reidun beskriver her: “det er noe med å tilby den rutiner med det som å være på skolen, normaliteten det er å være på skole, som er det viktigste jeg gjør.” Her blir samtaler, relasjonsbygging og rutiner fremhevet. Funnene viser at de besitter kunnskap og er bevisst konkrete tiltak, men at de hindres av lav

selvtillit. Astrid uttrykker dette slik: “vi sitter sammen og snakker, og det kan både være om de vanskelige tingene, men også for å passe på at det er litt sånn relasjonsbygging.”

En salutogen tilnærming når det gjelder perspektiver og metoder innebærer å ha fokus på helsefremmende aspekter i psykisk helse. Disse mulige salutogene aspektene kommer til uttrykk gjennom relasjonsbygging, samtaler, forutsigbarhet og følelses- og tankehåndtering i lærernes tilnærminger som igjen kan sees i sammenheng med begrepene forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Funnene viser dermed et språk i hva lærerne sier de har kunnskap om og hva de faktisk gjør. Dette viser igjen at de er usikre på hva som er innenfor sitt mandat og at det kan virke som grensene for hva de skal gjøre, bør gjøre og hva de gjør er utydelig.

4.2.1 Lærerne har et relasjonelt perspektiv i arbeidet sitt med psykisk helse

4.2.1.1 *Lærerne er ikke konkrete eller systematiske i relasjonsarbeidet*

Lærerne har et relasjonelt perspektiv i arbeidet. Vi kan se i lys av opplevelse av sammenheng beskrive relasjoner som meningsfulle fordi de er med på å bygge en indre grunnmur av trygg og stabil selvfølelse som barn har behov for (Sælebakke, 2018, s. 111). Likevel ser det ut til at de arbeider ulikt med relasjonsbyggingen. Ekornes peker på fire begreper som beskriver relasjonskvalitet, tillit, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet (Ekornes, 2018, s. 70). Det ser ut til at lærerne har kjennskap til prinsippene i relasjonsbygging, men det kan se ut til at de ikke er konkrete i hvordan de skal udøve disse prinsippene.

Reidun sier, ”det å få tillitt, og vise at her er jeg uansett, nå står jeg ved siden av deg, altså trygghet er noe av det viktigste man kan gi. Vise at man forstår og kjenner.” Her nevnes tillit og trygghet. Reidun er opptatt av å være nær, og dette kan ses i sammenheng med elevens selvfølelse, som kan bygges av voksne som er nærværende og som ser og møter barnet med respekt (Sælebakke, 2018, s. 111). Det kommer likevel ikke helt frem hvorvidt hun har

konkrete arbeidsmåter for å utvikle dette. I materialet kan det se ut til at flere av lærerne ikke viser til konkrete måter å bygge relasjon på, men de er likevel opptatt av relasjonsbygging. Dette kan vi eksempelvis se hos Jørgen. Han sier på den ene siden at han prøver å være “den” trygge voksenpersonen”, men han konkretiserer ikke dette utsagnet ytterligere. Det kan derfor være uklart hva som menes med å være en trygg voksen.

Det virker derimot som han er opptatt av et trygt klassemiljø, og kommer der med et mer konkret tiltak enn han gjør når det gjelder relasjonsarbeid. Jørgen forklarer: “hva skjer hvis man sier noe feil, også svarer klassen ingenting, også tar man den hver dag, og til slutt skjer ingenting hvis noen sier noe.” Dette bærer preg av systematikk i arbeidet for å utvikle et trygt klassemiljø, noe som står i kontrast til mer diffuse utsagn om hvordan man kan drive relasjonsbygging.

Avslutningsvis kan se ut til at det arbeides lite systematisk med relasjoner. Det virker som relasjonsarbeidet blir overlatt til tilfeldighetene og hver enkelt lærer. Ekornes på sin side peker på at relasjonsarbeidet alltid vil ha en grad av personlig preg, ettersom relasjonsarbeidet også handler om lærerens personlighet (Eriksen & Lyng, 2015, referert i Ekornes, 2018, s. 80). Denne synsvinkelen kan sees i materialet vårt hvor lærere arbeidet ulikt med relasjoner til elever.

4.2.1.2 Lærerne tester metoder for å bygge relasjon

Lærerne har ulike tilnærminger for å bygge relasjon, og det kan virke som de varierer tilnærmingen ut ifra enkelteleven de skal bygge relasjon med. Det kan derfor se ut til at lærerne prøver seg litt frem i arbeidet med relasjonsbygging. Astrid forklarer hva hun noen ganger gjør for å eleven til å åpne seg slik at de kan bygge relasjonen:

Noen ganger, perioder, hvis barnet vil, og synes det er koselig. Sånn lunsj i uka der, der jeg tar spisepausen min også spiser vi sammen og snakker, og det kan både være om de vanskelige tingene, men også for å passe på at det er litt sånn relasjonsbygging.

Ved sin uttalelse “det litt sånn relasjonsbygging”, kan det se ut som Astrid er usikker på om det hun gjør faktisk er relasjonsbygging. Hun prøver seg likevel frem ved å skape en hyggelig atmosfære under samtalen i den hensikt å drive relasjonsbygging. Hun tilnærmer seg relasjonsarbeidet ved gi barnet tid og oppmerksomhet en-til-en, og viser her at hun er opptatt av å skape trygghet til å snakke sammen i avslappende og hyggelige rammer uten press. Astrid sitt tiltak er preget av omsorg og personlig oppmerksomhet, og hun legger inn ekstra innsats. Hun bruker også alle de små øyeblikkene hun har i løpet av arbeidsdagen til å bli kjent med elevene. Ved å tone seg inn på eleven forsøker Astrid å ta del i elevens opplevelser og på denne måten styrke relasjonen (Jordet, 2020, s. 215). Hun uttrykker videre at hun bruker “turer og friminutt og små øyeblikk i gangen” for å bli kjent med elevene og for arbeide med relasjon.

I møte med krevende relasjoner prøver Sara å finne innfallsvinkler for bygge en relasjon med eleven. Hun sier: “hva er det denne eleven interesser seg for? Å begynne å interessere seg for det samme (...) fordi da åpner de seg har jeg opplevd, og vil snakke.” Lars derimot tar for seg hvordan det er å bygge relasjon med en elev som var lukket. Han nevner samtaler og hyggelige stunder som viktige i dette relasjonsarbeidet. Både Lars og Sara ser ut til å være tålmodige og ønsker å skape tillitt til sine elever. Ved å tilrettelegge for hyggelige stunder og sette seg inn i elevens interesser kan det se ut til at de legger inn en ekstra innsats for å bygge relasjoner.

Det kan se ut til at flere av lærerne prøver seg frem i relasjonsarbeidet. Jørgen forklarer at han ønsker å, “være tilgjengelig uten å presse de. Det var en feil jeg gjorde i starten, følte jeg var litt for mye på. Ta et skritt tilbake iblant også, la de komme til deg”. Han forklarer å videre

ved å si at han viser at han alltid er der for eleven “ikke gi deg på det, det verste er jo hvis eleven føler at du har gitt opp”. Dette kan vi ses i lys av tålmodighetsaspektet til Ekornes, der det som står sentralt er å ikke gi opp når man møter vanskeligheter (Ekornes, 2018, s. 70). Her ser vi at lærerne prøver seg frem med ulike metoder i relasjonsarbeidet. De har ulike erfaringer med hva som fungerer, og det kan virke som at veien blir til mens de går.

Selv om de arbeidet ulikt, og ikke er konkrete i svarene, er det en tydelig tendens at de er opptatt av relasjonsbygging. I denne sammenhengen kan vi se relasjonsarbeidet i et salutogent perspektiv, altså at relasjonsbyggingen bidrar til helse. Læreren kan bidra til motstandskraft, og dette kan ses i sammenheng med salutogenese (Berg, 2005, s. 74). Drugli og Lekhal peker på at salutogenese er det som bidrar til at man tilegner seg motstandsressurser til å håndtere påkjenninger i livet, og da kan vi peke på relasjonen som en motstandsressurs (Drugli & Lekhal, 2018, s. 23). Borjessen peker på Antonovsky helsefremmende faktorer, eksempel på en ekstern friskfaktor er andre støttende personer (Börjesson, 2017, s. 30). I følge Drugli og Lekhal dreier salutogenesen som om at mennesket er i et system som et åpent, i kontinuerlig samspill med omgivelsene rundt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22). Positive relasjoner vil på denne måten gjennom et aktivt samspill kunne bidra helsefremmende.

4.2.2 Lærerne bruker samtale som metode for å få kunnskap om hvordan eleven har det

Selv om lærerne sier de ikke er psykologer, kan det se ut til at de tar i bruk noen av de samme verktøyene som psykologer bruker, men på ulik måte. Samtaler blir brukt som terapiform i terapirommet hos psykologen, men lærere bruker også samtaler som verktøy. Lærerne har ulik oppfatning om hva samtalen kan bidra med. Det virker som samtalen for noen lærere er til for å avdekke, mens for andre handler samtalen om å bygge relasjon. Samtalen kan kobles til meningsfullhet i Antonovskys sin teori om hva som bidrar til opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987/2012, s. 39). Samtalen vil bidra til meningsfullhet fordi

gjennom fortellinger kan man skape mening som har betydning for eget liv (Bruner, 1990, referert i Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163). Borjesson peker også på samtals helsefremmende funksjon, i å legge vekt på friskfaktorer og fokusere på det som gir helse kan samtalen få en helsefremmende gevinst (Börjesson, 2017, s. 22). I en helsefremmende samtale vil man først anerkjenne, deretter lete etter ressurser og ferdigheter vil å håndtere det som er vanskelig (Börjesson, 2017, s. 24). Funne kan indikere at lærere ikke er bevisst denne funksjone ved samtalen, men de bruker likevel samtalen flittig id et psykiske helsearbeidet.

Det ser ut til at lærerne har ulike oppfatninger for å få i gang en samtale og finne ut av hva eleven sliter med. Reidun trekker frem de obligatoriske elevsamtalen som hun kaller for de “forplikta elevsamtalene” som verktøy for å få kjennskap elevens trivsel både på skolen og hjemme. Hun uttrykker videre at hun spør direkte i elevsamtaler: “har du det bra? Har du det fint? Har du det bra på skolen? Har du det bra hjemme? Hun er likevel oppmerksom på at man ikke skal putte ordene i munnen på eleven.” en del barn(.) ønsker å svare det de vil at jeg skal høre eller dekker over ting hvis det ikke er bra da”.

For Jørgen derimot ser det ut til å være viktig å finne tid til å støtte eleven gjennom samtaler i øyeblikket. Når det har hendt noe, mener Jørgen at samtalen der man avklarer hva som har skjedd, noen ganger er nødvendig for at eleven skal ha det bra. “Jeg tenker at det er viktig da, får jeg heller droppe den mattetimen da og sette oss ned og prate om det som har skjedd.” Ifølge Jordet kan man ved at to samtaleparter går sammen skape en felles mening i samtaler hvor man gir hverandre tilgang til følelser, tanker og meninger (Jordet, 2020, s. 212). Dette er noe Jørgen ser ut til å gjøre her. Lars derimot er kritisk til hva samtalen kan bidra med, selv om den har vært god: “man tenker at man har hatt en god samtale, resultatmessig, tror ikke det endret så mye.”

Det ser ut til at lærere har troen på samtale som metode for å få kjennskap til hvordan elevene har det psykisk og om de har eventuelle problemer. Ingen uttrykker likevel sikkerhet rundt om

samtalen som metode er noe som kommer til å fungere. Å ha samtaler med elever er likevel noe lærer kan gjøre innenfor sitt handlingsrom. Astrid trekker frem viktigheten av å snakke med elevene, og hun tar i bruk kontaktlærertimen til disse samtalene med alle elevene. Hun uttrykker at en slik time vil gi: “en tid og ro, på å sitte å snakke en og en”, og poengterer viktigheten av å snakke med de stille elevene. Astrid mener dette vil være en mulighet til å oppdage ting før det har eskalert.

4.2.3 Lærerne vektlegger forutsigbarhet i skolehverdagen

Det virker som lærerne ser på forutsigbarhet for elever som sliter som en viktig faktor for at eleven skal føle seg trygg i skolekonteksten. Selv om lærerne ser forutsigbarhet i forbindelse med det å skape trygge omgivelser for elever, nevner ikke lærerne dette eksplisitt i sammenheng med fag og læring. Karasek & Reeve et al. sier blant annet at opplevelse av forutsigbarhet og kontroll stimulerer velvære og motivasjon for innsats og læring. (Karasek, 1992; Reeve et al., 2004, referert i Bru & Øverland, 2016, s. 54). Det kan derfor se ut til at trygghetsaspektet veier tyngre for elevene som har det vanskelig, enn læring. Dette kan ha sammenheng med Antonovsky sitt begrep kalt begripelighet (Antonovsky, 1987/2012, s. 39-40). Her kan det se ut til at lærere ønsker å skape en opplevelse av sammenheng for eleven ved å tilrettelegge for forståelse i hverdagen.

Forutsigbarhet i undervisningssituasjonen er noe lærerne påpeker som vesentlig for elevens trygghet. De nevner felles regler, planer og faste avtaler som viktig. Stabile rutiner og regler som overholdes kan være med på å gi god struktur i løpet av skolehverdagen, noe som igjen kan gi elever som strever en følelse av indre kontroll og forutsigbarhet (Bru & Øverland, 2016, s. 54).

Særlig Reidun ser en tydelig sammenkobling når det gjelder å ha det vanskelig og det å ha rutiner i hverdagen “når hverdagen er shitty, er det godt faktisk å ha rutiner. (...) Det er noe

med å tilby den rutinen med det å være på skolen, normaliteten det er å være på skole, som er det viktigste jeg gjør”. Reidun trekker frem hva hun gjør når det gjelder rutiner.

Det er sånne småting som at man på begynnelsen av hver dag gjennomgår hva som kommer til å skje i løpet av dagen (...) Små drypp om (...) De vet hva som skjer, når det er andre ting, snakker vi om det på forhånd. De blir veldig forberedt.

Her kan det virke som at Reidun trekker linjer mellom rutiner og forutsigbarhet. Hun mener at det å forberede elevene på det som kommer til å skje, vil skape trygghet og motvirke. Ved å forberede elevene på hva som skjer ønsker Reidun å gi elevene bedre forutsetninger for å håndtere hverdagen. Dette kan sees i lys av Boyce, som mener at rituelle handlinger vil muliggjøre en god håndtering i møte med uforutsette hendelser (Boyce, 1983; Antonovsky, 1987/2012, s. 61). Reidun sin tankegang er noe motsatt av hva Kobasa som mener at utfordringer og endringer mennesker møter på gir anledning til personlig vekst (Kobasa & Maddi, 1982, referert i Antonovsky, 1987/2012, s. 59).

Det virker som to av lærerne ser på regler som viktige for å skape forutsigbarhet. Det er Astrid og Hanne. Astrid nevner at det er viktig at alle følger de samme reglene, og at alle de som arbeider med eleven skal møte elevene på lik måte dersom de bryter en regel. Astrid sier “det er egentlig veldig viktig fra skolen (...) at man skal møte det på likt måte.” For Hanne virker det som at det å følge de samme reglene handler om stabilitet. Hun snakker om klasseregler og sier “det gjør det enklere for elevene å føle stabilitet hvis vi har en felles forståelse for hvordan man vil det skal være”. Dette står i samsvar med Bergkastet, som hevder at regler gir elever trygghet til å delta i læringsaktiviteter (Bergkastet et al., 2009, s. 49). Alt i alt kan det se ut til at begge lærerne ser på regler som en viktig faktor i det å tilby en hverdag med forutsigbarhet.

4.2.4 Lærernes har ulike tilnærminger til arbeid med tanke og -følelshåndtering

4.2.4.1 Lærerne bruker enten manualbaserte programmer eller erfaringer

Det kan virke som det er et skille mellom lærere i hvordan de forholder seg til følelshåndtering i arbeidet med psykisk helse. Astrid og Jørgen bruker manualbaserte programmer som spinnville følelser og psykologisk førstehjelp. Elevene vil da ved hjelp av programmene få konkrete verktøy til å håndtere fremtidige situasjoner. Dette er nært koblet til Antonovsky sitt begrep håndterbarhet som går ut på å ha ressurser til å håndtere livets utfordringer (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Det kan se ut til at bruk av manualbaserte programmer derimot står i kontrast til Reidun som i stor grad bruker erfaringer fra eget liv og arbeid, samt skjønn for å lære elevene om følelser.

Flere av læreren er opptatt av normalisering av alle følelsene.” Astrid beskriver at: “Alle har følelser, ikke sant? Og alle har psykisk helse, så det er liksom noe som alle elevene kjenner igjen, når vi snakker og jobber med det.” Reidun derimot beskriver arbeidet med følelser kan være vanskelig:

(..), det er jo fryktelig vanskelig å sette ord på disse tingene (...) beskrive følelser er vanskelig. De finner gjerne helt andre ting som de har opplevd, katten min døde for tre år siden, som en sånn forklaring.

Det er kun Jørgen og Astrid som viser til og har erfaring med bruk av programmet spinnville følelser og psykologisk førstehjelp. Astrid beskriver det på denne måten:

(...) et av de tingene vi jobber med (..) er psykologisk førstehjelp. Det er sånn verktøys pakke som handler mye om å først bli kjent med grunnfølelsene som vi har, (...) Først fokus på det, hva følte jeg, hvor i kroppen kjenner vi de (...)

Astrid uttrykker at psykologisk førstehjelp er et hensiktsmessig verktøy for at alle voksne og barn på skolen skal få et felles vokabular om følelser. “(...) det skjer noe i skolegården, og jeg snakker med de og vi da snakker om (...) “hva røde følelser tenker du nå? hva tror du? Er det noen grønne tanker du kunne fått istedenfor?”. Astrid sin tankegang kan sees i sammenheng med Antonovsky sitt begrep kalt håndterbarhet (Antonovsky, 1987/2012, s. 40) som vil si at elevene tilegner seg språk om følelser, og bruke denne ressursen til å regulere seg selv.

En annen måte å arbeide med følelser og tanker på kan være gjennom “hjelperhånda.” Denne er en del av spinnville følelser, og er noe Astrid aktivt tar i bruk. Hun forklarer det slik:

“Hjelperhånda som da handler om 1. hva er det som skjer? Og da er det bare akkurat for eksempel ting som har blitt sagt og ting som har blitt gjort, men ikke at man tolker “han så meg og han hater meg og sånn” men “jeg dytta, han slo, jeg har det.” så får man litt om det som skjedde 2. så hva følte man? 3. Og så kom man inn på røde tanker som man har og grønne tanker som man kan tenke 4. hvem kan hjelpe meg i situasjonen og hva kan jeg gjøre?”

Hjelperhånda vil her være til hjelp for at eleven skal få et overblikk over situasjonen og sine egne tanker og følelser.

Det kan virke som Reidun, på sin side, har en erfaringsbasert tilnærming til å arbeide med følelser. Hun beskriver arbeid med følelser som vanskelig. Etter at hun blir stilt spørsmålet: har du fokus på å sette navn på følelser slik at man kan utvikle et felles vokabular eller jobber du noe konkret med dette, svarer hun:

(...) Jeg prøver å speile dem noen ganger da (...) vi prøver å utvikle dette med det å snakke om følelser, sette ord på følelser, selvfølgelig jobber vi med det i samtaler.

Prøver jeg noen ganger, jeg ser at du sint, og jeg tror det er fordi, stemmer det? (...) det å snakke om følelser, og sette ord på hvordan man har det (...) det er fryktelig vanskelig å jobbe med. Det er ofte man legger inn egne erfaringer i dette her og, og det er ikke alltid det er riktig heller. Altså, jeg har jo med meg en sekk med erfaring både fra jobb og privat. Tror at man legger sammen to og to og får fire, og det er ikke alltid man gjør da.

Det kan se ut til at Reidun i stor grad og arbeider med følelser ved å speile til elevens følelser verbalt. Hun forteller også at hun snakker om følelser med elevene, hun anerkjenner elevens følelser og utforsker årsak til følelsen ved å stille spørsmål til eleven. Eleven vil da få muligheten til å bekrefte eller avkrefte. Reidun beskriver arbeidet med følelser som vanskelig. Grunner til dette kan være at hun ikke bruker programmer eller har tilstrekkelig kunnskap i følelshåndtering. Det kan derimot virke som Reidun bruker skjønn i sitt arbeid med følelser i motsetning til Jørgen og Astrid. Hun er likevel er bevisst på at på skjønn og egne erfaringer ikke er nok for å hjelpe elevene og jobbe på en hensiktsmessig måte. Jørgen uttrykker: “altså om det er sinne eller om at de veldig lei seg, så er det ett eller annet som skjer hjemme eller noe de har, traumer som de har tatt med seg”

Jørgen viser her at han ser det underliggende bak følelsene til eleven, og viser forståelse for at følelser som sinne eller tristhet kan være en sekundære, og at andre følelser eller emosjoner ligger bak, for eksempel emosjoner eller følelser som ikke er like enkle å vise. Dette kan vi se i lys av primære og sekundære emosjoner, der den sekundære emosjonen kan virke som et skjold mot den primære emosjonen (Norman & Tjomsland, 2021, s. 213). Han peker også på at noe annet ligger til grunn bak følelsene, eksempelvis hjemmesituasjon eller traumer.

Det kan virke som lærerne i materialet arbeider med følelshåndtering og tanker noe ulikt. Det virker som Jørgen og Astrid tar i bruk manualbaserte programmer får å gi elevene håndterbarbet. Dette kan vi se i lys av en mer individrettet tilnærming, der eleven får ansvar

for å tilegne seg god følelshåndtering. Reidun, på sin side, forsøker å gjøre tanker og følelser håndterbare i samspill med eleven. Det er motsetninger mellom dem, fordi Astrid og Jørgen tar i bruk etablerte manualbaserte programmer for å gi elevene verktøy for å håndtere tankene og følelsene. Reidun derimot bruker erfaringer hun har gjort, og skjønn i sitt arbeid. De ulike tilnærmingene kan vitner om at de har ulike måter å arbeide på når det gjelder følelsesarbeid.

4.2.4.2 Lærerne vektlegger positive tanker som en metode i psykisk helsearbeid

Flere lærere påpeker viktigheten av positive tanker i sitt arbeid med elever som sliter. Dette kan gå under håndterbarhet, fordi dette handle om å ha ressurser til å håndtere livet (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Ressurser her vil bety positive tanker, slik at når man møter motgang kan håndtere dette og bearbeide dette på en hensiktsmessig måte. Det ser ut til at både Jørgen, Astrid og Reidun er opptatt av å tenke positivt. Astrid og Jørgen tar i bruk hjelpemåter for å integrere positive tanker i opplevelsen eleven er i. Reidun sin praksis er derimot preget av personlig kyndighet, erfaring og intuisjon.

Spesielt Reidun belyser dette, men Jørgen og Astrid og Hanne er også opptatt av dette. Dette kan ses i sammenheng med Antonovskys sitt salutogene perspektiv. Lærere forsøker på denne måten å bidra til helse ved å aktivt arbeide med å snu tankegangen. Reidun er opptatt av å snu tankegangen fra negativ til positiv. Mer generelt uttrykker hun at hun ønsker å forebygge problemer ved *“å fokusere på ting som er bra og hyggelige og diverse.”* Reidun konkretiserer hvordan hun arbeider med å snu negative tanker ved å vise til et eksempel der hun forsøker å gi elevene et perspektiv på de tingene som de opplever som negative:

(...) livet er dritt nå og ting er jævlig, så jeg pleier å si til elevene mine, «ja det er mye som er fælt, men hva er det som er bra?» Så prøve å fokusere på det (...) prøve å sette ting i perspektiv og prøve å løfte det ut av sitt hull da.” Reidun viser til et annet eksempel hvor hun forsøker å snu tankegangen til elever.

På den ene siden kan man kanskje si at lærere i liten grad definerer det positive og prøver seg på en form for uspesifisert løsning for å holde motet oppe. Reidun virker likevel til å inntone seg på elevenes tanker og følelser når hun sier «livet er dritt nå(...)» (Shibbye, 1996, referert i Jordet, 2020, s. 215). På denne måten kan det virke som at lærere prøver å bygge en slags verbal bro mellom det indre og det ytre, og på denne måten gjøre vanskelige følelser med forståelige (Antonovsky, 1987/2012, s. 40).

Reiduns sitater viser at hun i to ulike situasjonen bruker positiv tankegang som et verktøy. I det første sitatet forsøker hun å sette ting i perspektiv for elevene, og snu perspektivet fra negativt til positivt. Hun bruker metaforen å “løfte de ut av sitt hull”, som kan bety at hun tolker at eleven er langt nede når hen tenker negativt. Hun mener at det i slike tilfeller vil være hensiktsmessig å tenke positivt, og da komme ut av hullet. Ved å først si “det er mye som er fælt” vil hun anerkjenne elevenes følelser, men deretter fokusere på det positive. Hun viser i sitatene at hun ønsker å bidra til at elevene klarer å snu tankegangen, og få et nytt perspektiv på det som er negativt. I det andre sitatet snakker hun om eleven skal være fornøyd med sin egen innsats og at de skal føle at så lenge de gjør så godt de kan er det bra nok. Her bygger hun ikke opp under prestasjonspress, men ønsker i stedet at elevene skal se at de er gode nok som de er.

Astrid på sin side er også opptatt av at elevene ikke skal havne i en negativ spiral, og at man som lærer skal prøve å løfte elevene ut av den gropa de kan havne i. Hun bruker derimot noe

som heter hjelpetanker, som hun har tatt fra intervensjonen “spinnville følelser” for å få elevene til å snu sin tankegang. Hun forklarer at hjelpetanke er en tanke som hjelper deg videre.

Ja, ja hvis jeg glemmer hva jeg skal si, er det så farlig? da kan de på gruppe hjelpe meg eller han kan hjelpe meg eller jeg kan øve litt foran mamma så går det fint” eller “han dyttet bort i meg, men mente sikkert ikke noe med det.

Det kan se ut til at Reidun og Astrid har det samme målet når de ønsker at eleven skal tenke positivt. Tilnærmingen deres er likevel ulik. Reidun bruker skjønn ved å ta utgangspunkt i personlige og profesjonelle erfaringer, mens Astrid i dette tilfellet bruker “hjelpehånda” som er under psykologisk førstehjelp. De er likevel opptatt av det samme, at de positive tankene skal få ta plass. Psykologisk førstehjelp som program vektlegger å fjerne såkallede røde tanker, altså negative tanker, men Holth og Madsen er kritiske til dette, og begrunner dette med at negative tanker kan være knyttet fra alt uforløst sorg til grensesetting (Holth & Madsen, 2019, s. 48).

Hanne er i likhet med Reidun og Astrid opptatt av å få elevene til å se det som er positivt. *Hun sier:* ” prøver å peke det ut for han, gjøre det tydelig for han da, her stopper de, de bryr seg, på den måten, hjelper han å på en måte se de situasjonen som også er bra.” Hun prøver her å tydeliggjøre det som er bra, når eleven kanskje ikke klarer å se det selv. Hanne tar på seg rollen som en som påpeker det positive, slik at neste gang kan eleven lettere klare det selv.

4.2.5 oppsummering

Lærere opplever at de har lite kunnskap om psykisk helse, og at dette er utenfor deres mandat. I stor grad forholder de seg til at psykisk helse er et spørsmål om elevs sykdom og

inntar et såkalt patogent perspektiv, og i mindre grad elevens mestringsperspektiv, og det Antonovsky kaller et «salutogent» perspektiv. Likevel er arbeidet med psykisk helse en stor del av hverdagen til lærere der de daglig har hverdagssamtaler med elevene sine. Imidlertid er det stor variasjon i redskapene lærerne har for å hjelpe eleven. For noen lærere vil det bety at de har få redskaper og inntar en slags moralsk og empatisk rolle som medmenneske. Det profesjonelle ansvaret dreies mindre rundt fagkunnskap, men i det et spørsmål om å være et moralsk forbilde og holde motet oppe hos elevene. På den annen side har noen lærere tatt i bruk enkle metodikker som “psykologisk førstehjelp”, med fagbegreper fra helsetjenesten. Felles for alle lærerne i denne studien er at de har lite profesjonalisert kunnskap og kan fremstå som lite knyttet til den pedagogiske virksomheten læreren står i.

5 Drøfting

I denne studien har vi undersøkt lærernes tanker og beskrivelser av sitt arbeid med psykisk helse i skolen. Vi har gjort dette ved å samle inn data ved hjelp av semistrukturert intervju med seks lærere, som jobber på 4-7. trinn. Det innkomne materialet av intervjuene har blitt analysert og i det følgende vil vi oppsummere hovedfunnene og diskutere dem, sett i lys av relevant teori og forskning. Vi vil diskutere mulige årsaker til funnene, og implikasjonene de vil ha for profesjonen og handlingsrommet til læreren. Dette vil videre ses i sammenheng med nye krav til læreren fra læreplanen, herunder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Vi vil ta for oss fire kategorier; lærerens rolle og lærerens tanker, at lærere tar i bruk lite profesjonaliserte metoder, systematisk arbeid med relasjon, salutogen versus patogen tilnærming. Disse kategoriene er valgt på bakgrunn av de viktigste funnene, og fordi disse kategoriene har gitt oss grunnlag for diskusjon.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Funnene viser at lærere opplever sitt handlingsrom som begrensende innenfor sitt mandat i møte med elever som sliter. De tar i bruk erfaring når de skal hjelpe elever med psykiske vansker. Funnene viser videre at lærerne har jobbet lite med folkehelse og livsmestring. De har en opplevelse av at deres oppgaver i skolen har blitt større og at deres mandat er utvidet.. Videre viser funnene at de til tross for at de ser begrensinger i sin egen kompetanse, arbeider helsefremmende med metoder og perspektiver de tar i bruk. Funnene viser at de tar i bruk relasjonell tilnærming, samtaler, tanke- og følelshåndtering. De er likevel lite bevisst at disse tilnærmingene kan være helsefremmende.

Diskusjonsdelen skal svare på de to delproblemstillingene som ble presentert innledningsvis. Delproblemstilling 1. Hvordan opplever lærere sin rolle når det kommer til psykisk helse i skolen? Delproblemstilling 2. Hvilke perspektiver og metoder tar lærere i bruk når det gjelder psykisk helse i skolen?

5.2 Lærerens rolle

Funnene viser at lærere føler på usikkerhet i arbeid med psykisk helse. Dette vitner om at de ikke er sikre i sin kompetanse. Det kan føre til at lærerne i sin tur føler på utilstrekkelighet og lav selvtillit. Dette aspektet bekreftes blant annet i studien til Shelemy et al. hvor lærere som ikke hadde kompetansen i å arbeide med psykisk helse, og beskrev at de følte seg ute av stand til å hjelpe elevene og at de snakket som om de hadde sviktet dem (Shelemy et al., 2019, s. 378). Selv om mangel på kunnskap innenfor psykisk helse er et reelt problem, må vi ikke kimse av lærerens rolle som ressurs for elevene. Læreren er en sentral ressurs i arbeidet med elevenes psykiske helse fordi de daglig har samspill med alle elever (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87).

Barn og unge befinner seg store deler av oppveksten på skolen. Lærere og annet skolepersonale med pedagogiske kompetanse har derfor en utmerket mulighet til å tilrettelegge og strukturere hverdagen til elever med psykiske vansker. Som det fremkommer av folkehelseinstituttets rapport er det viktig at helsefremmende arbeid foregår på arenaer hvor den enkelte befinner seg før helseproblemer oppstår (Major et al., 2011, s. 14). Som vi har sett på er skolen er slik arena. Ofte kommer psykiske vansker til uttrykk i ungdomsalderen (Knudsen og Mykletun, 2010 i Bru et al., 2016a, s. 17). Det er derfor viktig at læreren som står i en unik posisjon og er i førstelinje for å forebygge og fremmer psykisk helse er sikker i sin kompetanse. Dette beror imidlertid på at de forstår viktigheten av sin rolle.

Samtlige lærere påpeker at de ikke er psykologer. I lys av at lærere sier at de ikke er psykologer kan man hevde at de ser på sin primæroppgave som å undervise eller at oppgaven med psykisk helse går uten for deres rolle. Ifølge Ekornes er lærernes profesjonelle mandat og primæroppgave er å drive opplæring, ikke drive terapeutisk virksomhet (Ekornes, 2018, s. 42). Lærere beskriver at de har manglende tidsressurser til å ha lange og hyppige samtaler med elevene. Dette bekreftes i forskning gjort av Dywer et al, som Bjørndal og Bergan viser til, som peker på viktige barrierer for å drive helsefremmende arbeid i skolen, og kommer frem til at tidsressurser, mangel på kompetanse eller at lærerne oppfatter at det ikke er deres arbeidsoppgave (Dywer et al., 2003, referert i Wangberg, 2020, s. 36). At de sier de ikke er psykologer kan tolkes på ulike måter, men først og fremst i lys av den indre sirkelen i lærerens arbeid hvor ansvar står som et mellomledd mellom holdninger og handlinger (Ekornes, 2018, s. 47). Funnet indikerer på sett og vis at lærere fraskriver seg sitt ansvar når de ikke anerkjenner arbeidet med psykisk helse i skolen. For slik Ekornes hevder vil en lærer som anerkjenner dette arbeidet som sentralt i skolen føle på mer ansvar (Ekornes, 2018, s. 47). Når lærere har en slik holdning til det psykiske helsearbeidet kan det se ut til at de undergraver sin egen rolle ovenfor elevene, hvor de nesten med sitt utsagt indikerer at de ikke kan hjelpe elever med psykiske vansker. Her ser de altså på elevens psykiske helse i et

patogent perspektiv, hvor psykisk helse betyr at eleven har en sykdom som må fikses. Dette samsvarer med Shelemys sin studie hvor informantene så på sine elevers psykiske helseproblemer som et medisinsk problem som måtte kureres (Shelemy et al., 2019, s. 378).

Å ha en god psykisk helse er avgjørende for god livskvalitet og opplevelse av velvære. Dessuten er god psykisk helse nødvendig for at elever skal kunne klare å lære på skolen og være en del av et faglig og sosialt felleskap (Ekornes, 2018, s. 16). Når forskning da viser at barn og unge sliter mer enn før, selv om de rapporterer at de har god psykisk helse vil det være lærernes og skolens jobb å fremme psykisk helsefremmende arbeid på en slik måte at disse barna og elevene ikke beveger seg i en retning av uhelse. Det likevel verdt å bemerke at alt dette ansvaret selvfølgelig for lærere og skoler kan bli mye i en ellers så travel hverdag. Det må likevel bemerkes at skolene er forpliktet til å bidra med elevenes psykiske helse på bakgrunn av §9a-2, men også folkehelse og livsmestring herunder psykisk helse.

Videre er det viktig å poengtere at lærerens egen oppfattelse av sin egen kunnskap og kompetanse vil påvirke det handlingsrommet som utnyttes (Berg, 2005, s. 66). Funnene viser at også at lærerne mener at de kan hjelpe eleven når det er skolerelatert, men alt som går over dette vil være noe de ikke har kompetanse i å hjelpe eleven med. Med skolerelaterte vansker menes det vansker som har med det faglige og sosiale på skolen. Det kan derfor se ut til at man er nødt til å arbeide med å heve kunnskapen og kompetansen til lærerne når det gjelder psykisk helse, men også avklare rollen læreren har i det psykiske helse arbeidet i skolen.

5.3 Bruker lite profesjonaliserte metoder

Lærere bruker lite profesjonaliserte metoder i sitt arbeid med psykisk helse. Dette kan virke bemerkelsesverdig siden de står i en pedagogisk virksomhet der metodene skal være forskningsbasert. Imidlertid når det kommer til psykisk helse, kan det virke som de ikke lenger er så knyttet til den pedagogiske virksomheten de er hører til. Man kan peke på flere grunner til dette. Kanskje betrakter de arbeidet med psykisk helse som noe utenom skolen, og at de i større grad kan bruke sine egne metoder basert på erfaring. En annen grunn kan være at forskningsbaserte tilnærminger til psykisk helse ikke blir prioritert i skolene. En konsekvens av dette er at opplæringen vil bli preget av tilfeldigheter. Et eksempel på dette er at de bruker mange metoder som nødvendigvis de ikke er basert fagkunnskap eller forskning. Et eksempel på dette er metoden “tenk positivt.” Dette er et uttrykk fra populærkulturen som man ser at lærere nå tar i bruk. Lærere har en ryggsekk med egen erfaring, både fra privatlivet og arbeidslivet, men dette kan ikke nødvendigvis overføres til elever som sliter. Lærere i vårt materiale er også bevisst at erfaring ikke er tilstrekkelig til å hjelpe elevene, men det er det de har tilgjengelig. I lys av dette kan det se til at lærere trenger kompetanseheving på feltet følelshåndtering. Man kan si at dette er et forsøk på et salutogent perspektiv, siden det å tenke positivt kan ha fordeler for helsen. Dette vil likevel ikke være tilstrekkelig i møte med elever som har vansker, uansett grad av vansker. Lærere som ikke tar i bruk programmer snakker om positive tanker på en måte som bærer preg av at de baserer praksisen på personlig erfaring, og tenker at “dette har jo funket for meg”. Man kan stille seg spørsmålet om det er godt nok i møtet med elever. Alt i alt virker arbeidet som ikke inngår i programmer noe vagt, og det blir basert på populærkultur. En konsekvens av dette er at elevene ikke får tilstrekkelig kunnskap om seg selv og sine følelser.

På den andre siden har lærerne noen metoder som er veletablert i skolen. Et eksempel på dette er å tilrettelegge for forutsigbarhet. Når det er sagt, er det mange fordeler ved å fokusere på faste rammer og rutiner i møte med elever som sliter. For det første kan elever som sliter,

eksempelvis med traumer, ha et sensitivert responssystem som gjør at de vil få en kraftig reaksjon på endringer, og da er det spesielt viktig at disse elevene opplever skoledagen som forutsigbar og med tydelig struktur (Webster, 2005, Ogden 2001, referert i Bergkastet et al., 2009, s. 27). For det andre kan læreren som lager faste rammer og rutiner, skape forutsigbarhet for elever som sliter psykisk, men også arbeide forebyggende ved å redusere sannsynligheten for problematisk atferd (Boyce mfl. 1983, referert i Antonovsky, 1987/2012, s. 61). På den andre siden kan man tenke at verden endres seg hele tiden, og barn også burde lære å håndtere uforutsette opplevelser og hendringer. Dette står i samsvar med Kobasa sin teori, der utfordringer mennesker møter på, endringer, blir sett på som en anledning til personlig vekst (Antonovsky, 1987/2012, s. 70). Dette vil med andre ord bety at forandring er mer normerende for vår livsholdning enn stabilitet (Johannessen & Bakken, 2020, s. 127). Hvis dette er tilfellet, vil lærernes fokus på forutsigbarhet i arbeidet med psykisk helse gå mot sin hensikt. Ved at elevene alltid får beskjeder i forkant, vil de være dårlig rustet til å håndtere fremtidige uforutsette situasjoner, som jo livet er en del av. Her kan det derfor argumenteres for at lærere ved å slippe opp de fastsatte rammene engang i blant, kan eksponere elever for uforutsigbarhet og slik styrke elevens motstandskraft.

Læreren bruker også samtaler, men det kan virke som samtalen de bruker er tilfeldig og hverdagsforankret. Samtalen kan ha mange helsefremmende muligheter i skolen (Börjesson, 2017, s. 24). På mange måter viser lærerens uttalelser at de ikke ser de helsefremmende sidene ved samtalen. Dette viser seg blant annet ved at de ikke ser verdien av samtalen i seg selv, men heller skal bruke den til noe, eksempelvis for få kjennskap til elevens vansker, avklare situasjoner, eller bygge relasjon. Ingen av lærerne uttrykker med sikkerhet at samtalen de har med elevene kan endre elevens situasjon. Man kan på den ene siden si at lærerne bruker samtaler, og i noen tilfeller forsøker å se elevens perspektiv. På den andre siden derimot kan det se ut som at lærere ikke ser nødvendigheten av samtaler innenfor skolens rammer, bortsett fra når de skal utgreie hva eleven sliter med. Når man skal avdekke

er samtalen som verktøy hensiktsmessig, men den har også et tydelig helsefremmende aspekt som kanskje kommer litt i skyggen av avdekkingen.

Dermed kan man si at lærernes fokus på rutiner og forutsigbarhet er berettiget. De er i stor grad bevisst viktigheten av dette for elever som sliter. En grunn til dette kan være at de ser på dette som noe de kan tilby innad i lærerrollen. Det er ikke satt spørsmålsteget om forutsigbarhet, rutine og regler inngår i mandatet. Det kan virke som lærere mener at dette inngår som en naturlig del av deres arbeidsoppgaver. Det kan bety at lærerne ser på forutsigbarhet og rutiner som sin oppgave, og at det er noe de har kompetanse til og tidsressursene til å drive med. Kanskje det er dette som skiller samtale og forutsigbarhet som tilnærming i psykisk helsearbeid. Lærerne bruker forutsigbarhet som tiltak med mer tyngde og sikkerhet. Samtaler på side brukes i varierende grad, og med ulike mål, og uten at læreren er helt sikre på hvorfor eller hva de ønsker å oppnå med disse.

5.4 Systematisk arbeid med relasjoner

Funnene viser at folkehelse og livsmestring arbeides med i varierende grad, men i mer uformelle setting, uten en tydelig plan eller at det inngår i et formelt program. Lærerne i vår studie trekker frem relasjoner som viktig i arbeidet med elever som sliter, men det ser ut til at de ikke ser koblingen mellom relasjoner og psykisk helse, altså at relasjoner kan være salutogent og helsefremmende. En konsekvens av dette vil altså være at det blir store forskjeller fra klasse til klasse og fra skole til skole. For det første er livsmestring som begrep ganske vagt på innhold (Ekornes, 2018, s. 80). Dette kan derfor gjøre det noe vanskelig med å arbeide med psykisk helse i skolen, hvor arbeidet bærer preg av lite systematikk og tilfeldigheter. En ytterligere konsekvens er at arbeidet vil basere seg på personlig stil og personlig erfaring lærere har. Ifølge Ekornes er dette unngåelig ettersom relasjonskompetansen alltid vil ha en personlig komponent i seg (Ekornes, 2018, s. 80). På en

måte gir dette metodefrihet, men på den andre siden øker sannsynlighetene ytterligere for at arbeidet med temaet vil variere.

Det ser derimot ikke ut til at lærerne i studien er klare over dette til tross for at de vektlegger relasjoner som en grunnmur i alle aspekter av arbeidet de gjør når det gjelder psykisk helse. Ved å arbeide med systematisk med relasjonskompetansen til læreren vil ikke relasjonsbyggingen kun basere seg på lærerens skjønn, erfaringer eller personlige stil. Uheldigvis er det det funnene viser. Lærere prøver seg frem i relasjonsarbeidet. Lærerne er bevisste når det gjelder de ulike prinsippene som tillit, trygghet og tålmodighet i relasjonsbyggingen. De er likevel ikke konkrete i hvordan de skal arbeide med disse komponentene. Dette kan bekreftes i lys av forskning gjort av Shelemy et al. hvor lærere ofte tyr til bruk av sunn fornuft for å finne løsninger på problemer hvor elever sliter (Shelemy & Waite, 2019, s. 376). En god lærer- elev relasjon legger ikke bare til rette for at eleven skal kunne føle seg trygg og ivaretatt, men hjelper også til i det forebyggede arbeidet med psykisk helse fordi en god relasjon vil åpne opp for at eleven kan åpne seg om psykiske helseutfordringer. Ikke nok med det en nær lærer-elev gir også lave nivåer av vansker (Drugli, 2013, Ekornes s 68). Derfor kan vi si at systematisk arbeid med relasjoner er viktig i lys av psykisk helse. Lærerne har ulike måter å skape gode og trygge relasjoner på, men de virker tilfeldig og lite gjennomtenkte. Dette fører til at ikke alle elever får den samme relasjonen til læreren, og at det blir satt i gang ulike tiltak ut fra det læreren i sitt hode tenker er best. På grunnlag av dette kan man argumentere for at relasjonsarbeid burde systematiseres og standardiseres, for å gi alle elever like muligheter til denne "goden." Et forslag til hvordan dette kan gjøres er ved at lærere følger bestemte rutiner som er innarbeidet for å skape relasjon. Helt standardisert vil likevel ikke slikt standardisert relasjonsarbeid være, siden relasjoner alltid vil ha et personlig preg. Uansett vil systematisert relasjonsarbeid komme elevene til gode ved at alle elevene dermed vil være sikret å få en relasjon. Slik som lærere i studien presenterer det, vil det være helt tilfeldig hvem som får en god relasjon, og hvem som ikke får det. Et argument mot standardisering og systematisk av relasjonsarbeidet vil være at

det kan undergrave lærerens skjønn. Selvfølgelig har lærere en faglig kompetanse og autonomi til å ta veloverveide valg, men når de er usikre i måten de begrunner sine valg på kan det vitne om at de ikke er sikre i det arbeidet de gjør. Systematikk i dette arbeidet kan derfor argumenteres for når vi vet hvor viktig relasjon er i det forebyggende arbeidet med psykisk helse.

5.5 Patogen versus salutogen tilnærming

Funnene i studien viser at det er mange krefter som drar læreren i en patogen retning når det gjelder det psykiske helsearbeidet på skolen. De forholder seg i stor grad til at psykisk helse er et spørsmål om elevenes sykdom, og har et patogent perspektiv. Disse kreftene viser seg blant annet i lærenes holdninger og kunnskap, og i læreplanen gjennom folkehelse og livsmestring. Et tydelig funn i studien er at lærerne har manglende kunnskap og kompetanse om psykisk helse som ikke samsvarer med det gitte ansvaret de har gjennom læreplanen.

Det er flere faktorer som drar lærerne i en patogen retning. Dette er faktorer på det ytre nivået som eksempelvis skolepolitikk og utdanning. Midlertidig er også holdninger på det indre nivået med på å gjøre at uttalelsene læreren har om sin egen rolle kan oppfattes som patogent. Dette er fordi man ønsker å “fikse” et problem, noe lærerne tydelig og klart gjennom sine holdninger gir uttrykk for at de verken har kunnskaper til å gjøre eller at det er innenfor deres rolle som lærer. Om vi vender blikket mot den tydelige spenningen som er å finne i studien er kan den sees i det lærerne begynner å beskrive de metodene og perspektivene de har i arbeidet med psykisk helse i skole. Lærerne tar uten tvil i bruk metoder og perspektiver som er med på å styrke elevenes psykiske helse. Metodene og perspektivene kan ses i et salutogent lys.

Funne vitner om at lærerne har mange gode metoder og perspektiver som kan ses i et salutogent lys. Disse bidrar på hver sin måte til at elevene skal få opplevelse av sammenheng. Lærerne har helsefremmende muligheter i relasjoner, samtaler, forutsigbarhet og følelses og tankehåndtering. Dersom lærere klarer å konkretisere metodene og perspektivene ytterligere og se sammenhengen med psykisk helse vil det gi elevene mestringsressurser som kan fasilitetere for de tre delkomponentene meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet. Funnene viser likevel at lærerne muligens famler i blinde ved at de sannsynligvis ikke er klar over at disse kan være med på å fremme elevens psykiske helse. Likevel har lærere som det innledningsvis ble nevnt tanker og holdninger som drar dem i en patogen retning. Et av disse tankene er at de ikke er psykologer. Denne uttalelsen kan være med å dra lærerne i en patogen retning

Psykologi er en annen disiplin og et annet fagfelt en pedagogikk. Ved å blande disse disiplinene sammen kan læreren være forvirret over sin rolle og hva som inngår i handlingsrommet. Som nevnt kan folkehelse og livsmestring være med på å sykelliggjøre barn og unge, fordi det fremmer synet om at barn og unge alltid er sårbare for sykdom og at lærere må "gi verktøy" for at de skall klare å mestre sine liv. Dette kan føles overveldende for læreren fordi de får ansvar for å gi elevene opplæring i et såpass stort og alvorlig felt, uten å egentlig ha kompetanse i det. Dette merkes også i lærerens svar hvor vi noen ganger får tilfeldige metoder og perspektiver på hvordan man kan jobbe med det. Dermed kan deres tanker om egen rolle dra dem mot patogene tilnærminger. Funnene viser likevel som nevnt at lærerne jobber helsefremmende med salutogene tilnærminger, men at de samtidig dras i en patogen tilnærming i måten de omtaler psykisk helse på i skolen. Dette vitner om at det er en uoverensstemmelse mellom holdninger og handlinger.

Det opplevde ansvaret er som står som bindeledd mellom holdninger og handlinger er ikke sterkt nok, noe som kan komme av flere årsaker, som lite kompetanse og utydelige rolleavklaringer. Det kan også se ut til at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema

ikke fungerer i skolen grunnet de overnevnte faktorene, som vage mål, ingen tydelige retningslinjer, ingen kvalitetssikring og heller ingen klar strategi for implementering av dette i lærerutdanningene. Det kan derfor fremstå som en feilslått symbolpolitikk som er uten hensikt. Lærerne ser ikke ut til å se temaet i sammenheng med psykisk helse. Det trengs derfor at lærere reflekterer over egen kompetanse og at skoleledere støtter dem i dette arbeidet. Ikke minst må det vurderes om livsmestring favner det som trengs for å styrke elevenes psykiske helse. Det kan også diskuteres om det hadde vært mer hensiktsmessig med et psykisk helsefag med tydelige kompetansemål som kunne ha hjulpet skoler og lærere i arbeidet. På en annen side besitter lærerne et repertoar av mulighet i seg selv, de trenger å bli gjort oppmerksomme på disse og ta dem i bruk for alt det som er verdt. Slik kan gapet mellom det salutogene og det patogene hos læreren dekkes.

Det gjøres likevel mye bra i skolen, men forskjellene og variasjonene er såpass store at dette arbeidet må systematiseres og lærerne må få bedre støtte til å gjenkjenne hva som kan være gode praksiser i klasserommet, dette gjelder ikke bare nye ting, men også arbeidsmåter de innehar. Det er også verdt å bemerke at det ikke er motviljen å arbeide med psykisk helse som det går på. Midlertidig er holdninger, kompetanse, tid og et velfungerende støttesystem som det innledningsvis i innledningen ble nevnt avgjørende for hva slags hjelp lærere kan tilby og hvor trygge de kan være i rollen på en som skal fremme psykisk helse i skolen. Det er derfor vesentlig at skoleledere støtter lærerne i arbeidet med psykisk helse i skolen, slik at de kan bli oppmerksomme på egen praksis og for at gapet mellom det salutogene helsefremmende dekkes.

6 Konklusjon

Det kan også være utfordrende å se hvor grensen skal være med elever som sliter, noe som flere av lærerne uttrykker. I lys av dette kan det se ut til at tydeligere forventningsavklaringer til hva læreren faktisk kan gjøre burde bli implementert i skolen. På denne måten vil det bli

tydeligere for læreren hva som kan gjøres innenfor mandatet. Hvis det ligger en forventning om at læreren i tillegg til de obligatoriske elevsamtale, skal drive ha terapeutiske samtaler, kan det se ut som at det trengs et betydelig kompetanseløft. Siden det allerede stilles høyere krav til lærere i psykisk helsearbeid vil økt kompetanse i samtalens muligheter og former være hensiktsmessig. Innenfor lærerens mandat da kanskje spesielt for å forebygge større vansker. Lærerne har samtale som metode i “verktøykassen” sin, men ser ikke alle de helsefremmende effektene ved samtalen. I funnene er lærerne noe usikre på betydningen av samtalen i det psykiske helsearbeidet. Det samme kan sies å være sant om relasjoner. Det forslås at det jobbes med relasjoner for å bidra til at barn og unge får livsmestring. Det argumenteres derfor at relasjonsarbeidet burde være systematisk, slik at alle barn og unge, også de som ikke er plaget av psykiske vansker, får «godene» ved gode relasjoner til læreren. Som nevnt er læreren den mest sentrale ressursen som kan brukes i arbeidet med å forebygge psykiske vansker, og fremme god psykisk helse hos elever. Det er derfor vesentlig at man anerkjenner lærerens arbeid, og bidrar til at forventninger om hva som ligger i lærerprofesjoenen blir tydeliggjort. Bare slik kan lærere og fremtidige studenter få den kunnskapen som er nødvendig i arbeid med barn og unge som har det vanskelig. Videre trengs det mer forskning på feltet om de metodene og perspektiva som kan tas i bruk i psykisk helse, for å kunne se på den helhetlige virkningen av disse

7 Avslutning

I denne studien har vi sett på hvordan lærere arbeider med psykisk helse i skolen og deres opplevelse av sin egen rolle. Vi har videre pekt på hva deres tanker om egen rolle innebærer for det arbeidet de utfører. Det kommer frem en spenning, nemlig at uttalelsene læreren har om sin rolle er patogene, men tilnærmingene er mulig salutogene. Lærere forholder seg til psykisk helse i et patogent lys, ved at de tolker i psykisk helse i retning av at elevene har en sykdom. De inntar i mindre grad et salutogent perspektiv, der man fokuserer på elevens mestringsressurser og elevens helse på et kontinuum. De opplever at rollen har blitt utvidet,

og arbeidsoppgavene større uten at de har fått tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å møte disse endringene. Man ser at det er forskjeller mellom hvordan lærere arbeider, noen tar i bruk programmer, andre bruke erfaring. Selv om funnene viser at lærere er opptatt av relasjon, blir dette arbeidet preget av lite faglige begrunnelser, tilfeldigheter og lite systematikk.

Funnene fra studien kan ha implikasjoner for videre forskning og praksis. Her vil vi peke på noen aspekter. For det første handler det om at læreren må få styrket sin selvtillit i arbeidet, og blir styrket i troen på at det de gjør er viktig og betyr noe. Her spiller kunnskap og kompetanse en stor rolle. Dette innebærer å styrke lærerutdanningen når det kommer til psykisk helse. En annen måte er å prioritere psykisk helse i skolene, og dermed bidra til kompetanseheving hos profesjonsutøverne. Kurs utenom skolen kan også være en mulighet. Lærere burde få ta del i kurs som kan bidra til å økt forståelse om hvordan de kan avdekke vansker, og hvordan de kan støtte og hjelpe elever som har ulike vansker. Dette vil motvirke at lærerne håndterer dette tilfeldig og uspesialisert. Videre vil det pekes på behovet for mer forskning som hvordan man best kan arbeide med psykisk helse i skolene, og hvilke tiltak som faktisk fungerer.

7.1 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1987)
- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggelse arbeid i skolen. I M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærming*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19, Issue. NOVA Oslomet. O. NOVA.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata* (NOVA-rapport;8). Velferdsinstituttet NOVA.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske- psykisk helse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforl.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). Livsmestring-hva kan det romme? I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom : for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-59). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016a). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016b). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Bru, E. & Øverland, K. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Universitetsforl.
- Börjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse : helsefremmende samtaler med ungdom* (G. Gjestrud, E. Aspelund & M. F. Tretvoll, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed. utg.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danby, G. & Hamilton, P. (2016). Addressing the 'elephant in the room'. The role of the primary school practitioner in supporting children's mental well-being. *Pastoral care in education*, 34(2), 90-103. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1167110>
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø- medvirkning og trivsel* Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2021). *Læreren arbeid med livsmetring* (Bd. 1 utgave). Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian journal of educational research*, 61(3), 333-353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>

- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforl.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykisk helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gjerustad, C., Smedsrud, J. & Federici, R. A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram (25)*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Havik, T. (2016). Skolevegning. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Universitetsforl.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektorates spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleiere* (9). <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holth, I. & Madsen, O. J. (2019). Selvhjelpesskrinet Psykologisk førstehjelp: Når kognitiv terapi blir individuell forebygging. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 37-56). Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291-298). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro : utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R. & Donovan, J. (2010). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British educational research journal*, 36(6), 919-935.
<https://doi.org/10.1080/01411920903249308>
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kratt, D. (2018). Teachers' perspectives on educator mental health competencies: qualitative case study. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 22-40.
<https://www.ajqr.org/download/teachers-perspectives-on-educator-mental-health-competencies-a-qualitative-case-study-5792.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015/2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, M. B. & Solbue, V. (2021). Muntlig fortelling som inkluderingsverktøy for livsmestring. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 163-181). Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen- rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- 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). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg., Bd. 41). Sage.

- Moos, R. H. (1985). Creating health human contexts. Environmental and individual strategies. I J. C. Rosen & L. J. Solomon (Red.), *Prevention in health psychology* (s. 366-389). University Press of New England.
- Mæland, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O. & Thurston, M. (2019). Pupils' Perceptions of How Teachers' Everyday Practices Support Their Mental Health: A Qualitative Study of Pupils Aged 14–15 in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1015-1029. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639819>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Norman, E. & Tjomsland, H. E. (2021). Syv måter å tenke om følelser på. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming* (s. 201-215). Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til- Virkemidler for et trygt psykososialt miljø* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998a). *9A-2 Retten til et trygt og godt skolemiljø (9A-2)*. Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Opplæringslova. (1998b). *Krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning (§14-1)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/kap14#kap14>
- Opplæringslova. (1998c). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) (1-1)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., Heck, O. C., Wood, M., Rodriguez, N., Mazem, M., Asomani-Adem, A. A., Ingmire, K., Burgess, B. & Shriberg, D. (2021). Educator perspectives on mental health resources and practices in their school. *Psychology in the Schools*, 58(11), 2148-2174. <https://doi.org/10.1002/pits.22582>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna : metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Phillippo, K. L. & Kelly, M. S. (2013). On the Fault Line: A Qualitative Exploration of High School Teachers' Involvement with Student Mental Health Issues. *School mental health*, 6(3), 184-200. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9113-5>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rothì, D. M., Leavey, G. & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1217-1231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.011>
- Shelemy, L., Harvey, K. & Waite, P. (2019). Secondary school teachers' experiences of supporting mental health. *The journal of mental health training, education and practice*, 14, 372-283. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-10-2018-0056>
- Shelemy, L. & Waite, K. H. P. (2019). Secondary school teachers' experiences of supporting mental health. *The journal of mental health training, education and practice*, 14, 372-283. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-10-2018-0056>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2018). *Jeg er lærer! : reflektert, analytisk, kompetent*. Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.

Vere-Midthassel, U. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen-med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-131). Cappelen Damm akademisk.

Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse- et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom : for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23-44). Universitetsforlaget.

7.2 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Medforfattererklæring

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Lærerens arbeid med psykisk helse ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med psykisk helse på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet vil undersøke forståelser lærere har på psykisk helse.

Vi har lyst å snakke med fire lærere som arbeider på mellomtrinnet. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hvilke erfaringer har du med elever som sliter?
- Hva syns du er spesielt viktig i møte med elever som sliter?

Dette er et masterprosjekt og problemstillingen vår er: Hvordan beskriver lærere arbeidet med psykisk helse på mellomtrinnet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du er lærer på mellomtrinnet, og arbeider på en universitetsskole i Oslo og omegn.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.

Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg, der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om din forståelse av psykisk helse, og hvordan du passer på at hver enkelt elev har det bra.

Både Karoline Wøllo og Aishani Kugathasan vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Vi vil gjøre lydopptak i appen diktafon, og deretter lagre lydfilene i nettskjema. Dette for å sikre dine personopplysninger.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



Hvis du synes det er greit, vil vi også samle inn bakgrunnsinformasjon som utdanning, kjønn, stilling, ansiennitet og alder.

Det er frivillig å delta

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



Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan lærere beskriver sitt arbeid med psykisk helse.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Karoline Wøllo og Aishani Kugathan som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver masteroppgaven. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Vi vil kun publisere om du arbeider i Oslo eller omegn, alder og ansiennitet.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.mai 2022. Alt av personopplysninger og opptak vil da slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet 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 til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved veileder førsteamanuensis Ingrid Christensen tlf. 99164435. Du kan også ta kontakt med studentene Karoline Wøllo tlf. 48217419 eller Aishani Kugathasan tlf. 97319930.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. E-post: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingrid Christensen

Karoline Wøllo & Aishani Kugathasan

(Forsker/veileder)

Hvis du vil være med i prosjektet ønsker vi at du skriver under på samtykkeerklæring som er vedlagt for hånd og skanner inn dokumentet med.

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet lærerens arbeid med psykisk helse, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide

Vi forteller kort om prosjekter og opplyser om prosjektet og gangen videre. Vi forteller også om innsamling av personopplysninger slik det er gitt informasjon om på informasjonsskrivet, og at vi tar lydopptak av intervjuet.

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvilken skole arbeider informanten ved?
2. Kjønn(noter)
3. Hva slags utdanning har du?
4. Hva slags stilling ha du?
5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

Erfaring, tilnærming i situasjonen og arbeidsmåter

1. Hva er din erfaring med elever som sliter? Ta gjerne utgangspunkt i en eller to elever.
2. Hvordan oppdaget din/forsto du at en elev hadde det vanskelig?
3. Hva gjorde du da du oppdaget/forsto dette?
4. Hva opplevde du som fint i denne situasjonen?
5. Hva var utfordrende/vanskelig i denne situasjonen?
6. Hvordan har du møtt de utfordringene?
7. Hva har vært viktig i relasjonen til denne/disse elevene?
8. Hva har vært viktig i undervisningssituasjonen med denne/disse elevene?

9. Hvordan jobber med trivselen i klassefelleskapet?

Handlingsrom og ansvar

1. hva mener du er lærerens oppgaver med elever som sliter?
2. hvordan mener du læreren skal håndtere situasjoner med elever som sliter?
3. hvor går grensene for hva læreren kan gjøre?

Eventuelle spørsmål

- Hvordan har dere jobbet med folkehelse og livsmestring på skolen? (hvis de nevner det)
- Hva tenker du er god psykisk helse?
- Hva mener du elevene trenger for å ha det bra på skolen?

Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."

Masteroppgavens tittel:

"Jeg syns den teistolen blir høyere"

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Vi har sammen planlagt og gjennomført intervjuene sammen. Vi har gjort analyse arbeidet sammen. Derfor har vi brukt det alle deler men det oss.
Karinne: Har gjennomført alle deler og vært med i skriveprosessen av alle delene.

Ståhane: Har vært med i hele prosessen ikke vært like detaljert i delen, har ikke brukt.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

- Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven Ja/Nei
- Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data Ja/Nei
- Analyse, drøfting og tolkning av resultatene Ja/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

| | | |
|--------|----------|------------------|
| Oslo | 16/05-22 | Karinne W. L. L. |
| Oslo | 16/05-22 | Ståhane K. |
| (sted) | (dato) | (signatur) |

