

Line Kristin Ahlin

Læraren som ressurs

Ein kvalitativ studie retta mot læraren som ressurs i eit psykisk helsefremjande perspektiv

Masteroppgåve i pedagogikk, utdanning og oppvekst

Veileder: Anne Torhild Klomsten

Juli 2020

Line Kristin Ahlin

Læraren som ressurs

Ein kvalitativ studie retta mot læraren som ressurs i
eit psykisk helsefremjande perspektiv

Masteroppgåve i pedagogikk, utdanning og oppvekst
Veileder: Anne Torhild Klomsten
Juli 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Sammendrag

Denne studien har intensjon om å rette søkelyset mot lærarrolla i eit psykisk helsefremjande perspektiv. Med fagfornyninga og implementeringa av det tverrfaglege kjerneelementet *folkehelse og livsmeistring* som bakteppe, søker studien å belyse korleis lærarar opplever eiga rolle og profesjon som ein ressurs i arbeidet retta mot psykisk helse. Problemstillinga «*På korleis måte kan læraren vera ein ressursperson i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot ungdom?*» er formulert med forankring i eit stort omfang unge menneske i ungdomsalder som opplever psykiske utfordringar. Eit omfang som vidare har bidrege til å rette større merksemd mot førebyggjande psykisk helsearbeid i norsk skulesektor. Med det kommande læreplanverket hausten 2020 og implementeringa av *folkehelse og livsmeistring* vert eit større fokus på psykisk helse ein realitet i den norske grunnopplæringa. Dette med hensikt om å førebu elevlar i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa på menneskeliv og samfunnsliv. Problemstillinga og studien vil belysast gjennom følgjande forskingsspørsmål: «*På korleis måte opplever lærarar deira rolle som ein ressurs i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot ungdom?*»

Med forankring i overordna problemstilling og formulert forskingsspørsmål er studien basert på ei kvalitativ metodisk tilnærming og vidare gjennomført i tråd med det kvalitative forskingsintervjuet. Studiens empiri tek utgangspunkt i tre vidaregåandelærarars opplevingar knytt til lærarrolla i møte med psykisk helsefremjande arbeid. Informantane er tilsette ved ein vidaregåande skule i Noreg som under gjennomføringa av denne studien har vore involvert i ein psykisk helse-intervensjon. Ein intervensjon i form av eit pilotprosjekt i forkant av den kommande læreplanen.

Studiens sentrale funn indikerer lærarar som opplever lærarrolla som ressurssterk i eit psykisk helsefremjande perspektiv, men at lærarrollas potensiale også må sjåast i lys av avgrensingar tilknytt kapasitet, rolle og kompetanse. For det første opplever lærarane store moglegheiter i arbeidet med å etablere trygge relasjonar og eit trygt, godt og tillitsfullt psykososialt miljø der elevane kan utfolde- og utvikle seg sjølv. For det andre belyser også lærarane korleis læraren innehar ei sentral informativ rolle i arbeidet med å gi elevane den kunnskapen som trengst for å meistre liv og samfunnsliv. Ei rolle som mellom anna gir læraren moglegheiter til å nytte sin fagspesifikke kompetanse som utgangspunkt, også i tilknytning til implementeringa av FoL. Sentralt i denne kunnskapsformidlinga står også ei oppgåve om å gi elevane eit språk for tematikken. Eit omgrepsapparat som kan hjelpe eleven med å uttrykke seg om tematikken på generelt grunnlag samt også om tankar, behov og kjensler. Eit viktig aspekt ved lærarrolla omhandlar også i følgje studien lærarens moglegheiter til å fange opp psykiske helseplager blant ungdom. Funnet viser at læraren er eit viktig bindeledd mellom elevane og dei eksterne aktørane i det psykisk helsefremjande arbeidet.

Nøkkelord: Skule, vidaregåande skule, psykisk helse, livsmeistring, helsefremjande skular, lærarrolla, lærar-elev-relasjonen

Abstract

Based on findings from a qualitative method approach, using the qualitative interview as a research instrument, this study seek to explore how Norwegian teachers in the upper secondary school experience their role and profession as a resource in a health promoting perspective; *How can teachers be a resource in promoting youths mental health? How do teachers experience their role as a resource in promoting youths mental health?* The questions raised in this study are based on high statistics of mental challenges among children, adolescents and youths and in addition – an increasing focus on mental health in the Norwegian educational system. The study will therefore be explored in the context of the upcoming curriculum *Fagfornyninga 2020* and the implementation of the interdisciplinary topic *health and life skills*. The empiricism is based on three teachers from an upper secondary school in Norway as during this research has been involved in a mental health-intervention taking place at the current school. An intervention in form of a trial in advance of the upcoming curriculum.

Findings in this study indicate that teachers have a great potential in a health promoting perspective, but that the teacher as a resource person still needs to be seen in light of the barriers related to the professions capacity, role and competence. Key findings show us how the teachers in this study experience the student-teacher-relationship and the creation of a safe, warm and a trustingly school environment as highly effective for both well-being and social- and academic learning. Secondly findings also clarify the teacher role as informative in a health promoting perspective. This in the form of giving pupils the sufficient competence and knowledge they need to successfully master both human- and community life. For example, through their formal competence and subject expertise, as well as in association with the implementation of health and life-skills. The pupil's language is an important aspect in this context. This in form of a vocabulary helping them express thoughts, needs and feelings. Lastly the teachers in this study also emphasize the teacher role as highly relevant in the work of understanding the youth and identify mental health issues. In this case, teachers are also important links between youths and the external support system.

Keywords: school, high school, mental health, life-skills, health promoting schools, teacher role, teacher-student relationship

Forord

Denne studien inngår i eit større forskingsprosjekt med namn «Livsmestring i videregående skole». Eit prosjekt som søker å sjå nærmare på korleis livsmestring kan implementerast inn i norsk grunnopplæring og som dermed har hensikt om å rette søkelyset mot vidaregåande skular med livsmestring på timeplanen. Mitt overordna fokus har vore lærarperspektivet og læraren som ressursperson i arbeidet med psykisk helse og ungdom. Det har i den anledning vore intensjonen å løfte fram lærarens opplevingar knytt til eiga rolle i møte med skulen som ein psykisk helsefremjande arena. Eit viktig mål har vore å få innblikk i samt auka forståing av læraren i møte med ein kompleks arbeidskvardag.

Det er fleire personar som har sett sitt preg på denne mastergradsoppgåva som eg gjerne har lyst til å takke. Først og fremst vil eg løfte fram alle informantane som i ein travel arbeidskvardag har funne anledning til å dele av sine opplevingar og erfaringar. Det set eg enormt stor pris på! Ein stor takk rettast også til kontaktpersonen ved samarbeidsskulen som har brukt mykje av si tid på å rekruttere informantar samt dele av sine erfaringar. Prosjektgruppa fortener også ros. Takk for gode innspel og inspirasjon. Vi var godt i gang før covid-19 sette ein stoppar for dei hyggelege møta våre. Ein ekstra stor takk til prosjektleiar og rettleiar Anne Torhild Klomsten. Du er dyktig og ei stor inspirasjonskjelde for meg. Takk for omtanke, gode ord, konstruktive tilbakemeldingar og nyttige innspel undervegs i løpet. Det har vore både trygt og lærerikt å gå inn i denne prosessen saman med deg. Avslutningsvis vil eg også takke venner, familie og medstudentar som alle har vist omtanke og støtte. Ein spesiell takk til mamma og pappa som alltid har trua på meg. Heilt til slutt – ein stor takk til Håvard. Din støtte har vore spesielt viktig dette semesteret.

Trondheim, juli 2020

Line Kristin Ahlin

Innhold

1	Introduksjon	13
2	Teori	17
2.1	Psykisk helse	17
2.1.1	Barn og unges psykiske helse	18
2.1.2	Folkehelse og livsmeistring	19
2.2	Skulen som helsefremjande arena	20
2.3	Lærarrolla i eit psykisk helsefremjande perspektiv	22
2.4	Lærer-elev-relasjonen.....	23
2.4.1	Det relasjonelle mellomrommet	24
2.5	Lærer-elev-relasjonen i lys av sosiokulturell læringsteori.....	25
3	Metode	27
3.1	Det kvalitative forskingsintervjuet	27
3.2	Informantar.....	28
3.3	Intervjuguide.....	28
3.4	Datainnsamling	29
3.5	Forskarrolla	30
3.6	Studiens kvalitet	30
3.6.1	Pålitelegheit og gyldigheit	30
3.7	Etiske betraktningar	32
4	Analyse	33
4.1	Abduktiv tilnærming	33
4.2	Transkripsjon.....	33
4.3	Meiningsfokusert analyse	34
4.4	Vitskapsteoretisk forankring	35
5	Empiri og analyse	37
5.1	Fremjing av eit godt psykososialt miljø	37
5.2	Kunnskapsutvikling og språkutvikling.....	40
5.3	Avdekking av psykiske utfordringar	43
6	Diskusjon.....	47
6.1	Sentrale funn.....	47
6.2	Læraren som relasjonsbyggjar	47
6.3	Læraren som kunnskapsformidlar og språkutviklar	50
6.3.1	Læraren som kunnskapsformidlar.....	51
6.3.2	Læraren som språkutviklar.....	53
6.4	Læraren som avdekker av psykiske utfordringar	55

6.5 Læraren som samarbeidspartner	58
7 Oppsummering	61
Referanser	65
Vedlegg	73

1 Introduksjon

Hausten 2020 vert læreplanane i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa revidert (Utdanningsdirektoratet, 2018). Som hovudmål har revideringa å fornye innhaldet i allereie etablerte fag samt gje skulen som opplæringsinstitusjon eit verdiløft. Eit viktig fokus vil vera djupnelæring samt samfunns- og arbeidslivsrelevans med intensjon om å førebu elevane på livet etter skulen samt menneskelivet i si alminnelegheit (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). I prosessen tilknytt Fagfornyninga skal *folkehelse og livsmeistring* implementerast som eit av tre tverrfaglege kjerneelement saman med *berekraftig utvikling* samt *demokrati og medborgarskap*, og på denne måten vera ein del av samfunnsaktuelle tematikkar som skal setjast i verk og arbeidast med på tvers av fag i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Føremålet med folkehelse og livsmeistring, heretter omtalt som FoL, vil først og fremst vera å fremje barn og unge si psykiske og fysiske helse – dette ved å gi elevar i det norske skulesystemet kompetanse til å kunne forstå samt påverke faktorar og val som har tyding for meistring av eige liv (Kunnskapsdepartementet, 2017b). *Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa* uttrykkjer mellom anna eksplisitt at: «Folkehelse og livsmeistring 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). FoL famnar med dette om mange fagområde og har ei stor spennvidde. Det kan difor vera essensielt å påpeike at denne studien først og fremst vil rette fokuset mot *livsmeistringsdimensjonen*.

Implementeringa av FoL i skulen kan setjast i samanheng med eit aukande tal barn og unge med psykiske helseplager (Sletten & Bakken, 2016). Forsking indikerer at psykiske helseplager og lidningar er eit betydeleg stort helseproblem hjå barn og unge i Noreg i dag og at om lag 20 prosent av norsk ungdom opplever psykiske plager i den grad at det påverkar dei i kvardagen. Vidare vert om lag 8 prosent diagnostisert med det som kan karakteriserast som psykiske lidningar (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Folkehelseinstituttet, 2014). Fortrinnsvis er det ei aldersgruppe som utmerkar seg i rapportar og utredningar retta mot barn- og unges psykiske helse dei siste åra; ungdommar i den vidaregåande opplæringa (Bakken, 2018; Reneflot et al., 2018). Undersøkingar viser til ei betrakteleg auke i omfang rapporterte tilfelle av psykiske helseplager blant ungdom. På generelt grunnlag viser rapportar frå Bakken (2018) til at talet på sjølvrapporterte psykiske helseplager er stigande og at mengda som rapporterer om psykiske utfordringar og helseplager i ungdomsåra er høg. Trenden er gjeldande for begge kjønn (Bakken, 2018). Andre undersøkingar viser også til ei betrakteleg auke i rapporterte tilfelle av psykiske helseplager, spesielt blant unge jenter, og auka førekomst av psykiatriske symptom blant det gjeldande kjønnet i tenåringsalder (Reneflot et al., 2018). Akershusundersøkelsen som den sistnemnde rapporten refererer til indikerer mellom anna ein høgare førekomst av psykiske utfordringar i form av emosjonelle problem blant jenter i den vidaregåande skulen samanlikna med jenter i ungdomsskulen (Reneflot et al., 2018). Studien viser til at dette særleg gjeld jenter under vidaregåande opplæring med innvandrarbakgrunn og jenter i dette aldersspennet generelt, men også gutar med innvandrarbakgrunn i vidaregåande skule. I store trekk ser ein at omfanget av sjølvrapporterte plager i form av depressive symptom har hatt ein betrakteleg auke, særleg på vidaregåande, og at ein også blant gutar ser ein tendens til auke i omfang av

denne type plager (Bakken, 2018). Det kan med forankring i dette vera av særleg interesse å rette søkelyset mot psykisk helsefremjande arbeid i den vidaregåande opplæringa.

Psykiske helseplager og lidingar er først og fremst ei enorm belastning for den enkelte som er ramma og reiser naturlegvis også fleire samfunnsmessige utfordringar og problemstillingar (Bru et al., 2016). I Noreg så vel som i andre land har ein difor dei siste åra blitt stadig meir oppteken og bekymra over den kraftige auken i talet på unge menneske med psykiske utfordringar (Bru et al., 2016). Fagfornyninga og implementeringa av FoL med fokus på meistring av liv og samfunn underbyggjer dette (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2018; Samnøy & Wold, 2018). Det skal likevel nemnast at skulen som helsefremjande arena ikkje er eit nytt konsept. Helsefremjande arenaer utanfor helsesektoren har i Europa vore i utvikling heilt sidan 80-talet (Paakkari, Simovska, Pedersen & Schulz, 2019). Det er generelt stor semje om at skulen som arena er ein essensiell og naudsynt brikke i kampen mot barn og unges psykiske helseplager (Bru et al., 2016; Ekornes, 2018). Ein nærmast skreddarsydd arena i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot barn og unge (Paakkari et al., 2019).

Skulen som opplæringsinstitusjon med lærarane i front kan på mange måtar tenkjast å ha eit stort potensiale i arbeidet med å fremje barn og unges psykiske helse (Idsøe, Bru & Øverland, 2016). Når FoL snart skal implementerast inn i norsk grunnopplæring vil læraren i den anledning få det som kan omtalast som ei nøkkelrolle (Klomsten, 2018; Klomsten & Uthus, 2019). Skulen er for barn og unge i Noreg i dag ein viktig og, for dei fleste, ein uunnverleg arena (Drugli & Nordahl, 2019). Ein arena med intensjon om å romme alle elevar jamfør prinsippet om tilpassa opplæring (Håstein & Werner, 2015). Derav alle elevar med kvar si psykiske helse og kvar sin individuelle «bagasje». Det er vidare dokumentert at ei god psykisk helse er grunnleggjande viktig for barn og unges utvikling og læring, og at elevar som dermed opplever god balanse mellom tankar og kjensler er betre rusta for ei positiv utvikling i skulesamanheng (Uthus, 2017a). Med forankring i dette og det aukande talet på unge menneske med psykiske helseplager og psykiske lidingar er det tenkjeleg at skulen kan vera ein viktig arena samt ein naudsynt brikke i det helsefremjande arbeidet retta mot psykisk helse. Eit arbeid som Bru, Idsøe og Øverland (2016, s.17) omtalar som eit ansvar for heile samfunnet. I ei tid der psykiske helseplager og lidingar er blitt eit av samfunnets største og mest komplekse utfordringar, kan det vera grunn til å anta at andre instansar ikkje kan handtere desse utfordringane åleine.

Eit relevant og viktig spørsmål knytt til psykisk helsefremjande arbeid i skulen og undervisning i livsmestring er dermed; Kjem vi utanom læraren? Det er stor semje om at lærarar er ei essensiell og viktig yrkesgruppe i arbeidet med utvikling og danning av dei kommande generasjonane, samt at profesjonen har stor påverknad på elevanes faglege og sosiale utvikling (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Klomsten & Uthus, 2019). Dette samsvarar også med studiar som underbyggjer viktigheita av lærarars emosjonelle støtte i arbeidet med å redusere utfordringar knytt til psykisk helse hjå elevar (De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011). Når FoL som tverrfagleg tematikk skal «inn på timeplanen» tyder det at det er nettopp lærarane som får hovudansvaret for å implementere det aktuelle kjerneelementet inn i si undervisning (Klomsten & Uthus, 2019). Dette tyder dermed at alle lærarar med alle sine ulikskapar, kvalifikasjonar, kompetansar og personlegdomar kan undervise i livsmestring. Det kan med forankring i dette vere naudsynt og interessant å reflektere rundt lærarens bidrag i det psykisk helsefremjande arbeidet. Fortrinnsvis då det også finst forskning som indikerer at lærarar ikkje kjenner seg rusta for ei slik oppgåve (Ekornes, 2017; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016;

Klomsten & Uthus, 2019).

Det overordna perspektivet i denne studien vil vera skulen som ein psykisk helsefremjande arena og institusjon med særleg vekt på elevar i den vidaregåande opplæringa. Eit fokus med implementeringa av FoL som bakteppe og med forankring i det store omfanget ungdom med psykiske helseplager i det aktuelle alderssjiktet (Bakken, 2018). Konkret vil studien rette fokus mot lærarperspektivet og lærarars opplevingar retta mot deira rolle i eit psykisk helsefremjande perspektiv, samt korleis dei opplever seg sjølv som bidragsytarar i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot unge menneske. Den vil ta utgangspunkt i følgjande problemstilling; *«På korleis måte kan læraren vera ein ressursperson i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot ungdom?»* Problemstillinga vil utforskast gjennom forskingsspørsmålet; *«På korleis måte opplever lærarar deira rolle som ein ressurs i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot ungdom?»*

2 Teori

2.1 Psykisk helse

Helse vert skapt i menneskelege samspel, ute i samfunnet der menneske lever sitt liv (Holte, 2012). Sjølve omgrepet er omfattande og komplekst. Eit omgrep som har vore under konstant utvikling og som for mange kan verke uklart og fleirtydig (Uthus, 2017a). I brei forstand kan helseomgrepet skildrast som ein tilstand av både fysisk, psykisk og sosialt velvære, og omfattar på denne måten det fullstendige biletet av individets helsetilstand (FN-sambandet, 2017; Helse- og omsorgsdepartementet, 2014). Meir konkret omhandlar den psykiske delen av helseomgrepet i følge World Health Organization, WHO (2014) individets relasjon til seg sjølv samt samfunnet det er ein del av. Uttrykkjeleg fortel den offisielle definisjonen oss følgjande:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community. (World Health Organization, 2014).

Gitt denne definisjonen har alle menneske ei psykisk helse der ein tilstand av velvære, livskvalitet og kjensle av funksjonalitet i samfunnet kan seiast å vera det meiningsberande i omgrepet. Definisjonen handlar dermed også om det å leve eit godt og velfungerande liv trass alle dei utfordringane og vanskelege omstenda som menneskelivet somme tider byr på (Uthus, 2017a). Ei god psykisk helse kan med andre ord skildrast slik som Ekornes (2018, s.14) gjer det; som ein slags grunntilstand i individet som gjer det rusta for å handtere livets utfordringar. Trass definisjonen ser ein likevel tendensar til utelukkande negative assosiasjonar til omgrepet. Eit eksempel er at lærarar ofte assosierer psykisk helse med psykiske helseplager og psykiske lidingar (Coe, 2009). Dette vert også underbygd av Ekornes, Hauge og Lund (2012) som viser til korleis omgrepet psykisk helse i skulekontekst ofte er negativt lada. Det kan betraktast som interessant at lærarar innehar denne forståinga av omgrepet. Særleg då lærarens språklege ressursar og omgrepsforståing vil vera avgjerande i arbeidet med å forme elevanes kunnskap, forståing, åtferd og kjensler (Tuffin, Tuffin & Watson, 2001).

På grunnlag av omgrepet psykisk helse si omfattande og breie omfang (World Health Organization, 2014) kan det vera hensiktsmessig med ei avklaring av omgrepets tyding samt dei dimensjonane det inneber. Følgjande vil denne ta utgangspunkt i Ekornes (2018, s.15) og hennar framstilling av omgrepet psykisk helse som eit kontinuum. Her vert omgrepet belyst i form av ei tredeling – som ein tilstand av både psykisk velvære, psykiske vanskar og psykiske lidingar. Menneskets psykiske helsetilstand kan med dette ikkje forståast som ein «enten-eller-tilstand». Den må forståast i ein større heilskap og i ei forståingsramme som famnar om alle aspekt ved menneskets mentale helsetilstand (Ekornes, 2018; Major et al., 2011). Det kan vidare vera elementært å skilje mellom dei ulike dimensjonane ved omgrepet. Også her med utgangspunkt i den aktuelle tredeling (Ekornes, 2018). Medan psykisk velvære omhandlar individets kjensle av behag, mening og livskvalitet (Mathiesen et al., 2007) refererer psykiske plager og vanskar til individets oppleving av psykiske symptom som i større grad påverkar kjensleliv og kvardagsliv (Bru et al., 2016). I sistnemnde tilfelle er

belastninga relativt stor, men ikkje i den grad det kan omtalast som lidning eller sjukdom (Mathiesen et al., 2007). På den andre sida vil psykiske lidningar rette seg mot eit diagnose- og sjukdomsbilete (Mathiesen et al., 2007). I desse tilfella vil dei psykiske vanskan vera av ein meir alvorleg karakter.

2.1.1 Barn og unges psykiske helse

Det har i løpet av dei siste åra blitt retta stadig meir fokus og merksemd mot elevar og deira psykiske helse. Dette grunna forskning og undersøkingar som viser til ein betrakteleg auke i sjølvrapporterte psykiske helseplager retta mot barn og unge (Bakken, 2018; Klomsten, 2018; Sletten & Bakken, 2016; Uthus, 2017a). Forsking i nyare tid viser mellom anna at så mykje som 15-20% barn og unge opplever nedsett funksjon i liv og kvardagsliv grunna psykiske utfordringar (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Undersøkingar viser at 20% norsk ungdom opplever psykiske helseplager i den grad at det påverkar dei i kvardagen (Bru et al., 2016) og at om lag 8% vidare får påvist sjukdom og lidningar som kan knytast til mental helse (Bru et al., 2016; Folkehelseinstituttet, 2014). Plagene debuterer ofte relativt tidleg. Vi veit at psykiske vanskar og helseplager har ein tendens til å gjera seg gjeldande først i barne- og ungdomsalder (Knudsen & Mykletun, 2010).

På generelt grunnlag er talet på sjølvrapporterte psykiske helseplager stigande i ungdomsåra (Bakken, 2018; Reneflot et al., 2018). Bakken (2018) viser til at auken er markant og gjeldande for begge kjønn både på ungdomsskulen og i den vidaregåande opplæringa. Sjølve utviklinga kjem oftast til syne i form av angst- og depresjonssymptom samt også barn og unge som i stor grad opplever stress (Bakken, 2018). Trenden ser ut til å utvikle seg utover i tenår og ungdomsalder. Det kan mellom anna visast til eit høgare omfang blant elevar i den vidaregåande skulen mot elevar i ungdomsskulen (Bakken, 2018). For å illustrere den aukande trenden viser relativt ferske tal frå Bakken (2018) si undersøking retta mot psykiske helseplager at 13% av jentene på 8.trinn opplever depressive symptom mot 32% av jentene på Vg3. Utviklinga blant gutane er av mindre omfang, men likevel gjeldande. Gutar på 8.trinn har her eit utslag på 4% mot 13% på Vg3 (Bakken, 2018). Nemneverdig er det også at forskning set den negative utviklinga av elevars mentale helse i samheng med eit høgt prestasjonspress i skulen. Skaalvik og Federici (2015) viser til elevar som opplever eit betydeleg prestasjonspress på ungdomstrinnet og i den vidaregåande skulen. Ei utvikling som truleg kan ha sitt utspring i den mykje omtalte testkulturen og generelt auka merksemd retta mot elevars faglege prestasjonar (Skaalvik & Federici, 2015). Ei bakanforliggende årsak til at FoL som tverrfagleg kjerneelement og dermed eit større fokus på psykisk helse skal implementerast i skulen, er i følgje Samnøy og Wold (2018) nettopp denne negative utviklinga. Ei utvikling som vitnar om fleire unge menneske som opplever negative følelsar og tankar.

Barn og unges psykiske helse skapar ikkje overraskande mykje engasjement og merksemd. Det aukande omfanget barn og unge med psykiske helseplager bidreg også til større fokus på psykisk helsefremjande arbeid utanfor helsesektoren (Klomsten, 2018). Implementeringa av FoL som tverrfagleg kjerneelement i den kommande læreplanen vitnar om dette (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). På den andre sida skapar psykisk helse også mange komplekse og vanskelege debattar. Ein av dei rettar seg mot den aukande statistikken på tal barn og unge med psykiske helseplager samt årsaksforklaringar rundt den aukande utviklinga. Sletten og Bakken (2016) viser til korleis denne usemja mellom anna rettar meg mot i kva grad auken skuldast ei realistisk forverring av barn og unges mentale helse, eller om ei eventuell auke derimot skuldast

stadig større openheit, merksemd og dialog rundt denne type plager. Det er derimot store indikasjonar som heller mot at menneskets oppleving av eiga psykiske helse vert utvikla og påverka av eit samspel av ulike genetiske, biologiske og miljømessige faktorar (Mathiesen et al., 2007).

2.1.2 Folkehelse og livsmeistring

Intensjonen med *Folkehelse og livsmeistring* som tematikk og implementeringa av det tverrfaglege kjerneelementet inn i undervisning vil vera å gi elevar i den norske grunnopplæringa kunnskap og kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gir dei anledning til å ta ansvarlege livsval (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Livsmeistringsomgrepet som er nytta i overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) har dermed svært tette band til *psykisk helse*. I rapporten *Livsmestring i Skolen – for flere små og store seire i hverdagen* vert Livsmeistring definert på denne måten:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (Prebensen & Hegestad, 2017).

Utvikling av ferdigheter, handtering og meistring står dermed sentralt i den aktuelle livsmeistringsdefinisjonen. Dette i tråd med opplæringslova og føremålsparagrafen som også referer til utvikling av kunnskap, dugleik og haldningar med hensikt om å mestre livet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I definisjonsavklaringa som Prebensen og Hegestad (2017) referer til ser ein også fleire likskapstrekk med WHO sin definisjon av psykisk helse, dette retta mot funksjonalitet i samfunnet og handtering av livets generelle utfordringar (World Health Organization, 2014). Dette vert også reflektert gjennom den engelske versjonen av læreplanens overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) der omgrepet livsmeistring er omsett til life-skills. Eit omgrep definert som «psychosocial abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (UNICEF, 2003). Livsmeistring omhandlar i brei tyding med andre ord nettopp det ordlyden tilseier; det å mestre livet. Igjen kan vi dra parallellar til Ekornes (2018) og hennar illustrasjon på god psykisk helse som ein grunntilstand i møte med menneskelivets barrierar og utfordringar. Livsmeistring handlar med dette også om ulike dimensjonar ved menneskets psykiske helse, om tankar og kjensler (Klomsten, 2018). Meistring samt forventning om meistring er på mange måtar sterkt tilknytt menneskets tankar og kjensleregister (Bandura, 1997, referert i Uthus, 2017b).

Det å mestre kvardagen, menneskelivet og alle dei utfordringane som livet byr på, samt det å vera den som sjølv tek dei ansvarlege livsvala som gjer dette mogeleg i tråd med livsmeistringsomgrepet (Prebensen & Hegestad, 2017), kan knytast til Banduras syn på meistring og *self-efficacy*. Eit teoretisk perspektiv som omhandlar menneskets ibuande trong til opplevd meistring, samt tru på egne evner til å råda over dei val og handlingar som har tyding for eige liv (Bandura, 1997). I samband med perspektivet nytta Bandura (1997, 2006) uttrykket *human agency* om det «å bli agent i eige liv» (omsett av Uthus, 2017b). Eit uttrykk som også av Uthus (2017b) vert omtalt som eit helsefremjande inkluderingsomgrep. Omgrepet rettar seg med dette mot menneskets evne til å påverke og ta kontrollen over aspekt ved menneskelivet og har dermed mange likskapstrekk med opplæringslovas §1-1; «...elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine...» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skulen har igjen altså ei sentral rolle i denne utviklinga, og der livsmeistring kan forståast som ein viktig del av det psykisk helsefremjande arbeidet (Ekornes, 2018). Med

implementeringa av FoL som tverrfagleg tematikk er det dette elevar i den norske grunnopplæringa no skal lære om (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det å vera agent i eige liv.

2.2 Skulen som helsefremjande arena

Forståinga av helseomgrepet omfamnar som tidlegare referert til det fullstendige biletet av individets helsetilstand. Dermed både utfordringar knytt til fysisk og psykisk helse samt også oppleving av tilfredsstilling og behag (FN-sambandet, 2017; Helse- og omsorgsdepartementet, 2014). I den konkrete definisjonen av psykisk helse som omgrep står også individets oppleving av velvære eller «well-being» sentralt (World Health Organization, 2014). I samband med dette kan det vera naudsynt å konkretisere at skulen og lærarane som aktørar gjennom Opplæringslova §9a er forplikta og dermed bundne til å arbeide for eit psykososialt miljø som fremjar læring, helse og trivsel – og dermed også velvære og god psykisk helse (Opplæringslova, 1998, §9a). Eit psykososialt miljø som i skulesamanheng per definisjon omfattar dei mellommenneskelege relasjonane, det sosiale samspelet samt dei involverte sine opplevingar av læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er følgjeleg innanfor skulens-, lærarens- og skuleleiars ansvarsområde å leggje til rette for dette i praksis slik det eksplisitt vert framheva av opplæringslova §9a-3 om nulltoleranse og systematisk arbeid: «Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapittelet blir oppfylte.» (Opplæringslova, 1998, §9a-3).

Omgrepet psykisk helse er i følgje Ekornes (2018) ikkje nytta eksplisitt i Opplæringslova av 1998. Likevel uttrykkjer skulens føremålsparagraf som følgjande: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei ska få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Livsmeistring inngår tilsynelatande som ein viktig del i denne føremålsparagrafen, også her i likskap med Fagfornyninga tilknytt den elementære tanken om deltaking og innpass i samfunnslivet. Det er truleg ikkje utan grunn at Opplæringslova og skulens føremålsparagraf har ambisjonar om at elevar skal kunne meistre liv og samfunnsliv. Skulen er ein fundamentalt viktig arena for barn og unge og har eit stort potensiale i arbeidet tilknytt psykisk helse. Ein arena der kontinuerleg kontakt med elevar gjennomsyrrer lærarprofesjonens arbeidskvardag (Idsøe et al., 2016; Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel, 2011). Skulen er også ein arena som syner viktigheita av å inneha ei god psykisk helse. Det ser mellom anna ut til å vera samanheng mellom elevanes psykiske velvære og elevanes læring, vekst og utvikling (Uthus, 2017a). Skulen som institusjon kan med dette som utgangspunkt tenkjast å skape moglegheiter i arbeidet med å setje elevars mentale helse i fokus gjennom fagleg og sosial læring.

Med førebygging av psykiske lidingar som bakteppe uttrykkjer professor i helsepsykologi ved Universitetet i Oslo, Arne Holte, naudsynet av førebyggjande tiltak utanfor helsesektoren. Han skriv som følgjande: «Prioriter arenaer utenfor helsetjenestene. Det er ikke i helsevesenet helsen produseres. Den produseres der folk lever sitt liv – i familien og barnehagen, på skolen og arbeidsplassen, i idretten og kulturlivet, og på aldershjemmet» (Holte, 2012). Det er med andre ord det som vert gjort utanfor helsesektoren – der livet skjer – som kan vera med på å løfte det psykisk helsefremjande arbeidet opp på eit høgare nivå (Major et al., 2011). Skulen som opplæringsinstitusjon med lærarane i spissen kan tenkjast å vera ein slik arena. Når implementeringa av Folkehelse og Livsmeistring som tverrfagleg kjerneelement skal inn på timeplanen hausten 2020 – vert psykisk helsefremjande arbeid i skulen med dette ein

realitet (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018).

Førebygging er eit breitt og mangfaldig omgrep med mange dimensjonar og kan tolkast på ulike måtar. I generell tyding handlar omgrepet om å avgrense og/eller sette ein stoppar for uønska negativ utvikling av ulike slag (Andersen, 2016; Mikkelsen, 2005). Ved utdanningsinstitusjonar og andre arenaer utanfor helsesektoren talar ein gjerne om universelle, befolkingsretta tiltak. Dette er primærførebyggjande tiltak på eit generelt nivå som treff «dei fleste» i befolkinga – tiltak som med andre ord ikkje er retta mot ei spesifikk gruppe menneske men menneske på eit generelt plan (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006; Reneflot et al., 2018). Førebyggjande arbeid retta mot barn og unge bør med fordel skapast der livet skjer, på arenaer der barn og unge oppheld seg store deler av si tid (Holte, 2012; Major et al., 2011). Skulen med sin unike plass i barneliv, ungdomsliv og samfunnsliv kan dermed seiast å vera ein naturleg førebyggjande arena i det psykisk helsefremjande arbeidet. Ein arena som organisatorisk- og formidlingsmessig er tilrettelagt for psykisk helsefremjande arbeid, og som innehar eit sterkt potensiale til å arbeide førebyggjande ved å utvikle kunnskap og kompetanse samt i tillegg fange opp dei elevane som strevar (Andersen, 2016).

Målet med universell førebygging i skulesamanheng i konteksten psykisk helse vil vera å gi elevlar tilstrekkeleg kunnskap om tematikken slik at dei sjølve kan bevisstgjera på aspekt rundt eiga psykisk helse. Det ynskjelege er at elevane sjølve har den kunnskapen og kompetansen som trengst slik at dei sjølvstendig kan ta eigne avgjersler og søke hjelp frå menneske i deira primærrelasjonar, eller frå eit profesjonelt hjelpeapparat i helsevesenet (Andersen, 2016; Major et al., 2011). Statistikkar syner at det berre er 15-20 prosent av dei ungdommane som slit med psykiske helseplager som har vore i kontakt med det psykiske helsevernet underbyggjer dette (Andersen, 2016). Ein statistikk som vidare kan sjåast i samanheng med mangel på kunnskap, lite tilgang til kunnskap og sosiale verdiar (Major et al., 2011). Det kan eksempelvis visast til risikomarkørar som føresette med psykiske utfordringar samt heimar prega utfordringar tilknytt vald, rus, omsorgsvikt og traume (Major et al., 2011). Førebygging og kunnskapsutvikling retta mot psykisk helse bør difor vera viktige satsingsområde i grunnopplæringa – både i eit elevperspektiv og eit lærarperspektiv.

Skulen har altså eit stort formidlingspotensiale der det store målet er å gi elevane den naudsynte kunnskapen som trengst for å kunna utviklast og dannast til å meistre liv og samfunnsliv (Andersen, 2016; Holte, 2012; Major et al., 2011). Dette går også fram i stortingsmeldinga *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* der grunnopplæringa reknast som ein viktig bidragsytar i samband med utvikling av barn og ungdommars kunnskapar, ferdigheiter og haldningar (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kunnskap og kompetanse vert i stortingsmeldinga framheva som sjølve nøkkelen i dette arbeidet – som eit svar på spørsmåla som knyter seg til alle potensielle samfunnutfordringar både i notid og framtid. Andersen (2016) underbyggjer viktigheita av kunnskapsutvikling blant elevlar og menneske i deira relasjonar. Han peiker mellom anna på korleis manglande kunnskap om tematikken kan vera ein hemmande faktor i det psykisk helsefremjande arbeidet. Eit eksempel er korleis menneske ramma av psykiske helseplager utan tilstrekkeleg kunnskap vil kunne mangle ei forståing for det kroppslege som skjer i ein slik tilstand, og dermed vil vera uvitande om kva som faktisk har ramma dei. Difor er det essensielt at nettverket rundt desse ungdommane har den aktuelle kunnskapen som er nødvendig, slik at dei menneska det gjeld i slike situasjonar kan bli bevisstgjort og få tilgang til den hjelpa dei har behov for (Major et al., 2011). Det kan vera av tyding å sjå dette aspektet i lys av det Klomsten (2018) og ekspertutvalet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) viser til når det gjeld mangel på kunnskap; at lærarar i den norske skulesektoren nemleg etterspør kompetanse på det aktuelle

fagområdet tilknytt psykisk helse. Dette er spesielt interessant då det trossalt er lærarane som står ansvarlege for elevanes kunnskap og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Også når det gjeld fagfornyninga og implementeringa av FoL som tverrfagleg tematikk (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.3 Lærarrolla i eit psykisk helsefremjande perspektiv

Lærarprofesjonens historie kan reknast som kompleks og mangfaldig. Forventningane til læraryrket som profesjon har i møte med eit utviklings- og kunnskapsorientert samfunn blitt høgare og av ein meir kompleks karakter. Utdanningsreformer og revisjonar har påverka førestillingane om lærarrolla og kva den inneber – der samtida har spelt ei sentral rolle i arbeidet med å forme forventningane til læraren som yrkesutøvar samt å definere kva kunnskap og kompetanse som skal inngå i profesjonen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Skulens rolle som ein samfunnsintegrerende institusjon kan sporast tilbake heilt til midten av førre århundre. Skulen har frå og med etterkrigstida i stadig større grad blitt sett som eit viktig ledd i arbeidet med å fremje funksjonalitet i samfunnet – og har i den anledning møtt forventningar om å imøtekomma samfunnets behov (Volckmar, 2016).

Eit viktig element i arbeidet retta mot samfunnsfunksjonalitet har handla om å heve kvaliteten i lærarutdanninga og sørge for kvalifiserte profesjonsutøvarar (Volckmar, 2016). Forventningane til lærarrolla kan seiast å gradvis ha forårsaka ambisjonar om å utvikle ei grunnopplæring av høg kvalitet. Ein konsekvens av dette er auka merksemd retta mot lærarprofesjonen samt lærarens kunnskap og kompetanse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Ytterlegare konsekvensar av dei ambisjonane og førestillingane som ligg til grunn for lærarrolla samt forventningane tilknytt profesjonens kompetanse er det faktum at lærarar i dag opplever å skulle handtere eit mangfald av komplekse situasjonar. Situasjonar som ikkje direkte er tilknytt undervisning og som dermed krev kunnskap og kompetanse som dei sjølv føler dei ikkje innehar. Eit eksempel er situasjonar knytt til tematikken psykisk helse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Det er gjort undersøkingar retta mot lærarars erfaringar i møte med problemstillingar knytt til psykisk helse i skulen. Ein av dei er Utdanningsdirektoratets spørjeundersøking og rapport *Psykisk helse i skolen – Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapporten belyser dei ulike respondentgruppernes syn og forhold til tematikken psykisk helse, til skulen i det førebyggjande arbeidet retta mot psykisk helse samt skulen i møte med elevar med psykiske utfordringar (Holen & Waagene, 2014). Med fokuset retta mot lærarperspektivet viser rapporten til korleis majoriteten av lærarane i den aktuelle undersøkinga i større grad etterspør eit systematisk og overordna samarbeid retta mot den aktuelle tematikken i skulen. På generelt grunnlag er lærarane opptekne av å tilpasse undervisninga og leggje til rette for elevar med psykiske vanskar (Holen & Waagene, 2014). Det er verdt å merke seg at så mykje som nesten halvparten av lærarane opplever utilstrekkeleg kompetanse i arbeidet med å leggje til rette for elevar med denne type utfordringar, samt at tid og ressursar i følgje respondentane syner til å vera ei betydeleg mangelvare (Holen & Waagene, 2014).

Undersøkinga som det er referert til samsvarar med andre studiar som også viser til lærarar som etterspør meir kunnskap og kompetanse retta mot sosiale og psykiske utfordringar blant elevar i skulen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Larsen, 2011). Ekspertutvalet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) viser til at dette er utfordringar som lærarar kjenner eit ansvar for og som dei i sin arbeidskvardag kjenner forventningar om å skulle kunne handtere. Dette viser også Larsen og Christiansens studie (2015) som

konkret rettar seg mot lærarar som psykisk helsefremjande aktørar i skulen. I gjeldande studie vert det også i likskap med Holen og Waagene (2014) vist til utfordringar kring profesjonens kapasitet tilknytt psykisk helsefremjande arbeid. Ekornes (2017) viser også til lærarar som ikkje føler seg kompetente til å handtere elevar og deira psykiske helse i profesjonen. Ein kan eksempelvis trekke fram forskning som indikerer mangel på kunnskap blant lærarar retta mot risikofaktorar og identifisering av psykiske helseplager på generelt grunnlag (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell & Donovan, 2010; Stormont, Reinke & Herman, 2011).

I tillegg til etterspørsel på auka kunnskap og kompetanse retta mot psykisk helse i skulen, etterspør lærarar og rektorar også eit godt tverrfagleg samarbeid på tvers av ulike instansar (Mælan, Tjomsland, Baklien & Thurston, 2018). Det er viktig å merke seg at helsesektoren og utdanningssektoren har ulike oppgåver og ansvarsområde i det psykisk helsefremjande arbeidet, men at dei begge jobbar for ei felles sak og mot eit felles mål (Kreyberg, 2016). Også Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) framhevar viktigheita av eit tverrfagleg samarbeid, og viser mellom anna til at lærarar ikkje innehar den naudsynte ekspertisen i møte med elevar og psykiske utfordringar. Dei påpeiker korleis ei større grad differensiering av arbeidsoppgåver og ei opning for eit større profesjonsfelleskap med «den rette spisskompetansen» vil kunne møte dei samansette og komplekse elevbehova i skulen. Følgjeleg rundt problemstillingar som elevanes psykiske helse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Ekspertutvalet (2016) påpeiker korleis eit slikt tverrfagleg samarbeid krev stor grad av openheit og eit godt samspel med alle dei instansane og aktørane i skulens verksemd.

Trass tidlegare forskning retta mot læraren som aktør i det psykisk helsefremjande arbeidet i skulen som underbyggjer eit stort kunnskaps- og kompetansegap i forbindelse med dette arbeidet (Ekornes, 2017; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Holen & Waagene, 2014; Mælan et al., 2018), skal FoL – og dermed psykisk helse – med fagfornyninga implementerast inn i skulens grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Då det tverrfaglege kjerneelementet tilseier at det nettopp er lærarane som får hovudansvaret for å implementere tematikken inn i deira undervisning vil i læraren i følge Klomsten og Uthus (2019) vera sjølve «nøkkelen» i dette arbeidet. Dei oppmodar difor til ei vektlegging av lærarens rolle og auka fokus retta mot denne yrkesgruppa i den kommande tida, då det er desse som skal «realisere visjonen om en helsefremmende skole» (Klomsten & Uthus, 2019). Det kan i denne samanhengen vera relevant å vise til forskning som framhevar lærar-elev-relasjonen som innverknadsrik på dimensjonar ved elevanes psykiske helse (De Wit et al., 2011).

2.4 Lærar-elev-relasjonen

Læraren er utvilsamt blant dei mest sentrale personane i unge menneskes liv og kan på mange måtar omtalast som ein rollemodell (Samnøy & Wold, 2018). Dageleg kontakt med barn og unge gjennomsyrrer profesjonens arbeidskvardag, noko som gjer læraren som person svært innverknadsrik på elevanes utvikling (Idsøe et al., 2016). Forsking viser mellom anna sterke indikasjonar på at den relasjonelle dimensjonen mellom lærar og elev er avgjerande for fleire aspekt tilknytt barn- og unges utvikling, og at positive lærar-elev-relasjonar mellom anna fremjar sosial og fagleg læring (Hattie, 2009; Moen, 2016a; Sabol & Pianta, 2012). Læraren har ei sentral rolle som både klasseleiar, rettleiar og som tilretteleggjar ovanfor elevane i deira skulekvardag. Ei rolle som i eit psykisk helsefremjande perspektiv mellom anna omhandlar ansvar, om det å vera til stades, om det å kunne sjå eleven bak «fasaden» samt om å skape tryggleik og ein open dialog (Andersen, 2016). Idsøe, Bru og Øverland (2016, s.291) skriv at psykisk helse i skulen

krev lærarar med engasjement og emosjonelt overskot. For å utvikle gode, positive relasjonar må læraren dermed evne å bry seg om eleven (Idsøe et al., 2016). Vidare viser forskning at emosjonell støtte er naudsynt i arbeidet med å redusere utfordringar knytt til psykisk helse hjå elevane i skulen (De Wit et al., 2011). Lærarens sentrale rolle kan vidare skape moglegheiter for positiv innflytelse knytt til fremjing av barn og unges psykiske helse (Reinke et al., 2011).

I møtet mellom lærar og elev vil forholdet mellom møtets kvalitet og det faglege vera gjensidig avhengig av kvarandre – og kvaliteten i sjølve møtet avgjerande for elevens læringspotensiale (Federici & Skaalvik, 2013; Nordahl et al., 2006). Den relasjonelle dimensjonen vil vera sjølve grunnsteinen for samhandlinga i interaksjonen mellom partane, der kvaliteten vil vera avgjerande for det sosiale samspelets gang (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012). Eit eksempel er korleis etablering av gode, positive relasjonar er ein føresetnad for kvalitet i undervisning og kommunikasjon (Ogden, 2016). Sett i samanheng med undervisning viser studiar mellom anna at gode lærar-elev-relasjonar har positive ringverknader på faktorar som evne til konsentrasjon, lyst og interesse for skularbeid (Battistich & Hom, 1997), samt motivasjon og fagleg læring på generelt grunnlag (Moen, 2016a). Lærarens evne til å leggje til rette for samt etablere positive relasjonar til kvar ein skild elev er dermed svært tydingsfull for læringsaspektet.

I tillegg til det faglege aspektet står det sosiale. Relasjonar har også stor tyding for individets emosjonelle og sosiale utvikling (Moen, 2016a; Schibbye, 2009). Individets evne til å etablere relasjonar påverkar dermed mange ulike aspekt ved det sosiale liv. Eksempelvis individets evne til å leve saman med og møte andre menneske, individets evne til å reflektere over eigne kjensler samt individets evne til å reflektere over seg sjølv som menneske og i relasjon til andre (Lund, 2017). Forsking syner at lærarar i skulen legg stor vekt på profesjonskompetanse knytt til det sosiale og emosjonelle aspektet ved undervisning, og ser den aktuelle kompetansen som særleg viktig i arbeidet med å lukkast som lærar (Mausestaden, 2015). Trivsel er her eit viktig nøkkelord. Det er likevel viktig å understreke at ein kombinasjon av lærarkompetanse retta mot den sosiale, emosjonelle dimensjonen av undervisning i tillegg til den solide, faglege, vitenskapsbaserte kunnskapen vil vera av sterk tyding (Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008).

2.4.1 Det relasjonelle mellomrommet

Den personlege kvaliteten i kommunikasjonen mellom lærar og elev er bestemmande for det relasjonelle forholdet mellom partane (Ogden, 2016). Etablering av sunne, positive relasjonar er dermed ein føresetnad for kommunikasjon så vel som kvalitet i undervisning (Nordahl et al., 2006). Ogden (2016) omtalar mellom anna korleis relasjonens kvalitet avhenger av yrkesutøvarens personlege kommunikative evner og kommunikasjonsmønster – eksempelvis i form av kva vedkommande seier, kva vedkommande gjer samt korleis vedkommande kommuniserer i møte med elevane sine. Det at læraren eksempelvis bryr seg om elevane sine, viser interesse for dei samt engasjerer seg i deira liv vil gi grobottn for vidare samhandling og positiv kommunikasjon. Eit hovudpoeng er at elevane ser lærarens ord og handlingar i lys av den relasjonen dei har med vedkommande (Ogden, 2016).

I kommunikasjonen mellom lærar og elev – og i sjølve møtet mellom menneske generelt – oppstår det i følgje Tislevoll (2016) eit relasjonelt mellomrom som alltid er tilstades i menneskeleg samhandling og kommunikasjon. Omgrepet inkluderer konkrete situasjonar der menneskeleg interaksjon inngår på eit fysisk plan samt ei forståing på eit meir abstrakt, eksistensielt og psykologisk plan (Moen, 2016a). Konkret rettar terminologien seg mot det som er mellom oss – der individ er i interaksjon med

kvarandre, er i dialog med kvarandre og der kontakt vert etablert og relasjonar utvikla (Tislevoll, 2016). Læraren kan dra fordel av å utnytte dei moglegheitene som ligg i dette mellomrommet. I dette inngår ulike former for sosiale og kommunikative kompetansar i arbeidet med å etablere positive relasjonar med elevar samt med klassen som heilskap (Tislevoll, 2016). Mellomrommet er i den forstand eit rom der relasjonar kan etablerast, dyrkast og styrkast – eit rom der elevane i relasjon til læraren kan kjenne seg trygge nok til å dele av si livsverd (Tislevoll, 2016). Læraren burde med fordel læra seg å dra nytte av dette mellomrommet. Tislevoll (2016) viser til korleis læraren med sitt nærvær, sin veremåte og si framferd kan gi rom for elevanes indre tankar, kjensler og behov i samtalen, dette ved å vera opne for elevens livsverd (Tislevoll, 2016). Sjølve samtalen i det menneskelege samspelet står altså sentralt i det relasjonelle mellomrommet.

2.5 Lærar-elev-relasjonen i lys av sosiokulturell læringsteori

Med forankring i den relasjonelle dimensjonen mellom lærar og elev, det relasjonelle mellomrommet i møtet mellom partane samt det kommunikative samspelet som det naturlegvis byggjer på kan det vera av interesse å sjå nærmare på den sosiokulturelle læringsteorien. Eit læringssyn som spring ut av teoretikaren Lev Semonovich Vygotsky, og som hovudsakleg byggjer på korleis språket i kommunikasjonen mellom menneske vil vera avgjerande for individets utvikling og læring (Moen, 2015; Vygotsky, 1978). Vygotsky såg på denne måten læring som eit produkt av det sosiale samspelet mellom menneske. Med andre ord såg han dei sosiale rammene og sjølve interaksjonen mellom menneska som utgangspunktet for individets utvikling (Moen, 2015; Vygotsky, 1978). Ein dimensjon som gjer det aktuelle læringssynet interessant i denne konteksten er forankra i korleis språket spelar ei viktig rolle i informasjonsbehandlingsteoriane (Imsen, 2014). Språket kan med dette tenkjast å vera av særleg interesse grunna skulen og lærarrollas informative mandat i det psykisk helsefremjande arbeidet (Andersen, 2016; Opplæringslova, 1998, §1-1).

Språket har fleire funksjonar. Per definisjon rettar det seg mot evna til å produsere, forstå ord og setningar samt prosessere og formidle informasjon (Simonsen, Kjøll & Faarlund, 2019). I den sosiokulturelle teorien vert språket betrakta som «eit kulturelt reiskap» i arbeidet med å tileigne seg kunnskap og kultur. Eit språk for kommunikasjon, mentale tankeprosessar, resonnement og problemløysing (Moen, 2015). Med forankring i den sosiokulturelle læringsteorien kan språket i følgje Imsen (2014) dermed delast inn i to hovudfunksjonar; som eit reiskap i kommunikasjonen i det sosiale samspelet mellom menneske som gjer interaksjon og samhandling mogeleg, samt også som ein individuell funksjon i form av personleg læring, individuell tenking og refleksjon. Språket kan med dette omtalast som ein «bærebjelke i utviklinga» (Imsen, 2014, s.219). Som eit viktig verktøy som gjer samhandling og kognitive tankeprosessar mogleg.

Det er særleg tre perspektiv i den sosiokulturelle læringsteorien som kan vera hensiktsmessige å sjå nærare på (Moen, 2015). Det eine omhandlar korleis det sosiale miljøet barn og unge veks opp i vil vera grunnleggande viktig for individets læring og utvikling, eksempelvis språkutvikling (Moen, 2015; Moen, 2016b; Vygotsky, 1978). Eit konkret døme som er lett å relatere til er barn og unges tileigning av dialekt (Moen, 2015). I skulesamanheng vil dette kunne relaterast til korleis elevar i det sosiale samspelet vil formast av dei grunntankane og verdiane som pregar skulemiljøet, samt den kunnskapen og informasjonen dei møter i samhandling med dei involverte menneska. Slik sett ser den aktuelle teorien at mentale tankeprosessar vil vera eit resultat av elevens samhandling med omgjevnadane (Moen, 2015; Vygotsky, 1978). Det andre perspektivet rettar seg mot korleis språket kan nyttast som eit psykologisk verktøy

i arbeidet med å ta eigarskap over eigne tankar, handlingar og åtferd. Vegen mellom språk og tanke er altså kort i følge den sosiokulturelle læringsteorien (Moen, 2015; Vygotsky, 1978). Teorien spring ut av at barnet først vert sin eigen samtalepartnar etter kvart som vokabularet utviklar seg, før barnet er i stand til å «tenkje orda inni seg» etter kvart som det vert eldre. I denne prosessen vert individets mentale tankeprosessar utvikla og danna (Moen, 2015). Det tredje og siste perspektivet rettar seg mot læraren som støtte i elevanes utvikling. For at barnet skal kunne utvikle sitt potensiale treng det støtte frå ein kompetent vaksen. Ein vaksen som innehar meir kompetanse enn individet sjølv (Moen, 2015). Dette har sitt utspring i Vygotskys teori om *den nærmaste utviklingssona* (Vygotsky, 1978). Her kan ein retta fokuset mot den sosiale støtta frå læraren i lys av lærar-elev-relasjonen. Forsking viser sterke indikasjonar på at elevanes oppleving av sosial støtte frå læraren har tyding for fagleg og sosial utvikling (Federici & Skaalvik, 2017). Anerkjenninga har sterk verdi i desse relasjonane (Federici & Skaalvik, 2017; Moen, 2015). Læraren må evne å respektere, akseptere, lytte, forstå og stadfeste elevens livsverd og anerkjenne denne. Forsking viser at lærarar som innehar desse eigenskapane i større grad vil oppnå open dialog og kommunikasjon med elevane om tankar, kjensler og behov (Moen, 2015).

3 Metode

Med intensjon om å belyse studiens problemstilling «*På korleis måte kan læraren vera ein ressursperson i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot ungdom?*» samt forskingsspørsmålet «*På korleis måte opplever lærarar deira rolle som ein ressurs i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot ungdom?*» har eg i denne studien nytta ei kvalitativ metodisk tilnærming. Forskingsstrategien baserer seg på eit delvis strukturert samtaleintervju gjennomført på eit tidspunkt med eit lite utval informantar (Ringdal, 2013). Informantane er alle *tilsette* ved ein vidaregåande skule i Noreg som under tilarbeidinga av denne studien har vore i gjennomføringsfasen av ein Folkehelse- og livsmeistrings-intervensjon. Dette i form av eit pilotprosjekt med føremål om å undersøke korleis livsmeistring som eige fag kan integrerast inn i undervisningsplanen i den vidaregåande skulen.

Denne studien er med dette ein del av eit større forskingsprosjekt med namn *Livsmestring i vidaregåande skole*. Eit prosjekt med tette band til fornyinga av læreplanverket i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa – fagfornyinga (Kunnskapsdepartementet, 2018). Eit prosjekt som søker å sjå nærmare på korleis livsmeistring kan implementerast inn i norsk grunnopplæring og som har hensikt om å rette søkelyset mot vidaregåande skular med livsmeistring på timeplanen. Då intensjonen med denne studien er å belyse korleis læraren kan vera ein ressursperson i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot unge menneske, fekk undersøkinga mi på denne måten tilgang til lærarar med ei større grad av tilknytning og kjennskap til tematikken psykisk helse i skulen.

3.1 Det kvalitative forskingsintervjuet

Med hensikt om å belyse lærarens rolle som ressurs i arbeidet med å fremje ungdommens psykisk helse er det utført kvalitative forskingsintervju. Den metodiske tilnærminga i kombinasjon med studiens føremål opnar for å få innsikt i vidaregåandelærarars subjektive opplevingar relatert til ulike dimensjonar ved profesjonens rolle, samt korleis dette kan vera nyttig i det førebyggjande arbeidet retta mot ungdommars psykiske helse. Med forankring i deltakaranes livsverd løftar den kvalitative metodikken fram deltakaranes subjektive perspektiv, og søker med dette å utvikle ei heilskapleg forståing av deltakaranes opplevingar slik som forskingsspørsmålet søker (Kvale & Brinkmann, 2018; Moen & Karlsdóttir, 2015; Thagaard, 2018). Grunna desse rike, omfattande skildringane gir metodikken rom for eit lite utval forskingsdeltakarar (Rindal, 2013). I samband med val av metode kan det også vera hensiktsmessig å framheve at det føreligg forholdsvis lite forskning knytt til psykisk helsefremjande arbeid i norsk skulesamanheng (Klomsten, 2018). Den kvalitative metodikken vil med utgangspunkt i dei subjektive skildringane eigne seg spesielt godt som ei utforskande tilnærming til tematikkar med noko avgrensa forskingsbakgrunn (Kleven, 2016; Ringdal, 2013).

I arbeidet med å undersøke og fordjupe seg i dei menneskelege opplevingane er intervjuet utført i tråd med det opne, individuelle intervjuet som metodisk tilnærming. Dette for å få innsikt i dei aktuelle opplevingane og erfaringane tilknytt lærarens rolle som ressurs i det psykisk helsefremjande arbeidet slik som problemstillinga og forskingsspørsmålet søker (Jacobsen, 2015; Ringdal, 2013; Thagaard, 2018). Vidare er

intervjua prega av ei delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2018). Overordna tematikk og spørsmål er med andre ord førehandsbestemt medan sjølve rekkjefølgja på spørsmåla og eventuelle oppfølgingsspørsmål er blitt utforma undervegs i samtalen. Intensjonen med dette har vore å halda seg til tematikken, men samtidig gi informantane rom for snakke om dei perspektiva som opptek dei.

3.2 Informantar

Informantane i denne studien er tre lærarar som alle er tilsette ved ein stor vidaregåande skule i Noreg med tilknytning til det overordna forskingsprosjektet *Livsmestring i videregående skole*. I studien vil informantane omtalast med fiktive namn – Brage, Jesper og Kristina. Dette for å bidra med å sikre dei vedkommandes anonymitet. Med forholdsvis lite forskning retta mot psykisk helsefremjande arbeid i norsk skulesektor (Klomsten, 2018), samt eit manglande fokus på psykisk helse i tidlegare utdanningsreformer og styringsdokument (Ekornes, 2018), er utvalet basert på ei strategisk utvikling retta mot skular med aktuelle erfaringar tilknytt psykisk helsefremjande arbeid og lærarar med større grad av tilknytning til tematikken psykisk helse i skulen. Nemneverdig er det også at utvalet er gjort i samband med det overordna forskingsprosjektet *Livsmestring i videregående skole* der hensikta har vore å rette søkelyset mot skular med denne type erfaringar. Utveljingsmetodikken kan dermed seiast å vera forankra i ei systematisk utveljing av informantar som syner seg å vera hensiktsmessige for studiens problemstilling og hensikt (Thagaard, 2018). Informantane er rekruttert via ein kontaktperson med tilknytning til det overordna prosjektet og som også er tilsett ved den aktuelle skulen. Vedkommande har kontakta aktuelle informantar samt gitt dei naudsynt informasjon, før eventuelle informantar vidare har meldt seg frivillig til å delta i studien. Utvalet kan dermed seiast å vera eit resultat av sjølvseleksjon basert på tilgjengelegheitsutval (Thagaard, 2018). Det kan vera naudsynt å belyse at det i utgangspunktet var avtalt intervju av fire lærarar. Grunna utfordrande omstende tilknytt covid-19 og virusutbrotet mars 2020 let ikkje det fjerde intervjuet seg gjennomføre.

3.3 Intervjuguide

I tråd med den metodiske tilnærminga er det utforma ein intervjuguide (vedlegg 1). Ein guide med intensjon om å strukturere intervjuforeløpet i større eller mindre grad (Kvale & Brinkmann, 2018). Då denne studien er forankra i ei delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2018) inneheld intervjuguiden førehandsbestemte, overordna spørsmål med intensjon om å avdekke sentrale, framtrudande tematikkar på ein fleksibel og hensiktsmessig måte (Thagaard, 2018). Intervjuguiden er dermed utforma på ein måte som gir moglegheit for ein viss tematisk struktur, samtidig som den også gir rom for openheit og utfyllande skildringar samt oppfølgingsspørsmål basert på informantanes utsegn. Guiden er med andre ord utforma med opne spørsmål som gir rom for djuptgåande og omfattande svar basert på subjektive refleksjonar slik som studien og den metodiske tilnærminga søker (Jacobsen, 2015). Dette kan vera ynskjeleg i kvalitative tilnærmingar, særleg dei som rettar seg mot tematikkar med avgrensa forskingsbakgrunn, då dei søker å gi subjektive og fullstendige skildringar som reflekterer intervjupersonanes opplevingar (Ringdal, 2013).

Intervjuguiden startar med ei kort «briefing» relatert til fagfornyninga og implementeringa av FoL samt studiens føremål og generelle prosedyrar (Kvale & Brinkmann, 2018). Sjølv intervjuforeløpet startar med spørsmål retta mot relevant bakgrunnsinformasjon og innleiande spørsmål – også såkalla introduksjonsspørsmål

(Kvale & Brinkmann, 2018). I denne delen spør eg også informantane om korleis dei forstår omgrepet psykisk helse. Dette med intensjon om å få i gong ein tanke- og refleksjonsprosess hjå informantane i tillegg til å avklare eventuelle fortolkingar i seinare analyse for å sette meiningseinskapane inn i eit større bilete. Derifrå rettar spørsmåla seg mot skulen som arena i eit psykisk helsefremjande perspektiv samt lærarens generelle rolle i dette arbeidet. Eksempel på spørsmål i denne delen er; «På korleis måte opplever du at skulen kan vera ein sentral arena i arbeidet med psykisk helse?» og «Opplever du det som ein del av ditt oppdrag å undervise i livsmeistring/psykisk helse?».

Utover i intervjuforløpet vert spørsmåla ein tanke meir detaljorienterte og djuptgåande då dei i større grad rettar seg mot gjennomføring av psykisk helsefremjande arbeid i praksis. Det er likevel viktig å påpeike at også desse spørsmåla i stor grad gir rom for openheit og fleksibilitet; «Korleis kan du som lærar leggje til rette for ein skulekvardag som fremjar elevanes psykiske helse?» og «Kva moglegheiter og/eller barrierar/utfordringar opplever du som lærar i arbeidet med å fremje elevanes psykiske helse?». Spørsmåla tek stort sett forbehold om å ikkje vera såkalla «ja-/nei-spørsmål». Då nokre av spørsmåla i større grad la opp til svar av denne typen følgde det alltid oppfølgjande spørsmål oppført i intervjuguiden. Eit eksempel er; «Er lærarar gode kandidatar for dette oppdraget?» «Dersom ja: På korleis måte/Kvifor?» «Dersom nei: Kvifor ikkje? Kva instansar/fagpersonar/aktørar skal ha ansvaret?». Intervjuguiden avslutta intervjuforløpet med ei kort «debriefing» med avsluttande kommentarar relatert til deltakaranes anonymitet, deltakaranes rett til å trekke tilbake informasjon samt opning for avsluttande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018).

I forkant av datainnsamlinga blei det gjennomført to pilotintervju med to medstudentar med sterk tilknytning til det pedagogiske- og spesialpedagogiske feltet. Dette for å finne eit tidsanslag på gjennomføring av intervju samt også for å prøve ut det tekniske utstyret og spørsmålas funksjonalitet i praksis. Erfaringa frå pilotintervjua tilsa at det tekniske utstyret fungerte på ein god måte og at spørsmåla verka relevante. Det blei i etterkant gjort små justeringar i intervjuguiden. Endringane retta seg hovudsakleg mot ordlyden i spørsmåla og forenkling av tunge formuleringar. Det blei også lagt til eit spørsmål i etterkant av det siste pilotintervjuet; «På generelt grunnlag: Kva legg du i ein god lærar?» Spørsmålet rettar seg ikkje konkret mot studiens problemstilling og tematikk, men gir moglegvis gode indikasjonar på lærarars subjektive opplevingar av kva som ligg i lærargjerninga på generelt grunnlag samt kva kompetanse og ferdigheiter profesjonsutøveren kan ha nytte av.

3.4 Datainnsamling

Datainnsamlinga har arta seg ved at den aktuelle kontaktpersonen som er omtalt i tidlegare kapittel har mobilisert eksisterande nettverk blant kollegiet ved skulen for å rekruttere aktuelle intervjupersonar til prosjektet. Vidare er utvalet innanfor institusjonen som tidlegare nemnd eit resultat av sjølvseleksjon basert på tilgjengelegheitsutval (Thagaard, 2018). Den aktuelle kontaktpersonen har sendt ut felles skriv via e-post til tilsette ved den vidaregåande skulen med førespurnad om deltaking i denne studien. Etter meldt interesse til prosjektets kontaktperson blei dei aktuelle intervjupersonane kontakta av meg som forskar via e-post. E-posten inneheldt endeleg førespurnad samt utarbeida informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 3). Etter endeleg stadfesting blei tidspunkt og stad for gjennomføring av intervju fastsett. Fortløpande blei intervju gjennomført enkeltvis ved informantanes arbeidsplass i slutten av februar 2020 og i byrjinga av mars 2020. Dette etter forskingsdeltakaranes ynskje. I arbeidet med å

generere sjølve datamaterialet blei det nytta lydopptak. Dette vert omtala nærmare i delkapittelet om transkripsjon.

3.5 Forskarrolla

Den kvalitative tilnærminga med intervju som forskingsmetode er kjenneteikna av nærleik mellom forskar og forskingsdeltakarar samt eit såkalla asymmetrisk maktforhold mellom partane (Kleven, 2016; Kvale & Brinkmann, 2018). Som kvalitativ forskar vert eg difor gjerne rekna som det viktigaste forskingsinstrumentet i innhentinga av kunnskap. Ein naturleg konsekvens av dette er i følge Kvale og Brinkmann (2018) at eg som forskar, mi forforståing og min bakgrunn i høgare grad vil kunne påverke ulike aspekt og dimensjonar ved det kvalitative datamaterialet. Det kan dermed tenkjast at min erfaringsbaserte «bagasje» i innhentinga av kunnskap og dei opplevingane deltakarane skildrar i ulik grad vil kunne påverke intervjudynamikken. Som forskar har eg difor i forskingsprosessen vore bevisst på min personlege og faglege bakgrunn som grunnskulelærer – samt mine interesser, verdiar, erfaringar, synspunkt og meiningar knytt til psykisk helsefremjande arbeid i grunnopplæringa.

At studien er forankra i den aktuelle tematikken retta mot psykisk helsefremjande arbeid i skulen reflekterer mine verdiar og interesser som menneske og fagperson i grunnopplæringa så vel som mastergradsstudent og forskar. Interesser og verdiar som har sitt utspring i eit sterkt engasjement for menneske og som på mange måtar har vore avgjerande for mi pedagogiske utdanningsbakgrunn. Det kan med forankring i dette vera viktig å framheve at min faglege og personlege interesse og bakgrunn på mange måtar har prega val av tematikk for studien (Gudmundsdottir, 2015). Val av teoretiske perspektiv, tolking av deltakaranes utspel og analysing av datamateriale kan difor tenkjast å vera prega av min subjektivitet samt teoretiske rammeverk som har gjort seg gjeldande undervegs i utdanningsløpet både på lærarutdanninga og mastergradsstudiet. Det er likevel viktig å understreke at eg i tråd med den abduktive tilnærminga har gått fordomsfritt og ope inn i studien (Thagaard, 2018). Tilnærminga har vore ein bevisst strategi.

3.6 Studiens kvalitet

Aspekt rundt studiens kvalitet og eventuell påverknad som følgjer av forskarens bakgrunn og tidlegare erfaringar er skildra i det førre delkapittelet; forskarrolla. Som forskar er eg grunna den kvalitative metodikkens nærleik og asymmetriske maktforhold bevisst på korleis mi forforståing kan vera med på å farge forskingsprosessens ulike delar (Kleven, 2016; Kvale & Brinkmann, 2018). Det er likevel viktig å presisere at eg som mastergradsstudent har gått inn i forskarrolla med ei abduktiv og open tilnærming, samt korleis denne tilnærminga er skildra som ein kontinuerleg og gjentakande prosess med hensikt om å styrke studiens kvalitet (Thagaard, 2018). Med ei abduktiv tilnærming vert forskingsprosessen dermed ein gjentakande, tolkande prosess med fokus på studiens heilskap. Som forskar inneber det at eg sirkulerer kontinuerleg mellom dei ulike delane i prosessen – mellom analyse, utvikling av teori og empiri – før ein avslutningsvis forankrar funna i allereie etablerte teoretiske perspektiv (Thagaard, 2018).

3.6.1 Pålitelegheit og gyldigheit

Eit essensielt og viktig trekk i arbeidet med å sikre studiens kvalitet er å ivareta forskningas pålitelegheit og truverd. I denne samanhengen snakkar vi gjerne om studiens reliabilitet (Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2018). Det store spørsmålet i samband med desse omgrepa knyter seg til forskarens innflytelse i studien og i genereringa av

sjølve datamaterialet, samt i kva grad funna kan reproduserast av andre forskarar (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). I abduktive kvalitative analysar er intensjonen som tidlegare nemnd å utvikle teoretiske perspektiv basert på det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2018). Dette krev ei analytisk tilnærming prega av openheit for ulike perspektiv før vidare teoretisk forankring. For å sikre reliabiliteten er det i studien difor teke høgde for å formulere opne, søkande og djuptgåande spørsmål som inviterer til refleksjon og fyldige skildringar (Ringdal, 2013; Thagaard, 2018; vedlegg 1). Dette framfor leiande spørsmål som på den andre sida legg opp til retningsstyrande, lukka svar som i større grad vil kunne påverke forskinga og hemme studiens kvalitet (Thagaard, 2018). Informantane i studien og deira omfattande svarlengde, konkrete men samstundes innholdsrike og spontane svarformuleringar i kombinasjon med korte, opne spørsmål som inviterer til refleksjon kan med dette vera ein peikepinn på intervjuets innhald og kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2018). I tillegg er det som tidlegare referert til også gjort eit utval av informantar som i større grad har kjennskap tilknytt tematikken. Dette ved at dei alle er tilsette ved ein vidaregåande skule som under gjennomføringsfasen av denne studien har vore involvert i ein psykisk helse-intervensjon. Her kan ein trekke linjer til Jacobsen (2015) som i samband med dette underbyggjer viktigheita av informantanes nærleik til det fenomenet som vert undersøkt.

Eit anna viktig trekk i arbeidet med å sikre studiens kvalitet handlar om *validering* og *gyldigheit*. Ein dimensjon ved det forskingsrelaterte arbeidet som tilknytt studiens kvalitet omhandlar i kva grad ein kan trekke gyldige slutningar basert på dei funna som studien framhevar (Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2018). I kvalitative undersøkingar kompensere gjerne dei opne, søkande spørsmåla og dei fyldige, reflekterte skildringane av informantanes livsverd for kvantitet og generalisering. Grunna eit lite utval informantar vil det med andre ord vera utfordrande å generalisere funna (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette er vel og merke heller ikkje intensjonen med denne studien då den derimot har hensikt om å gå i djupna av lærarars opplevingar relatert til eiga rolle som ressurs i møte med psykisk helsefremjande arbeid i skulen. I studiar prega av kvalitativ metodikk snakkar ein heller gjerne om studiens eller funnas overføringsevne til liknande situasjonar og kontekstar (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Då denne studien ikkje er basert på eit tilfeldig utval men derimot ei systematisk utveljing av informantar som i større grad vil vera hensiktsmessige for tematikken kan det argumenterast for at funna ikkje er representative for ein populasjon (Thagaard, 2018).

Ei utfordring i kvalitative undersøkingar kan vera informantanes representasjon av røynda. Jacobsen (2015) påpeiker korleis ein som forskar med fordel burde stille seg kritisk til informantanes representasjon av verkelegheita. Ei mogleg utfordring tilknytt studiens kvalitet kan i denne samanhengen rette seg mot omgrepsvaliditet. Det kan vera vanskeleg å resonnerer, tolke og forstå informantanes utsegn då det for meg som forskar vil vera vanskeleg å vite om informantane innehar ei felles forståing for omgrepa og kva dei inneber. Eksempelvis psykisk helse-omgrepet. I arbeidet med å bidra til ein mest mogleg rettkomen fortolkingsprosess er det difor formulert eit eige spørsmål retta mot informantanes omgrepsforståing av omgrepet psykisk helse (vedlegg 1). Eit spørsmål som vidare er nytta av meg som forskar i samband med analyse- og fortolkingsprosessen. Undervegs i forskingsprosessen har det på bakgrunn av dette vore naudsynt å gjera kontinuerlege, kritiske og reflekterte vurderingar av studiens validitet og gyldigheit. Dette omhandlar vurderingar av datamaterialets styrke og sanning, samt i kva grad funna med utgangspunkt i det innsamla datamateriale kan reknast som fornuftig og rettkomen (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.7 Ethiske betraktningar

I forskingsprosessen er det teke naudsynte, etiske omsyn. Studien er difor gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer i samsvar med *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2016; Ringdal, 2013). Vidare er studien godkjent av *Norsk senter for forskningsdata, NSD* (Ringdal, 2013; vedlegg 2). Studiens deltakarar har først og fremst delteke frivillig og med informert samtykke som føresetnad (Ringdal, 2013; vedlegg 3). Eit samtykke som også har gitt klare indikasjonar på at informantane kan trekke seg frå studien dersom det er ynskjeleg (Kvale & Brinkmann, 2018). Aspekt ved det informerte samtykket kan likevel tenkjast å reise etiske problemstillingar i kvalitative studiar då den metodiske tilnærminga er kjenneteikna av høg grad av fleksibilitet, og der forskingsproblemstillinga kan forstast undervegs (Gudmundsdottir, 2015). Det vil med andre ord vera utfordrande på eit tidleg stadium i prosessen å vite nøyaktig kva studien vil omhandle. Sjølv om denne studien har hatt ei fleksibel tilnærming til undersøkingas problemstilling, kan det vera elementært å trekke fram at studien likevel har hatt eit fast kjernepunkt gjennom heile forskingsprosessen; lærarens sentrale rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet. Informantane var dermed i forkant av datainnsamlinga informerte om kva studien skulle omhandle.

I tråd med etiske retningslinjer er studiens opplysningar vidare behandla konfidensielt i arbeidet med å sikre deltakaranes personvern og anonymitet (Ringdal, 2013). Dette er særleg viktig i kvalitative studiar som denne grunna den mykje omtalte nærleiken mellom forskar og forskingsdeltalar, samt også dei omfattande og detaljorienterte skildringane som den metodiske tilnærminga er kjenneteikna av (Kvale & Brinkmann, 2018). Opplysningar, informasjon og utsegn frå forskingsdeltakarane er registrert ved hjelp av lydopptak etter munnleg og skriftleg samtykke (vedlegg 3) med ein bandopptakar lånt og godkjent av utdanningsinstitusjonen NTNU. Sjølve skriftleggjeringa av datamaterialet blei gjort direkte frå bandopptakaren utan privat pc som mellomledd, før det vidare blei overført til ein passordsikra ekstern harddisk utan tilgang til internett. Eit naudsynt grep som har gjort det umogeleg å identifisere informantane i studien har mellom anna vore å nytte fiktive namn – også i skriftleggjeringa av datamaterialet (Thagaard, 2018). Det er heller ingen skildringar av konkrete hendingar eller annan informasjon i studiens funn som vil vera avslørande for informantanes identitet. Det har heller ikkje vore mogeleg å spore informasjon tilbake til konkrete skular då det ikkje er gjeve informasjon om den aktuelle samarbeidsskulen utover det pågåande pilotprosjektet knytt til livsmeistring. Det skal nemnast at det også er fleire vidaregåande skular i landet med pågåande prosjekt tilknytt fagfornyninga. Det kan framhevast at dei etiske retningslinjene blei både skriftleg og munnleg stadfesta for informantane.

4 Analyse

4.1 Abduktiv tilnærming

I samband med teoriutvikling og forskingsprosessen i sin heilskap finn eg det relevant å framheve at studien i stor grad er basert på ei abduktiv tilnærming. Ei tilnærming i sjiktet mellom deduksjon og induksjon prega av eit dialektisk forhold mellom teori og data (Thagaard, 2018). I startfasen av studien og fram til analysen av datamaterialet var det ein bevisst strategi å gå ope inn i tematikken ved å leite etter sentrale lærarkompetansar i lys av korleis læraren opplevde eiga rolle som sentral i det psykisk helsefremjande arbeidet i den vidaregåande skulen. I etterkant av intervjugjennomføringa og undervegs i analysen skjedde det derimot eit lite retningsskifte med utgangspunkt i det innsamla datamaterialet. Med forankring i deltakaranes stemmer blei studien som resultat av dette retningsskiftet prega av ei meir induktiv retning. Dette då funna i større grad baserte seg på empiri (Thagaard, 2018). Undervegs i løpet avdekka eg at funna hovudsakleg konsentrerte seg rundt korleis læraren kunne vera ein ressurs, ein sentral person i det psykisk helsefremjande arbeidet. Dette har vel og merke alltid vore det overordna fokuset, men eg bevega meg stadig meir bort frå det snevre kompetansefokuset. Kompetanse enda opp med å bli eit viktig stikkord, men prega ikkje studien i den grad det var føreset. Ressurs og rolle blei i staden dei mest sentrale elementa. Vidare i forskingsløpet, i tråd med ei abduktiv tilnærming, bidrog analysen til å utvikle perspektiv basert på deltakaranes utsegn og opplevingar og vidare forankre desse i eit eksisterande teorigrunnlag (Thagaard, 2018).

Ein konsekvens ved å ha nytta den abduktive tilnærminga, som i følge Thagaard (2018) er prega av openheit, er at ein i forskarrolla har jobba med ei open og fleksibel problemstilling. Forskingsprosessen har dermed vore ein kontinuerleg gjentakande prosess. Retningsskiftet kan vera ein konsekvens av dette. I den abduktive strategien er empirien styrande for utvikling av teori og vidare kopling til etablerte teoretiske perspektiv (Thagaard, 2018). Studien, særleg intervjuguiden og overordna spørsmål (vedlegg 1), er dermed prega av openheit for ulike forklaringar og tilnærmingar på det som omhandlar lærarars sentrale rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet. Metoden har med andre ord teke forbehold om å ikkje ekskludere eller framheve særskilde teoretiske perspektiv i forkant av datainnsamlinga.

4.2 Transkripsjon

I arbeidet med å generere datamateriale, attskape intervjusituasjonane og skildringane som vart gjeve på ein så fullstendig og autentisk måte som mogeleg nytta eg lydopptak under registreringa av intervjuet. Hensikta var å framstille skildringar og utspel med høg grad av nøyaktigheit ved å transkribere intervjuet for skriftleggjing av datamaterialet (Jacobsen, 2015). Etersom intervjuet skulle ha ei delvis strukturert tilnærming fann eg som forskar det som ein fordel å ha fokus på intervjusamspelet og intervjuets dynamikk framfor å nytte innsamlingsmetodar som forlanga konsentrasjon på kostand av dette (Kvale & Brinkmann, 2018). I etterkant blei intervjutranskripsjonane utført på ein presis måte ved at deltakaranes utsegn blei attgjeve i ordrett form i tråd med studiens målform, nynorsk. Dette uavhengig av deltakaranes målform og dialekt. Som konsekvens av dette forsvann noko av særpreget i informantanes språk i

transkripsjonen. Kvale og Brinkmann (2018) problematiserer dette forholdet mellom tale og transkriberte tekstar då dei transkriberte intervjuet vil vera gjenstand for ein fortolkingsprosess. Men då det i følge Kvale og Brinkmann (2018) heller ikkje finst standardprosedyrar for transkripsjon blei resultatet av transkripsjonane basert på ei skjønsmessig vurdering av meg som forskar. I transkripsjonane og i skriftleggjinga av intervjupersonanes utsegn valde eg difor å inkludere ord for ord med alle gjentakningar og med nynorsk som målform. Uttrykk som latter, nøling, pausar, sukk og andre generelle kjenslerelaterte uttrykk blei inkludert der dette var openbart. Det er viktig å presisere at tolking og omarbeiding av datamaterialet byrjar allereie i denne prosessen – og at eg som forskar dermed startar analyseringa her (Kvale & Brinkmann, 2018).

4.3 Meiningsfokusert analyse

Studien er forankra i ei meiningsfokusert analyse. Den har med dette intensjon om å finne fram til ei heilskapleg forståing av det meiningsberande i deltakaranes utsegn og opplevingar vedrørande lærarars rolle i eit psykisk helsefremjande perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2018). Meiningskonsentrering er dermed nytta som ei form for kategorisering basert på det transkriberte datamaterialet og tek utgangspunkt i det meiningsberande i informantanes utsegn (Kvale & Brinkmann, 2018). Det har vore eit mål å finne fram til dei dominerande meiningsseinskapane i intervjuet og ved hjelp av desse avdekke underliggjande tematikkar knytt til studiens problemstilling og forskingsspørsmål. Eit viktig trekk i tråd med tilnærminga har dermed vore å gå ope og fordomsfritt inn i analyseringsprosessen (Thagaard, 2018), samt å forstå transkripsjonane og datamaterialet i ein heilskap (Kvale & Brinkmann, 2018).

Meiningsfortetting, meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann), koding og kategorisering (Thagaard, 2018) er nyttige verktøy i den meiningsssøkande analysen av datamaterialet og gjer det mogeleg å finne fram til dei naturlege og framtrudande meiningsseinskapane og tematikkane i deltakaranes opplevingar. Informantanes utspel er gjerne lange, skildrande og omfattande. Ved å nytte meiningsfortetting har eg korta ned lange, omfattande utsegn til kortare formuleringar (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette har eg gjort i tråd med Kvale og Brinkmanns (2018) «femtrinnsanalyse» ved å nytte nettopp meiningsfortetting som verktøy. Ei form for meiningsfortetting som er svært eigna for analysering av lange, komplekse intervjuforløp (Kvale & Brinkmann, 2018). Det kan vera hensiktsmessig å gjera greie for framgangsmåten på ein så konkret måte som mogeleg. Første trinn omhandlar å lese alle intervjuet frå start til slutt for å få eit heilskapleg bilete av informantanes opplevingar. Dette var nyttig for å få eit overordna blick over datamaterialet i sin heilskap, og eg som forskar kunne på denne måten danna meg eit bilete av informantanes livsverd. I andre trinn forsøkte eg å finne dei naturlege meiningsseinskapane i utsegna, dette i form av informantens sine formuleringar. Trinnet blei utført manuelt og forsøkt gjennomført med fargekoding, dette for å gjera denne delen av analysen så oversiktleg og strukturert som mogleg. I det tredje trinnet forsøkte eg å formulere temaet som prega dei aktuelle meiningsseinskapane frå trinn to på ein så tydeleg, klar og enkel måte som mogeleg. Då eg opplevde denne delen av analysen som sterkt utsett for mi forskarrolle, bakgrunn og fortolkning forsøkte eg å utføre trinnet på ein så fordomsfri måte som mogeleg ved å ta på meg informantens sine «briller». Dette er i følge Kvale og Brinkmann (2018) svært viktig i denne delen av analysen. I femtrinnsanalysens fjerde trinn blei meiningsseinskapane undersøkt og studert med forankring i studiens føremål og hensikt. Formulert problemstilling og forskingsspørsmål inngjekk dermed som ein viktig del av denne prosessen. I analysens femte og siste trinn vert dei mest sentrale emna frå intervjuet fletta saman og skildra i eit deskriptivt utsegn

– og det er forskaren som må gjera utvalet av dei viktigaste tematikkane. På denne måten blei dei underliggjande tematikkane i følgje Kvale og Brinkmann (2018) gjenstand for vidare tolking og teoretisk forankring i tråd med den abduktive tilnærminga (Thagaard, 2018).

Meiningsfortolking har vidare vore ein nyttig strategi for å finne fram til det underliggjande meiningsinnhaldet (Kvale & Brinkmann, 2018). I analysinga av eit omfattande og komplekst datamateriale er også utvikling av kodar og kategorisering nyttige verktøy. Desse inneber inndeling og sortering av nøkkelord, utsegn og tekstsegment i ein bestemt orden – i eit system av kategoriar som omfattar meir systematiske omgrepsdanningar (Kvale & Brinkmann, 2018). I analysearbeidet har eg nytta manuell fargekoding for å framheve dei gjentakande mønstra og «kodane» før vidare forankring i kategoriar i form av meiningskonsentrering. Eit eksempel er kategorien «det psykososiale miljøet». Kodar som har vore bestemmande for den aktuelle kategorien er eksempelvis; relasjonar, tryggleik, tid, samtale, dialog og velvære. Kodar som alle rettar seg mot dimensjonar ved det psykososiale miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Strategien er gjennomført i prosessen av femtrinnsanalysen og meiningsfortettinga som nemn tidlegare (Kvale & Brinkmann, 2018).

4.4 Vitskapsteoretisk forankring

Studien er inspirert av ein hermeneutisk vitskapsfilosofi og søker dermed å finne forståing og mening i informantanes opplevingar, dette då fortolking av mening står sterkt i denne tradisjonen (Hjardemaal, 2016; Kvale & Brinkmann, 2018). Thagaard skildrar perspektivet som «å forstå delane i lys av heilskapen» (2018, s.37). Hermeneutikken legg fortrinnsvis vekt på det meiningsberande innhaldet og kan difor vera av særleg interesse i arbeidet med å forstå informantanes opplevingar i eit meiningsfokuserert perspektiv (Thagaard, 2018). Det skal likevel presiserast at studien ikkje er gjennomført i tråd med den hermeneutiske metode.

Då studien tek utgangspunkt i ei meiningsfokuserert analyse (Kvale & Brinkmann, 2018), kan det argumenterast for at fortolkarens bakgrunnsforståing, dermed mi forforståing som forskar, også står sterkt. Dette er i følgje Kvale og Brinkmann (2018) avgjerande i den hermeneutiske vitskapsfilosofien. Som forskar forstår eg dermed det transkriberte skriftmaterialet i lys av konteksten og heilskapen, samt læraranes opplevingar knytt til eiga rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet med forankring i dette. Dette kan tenkjast å sette sitt preg på det innsamla datamaterialet og sjølv analyseprosessen då fortolkingane i stor grad vil kunne vera subjektive. Det er difor viktig at eg som forskar har eit bevisst forhold til eigen bakgrunn og eiga livsverd i arbeidet med å fortolke informantanes utspel. Studien og analysen er med dette i ein kontinuerleg fortolkingsprosess der empirien som vert samla inn må setjast inn i eit heilskapleg bilete av meg som forskar (Jacobsen, 2015).

5 Empiri og analyse

Studiens funn indikerer fleire samanfallande mønster i datamaterialet frå dei ulike informantane. Samstundes er det viktig å presisere at funna også er prega av tre individuelle perspektiv og livsverder. Informantane har alle ulike innfallsvinklar til tematikken, men deler mange felles verdiar og perspektiv rundt det å skulle arbeide med unge menneske i ein psykisk helsefremjande kontekst.

Med forankring i informantanes utspel, opplevingar og skildringar har det i hovudtrekk danna seg tre dominerande hovudkategoriar som alle er retta mot læraren som bidragsytar og ressursperson i det psykisk helsefremjande arbeidet i lys av livsmeistring: *Fremjing av eit godt psykososialt miljø, kunnskapsutvikling og språkutvikling samt avdekking av psykiske utfordringar*. Funna vil presenterast med forankring i noko teori før dei vidare vert drøfta i neste kapittel.

5.1 Fremjing av eit godt psykososialt miljø

Lærarens unike posisjon i ungdomsliv samt dei moglegheitene som dette skapar relatert til det sosiale skulemiljøet og samspelet mellom dei involverte partane, vert i studien løfta fram som eit særleg viktig moment i det psykisk helsefremjande arbeidet. Ein posisjon som i følgje informantane mellom anna gir rom for etablering av eit skulemiljø prega av tillit, tryggleik og velvære. Informantane belyser alle viktigheita av elevanes kjensle av velvære i eit psykisk helsefremjande perspektiv, samt korleis dette kan skape positive ringverknader for fagleg og sosial læring. Gode lærar-elev-relasjonar, tid, samtale samt etablering av tillit og tryggleik vert framheva som viktige verkemiddel i det aktuelle arbeidet. Omgrepet *psykososialt miljø* er her valt med forankring i fagomgrepets tyding som i skulesamanheng hovudsakleg omfattar dei mellommenneskelege relasjonane, det sosiale miljøet og samspelet mellom dei involverte, samt elevanes oppleving av sjølv læringssituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Omgrepet er dermed i tråd med kodane i analysen som hovudsakleg rettar seg mot relasjonar, tillit, tryggleik, tid, velvære og samtale.

Informantane vektlegg sterkt den sentrale rolla som lærarar har i elevars liv og den mengda med tid som partane brukar saman. Dei ser alle læraren som ein essensiell og sentral figur i elevanes kvardag. Dette vert også støtta av Bru, Idsøe og Øverland (2016, s.15) som omtalar læraren som «ein kjernekomponent» i utdanningssystemet og som ein viktig person i barn og unges liv. Ein konsekvens av denne sentrale rolla er i følgje informantane at problemstillingar tilknytt psykisk helse inngår som ein naturleg, viktig og sjølv sagt del av eigen profesjon og arbeidskvardag. Deltakarane stiller i denne konteksten seg spørjande til om det finst andre aktørar eller arenaer som vil vera betre tilrettelagt og eigna for førebyggjande- psykisk helsefremjande arbeid retta mot unge menneske. Deltakarane gir uttrykk for at dei har ein særeigen posisjon.

Det vert framheva at skulekvardagen er samansett og utfordrande, og at ein som lærar i den vidaregåande skulen oppriktig risikerer å møte det Brage omtalar som elevar «i nød». Dette vitnar om lærarar som i tråd med etablert forskning opplever profesjonens arbeidskvardag som stadig meir kompleks (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Informantane syner til å vera opptekne av dei moglegheitene som lærarrolla skapar i samband med denne kompleksiteten. For informantane handlar dette om å utnytte profesjonens handlingsrom, dette i form av å bruke dei tilgjengelege ressursane ein som

lærer innehar for å skape eit tillitsfullt, trygt og godt læringsmiljø. Når elevane opplever velvære i form av at dei «har det bra» på skulen vil dette i følgje informantane skape gode vekstvilkår for læring. Resonnementet har sterk forankring i faglitteraturen. Eksempelvis Postholm (2015) framhevar samanhengen mellom eit godt læringsmiljø og gode læringsprosessar. Kristina uttrykkjer mellom anna; «...god læring krev tryggleik». Jesper presiserer at all læring, både fagleg og sosial, avheng av elevanes tryggleik og velvære. Han vel å formulere seg på denne måten;

«...det er viktig å jobbe for at elevane skal føle seg trygge på skulen, at dei skal ha det bra, at dei skal trivast. Og så må dei utfordrast. (...) Når vi leiarar i klasserommet er ansvarlege for at ungdommane skal læra er me samstundes ansvarlege for at dei skal ha det bra. Dersom dei ikkje har det bra kan dei ikkje læra skikkeleg.» (Jesper)

I hovudtrekk viser funna at elevanes velvære i skulesamheng er elementært både i eit fagleg, sosialt og psykisk helsefremjande perspektiv, samt at lærarens innsats og villigheit for at dette skal kunne realiserast er avgjerande. Det er først og fremst læraren som har ansvaret for å skape eit positivt læringsmiljø som fremjar dette velværet (Postholm, 2015). Funnet kan med dette knytast tilbake til sjølve helseomgrepet (FN-sambandet, 2017; Helse- og omsorgsdepartementet, 2014) og definisjonen av omgrepet psykisk helse (World Health Organization, 2014), som begge omfattar menneskets oppleving av velvære og «well-being». Sentralt i funna står lærarens ansvar for å fremje denne tryggleiken, velværet og trivselen. Eit ansvar som ikkje berre går fram gjennom tidlegare forskning og litteratur, men også gjennom opplæringslova og elevanes lovfesta rett til eit skulemiljø med fokus på fremjing av helse og trivsel (Opplæringslova, 1998, §9a), og dermed også lærarar som evner å kunne legge til rette for elevanes velvære og fremjing av psykisk helse i praksis.

Informantane belyser ulike strategiar og framgangsmåtar til korleis ein som lærar utnytte lærarrollas moglegheiter ved å leggja til rette for eit positivt læringsmiljø prega av kjenneteikna nemnd over. Refleksjonar rundt dette aspektet er gjennomgåande i studiens datamateriale og vert ofte omtalt i konteksten av lærar-elev-relasjonen, eller i form av det som kan omtalast som relasjonsorienterte eller trivselsorienterte lærarhandlingar. Velværeperspektivet vert på denne måten belyst frå ulike innfallsvinklar til korleis det kan vera relevant i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot ungdommen. Informantane rettar alle fokus mot lærarens moglegheit til å etablere gode, trygge relasjonar med sine elevar. Ei moglegheit som mellom anna vert framheva gjennom lærarens evne til å etablere tillit til elevane. Deltakarane ser relasjonsbygging og etablert tillit mellom partane som ein føresetnad i det psykisk helsefremjande arbeid i skulen, og som sjølve fundamentet i eit psykososialt miljø prega av tryggleik og velvære. Dette vert også framheva av forskning som underbyggjer lærar-elev-relasjonen som sterkt innverknadsrik på aspekt rundt elevanes psykiske helse (De Wit et al., 2011; Federici & Skaalvik, 2017) samt også korleis tillit kan vera ein viktig faktor i dette arbeidet (Ekornes, 2018). Også relasjonsmerksemd i form av kontaktlærarrolla og relasjonsmerksemd på generelt grunnlag vert trekt fram som viktige aspekt i denne samanhengen. I korte trekk framhevar informantane tillit, relasjonar og relasjonsmerksemd som særleg viktig i lærarprofesjonen i konteksten av det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot elevar og ungdom:

«Tillit er nøkkelen uansett. (...) Mykje lettare for dei å ta i mot dersom det er ein tillitsrelasjon. (...) Då gjeld det, vertfall i livsmeistring endå meir enn det gjeld fag, at du må ha relasjon og tillit.» «Ein veit jo at dersom ein skal få elevar til å opna seg opp så er det jo avhengig av eit tillitsforhold.» (Brage)

«Det viser jo forskninga om og om igjen. Relasjon til elevane, uansett fag, er faktisk ein av dei viktigaste kvalifikasjonane ein lærar skal ha.» (Kristina)

«...kontaktlærarrolla er kjempeviktig. Det er kjempeviktig at det finst tid og rom nok.» «Elles tenkjer eg utifrå min ståstad i livet at det burde arbeidast meir med relasjonsmerksemd i lærarutdanninga. Det burde arbeidast meir med det eksistensielle i det å vera lærar.» (Jesper)

At det relasjonelle aspektet vert trekt fram er kanskje ikkje fullt så overraskande. Lærarens relasjonskompetanse har lenge vore betrakta som ein nøkkelkompetanse og er også ein av dei dimensjonane ved lærarrolla som i følgje pedagogikkens historie er blitt rekna som kjernen i det å vera lærar (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Ein kompetanse som også er naudsynt for tillitsetablering i følgje det aktuelle ekspertutvalet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det store spørsmålet er; korleis fungerer dette i praksis? Eit interessant funn som i denne studien er knytt til det relasjonelle forholdet mellom lærar og elev og som konkret rettar seg mot etablering av tillit mellom partane handlar om korleis ein sterk asymmetrisk relasjon kan vera hemmande i det psykisk helsefremjande arbeidet. Brage nyttar eksplisitt omgrepet *asymmetri* når han tek for seg denne problematikken. Han peiker på korleis ei grad av gjensidig openheit mellom partane kan vera eit viktig moment i arbeidet retta mot ungdommens psykiske helse, dette i form av at ein også som lærar kan nytte egne erfaringar og opplevingar i arbeidet med å etablere tillit og relasjonar til elevane. Dette vert mellom anna støtta av Bergin og Bergin (2009) som eksplisitt framhevar gjensidigheit og tillit som ein føresetnad for positive lærar-elev-relasjonar. Brage presiserer vidare korleis denne openheita må etablerast med takt, og at ein som lærar i desse tilfella må finne ein balanse mellom det private og det profesjonelle:

«...me fortel litt òg korleis me kan ha det for på ein måte å ta litt luven av det at det er vanskeleg å snakke om det som er vanskeleg, om du forstår.» (Brage)

Informantane belyser fleire føresetnader og strategiar i arbeidet med å etablere gode relasjonar, tryggleik og tillit til elevane. Eit av dei relaterer seg som sagt til gjensidigheit. Eit anna gjennomgåande eksempel rettar seg mot viktigheita av samtale og dialog med elevane. Dette gjerne i form av individuelle samtalar. Funnet kan mellom anna belyst gjennom det relasjonelle mellomrommet som alltid er til stades i menneskeleg kommunikasjon, og som også kan omtalast som «samtalen» i mellomrommet. Eit rom der læraren kan inngå i ein sosial interaksjon med den enkelte elev så vel som klassen som einskap og der relasjonar kan etablerast og styrkast (Tislevoll, 2016). Funnet dominerer store deler av alle tre intervjuforløpa og kjem fram som eit sentralt og viktig funn knytt til lærarens rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet. Fleire av informantane opplever at «det vanskelege» tilknytt psykisk helse ofte kjem i dei såkalla «ein-til-ein-samtalane» mellom lærar og elev, men at desse krev tillit og tid. Tid som læraren opplever som ei mangelvare i lærarkvardagen:

«Eg har fått tilbakemeldingar frå lærarar som vaksne som seier at eg har berga livet deira ved å sitte i trappeoppgongen og brukt tid på... Ikkje pålagt men at ein har gjort det som menneske. Og mange andre enn meg gjer det òg altså. Men faktisk så har eg i åra som har vore som lærar fått mindre og mindre tid til det. Mindre og mindre tid.» (Kristina)

«...her er det mengda med tid som er litt avhengig. Eg trur at det her med å bruka tid saman med nokon det er ein føresetnad for at ein skal opne seg og snakke om vanskelege ting.» «Tid til kvar enkelt elev er jo gjerne det ein vil ha då.» (Brage)

Ikkje overraskande belyser informantane lærarens kapasitet i form av tid som avgjerande i dette arbeidet. Ein problematikk som også vert belyst av Imsen (2014). Informantane løftar fram det faglege presset og «karakterjaget» i konteksten av dette. Eit fokus som dei meiner tek mykje av tida til dei viktige samtalene. Lærarens unike rolle og posisjon tilknytt relasjonsbygging og etablering av eit trygt og godt læringsmiljø har i følgje informantane dermed fleire naturlege og kapasitetsmessige avgrensingar i det psykisk helsefremjande arbeidet. Som Jesper seier det: «Det er mykje eg kan gjera enkeltvis. Det er jo berre avgrensa tidsbruk». Læraren står på denne måten ovanfor tøffe prioriteringar i lærarprofesjonen.

5.2 Kunnskapsutvikling og språkutvikling

Informantane løfter fram læraren som ein sentral og viktig kunnskapsformidlar i det psykisk helsefremjande arbeidet. Dette i tråd med opplæringslovas føremålsparagraf og skulens førebyggjande rolle (Andersen, 2016). Informantane opplever det kommande læreplanverket og implementeringa av FoL inn i norsk grunnopplæring som ein «dørøpnar» i dette kunnskapsformidlande arbeidet. Ein «dørøpnar» som kan gi lærarane rom for å kople inn psykisk helse som tverrfagleg kjerneelement inn i allereie etablerte undervisningsfag. Dette er også hensikta i det kommande læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). Alle informantane omtalar eksplisitt korleis læraren gjennom det fagspesifikke kan vera ein bidragsytar i det psykisk helsefremjande arbeidet. Kristina omtalar mellom anna korleis lærarar kan implementere psykisk helse som tematikk inn i den daglege praten i motsetnad til andre aktørar utanfor utdanningssektoren; «Som små drypp, som ein heilskapleg ting. I klasserommet på ein annan måte...». Oppsummert kan ein seie at informantane er opptekne av at læraren kan gjera nytte av sin fagspesifikke fagkunnskap eller «fagekspertise» i konteksten psykisk helse, og korleis den fagkunnskapen kan vera ein styrke i det psykisk helsefremjande arbeidet:

«I første omgang så trur eg at fagfornyninga kan opne for at lærarar også i fag kan kople inn og sjå mennesket og begynne å bruke folkehelse og livsmeistring som eit tema me naturleg snakkar om. (...) ...at me snakkar like sjølv sagt om det som me snakkar om fysisk helse, kan du seie. I naturfag og kroppspøving. At vi kan snakke om det i forbindelse med samfunnsfag. At me kan snakke politikk og samfunnsutvikling og snakke naturleg om at det er menneske med ei psykisk helse som er dei som utøver politikk, tek val.» (Kristina)

«...få repetert ting som handlar om faglege element i dei forskjellige faga. Noko som er ute i verden der ute. Eller opparbeidd kunnskap. Eller samanhengar som er eksterne og som er utanfor elevens eksistens. Altså ute i verkelegheita. Altså det faglege. Å gjera det til eit tema saman med eleven eller få eleven til å gå igjennom eit forløp der eleven på ein eller anna måte får tilarbeidd si eiga forståing og dermed kunnskap.» (Jesper)

«Eg har jo det faglege å spele på. Utover det at eg kan sjå elevane så har eg det faglege. (...) Altså fagspesifikkheit. (...) Dersom det er snakk om norsk for eksempel så har vi jo litteraturen. Skjønnlitteraturen. (...) ...lyrikk for eksempel så

driv ein med ting som går utover det reine fornuftsbaserte. Det talar til kjenslene på ein annan måte.» (Brage)

Informantane belyser med andre ord korleis læraren aktivt kan nytte sin fagrelaterte kunnskap og sjølve undervisningsfaga i arbeidet med å løfte fram FoL og dermed psykisk helse som tematikk. Jesper opplever at dette allereie er tilfelle i undervisningsfag i den vidaregåande skulen som ligg tett opp i mot tematikken, som eksempelvis «sosialkunnskap» og psykologi. Vidare påpeiker informantane korleis tryggleik, dette i form av fagleg tryggleik, i lærarprofesjonen vil vera avgjerande for utøvinga av læraryrket i denne konteksten. Jesper uttrykkjer eksplisitt korleis ein solid, fagleg bakgrunn ofte komplimenterer dyktige, trygge og fagleg sterke lærarar. Det kan med andre ord seiast at informantane framhevar lærarar med god fagleg kjennskap og dyktigheit i det psykisk helsefremjande arbeidet. Her kan ein eksempelvis vise til ekspertutvalet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) som omtalar lærarens fagkunnskap som ein av fire kjernekompetansar i lærarprofesjonen.

Brage omtalar lærarens rolle som kunnskapsformidlar eksplisitt gjennom omgrepet «bevisstgjerung» og det å gjera ungdommane bevisste og vitande. Dette også i form av å gi elevane den kunnskapen som trengst for å meistre liv og samfunnsliv. Omgrepet er ein gjengangar i intervjuforløpet med den aktuelle informanten. Eit viktig aspekt ved lærarrolla i det psykisk helsefremjande arbeidet er i følgje funna mellom anna det å bevisstgjera elevane på at dei har valmoglegheiter, og vidare stimulere dei til å ta reflekterte og modne val. Med dette vert lærarrolla tilsynelatande framheva med ein funksjon om å ta sjølvstendige og ansvarlege livsval, noko som vidare kan setjast i direkte samheng med det kommande læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). Eit kjernepunkt i det aktuelle arbeidet er i følgje informantane at læraren skal utvikle elevane til å bli reflekterte og sjølvstendige individ. Dette kan også belysast gjennom Jespers formulering om lærarrolla og ansvaret for å; «...leggje til rette for at ungdommane får anledning til å utvikle seg som menneske».

I omgrepet inngår ikkje berre ei bevisstgjerung i form av valmoglegheiter, men også faglege omgrep og generell kunnskap som elevane kan gjera seg nytte av i eige liv. Han definerer bevisstgjeringsomgrepet slik: «...handlar om at ein får eit språk for det, brukar omgrep og greier å gjera seg nytte av dei i eige liv.» Tanken er med andre ord å gi elevane kunnskap og språk som dei kan gjera seg nytte av og relatere til eige liv og verke, noko som også vert støtta av Andersen (2016) som i samband med kunnskapstilleing viser til relevansen av elevar med eit funksjonelt omgrepsapparat. Brage refererer i samband med dette eksempelvis til det han opplever som ei «sjukeleggjering» i samfunnet, og det at mange unge brukar «mange store ord om små ting». Han viser mellom anna eksplisitt til korleis omgrepet *angst* av mange menneske ofte vert forveksla med det å vera *nervøs* eller kjenne på nervøsiteten. Brage trur at ei bevisstgjerung kan vera med på å gi elevane kunnskap om ulike omgrep og kva dei inneber, i tillegg til generell kunnskap rundt psykisk helse, slik at dei vidare evner å relatere dei til eige liv og eiga psykisk helse på riktig måte. Eit kjerneelement i samband med denne bevisstgjerunga er igjen å gjera elevane til sjølvstendige og reflekterte individ. Brage viser til viktigeita ved at læraren stiller det han omtalar som «dei gode spørsmåla» på ein «sokratisk» måte. Spørsmål som opnar for å forløyse ting hjå eleven i håp om å gjera dei reflekterte og bevisste rundt eige liv og eiga åtferd. Spørsmål som på denne måten vidare kan hjelpe dei å oppnå livsmeistring. Dette kan utelukkande knytast til implementeringa av FoL då Brage også eksplisitt nemner livsmeistringsomgrepet (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018).

«Kva er det du gjer i ditt liv? Kvifor tenkjer du som du gjer? Kvifor reagerer du som du gjer? Kvifor føler du som...eller kva trur du er grunnen til at du føler som du gjer?» «Me kan ikkje ivareta alle aspekt ved alle elevar sitt liv. Då tek me frå dei moglegheita til å ordne opp sjølve. Det er jo ikkje noko livsmeistring det, at andre skal ivareta deg og ta fatt i problema dine.» (Brage)

Strategien tek utgangspunkt i at eleven skal vera sjølvhjelpen i form av å vera sin eigen rådgjevar. Han er tydeleg på at ein som lærar ikkje kan «*ivareta alle aspekt ved alle elevar sitt liv*» men derimot stille desse opne, sokratiske spørsmåla med intensjon om å stimulere elevens reflekterte tankegang. Han trur personleg dette vil ta frå dei moglegheita til å oppnå meistring av eige liv og kvardag. Informanten uttrykkjer vidare korleis denne bevisstgjeringa og elevanes evne til refleksiv tankegang rettar seg mot følgjande: «...det handlar om å bli klar over ting. Å setje ord på det». Han knyter med dette elevens utvikling av bevisstheit ovanfor tematikken og kunnskapen om psykisk helse til elevens vokabular. Det er her elevens språk og omgrepsapparat kjem inn. Eleven skal bevisstgjerast og vidare evne å setje ord på ulike aspekt ved psykisk helse. Vidare uttrykkjer han følgjande heilt konkret viktigeita av å utvikle og få eit språk for tematikken:

«...få eit språk for ting. For kjensler og bevisstgjering. Kva som kan vera vanskeleg i livet samt korleis ein møter andre. Kjensler. Kjensler og tankar. Samt korleis ein møter andre dersom det oppstår negative tankar. For kva som er ein god måte å møte andre på. Eg trur me må læra oss å møta folk på ein ordentleg måte.» (Brage)

Brage uttrykker med dette viktigeita av å få eit språk for eiga og andre menneskes psykiske helse. Eit språk for tankar og kjensler som vidare kan gi positive ringverknader og gode moglegheiter i eit psykisk helsefremjande perspektiv. Sentralt er det også å utvikle elevanes evne til å imøtekomma andre menneskes behov, tankar og kjensler. Noko som også vert framheva i konteksten av lærarens rolle som bevisstgjerer og kunnskapsformidlar. Igjen kan det påpeikast ei tydeleg kopling til fagfornyninga og det aukande fokuset på funksjonalitet i samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Brage påpeiker at det kan oppstå utfordringar dersom ungdommar som ikkje er kjend med å snakke om psykisk helse, kjensler og det som kan vera vanskeleg plutsleg skal uttrykke seg i offentlegheita saman med lærarar og medelevar i eit fullt opplyst klasserom. Han viser til korleis dette kan vera unaturleg for ungdommane. Alle informantane framhevar i konteksten læraren som kunnskapsformidlar i det psykisk helsefremjande arbeidet viktigeita av eit språk eller eit vokabular for psykisk helse. Funnet kan mellom anna også koplast til Kristinas utsegn innleiingsvis i dette kapitlet om korleis FoL kan opne for å snakke om psykisk helse på ein «naturleg» måte samt også om «heile mennesket» - også i det fagspesifikke. Dette i arbeidet med å få ei forståing for at «...det alltid ligg eit menneske si psykiske helse bak alle dei val og meningar...». Ho knyter mellom anna dette aspektet til fag som samfunnsfag og tematikkar som demokrati og politikk. Det er viktig å understreke at ho omtalar viktigeita av å «snakke om» tematikken i desse faga. Ho er svært oppteken av at psykisk helse skal vera noko ein snakkar naturleg om. Språket syner altså også her til å vera ein viktig dimensjon. Tilbake til bevisstgjering og etablering av eit språkleg vokabular rundt tematikken psykisk helse viser også Jesper til korleis hjelp til å sette ord på eiga psykisk helse gjerne «kan vera utgangspunktet for det arbeidet ein gjer som lærar». Språkutvikling er også i følgje Jesper difor ein viktig del av det psykisk helsefremjande arbeidet i skulen. Han viser til korleis han tolkar dette

innanfor læringsplakaten og det han omtalar som dei «etiske grunntankane for verksemda vår»:

«Kan hjelpe ungdommane på den måten at dei kan setje ord på korleis dei sjølv har det.» (Jesper)

Funnet handlar tilsynelatande igjen om det å kunne sette ord på egne kjensler, tankar og behov. Sitatet kjem i forkant av Jespers refleksjonar rundt korleis det som lærar vil vera utfordrande å fange opp psykiske helseplager blant ungdom. Elevenes evne til å sette ord på indre kjensleliv og dermed deira språklege vokabular kan utifrå funna dermed tenkjast å vera ei godt hjelp for læraren i arbeidet med å avdekke eventuelle behov og utfordringar relatert til elevenes mentale helse. Kristina omtalar på si side språket som ein føresetnad i arbeidet knytt til psykisk helse og livsmeistring i skulen. Ho nyttar i den anledning ein matematisk- og naturfagretta metafor for å illustrere viktigheita av elevenes vokabular:

«Korleis kan me snakke om funksjon og matematikk om me ikkje snakkar om x og y? Og den kjende og ukjende? Korleis kan me snakke om DNA eller celler og arv i biologien dersom me ikkje kan snakke om eller bruke orda som omhandlar det?» (Kristina)

Det kan utifrå dette sitatet forstå det som om Kristina betraktar språket og elevenes vokabular som naudsynt og grunnleggjande i arbeidet retta mot elevens psykiske helse. Som ein føresetnad for å i det heile kunne snakke om psykisk helse. Ho viser til at dette også er ein føresetnad i andre undervisningsfag som eksempelvis matematikk og biologi. For Kristina vert det tilsynelatande opplevd som vanskeleg å snakke om tematikken dersom ein ikkje innehar eit ordforråd for det.

5.3 Avdekking av psykiske utfordringar

I studien uttrykker lærarane ei sterk ansvarskjensle i arbeidet med å avdekke psykiske utfordringar blant elevar i tillegg til å gi dei ei forsvarleg oppfølging. Funna indikerer også at lærarrolla i kombinasjon med livsmeistring som tematikk i større grad vil opne for lærarens moglegheiter i dette arbeidet. Mellom anna i form av å sette eleven i fokus, få ei djupare forståing av elevens indre kjensleliv og vidare fange opp eventuelle psykiske utfordringar. Dette kan forståast med utgangspunkt i læreplanverkets føremål som i følge Kunnskapsdepartementet (2018) mellom anna inneber å byggje «eit sterkare lag» rundt elevene i skulen, dette med intensjon om å gi den einskilde elev moglegheita til å lukkast i liv og samfunnsliv. Funnet spring først og fremst ut av ei vektlegging av det å kunne «forstå» og «sjå» elevene. Med dette meiner informantane at det vil vera hensiktsmessig med lærarar som evner å forstå når noko er på gang bak fasaden i elevenes indre kjensleliv og som mogeleg kan vera eit teikn på psykiske utfordringar av ulike slag:

«Det som er utfordringa er å lukte seg fram til det. Å vera såpass i situasjonen at ein skjønner at det er noko på gong, bak. Det er det som er vanskeleg.» (Jesper)

«...å stoppe opp når det skjer. Å ha følehorn ute.» «Me må forstå eleven. Kvifor ein elev som er midt i puberteten og vel så det og der det faktisk berre dreier seg om kjensler. Alt det dei gjer. Om dei har lyst eller ikkje lyst å gå på skulen. Om dei kjeder seg eller ikkje kjeder seg. Om dei er engasjert, frustrerte, redde eller deprimert, glad eller lukkeleg. Heile livet deira består jo av det. Korleis skal me greie å tilnærma oss dei elevene?» (Kristina)

I utsegna ligg ei forståing av å sjå eleven innanfrå, dette i form av elevanes tankar, kjensler og behov. Ein dimensjon ved lærarrolla som i følgje informantane har forankring i lærarens medmenneskelege og omsorgsfulle evner. Dette har mellom anna støtte av Idsøe, Bru og Øverland (2016) som framhevar korleis arbeidet retta mot psykisk helse i skulen krev lærarar som evner å engasjere seg på eit emosjonelt plan. Læraren skal først og fremst «bry seg om» og «vera der» for elevane ifølgje informantane. Alle påpeiker viktigeita av dette nærværet utelukkande i form av elevens del, ikkje sin eigen. Deltakarane trur implementeringa av FoL kan vera ein inngang i dette tilfellet. Dei trur vidare at det auka fokuset på psykisk helse i skulen kan gi læraren både rom og moglegheiter til å sette eleven og mennesket inn i ein større heilskap, og vidare kunne avdekke eventuelle utfordringar som eleven innehar.

Det vert også framheva visse avgrensingar i arbeidet med å observere og avdekke elevar som slit psykisk. Dette tilsynelatande i form av Brage og Jesper referer mellom anna eksplisitt til korleis det som vert omtala som «eit skjemavelde» i skulen har vore og kan vera hemmande i arbeidet med å forstå elevane i eit heilskapleg bilete. Jesper viser også til korleis ein som menneske og om lærar ofte vil vera prega av «individuelle disposisjonar» og «konvensjonar», dette i samband med å sjå og forstå elevar utifrå «skjema» og «førestillingar». Jesper formulerer seg slik: «Me trur me veit meir om kvarandre enn det me gjer me menneske. Men det gjer me jo ikkje. Me er kulturelle vesen og me er samtidig prega av disposisjonar individuelt og så er me prega av konvensjonar. (...) Så når eg tenkjer om elevane mine så tenkjer eg utifrå skjema. Førestillingar på ein eller anna måte». Med hensikt om å forstå elevens indre behov og kjensleliv må læraren difor evne å «leggje det utvendige frå seg og snakke med eleven» i følgje Brage. Også Kristina uttrykkjer viktigeita av dette. Ho viser til korleis mennesket «eig» si eiga sanning og at mennesket alltid har svaret sjølv. «Sanninga ligg alltid hjå den andre» stadfestar ho. Eleven innehar med andre ord si eiga subjektive livsverd og læraren må evne å støtte opp om denne. Informanten trur sjølvinnsett er naudsynt i dette arbeidet:

«Det har også med sjølvinnsett å gjera. At du greier å vera der og støtte opp om elevane si sanning og deira oppleving av kva som er rett og gale for dei akkurat der og då. (...) Me lærarar har vår sanning på kva som er viktig for dei og kor langt dei må nå og så vidare. Det er der konflikten skjer. Me tek oss ikkje tida til eller rommar eller er nysgjerrige nok på å finne ut elevane si sanning. I forhold til kva dei har behov for.» (Kristina)

Igjen handlar det om å skilje seg sjølv og si livsverd frå «den andre» i relasjonen, dette i arbeidet med å forstå elevane på eit subjektivt plan. Slik som Brage vektlegg det er det viktig å leggje det utvendige frå seg og snakke med eleven. Det er altså i denne settinga at informantane belyser korleis lærarens evne og moglegheiter til å forstå elevanes behov og indre kjensleliv kan sette fart med implementeringa av eit fokus på livsmeistring. Jesper meiner mellom anna at «...det berre er bra at realistar og folk som arbeider med økonomifag og faglærarane på yrkesfagprogramma får inspirasjon til å sette mennesket i sentrum». Eit fokus som kan hjelpe læraren i arbeidet med å forstå elevanes livsverd, og som vidare kan vera nyttig i arbeidet med å avgjere vegen for vidare oppfølging og handtering av eventuelle problemstillingar tilknytt elevanes mentale helse. Brage framhevar dei moglegheitene som psykisk helse-intervensjonar og tematikken livsmeistring kan gi i arbeidet med å bli betre kjent med kvar einskild elev på følgjande måte: «...kanskje er det bra i forhold til livsmeistring at ein kanskje...at ein får vite litt om kvar enkelt, kanskje. At det kjem litt tydlegare».

Sjølv om implementeringa av livsmeistring og psykisk helse i skulen kan gi

læraren rom og moglegheiter i det psykisk helsefremjande arbeidet til å fange opp psykiske helseplager er informantane opptekne av å inneha eit realistisk bilete på kva oppgåver skulen står i posisjon til å kunne løyse i eit helsefremjande perspektiv. Dette innanfor den gitte kunnskapen, dei gitte føresetnadene og dei gitte rammene innanfor lærarprofesjonen og skulen som opplæringsinstitusjon. Sjølv om informantane alle presiserer at dei opplever implementeringa av FoL og eit større fokus på psykisk helse i skulen som tydingsfullt og naturleg, opplever dei også naturlege avgrensingar i lærarprofesjonen i arbeidet med å fremje barn og unges psykiske helse:

«Eg tenkjer at skulen er veldig ivrig på å tilpasse seg samfunnets krav og så har det blitt slik at det er meir og meir som vert lagt til skulen.» «Me skal ikkje drive med terapi. For det er ei fallgruve her.» (Brage)

«Det er kjempeviktig at det ikkje blir endå eit element som høyrer til sekundærsosialiseringa, allment og danning som vert lagt inn i skulen på grunn politiske ambisjonar utan at ein gjennomfører det på skikkeleg vis.» «...viktig å tenkje...kva seier media, kva seier fagfolk, kva seier folkehelsa, kva seier helsesjukepleiarane.» (Jesper)

«Kva slags kvalitetar må ein lærar ha for å få lov til å undervise eller nytte livsmeistring inne i faga sine? Skal det ikkje vera noko kompetanse her då? Er det ingen som skal lære dei det? Kvar vert lektorgraden av når me tilfører eit heilt nytt tema som livsmeistring inn i læreplanen?» (Kristina)

I samband med den kommande implementeringa av FoL som tverrfagleg kjerneelement og lærarens sentrale nøkkelrolle i dette arbeidet belyser informantane lærarrollas naturlege avgrensingar i det psykisk helsefremjande arbeidet. Sitata vitnar om lærarar og informantar som opplever lite samsvar mellom samfunnets krav og forventningar tilknytt lærarprofesjonen, samt lærarens ansvarsområde og kompetansekapital. Dette vert mellom anna støtte av Ekspertgruppa om lærerollen (2016) som også belyser korleis forventningane til lærarrolla er blitt så komplekse at profesjonsutøvarane opplever at dei ikkje har kunnskapsgrunnlag for å handtere dei. Også Ekornes (2017) omtalar korleis lærarar kjenner seg lite rusta for ei slik oppgåve. Deltakarane stiller seg tilsynelatande spørjande til dei forventningane som vert lagt til skulen og til læraren som profesjonsutøvar i lys av lærarens kompetanse. Spesielt Brage og Jesper er i lys av dette spesielt opptekne av lærarens støttespelarar i det psykisk helsefremjande arbeidet, medan Kristina har mest fokus på vidare- og etterutdanning av lærarar. Informantane er mellom anna tydelege på at læraren ikkje innehar kompetansen til å drive terapi og rettleiing. Det kjem også fram at læraren heller ikkje nødvendigvis har føresetnadene, kunnskapen eller erfaringane for å kunne forstå eleven på det indre plan. Det vert likevel framheva ei eventuell nytte av ei form for kompetanse til å skilje mellom psykiske lidningar og mildare psykiske helseplager i arbeidet med å forstå elevane. Informantane uttrykkjer eksempelvis at lærarane burde tileigna seg kunnskap om kva karakteristikkar som kjenneteiknar dei forskjellige, slik at dei veit når eleven treng eventuell vidare oppfølging frå eksterne aktørar. Jesper omtalar det mellom anna som «ei fyrsteklasse oppdatering på forskjellige ting». Han vektlegg også korleis erfaring vil spele ei viktig rolle for læraren i samband med dette.

Trass kunnskap- og kompetansegap er informantane tydelege på at læraren har ei naturleg og viktig rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet. Informantane omtalar læraren som eit slags bindeledd mellom elevane og dei profesjonelle aktørane. Dette er også tilfelle i følgje Ekornes (2018) som i denne konteksten omtalar læraren som ein

«gatekeeper». Ei rolle som på norsk kan omsetjast til ein person som viser elevane til dei profesjonelle hjelpeapparata. Funna påpeiker i denne samanheng at ungdommen sjeldan kontaktar dei profesjonelle instansane på eige initiativ. Igjen kjem læraren som ein sentral og viktig figur i elevanes liv i arbeidet med forstå elevane inn som eit viktig moment. Samt viktigheita av kompetente, vakne lærarar som evner å forstå når elevane treng hjelp og i tillegg evner å gi elevane den hjelpa og oppfølginga dei har behov for. Læraren inngår dermed i ei form for observatør- og avdekkingsrolle, og skal vidare evaluere eit eventuelt vidare oppfølgingssamarbeid med profesjonelle aktørar i følgje informantane:

«Me brukar mykje tid saman med elevane. Og det gjer at...då har me evna til å kanskje fange opp litt tidlegare. Og så er draumen å få spelt det vidare til dei rette instansane og få hjelpe dei elevane. Og så tidleg som mogeleg.» (Brage)

Læraren og skulen vert mellom anna omtalt som «den fyrste instansen» og som «dei som driv fyrstehjelp før elevane kjem inn til sjukehuset». Tanken er tilsynelatande at læraren spelar ei viktig og elementær rolle i barn og unges liv, samt at den tida som partane nyttar saman skapar moglegheiter for avdekking og det å fange opp psykiske utfordringar av ulike slag. Når dei psykiske utfordringane, helseplagene eller lidingane først er fanga opp og læraren har evna å forstå elevens behov er draumescenariotet å spele dette vidare til dei rette instansane ved behov. Aspekt rundt mangfald i utdanningsmiljøet og det tverrfaglege samarbeidet med eksterne instansar vert ved fleire anledningar omtalt i datamaterialet – og vert stadig framheva som sentralt i det psykisk helsefremjande arbeidet i skulen. Som tidlegare referert til opplever deltakarane lærarrolla som sjølvle binnedet mellom elevane og dei eksterne instansane.

«Det bør jo vera slik at det i alle utdanningsmiljø, i alle skular burde det vera ein miks av folk. Ei blanding. Mangfaldet som eg snakka om tidlegare. Då er det lettare for folk å vera oppfinnsame og koma seg vidare.» (Jesper)

«...ein helsesjokepleiar kan vera flinkare sjølvstilt til å sjå eleven som ein slags privatperson. Og det emnet den eleven tek opp som si utfordring.» (Kristina)

Læraren har i følgje informantane ei nøkkelrolle i arbeidet med å forstå og avdekke elevens behov og indre kjensleliv. Funnet viser vidare at samarbeid med eksterne, profesjonelle aktørar vidare er elementært i oppfølgingsprosessen av elevar med psykiske helseplager som krev bistand frå fagpersonar med tilstrekkeleg kompetanse. Dette samsvarar med forskning som også indikerer etterspurnad av tverrfagleg kompetanse i det psykisk helsefremjande arbeidet i skulen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Mælan et al., 2018).

6 Diskusjon

Intensjonen med denne forskingsstudien har vore å løfte fram lærarperspektivet i eit psykisk helsefremjande perspektiv og lærarens opplevingar knytt til eiga rolle som bidragsytar og ressursperson i det psykisk helsefremjande arbeidet. I denne delen vil studiens funn drøftast i lys av overordna problemstilling og forskings spørsmål samt i lys av tidlegare forskning og nye sentrale teoretiske perspektiv.

6.1 Sentrale funn

Det er spesielt nokre aspekt ved undersøkingas funn som har sett eit ekstra stort preg på denne forskingsstudien. Det første omhandlar lærarens rolle som relasjonsbyggjar i det psykisk helsefremjande arbeidet. Ei rolle som i følgje informantane i denne studien tildeler læraren ei unik moglegheit til å nytte det psykososiale miljøet som eit slags «spelerom». Funnet omhandlar med dette korleis læraren kan dra nytte av den relasjonelle dimensjonen mellom lærar og elev samt det psykososiale miljøet i ein psykisk helsefremjande kontekst. Læraren har i følgje informantane også ei sentral rolle som kunnskapsformidlar. Ei rolle som i følgje informantane også rettar seg mot utviklinga av elevanes språklege ressursar tilknytt tematikken psykisk helse. Funna indikerer også at læraren kan vera ein viktig ressurs i arbeidet med å fange opp elevar med psykiske utfordringar, samt også vera eit elementært og viktig «bindeledd» mellom elevar og dei eksterne, profesjonelle instansane.

6.2 Læraren som relasjonsbyggjar

Eit sentralt og viktig funn omhandlar korleis læraren i arbeidet med å fremje elvanes mentale helse kan dra nytte av det psykososiale miljøet. Dette i forhold til det sosiale samspelet, dei mellommenneskelege relasjonane og læringsmiljøet i sin heilskap (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi snakkar mellom anna om den mykje omtalte lærar-elev-relasjonen samt korleis denne i følgje informantane vil vera ein viktig og avgjerande ressurs i det psykisk helsefremjande arbeidet og i etableringa av eit godt og velfungerande læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016). Funnet har utspring i den sentrale posisjonen læraren har i ungdomsliv og barneliv, i tillegg til det ansvaret, dei naturlege oppgåvene og følgjene som denne medfører. Eit eksempel frå funna omhandlar korleis læraren som profesjonsutøvar, som eit naturleg resultat av profesjonens rolle og nærleiken til elevane, vil vera medverkande i ulike dimensjonar ved elevanes liv. Også når elevane møter utfordringar knytt til mental helse. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) belyser også korleis ein slik medverknad vil vera ein følgjeleg konsekvens av lærarens sentrale rolletildeling, samt korleis yrkesutøvaren av den grunn må ta stilling til fleire komplekse problemstillingar knytt til elevanes mentale helse i sin arbeidskvardag.

Læraren er på mange måtar ein tydingsfull figur i elevars liv grunna den nære kontakten som føreligg mellom partane (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Idsøe et al., 2016; Samnøy & Wold, 2018). Lærar-elev-relasjonen vil i følgje informantane av den grunn vera ein viktig komponent i arbeidet retta mot etableringa av eit godt psykososialt miljø samt også i arbeidet med å støtte opp om ungdommens psykiske helse. Funnet kan reflekterast i lys av forskning som også framhevar positive relasjonar som svært påverknadsrike i etableringa av eit velfungerande læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2017; Postholm, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016). Eksempelvis retta mot

dimensjonar ved elevanes tryggleik og sosiale tilhøyr (Idsøe et al., 2016). Forsking viser også at tydinga av lærarens emosjonelle støtte for elevar vil vera av stor tyding i eit psykisk helsefremjande perspektiv. Det finst undersøkingar som mellom anna set lærar-elev-relasjonen i positiv korrelasjon med elevanes sjølvverd, og i negativ korrelasjon med plager som depresjon og angst (De Wit et al., 2011). Ekornes (2018) omtalar på si side lærar-elev-relasjonen som sjølve nøkkelfaktoren i arbeidet med å fremje elevanes psykiske helse. Fremjing av gode relasjonar kan dermed argumenterast for å vera både læringsmiljøfremjande og helsefremjande.

Lærarens posisjon i barn og unges liv, samt den nærleiken som føreligg mellom dei to partane, skapar i følgje informantane relasjonelle moglegheiter som kan vera av stor betydning. Kanskje ikkje fullt så oppsiktsvekkande då relasjonen mellom lærar og elev, uavhengig av kvalitet, utvilsamt pregar store delar av partanes kvardagsliv grunna dei naturlege rollefordelingane (Drugli & Nordahl, 2019). For informantane handlar det tilsynelatande om at ein som lærar evner å anvende eiga rolle på ein hensiktsmessig måte ved å gripe desse moglegheitene, dette hovudsakleg ved å nytte seg av den relasjonelle dimensjonen som eksisterer mellom dei to på ein god og fruktbar måte – som eit slags reiskap i arbeidet med å fremje god psykisk helse. Her kan ein dra parallellar til det relasjonelle mellomrommet som alltid er til stades i menneskeleg samhandling. Rommet det relasjonar kan etablerast og dyrkast, og der elevar kan kjenne seg trygge nok til å dele av si livsverd (Tislevoll, 2016). Det kan vera hensiktsmessig for læraren å anvende dette mellomrommet på ein god måte. Eksempelvis i form av at læraren med sitt nærvær, sin veremåte og si framferd skapar rom for elevanes subjektive livsverd i interaksjonen (Tislevoll, 2016). Eit mellomrom som på denne måten kan tenkjast å vera avgjerande for det psykososiale miljøet og skape moglegheiter for en open og trygg dialog. Dette kan også underbyggast av Moen (2015) som framhevar korleis gode, utviklingsstøtta lærar-elev-relasjonar lettare vil stimulere eleven i tale og vidare opne seg slik at læraren kan få større innsikt i vedkommandes livsverd.

Det ideelle hovudmålet er i følgje informantane å etablere eit godt, psykososialt miljø som fremjar tillit, velvære og tryggleik. Heilt konkret er informantane særleg opptekne av å skape eit læringsmiljø prega av trivsel og som fremjar sosial og fagleg læring. Noko som også vert underbygd av Postholm (2015). Det er i forbindelse med dette ideelle læringsmiljøet dei relasjonsorienterte lærarhandlingane eksplisitt vert trekte fram. Deltakarane er alle tydelege. Læring krev tryggleik. Læring krev velvære. Læring krev dermed gode lærar-elev-relasjonar. Det aktuelle funnet er truleg ikkje spesielt oppsiktsvekkande. Det relasjonelle forholdet mellom lærar og elev har i gjennom utdanningshistoria vore gjenstand for omfattande forskning og omtale. Fagekspertar har lenge engasjert seg i tydinga av barn- og unges relasjonar til vaksne omsorgspersonar, samt dei beskyttande faktorane og verknadene som desse relasjonane har, og omtalar relasjonen til dei lærande som ei kjerne i lærararbeidet på tvers av forventingar og endrande samfunnsforhold (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Deltakaranes opplevingar kan underbyggjast med forskning som først og fremst indikerer korleis den relasjonelle dimensjonen mellom lærar og elev spelar ei vesentleg rolle for barn og unges faglege og sosiale utvikling (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Sabol & Pianta, 2012). Federici og Skaalvik (2017) viser til korleis relasjonen mellom partane eksempelvis vil vera avgjerande for elevanes engasjement, motivasjon, iver og forventningar i undervisning og skulerelaterte samanhengar. Ringverknader som følgjer av det relasjonelle forholdet mellom lærar og elev går også fram av NOU 2015:2 (2015) *Å høre til – Virkemidler for et godt psykososialt miljø* som underbyggjer korleis trygge lærar-elev-relasjonar mellom anna vil kunne påverke elevanes oppleving av undervisning, trivsel og åtfërda som utspelar seg i klasserommet i ein positiv forstand. Forsking viser også korleis barn og

unges sosioemosjonelle velvære kan vera avgjerande for skuleprestasjonar, og der tilknytning kan reknast som sjølv grunnlaget for suksess (Bergin & Bergin, 2009). Det relasjonelle aspektet kan dermed argumenterast for å vera avgjerande for både sosial og fagleg læring samt i etableringa av eit trygt og velfungerande læringsmiljø. Dette som ein slags beskyttande faktor i det psykisk helsefremjande arbeidet. Oppsummert kan det støttast med forskning som viser til korleis eit belastande og negativt psykososialt miljø kan stå i samanheng med psykiske helseplager blant unge og på denne måten vera ein alvorleg risikofaktor for ungdommens psykiske helse (Major et al., 2011).

Elevens oppleving av tryggleik i lærarens nærvær og i kommunikasjonen med vedkommande er gjennomgåande i studiens funn. Dette støttast mellom anna av Ogden (2016) i form av korleis den personlege kvaliteten i kommunikasjonen mellom partane vil vera avgjerande for lærar-elev-relasjonen. Informantane ser det i eit psykisk helsefremjande perspektiv som essensielt at relasjonen mellom lærar og elev er prega av velvære. Spesielt framhevar dei elevanes kjensle av tillit og tryggleik i relasjonen. Sentralt er det mellom anna at eleven kjenner tillit og tryggleik i relasjonen. Oppleving av velvære og tryggleik i relasjonen vil i følgje informantane auke sjansane for at ein open dialog rundt vanskelege samtaleemne, tankar og kjensler finn stad. Dette får også støtte hjå Ekornes (2018) som omtalar lærarens etablering av tillitsrelasjonar som ein føresetnad i det psykisk helsefremjande arbeidet. Ho underbyggjer mellom anna korleis relasjonar prega av tillit og tryggleik vil kunne skape rom for dialog om psykisk helse og kanskje endå viktigare; dialog rundt psykiske utfordringar og helseplager. Oppsummert viser ho til korleis kvalitet i relasjonane kviler på det ho omtalar som «dei fire T-ane». I desse inngår *tillit* og *tryggleik* i tillegg til *tolmod* og *tilrettelegging*. Også Tislevoll (2016) påpeiker korleis det relasjonelle mellomrommet kan utnyttast ved å skape ei trygg og tillitsfull atmosfære. Det ideelle er å skape ei kjenslemessig atmosfære i «mellomrommet» som opnar opp for at eleven føler seg sett og som på denne måten legg grunnlag for ein dialog og samtale prega av openheit (Tislevoll, 2016).

Tillit vert altså framheva som eit viktig nøkkelord innanfor relasjonsmerksemd og skuleverksemd i arbeidet med ungdoms psykiske helse. Eit teoretisk omgrep som kan knytast til tillitsomgrepet og i samband med det å utvikle eit godt og velfungerande læringsmiljø er *epistemisk tillit*, som innanfor pedagogiske rammer i følgje psykoanalytikaren, psykologen og forskaren Peter Fonagy dreier seg om individets tillit til å lære (Holth, 2017; Fonagy & Allison, 2014). I ein skulekontekst omhandlar det teoretiske perspektivet i korte trekk individets tillit og villigheit til å erverve den kunnskapen som læraren formidlar. Fonagy og Allison (2014) påpeiker korleis ein relasjon prega av tryggleik bidreg til at individet kjenner denne type tillit til omsorgspersonen, og dermed i større grad vil vera open og merksam ovanfor det vedkommande formidlar av kunnskap og læring. Med andre ord kan ein seia at omgrepsforståinga inneber grad av tillit og velvære som elever kjenner i kommunikasjonen og relasjonen til læraren som omsorgsperson, samt i kva grad vedkommande tek til seg informasjon frå menneske i sine relasjonar og på denne måten lærar av andre sine erfaringar (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017). Igjen står elevanes tryggleik og velvære sentralt. Dette med utgangspunkt i det teoretiske perspektivet epistemisk tillit som ein føresetnad for læring.

Eit interessant funn i studien knytt til det relasjonelle forholdet mellom lærar og elev og som konkret rettar seg mot korleis læraren kan etablere tillit til elevane i ein psykisk helsefremjande kontekst handlar om *gjensidigheit*. Brage påpeiker eksplisitt korleis læraren må finne ein balanse mellom det profesjonelle og det meir private i det psykisk helsefremjande arbeidet for å unngå ein dominerande og skeivfordelt relasjon. Ein balanse mellom som på mange måtar kan vera relativt utfordrande grunna den

naturlege definisjonsmakta som læraren har over eleven og den asymmetriske relasjonen dei i mellom (Drugli & Nordahl, 2019). Sunne, positive lærar-elev-relasjonar fordrar i følgje Bergin og Bergin (2009) nettopp tillit i tillegg til sjølveksponering og gjensidigheit. Dette bunnar i at trygge barn friare og i større grad evner å utrykke seg emosjonelt blant vaksne omsorgspersonar som dei har etablert positive relasjonar til (Stroufe, 1996, referert i Bergin & Bergin 2009). Sistnemnde kan også støttast av Tislevoll (2016) og det relasjonelle mellomrommet i form av korleis trygggleik i relasjonen vil gi rom for elevanes indre tankar, kjensler og livsverd. Det kan vera nyttig å sjå det aktuelle perspektivet i lys av lærarens helsefremjande rolle. Det kan argumenterast for at læraren til ei viss grad kan ha nytte av å bruke sine eigne erfaringar og opplevingar i møte med elevar og deira psykiske helse, dette då det tenkjeleg vil vera vanskeleg for elevar å ha ein open dialog om vanskelege tankar og kjensler dersom læraren vert opplevd som lukka.

Det kan vera naudsynt å presisere at det også i følgje informantane finst fleire avgrensande faktorar relatert til det relasjonelle og læringsmiljøfremjande arbeidet. Interaksjon i form av samtale med elevane – særleg av den individuelle typen – er i følgje studiens funn av stor tyding. Tida vert derimot opplevd som svært avgrensa i den vidaregåande skulen på grunn av faglege prioriteringar. Tislevoll (2016) påpeiker korleis ressursmessige- og kapasitetsmessige avgrensingar og andre rammefaktorar kan avgrense det relasjonelle arbeidet, og på denne måten hindre læraren i å gjennomføre den type samtalar som innehar den «romlegheita» som vert omtalt i samband med det relasjonelle mellomrommet. Dette kan også underbyggjast av forskning som indikerer korleis trygge lærar-elev-relasjonar, spesielt i den vidaregåande skulen, kan risikere å setjast på prøve på bakgrunn av den avgrensa tida læraren har med den enkelte elev (Bergin & Bergin, 2009). Tid er i følgje Imsen (2016) ei gjentakande problemstilling i lærarprofesjonen på generelt grunnlag. Lærarar opplever i stor grad tid som ei mangelvare i utøvinga av yrket og det at mengd arbeidsoppgåver ikkje samsvarar med eigen kapasitet. Også i møte med det psykisk helsefremjande arbeidet i skulen vert mangel på tid og ressursar framheva blant lærarar (Holen & Waagene, 2014). Det kan i konteksten lærarens kapasitet, informantanes oppleving av mangel på tid samt fokus på faglege prioriteringar vera av interesse å dra parallellar til det aukande talet sjølvrapporterte psykiske helseplager i den vidaregåande opplæringa (Bakken, 2018). Dette i tillegg til den negative utviklinga relatert til ungdoms psykiske helse som av Skaalvik og Federici (2015) vert sett i samanheng med eit omfattande fagleg- og prestasjonsorientert stress.

6.3 Læraren som kunnskapsformidlar og språkutviklar

Eit sentralt og overordna funn i denne studien rettar seg mot lærarens rolle som kunnskapsformidlar og språkutviklar. To aspekt ved lærarens rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet som med fordel kan framhevast i konteksten av kvarandre. Læraren har i følgje studien ei viktig rolle i arbeidet med å bevisstgjera elevane og gi dei den kunnskapen som trengst for å stimulere dei til å ta ansvarlege livsval. Dette med mål om å gjera elevane til sjølvstendige og reflekterte individ. Eit viktig aspekt av denne informasjons- og kunnskapsutviklinga rettar seg i følgje funna mot språkutvikling. Dette i form av å utvikle eit vokabular som elevane kan gjera seg nytte av i eige liv samt i ein psykisk helsefremjande kontekst.

6.3.1 Læraren som kunnskapsformidlar

Informantane skildrar læraren som ein sentral informativ bidragsytar i det psykisk helsefremjande arbeidet. Ei informativ rolle på generelt grunnlag og som i stor grad i følge informantane også kan styrkast med implementeringa av FoL som tverrfagleg kjerneelement. Eit eksempel frå funna rettar seg mot korleis FoL kan vera «ein døropnar» i det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot unge menneske. Ein døropnar som i følge informantane kan gi læraren eit større og tydlegare handlingsrom i arbeidet med å kople psykisk helse og livsmeistring som tematikk inn i allereie etablerte undervisningsfag. Tanken er med andre ord at læraren kan nytte sin faglege kompetanse i arbeidet med å integrere tematikken inn i skulen. Eit eksempel frå funna omhandlar korleis ulike aspekt ved tematikken psykisk helse naturleg kan koplast til fag som kroppsøving, naturfag og samfunnsfag. Funnet reflekterer også sjølvve intensjonen med implementeringa av dei tverrfaglege kjerneelementa då tematikken i følgje Kunnskapsdepartementet (2018) skal ta utgangspunkt i samfunnsaktuelle tematikkar, utfordringar og dilemma før dei vidare skal integrerast i det faglege der det fell naturleg. Eit viktig fokus vil mellom anna vera djupnelæring i undervisningsfaga, utvikling av elevanes evne til å sjå samanhengar mellom det faglege og dei overordna tematikkane og samstundes utvikle elevanes evne til refleksjon og sjølvstendig, kritisk tankegong (Kunnskapsdepartementet, 2018). Sentralt står også tanken om å førebu elevane på korleis å ta vare på seg sjølv og andre, samt det å kunne forstå menneske i sine relasjonar og det samfunnet ein er ein del av (Kunnskapsdepartementet, 2018). Oppdraget vert mellom anna reflektert av forskning som viser til den helsefremjande skulen som ein lærande og utviklingsorientert arena (Pakkari et al., 2019). Ein arena i form av eit samfunn der elevar kan utvikle sine evner, sin kunnskap og sine ferdigheiter både i klasserommet og samfunnslivet. Kompetanse som konkret rettar seg mot elevanes velvære og helse (Pakkari et al., 2019).

Det kan med dette argumenterast for at læraren som ein informativ kunnskapsformidlar aktivt kan nytte det fagspesifikke i arbeidet med å løfte fram livsmeistring og psykisk helse som tverrfagleg tematikk inn i skulen. Dette på ein heilskapleg og naturleg måte. Eit lite blikk på den kommande læreplanen i samfunnskunnskap for Vg1 og Vg2 syner oss fleire eksempel på kompetansemål som naturleg kan relaterast til FoL (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ein kan eksempelvis referere til to av dei: Mål for opplæringa er at eleven mellom anna skal kunne «utforske og presentere dagsaktuelle tema eller debattar ved å bruke samfunnsfaglege metodar, kjelder og digitale ressursar, og argumentere for sine egne og andre sine meningar og verdiar» samt «utforske korleis interesser og ideologisk ståstad påverkar våre argument og val av kjelder, og reflektere over korleis det gir seg utslag i forskjellige meningar» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemåla kan begge koplast til det nye læreplanverkets føremål om å utvikle elevane til å bli reflekterte individ som evner å forstå overordna samfunnsaktuelle tematikkar og samanhengar, og som også evner å forstå andre menneskes livsverd (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2018). «Meningar» og «verdiar» kan mellom anna argumenterast for å kunne setjast i direkte samheng med menneskets livsverd og kjensleliv. Refleksjon er også eit viktig nøkkelord i det kommande læreplanverket. Oppsummert kan det argumenterast for at kompetansemåla reflekterer fagfornyngas mandat gjennom å gjera elevane til undrande, reflekterte og djupsindige individ og som evner å sette kunnskapen til verk i samfunnsliv og i møte med andre menneske.

Lærarens rolle som kunnskapsformidlar og kunnskapsutviklar kan vidare stadfestast gjennom litteratur, forskning og lærarens lovfesta ansvarsområde. Skulen som institusjon med lærarane i front har ein unik og viktig posisjon i barn og unges liv samt

samfunnsliv på generelt grunnlag. Ein posisjon som gjer skulen som aktør til ein sentral og naturleg førebyggjande arena i eit psykisk helsefremjande perspektiv (Major et al., 2011). I det førebyggjande arbeidet inngår lærarprofesjonen som ei informativ rolle i form av læraren som kunnskapsformidlar (Andersen, 2016; Pakkari et al., 2019). Ei rolle som kan sporast tilbake til Opplæringslova og føremålsparagrafen som indirekte omtalar læraren som kunnskapsutviklar; «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Vidare skal læraren også i følgje opplæringslova «opne dører mot verda og framtida» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Lærarrolla kan med fordel oppsummerast i lys av Bru, Idsøe og Øverlands (2016, s.15-16) følgjande omtale av lærarprofesjonen: «Læreryrket er et av samfunnets viktigste yrker. Læreren er kjernekomponenten i utdanningssystemet, som skal gi den oppvoksende generasjon den kompetansen som trengs for å bære samfunnet videre og til å videreutvikle det.»

Føremålsparagrafen handlar altså ikkje utelukkande om lærarens oppdrag som kunnskapsformidlar. Den omhandlar først og fremst elevanes personlege utvikling som resultat av lærarens kunnskapsformidling (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det vert i studien, i konteksten av lærarens formidling av kunnskap, framheva viktigeita av å bidra til at elevane i størst mogleg grad vert sjølvhjelpne gjennom informativ kunnskap. Eit arbeid som i følgje funna handlar om å gjera elevane bevisste og reflekterte rundt eiga psykisk helse, andre menneskes psykiske helse samt personleg utvikling. Funnet kan belysast av Banduras teori om *self-efficacy* og individets ibuande trøng og tru på eiga evne til personleg meistring (Bandura, 1997). Vidare vil omgrepet «human agency», det å vera agent i eige liv (omsett av Uthus, 2017b), kaste ytterlegare lys over funnet. Elevanes evne til å ta vare på seg sjølv og andre samt det å kunne reflektere over val og handlingar kan i høgste grad seiast å ha nær tilknytning til desse omgrepa. Sjølvvet målet er sterkt forankra i det psykisk helsefremjande arbeidet og går også fram i fagfornyninga og i implementeringa av FoL sitt føremål. Eit føremål som rettar seg mot elevanes evne til sjølvstende livsval samt refleksiv og kritisk tankegong (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kunnskapsdepartementet (2018) framhevar mellom anna at; «Elevane skal forstå sammenhengen mellom handlinger og valg, og hvordan de kan finne løsninger gjennom kunnskap og teknologi». I dette inngår det som Kunnskapsdepartementet (2018) vidare indikerer som «skulens samfunnsoppdrag» om å førebu elevane på livet i si alminnelegheit og alt det livet inneber. Om å ta vare på seg sjølv og ta vare på sine medmenneske, om det å kunne omgi seg med menneske, om det å kunne møte dei med forståing og respekt samt det å etablere gode relasjonar. Sentralt står også det å bli aktive og deltakande samfunnsborgarar som evner å meistre liv og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette er i følgje definisjonen det som kan omtalast som livsmeistring (Prebensen & Hegestad, 2017).

Skulen har i følgje opplæringslova eit lovfesta formidlingsansvar i arbeidet med å gi elevane den kompetansen og kunnskapen som trengst for å meistre liv og samfunnsliv (Opplæringslova, 1998, §1-1). Med dette; å oppnå livsmeistring (Prebensen & Hegestad, 2017). Målet er å utvikle elevar til sjølvstendige individ som etter eigne føresetnader opplever å meistre livet slik det nye læreplanverket framhevar (Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2017b, Utdanningsdirektoratet, 2018). I desse tilfella kan det tenkjast at elevane vil ha nytte av ein trygg og kompetent vaksen som evner å formidle den kunnskapen som trengst slik at ungdommane evner å meistre livet på eige initiativ, etter eigne føresetnader samt vidare også vil vera vitande om eventuelle psykiske utfordringar som har ramma dei. Dette vert også underbygd av faglitteratur som påpeiker korleis barn og unge i eit psykisk helse-

perspektiv i mange tilfelle er avhengige av menneske i deira relasjonar som gir anledning til utfolding og som har tilstrekkeleg kunnskap om tematikken for å kunne skape ein helsefremjande skule (Major et al., 2011). I ein slik kontekst påpeiker Andersen (2016) mellom anna korleis kunnskapsmangel hjå begge partar kan føre til at psykiske helseutfordringar ikkje vert oppdaga. Den sosiokulturelle læringsteorien støttar opp under dette perspektivet og går så langt som å omtale utviklingsstøtte frå ein vaksen eller andre med meir kompetanse enn eleven sjølv som ein føresetnad for å nå det potensielle utviklingsnivået (Moen, 2015; Vygotsky, 1978). Altså – elevens potensiale for vekst og utvikling. Auka kompetanse og kunnskap rundt tematikken psykisk helse vil i følge Andersen (2016) også skape positive ringverknader i form av større openheit og aksept rundt eiga psykisk helse. I denne konteksten påpeiker Andersen (2016) korleis lærarens rolle som ein informativ kunnskapsutviklar burde vera eit viktig satsingsområde i det helsefremjande arbeidet.

6.3.2 Læraren som språkutviklar

Det kan vera av interesse å sjå nærmare på korleis funna som rettar seg mot læraren som kunnskapsformidlar kan koplast til det som i studien vert omtalt som språkutvikling. Informantane vektla sterkt viktigheita av å inneha eit vokabular for tematikken psykisk helse samt evna til å kunne sette ord på eigne og andre menneskes tankar og kjensler. Funnet kom først og fremst fram i lys av lærarens rolle som kunnskapsformidlar i arbeidet med å bevisstgjera elevane på aspekt rundt sjølv tematikken. Eit konkret mål med kunnskapsformidlinga var for informantane å utvikle elevanes omgrepsforståing. Eit spesifikt døme handla eksempelvis om å bevisstgjera elevane og gi dei kunnskap om ulikskapar mellom omgrep som «angst» og «bekymring». Tanken var i dette tilfellet å gi elevane den naudsynte kunnskapen om sjølv omgrepsdefinisjonane, slik at elevane kunne skape eit eige ordforråd i samband med omgrepa i tillegg til å kunne relatere dei til eige liv på riktig måte. Funna framhevar dermed tilsynelatande viktigheita av å tileigne den naudsynte kunnskapen, bli bevisstgjort og vidare evne å sette ord på eigne og andre menneskes tankar, kjensler og meiningar og vidare kunne gjere seg nytte av språket i eige liv. Dette både i det faglege men også på eit meir personleg plan. Å utvikle eit funksjonelt omgrepsapparat i samband med tematikken psykisk helse kan vera av stor tyding (Tuffin, Tuffin & Watson, 2001), og tilgang på kunnskap er i følge Andersen (2016) nøkkelen i dette arbeidet. Dette vert støtta av Imsen (2014) som også viser til korleis språket er elementært i informasjonsbehandlingsteoriane. Det er også her skulen som førebyggjande institusjon og lærarens rolle som informativ kunnskapsformidlar kan koplast inn (Bru et al., 2016). Det kan igjen vera naudsynt å poengtere at lærarens oppgåve i det psykisk helsefremjande arbeidet ikkje berre er å fremje den kunnskapen og kompetansen som trengst, men også gjere det mogeleg for elevane å byggje naudsynte *ferdigheiter* for å sjølvstendig kunne meistre liv og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). Ei tenkjeleg ferdigheit kan i dette tilfellet vera utvikling av eit ordforråd. Eit viktig mål er blant anna at elevane sjølvstendig skal kunne gjera kontrollerte og bevisste val knytt til helse, trivsel og pedagogisk meistring (Pakkari et al., 2019). Elevanes evne til bevisstheit, tenking og refleksjon kan er argumenterast for å vera avgjerande. Vi kan no sjå nærmare på korleis språket og elevanes omgrepsapparat spelar ei viktig rolle i denne utviklinga – dette då studiens funn underbyggjer viktigheita av nettopp språket.

Det kan vera hensiktsmessig å sjå elevanes utvikling av eit funksjonelt omgrepsapparat i lys av Lev Semonovich Vygotskys sosiokulturelle teori. Dette i form av korleis elevanes læring og utvikling kan argumenterast for å vera eit produkt av det sosiale samspelet mellom menneske (Imsen, 2014; Moen, 2015; Moen, 2016b;

Vygotsky, 1978). Teorien kan kopleast til korleis *språket* vil vera av sterk tyding i utvikling og læring samt korleis språket kan betraktast som «eit kulturelt reiskap» i menneskeleg kommunikasjon, tenking og bevisstheit (Moen, 2015). Eit språk i form av eit reiskap som ein kan nytte i prosessen med å tileigne seg kompetanse, kunnskap og kultur (Imsen, 2014). Lærarens rolle i arbeidet med å etablere relevant omgrepskunnskap rundt tematikken psykisk helse og livsmeistring, som elevane vidare kan gjera seg nytte av i eige liv gjennom deira vokabular, kan mellom anna eksemplifiserast gjennom Vygotskys syn på forholdet mellom individ og miljø. Kort forklart såg teoretikaren individet som eit produkt av det sosiale samspelet og miljøet. I lys av den sosiokulturelle teorien vert mennesket dermed forma av det miljøet og dei sosiale interaksjonane det er ein del av (Moen, 2015; Vygotsky, 1978). Med forankring i det aktuelle perspektivet, samt funnet som rettar seg mot korleis psykisk helse og livsmeistring kan implementerast inn i undervisninga som «ein heilskapleg ting», kan det argumenterast for at barn og unge som oppheld seg i ein skulekultur der *samtale* rundt psykisk helse inngår som ein naturleg del av skuleliv og kvardagsliv også vil formast til «å tenke om psykisk helse» på denne måten. I tråd med den sosiokulturelle læringsteorien vil mennesket som konsekvens av den kulturen og miljøet det oppheld seg i utvikle høgare mentale funksjonar knytt til tematikken (Moen, 2015). Vi har også forskning som i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv viser til korleis lærarens språklege ressursar vil vera avgjerande for dimensjonar ved utviklinga av elevs kunnskap, kjensler og forståingsramme (Tuffin, Tuffin & Watson, 2001). Det kan vera fornuftig å anta at elevar på denne måten kan lære å snakke om psykisk helse som noko naturleg, om noko som ikkje utelukkande dreier seg om det som er sårt og vanskeleg, men at tematikken også famnar om alle sider ved individets helsetilstand (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014; FN-sambandet, 2017). Eit ideelt resultat av dette kan vera ein naturleg og open dialog om aspekt rundt livsmeistring og psykisk helse som følgjeleg vil gjera tematikken mindre tabubelagt. Vi veit at auka kunnskap og tilgang på informasjon senkar terskelen for å dele (Andersen, 2016).

Funnas vektlegging av elevanes vokabular kan kopleast til språkets funksjon. Dette også i lys av den sosiokulturelle læringsteorien. Språket vert av Vygotsky omtalt som eit kulturelt reiskap i kommunikasjonen mellom menneske som gjer samhandling og interaksjon mogleg, samt også som eit reiskap med ein individuell, kognitiv funksjon (Imsen, 2014; Vygotsky, 1978). Sistnemnde i form av personleg læring og individuell tenking, resonnering, problemløysing og refleksjon (Imsen, 2014; Moen, 2015). Det kan med utgangspunkt i dette perspektivet forståast som at utvikling av eit funksjonelt språk vil vera ein føresetnad for at lærar og elev i det heile skal evne å kommunisere. Dette i lærar-elev-relasjonen og i kommunikasjonen mellom partane på generelt grunnlag, samt også i arbeidet med å forstå elevens kjensler, tankar og behov for å vidare kunne gi dei ei god og fullverdig oppfølging. At eleven evner å ordlegge seg rundt eiga livsverd, tankar og kjensler kan i forbindelse med dette argumenterast for å vera av stor tyding for læraren. På denne måten kan lærar og elev møtast i ei «felles forståing» (Moen, 2015).

Perspektivet ser som sagt også språket som ein sentral funksjon for individets individuelle tankeprosessar (Moen, 2015). Dette vert forøvrig også støtta av Bruner som underbyggjer korleis språket vert innlemma i individets tankegong (Bruner, 1974, referert i Imsen, 2014). I lys av den sosiokulturelle teorien skildrar Moen (2016b, s.19) det slik; «Språket uttrykker tenking, og tenking foregår ved hjelp av språk». Den aktuelle funksjonen omfattar i all hovudsak mentale tankeprosessar i form av refleksjon og bevisstheit som mellom anna rettar seg mot menneskets evne til resonnement og problemløysing (Moen, 2015). Det kan med forankring i dette tenkjast at elevens evne til å sjå løysingar, ta ansvarlege livsval og vidare oppleve livsmeistring kan sjåast i lys av

denne dimensjonen ved den sosiokulturelle teorien. Dette er også som tidlegare framheva kjernepunktet i implementeringa av det tverrfaglege kjerneelementet FoL og det kommande læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det vert av Moen (2015) framheva korleis barnets ordforråd i svært ung alder gradvis utviklar seg i kompleksitet og omfang, samt korleis utviklinga av dei mentale tankeprosessane og høgare mentale funksjonane utviklar seg tidleg. Her kan ein argumentere for at tidlege barneår og elevens oppvekst vil vera av stor tyding for individets språkutvikling. Ungdom som ikkje gradvis, frå barndommen, har utvikla eit ordforråd og vokabular for psykisk helse kan difor tenkjast å oppleve det å skulle prate om psykisk helse, tankar og følelsar som framandt og utfordrande. I lys av dette kan det vera av interesse å sjå nærmare på korleis ei implementering av FoL i norsk skulesektor og eit større fokus på psykisk helse, kanskje spesielt i den vidaregåande skulen, vil møte utfordringar tilknytt dette. Kva skjer når ungdom som nærmar seg myndighetsalder skal snakke om ein tematikk som dei ikkje innehar eit vokabular for? Kva skjer når vi implementerer ein tverrfagleg tematikk som FoL inn i allereie etablerte undervisningsfag når vi ikkje innehar eit godt nok ordforråd for tematikken? Dette spørsmål for refleksjon.

6.4 Læraren som avdekker av psykiske utfordringar

Studiens funn rettar søkelyset mot lærarens føresetnader i arbeidet med å avdekke psykiske utfordringar blant ungdom. Med dette meinast avdekking i form av å oppdage eller fange opp vanskar knytt til elevanes mentale helse, ikkje behandle eller diagnostisere. Funna indikerer også korleis intervensjonar som implementeringa av FoL kan vera eit oppløftande bidrag i arbeidet med å anerkjenne elevanes livsverd. Igjen kjem lærarens unike posisjon i barn og unges liv inn som ein viktig og avgjerande faktor. Denne gongen i form av lærarens moglegheiter til å «sjå» eleven og «forstå» eleven. Eller det å «sjå eleven innanfrå» (uttrykk henta frå Brandtzæg et al., 2017).

Funna indikerer at skulen som institusjon med lærarane i front kan vera ein naturleg arena i arbeidet med å fange opp psykiske utfordringar og helseplager blant ungdom. Dette vert også stadfesta både av Andersen (2016) og Ekornes (2015,2018) som i det psykisk helsefremjande arbeidet framhevar skulen og lærarrolla som ein identifiserande og avdekkande ressurs. Det kan i denne konteksten vera relevant å framheve at psykiske utfordringar ofte gjer seg gjeldande i barne- og ungdomsalder (Knudsen & Mykletun, 2010) samt at omfanget rapporterte tilfelle ser ut til å auke i ungdomsåra (Sletten & Bakken, 2016; Bakken, 2018). Då skulen er ein arena der elevar i det aktuelle aldersspennet oppheld seg store delar av si tid, samt ein arena der elevar og lærarar brukar mykje tid saman (Andersen, 2016), kan dette vidare tenkjast å skape gode føresetnader for læraren i arbeidet med å fange opp psykiske helseplager. Skulle eventuelle psykiske helseplager ikkje verta fanga opp av heimen kan skulen med forankring i institusjonens sentrale samfunnsrolle argumenterast for å vera ein arena med eit betydeleg potensiale i arbeidet med å fange opp desse elevane og formidle den hjelpa som trengst. Dette krev lærarar som veit kva dei skal sjå etter samt lærarar og skular med handlingsplanar og tiltak som skal setjast i verk (Bru et al., 2016).

Læraren er for elevane ein svært tydingsfull figur og har som det er tidlegare framheva på mange måtar sterk innverknad på barn og unges liv (Bru et al., 2016). For nokre ungdommar kan læraren også vera den eine vaksenpersonen som skapar tryggleik i livet. Den eine personen som gjennom sitt nærvær evner å gi elevane den oppfølginga og hjelpa dei har behov for (Idsøe et al., 2016). I dette ligg ei implisitt forståing av lærarar som evner å sjå elevane samt forstå deira behov slik som også informantane i denne studien framhevar. Idsøe, Bru og Øverland (2016) påpeikar korleis dette vil vera

svært tydingsfullt i eit psykisk helsefremjande perspektiv. Dersom lærarens vilje og engasjement til å bry seg om eleven og etablere positive relasjonar er til stades, kan læraren tenkjast å vera den imøtekommande og støttande vaksenpersonen som utrygge elevar søker til (Idsøe et al., 2016). Forskningsrapporten *Psykisk helse i skolen – Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* syner også til korleis lærarens villigheit vil vera avgjerande for profesjonens potensiale i dette arbeidet. Rapporten indikerer at lærarar generelt uttrykker positive haldningar til skulen som helsefremjande arena, samt det at nettopp lærarens individuelle haldningar og vilje vil vera ein sentral faktor i lærarens involvering (Holen & Waagene, 2014).

Ekornes (2018) nyttar uttrykket «signalfangar» når ho referer til lærarens rolle som avdekkar av psykiske helseplager. Studiens funn indikerer derimot at det i lærarrolla kan vera utfordrande å avdekke «signal» i form av vanskelege tankar og kjensler blant ungdom, men at eit større fokus på livsmeistring og psykisk helse i skulen kan vere med på å lette dette arbeidet. Dette som ein slags motpol til det «skjemaveldet» som finn stad innanfor skulesektoren slik som studien indikerer. Det vert vektlagt at implementeringa av livsmeistringstematikken mellom anna kan gi læraren «inspirasjon» til å sette mennesket i sentrum, og som konsekvens dermed lettare fange opp psykiske utfordringar blant elevar. Eit sentralt funn rettar seg altså mot korleis intervensjonar i skulen av denne typen mellom anna kan føre til betre kommunikasjon og openheit mellom partane, som vidare kan føre til at læraren evner å forstå eleven på eit individuelt plan. Dette kan argumenterast for å vera svært avgjerande i arbeidet med å gi eleven den kunnskapen, den hjelpa og eventuelle oppfølginga som vedkommande treng. Det kan mellom anna visast til korleis kunnskapsbygging som nemnd i førre delkapittel og høgare grad av kunnskap vil kunne føre til meir openheit rundt tematikken i form av lågare terskel for å dele samt høgare grad av aksept for vanskelege kjensler og tankar (Andersen, 2016).

I samband med funnet som framhevar lærarrolla som avdekkande og signalfangande står verdien av lærarens anerkjennande tilnærming ovanfor elevanes livsverd, opplevingar og indre kjensleliv. Anerkjenning, aksept og stadfesting av kjensler kan her utmerkast som viktige stikkord. Eit sentralt aspekt ved dette funnet er at elevane «eig» si eiga individuelle «sanning» og at læraren evner å anerkjenne denne sanninga. I følgje Sinding (2019) har menneskets kjensler behov for å bli anerkjent, akseptert og forstått av signifikante andre. Anerkjenning som eigenskap er i følgje Skaalvik og Skaalvik (2017) også naudsynt i eit psykisk helse-perspektiv i skulesamanheng for at elevar skal kjenne seg trygge og verdsett, og er forøvrig eit sosialt fenomen som vert forma i nettopp i menneskelege relasjonar (Falkum, Hytten & Olavesen, 2011). For å kunne utvikle ei positiv sjølvkjensle er elevar avhengige av signifikante andre som evner å anerkjenne deira subjektive livsverd og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette vert også underbygd av Drugli og Nordahl (2019) som omtalar korleis tydinga av ei anerkjennande haldning frå lærarens side vil bidra til ei positiv utvikling av elevens sjølvbilete og som vidare vil skape positive ringverknader i skulesamanheng. Også Aamodt (2003) påpeiker eksplisitt korleis anerkjenning påverkar individets utvikling av sjølvtilit, sjølvrespekt og sjølvkjensle. Dette i form av ei anerkjennande tilnærming som spring ut av ein oppriktig respekt ovanfor individet og elevens livsverd (Drugli & Nordahl, 2019). Ein respekt ovanfor elevanes sanning som følgjande burde vera ei vilkårslaus innstilling ovanfor eleven – dette då anerkjenning av barn og unge i det relasjonelle møtet mellom lærar og elev vil vera av stor tyding (Drugli & Nordahl, 2019). Drugli og Nordahl (2019) framhevar eksempelvis korleis unge i større grad kan utviklast til å bli autonome menneske dersom læraren ser og anerkjenner elevanes livsverd. Her kan vi trekke koplingar til livsmeistringstematikken

(Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2018) og Banduras *human agency* (Bandura, 1997;2006) samt det å vera agent i eige liv (omsett av Uthus, 2017b).

I arbeidet med å skape eit trygt miljø og ein open dialog om det vanskelege, skal det også nemnast at elevens utvikling er avhengig av støtte frå ein kompetent vaksen som i kommunikasjonen med eleven evner å anerkjenne vedkommandes livsverd (Moen, 2015). Forsking indikerer at lærarar som evner å lytte, forstå og stadfeste elevars subjektive livsverd i større grad vil oppleve elevar som vågar å ordleggje seg om tankar og kjensler (Moen & Gudmundsdottir, 1997, referert i Moen, 2015). Her kan ein med fordel også dra parallellar til relasjonsdimensjonen. Forsking syner i samanheng med utviklingsstøtta lærar-elev-relasjonar at gode relasjonar mellom partane lettare vil få eleven til å ordlegge seg om indre tankar og følelsar, noko som vidare kan gi gode føresetnader for læraren i arbeidet med å forstå eleven (Moen, 2015). Vi kan med andre ord argumentere for å kople anerkjennings verdi og den relasjonelle dimensjonen mellom partane til elevens språkutvikling. Vi veit også at sosial og emosjonell støtte frå lærarens side er avgjerande for elevanes utvikling (Federici & Skaalvik, 2017). I arbeidet med å forstå elevens indre og avdekke eventuelle plager burde altså læraren evne å anerkjenne elevens kjensler, tankar og behov. Læraren kan på denne måten med ei anerkjennande haldning uttrykke aksept for elevanes opplevingar og livsverd, noko som tenkjeleg vil skape rom for mangfald og ulike livs- og verdsoppfatningar som vidare kan tenkjast å skape rom for dialog.

Lærarens sjølvinnsikt, dette i form av evne til å støtte opp om elevanes sanning, vert i samband med funnet trekt inn som ei sentral og naudsynt lærareigenskap i arbeidet med å forstå elevens kjensler og behov. Det aktuelle sosiale fenomenet som her vert omtalt kan koplast til teorien om sjølvrefleksivitet. I følgje Anne-Lise Løvlie Schibbye handlar omgrepet om «det å ha en fleksibel tilgang til egen opplevelse, å vite hva som skjer i ens eget selv og hvilke følelser og opplevelser som er mine» (Schibbye, 2009, s.318-319). Sjølvrefleksivitet byggjer med dette på menneskets evne til å reflektere seg sjølv som individ for å kunne betrakte menneske i sine relasjonar (Løkke, 2018; Schibbye, 1998). Her kan ein dermed argumentere for å trekke inn studiens funn som rettar seg mot lærarens sjølvinnsikt i arbeidet med å støtte opp om elevanes sanning. Med andre ord handlar det om å kunne skilje eiga livsverd og eigne opplevingar frå den andre, dette for å kunne forstå den andre. Sjølvrefleksivitet og sjølvinnsikt kan dermed forståast som ein føresetnad for at læraren skal kunne meistre den rolla som omhandlar å fange opp dei elevane som slit – dette i arbeidet med å få ei større forståing for elevane og deira indre. Schibbye seier eksplisitt: «For å kjenne den andre må vi kjenne oss selv» (Schibbye, 1998, s.164).

Teorien om sjølvrefleksivitet spring ut av Peter Fonagys mentaliseringsomgrep (Schibbye, 1998). Eit omgrep som rettar seg mot menneskets evne til å forstå og tolke eigne og andre menneskes kjensler, sinn, tankar og motiv basert på individuelle førestillingar og evne til refleksjon. Førestillingar som på denne måten vil gjera det mogeleg for læraren å tolke den underliggjande meininga bak elevanes handlingar, meiningar og åtferd (Haugan, 2017). Sagt med andre ord omhandlar det ei menneskeleg evne til å forstå at individ er prega av individuelle disposisjonar som påverkar motiv, handlingar og sinn, samt korleis desse disposisjonane eller føresetnadene avhenger av vår kulturelle og personlege kapital (Skårderud, 2019). Skårderud (2019) skildrar det godt når han omtalar mennesket som «mer enn kropp og atferd».

Ei tenkjeleg problemstilling eller «fallgruve» relatert til lærarens møte med elevar og deira psykiske helse kan vera mangel på evne til sjølvavgrensing i form av sjølvrefleksiv kompetanse og mentalisering. Vidare kan dette føre til det Schibbye (1998) omtalar som *psykisk ekvivalens*; at læraren ser si eiga livsverd, sine eigne opplevingar

og sine egne kjensler i møte med eleven, og på denne måten ikkje evner å inneha ei subjektiv forståing av elevens oppleving og ståstad. I slike tilfelle vert individets, eller lærarens, bilete av røynda den einaste og «rette» sanninga (Schibbye, 1998). Eit skjemavelde innanfor skulesektoren som «standardiserer» elevar slik studiens funn også framhevar, som skapar førestillingar og som følgjeleg hindrar læraren i å sjå sine elevar i den heilskapen som kan vera naudsynt i arbeidet med å fremje elevanes psykiske helse, kan også tenkjast å hemme lærarens evne til mentalisering og sjølvrefleksivitet. I desse tilfella kan det tenkjast at elevar med psykiske vanskar eller lidingar ikkje vert fanga opp.

6.5 Læraren som samarbeidspartner

Funna indikerer visse avgrensingar i tilknytning til lærarens rolle og kompetanse, og følgjeleg difor viktigheita av eit tverrfagleg og mangfaldig samarbeid retta mot ungdoms psykiske helse. Dette vert hovudsakleg framheva i to kontekstar. Det eine er at funna vektlegg ei tydeleg rolleavklaring i arbeidet retta mot ungdoms psykiske helse. Studien indikerer at lærarprofesjonen har i oppgåve å fange opp og avdekke psykiske utfordringar, ikkje behandle eller utøve terapi. Dette vert også støtta av faglitteraturen og forskning som også omtalar skulen som ein førebyggjande instans utanfor helsesektoren (Paakkari et al., 2019). Det andre funnet rettar seg mot etterspørsel av kompetanse for å kunne undervise i livsmeistring. Igjen vert funna støtta av tidlegare undersøkingar tilknytt lærarens oppleving av rolle og ansvar i eit psykisk helsefremjande perspektiv. Studiar som vitnar om korleis lærarar i dagens samfunn opplever å skulle handtere komplekse situasjonar og utfordringar knytt til elevanes liv og verke – eit ansvar som dei vidare kjenner ligg utanfor deira kunnskapskapital (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Funnet samsvarar også med tidlegare undersøkingar som viser til høg etterspurnad av kompetanse i lærarprofesjonen tilknytt komplekse problemstillingar som mellom anna rettar seg mot elevanes mentale helse (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Klomsten, 2018; Mælan et al., 2018).

Funna som rettar seg mot viktigheita av tydelege rolleavklaringar og ei oppleving av manglande kompetanse kan først og fremst sjåast i lys av kritikk som er blitt retta mot det aukande fokuset på psykisk helse i skulen. I kjølevatnet av utarbeidingsprosessen av det kommande læreplanverket er det blitt retta fleire kritiske blikk mot lærarrolla i det psykisk helsefremjande arbeidet som kan relaterast til lærarars manglande kompetanse. Noko av denne kritikken betraktar innføringa av livsmeistringsfaget som eit eksperiment i norsk skulesektor, der ei tenkjeleg fallgruve vil vera livsmeistringsundervisning som terapiform og eit såkalla «dele-press» som ein eventuell følgjeleg konsekvens (Vedvik & Holterman, 2020). Den aktuelle kritikken som her er referert til tek mellom anna utgangspunkt i «Timen Livet». Ein psykisk helse-intervensjon inspirert av implementeringa av FoL, konstruert av stiftelsen Forandringsfabrikken, med hensikt om å gjera elevane trygge og i stand til å uttrykke individuelle kjensler og følgjeleg vera i stand til å meistre skuleliv, menneskeliv og samfunnsliv (Vedvik & Holterman, 2020). Det kan vera vanskeleg å gå inn i andre einskilde psykisk helse-intervensjonar og peike dei einskilde fordelane og ulempene. På eit overordna plan kan ein derimot understreke at skulen som opplæringsinstitusjon har ei førebyggjande og informativ rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet (Klomsten, 2017). Det som kan kjenneteiknast som eit universelt førebyggjande tiltak som ofte vert gjennomført utanfor helsesektoren (Andersen, 2016). Ei rolle som også tilsynelatande vert framheva av intensjonen med fagfornyninga og implementeringa av FoL (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2018). Det kan i lys av

dette tenkjast å vera hensiktsmessig å bevisstgjera skuleleiing og lærarstab konkret på kva livsmeistringstematikken inneber. Det kan betraktast som naudsynt og viktig at lærarane veit kva som ligg i oppdraget, samt kva deira oppgåve vil omhandle i praksis. Dette perspektivet vert også støtta av psykologar som også framhevar viktigeita av å definere livsmeistringsfaget for dei involverte aktørane (Vedvik & Holterman, 2020).

Det kan i denne konteksten argumenterast for at lærarens individuelle forståing av «oppdraget» og sjølv omgrepet psykisk helse også kan vera ein medførande årsak til kjensla av kunnskapsmangel og opplevinga av at oppdraget ligg utanfor eige ansvarsområde. Tidlegare studiar syner at lærarar ofte har negative assosiasjonar til ordlyden og at omgrepet difor kan opplevast som negativt lada (Coe, 2009; Ekornes, Hauge & Lund, 2012). Bak assosiasjonen ligg ei forståing om at lærarar dermed ikkje knyter omgrepet psykisk helse til noko som angår alle elevar. I desse tilfella er det tenkjeleg at læraren ikkje innehar den heilskaplege forståinga av helseomgrepet og det faktum at det omfattar det fullstendige biletet av individets helsetilstand (World Health Organization, 2014; Helse- og omsorgsdepartementet, 2014; FN-sambandet, 2017). Lærarar som forbind individets psykiske helse med utfordringar og lidingar kan av den grunn tenkjast å oppleve oppdraget som utanfor eigen profesjon.

Relatert til læraranes oppleving av kunnskapsgap rundt tematikken psykisk helse samt eventuell manglande omgrepsforståing, kan det likevel argumenterast for eit satsingsområde med fokus på utvikling av lærarens kunnskap og kompetanse i møte med elevar og deira psykiske helse. Når psykisk helse med implementeringa av FoL også får ein større plass i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018), kan dette argumentet underbyggjast i endå større grad. I arbeidet med å skape ein opplæringsarena av kvalitet og der lærarar står som dei sentrale kunnskapsformidlarane, viser Klomsten (2017) til viktigeita av å utvikle og fremje kompetanse til dei involverte aktørane. Dette i form av ei satsing på det enkelte individs kunnskap om kva psykisk helse som tematikk dreier seg om og at elevane som ei forlenging av dette evner å ta vare på eiga og andre menneskes psykiske helse. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) framhevar også naudsynet av kompetente, trygge lærarar som evner å møte eit mangfald av elevar – også dei med utfordringar tilknytt psykisk helse. Ei rolle som forøvrig også er i utelukkande tråd med opplæringslovas paragraf §1-3 og prinsippet om tilpassa opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3; Håstein & Werner, 2015). Ein tenkjeleg dimensjon som forlenging av dette funnet kan vera at læraren ikkje berre treng kompetanse for å kunne undervise elevane og gjera dei til sjølvstendige livsmeistringsagentar. Det kan også tenkjast at lærarane vil ha nytte av ei form for kunnskap rundt elevars psykiske helse for å i det heile kunne forstå kva som går føre seg bak kulissane i elevens livsverd, samt for å kunne forstå når elevar treng vidare oppfølging av eksterne hjelpeapparat. Forsking viser mellom anna til korleis lærar i stor grad støttar seg på intuisjon, fornuftsbaserte erfaringar og ei form for praktisk klokskap i det psykisk helsefremjande arbeidet, samt korleis dei opplever å vera utilstrekkeleg førebudde i arbeidet med å handtere elevar med utfordringar knytt til psykisk helse (Rothi, Leavey & Best, 2008). Det kan framhevast at det nødvendigvis ikkje er slik at alle lærarar innehar denne forma for intuitive evner.

Det er naudsynt å framheve at lærarens arbeidskvardag er av ein svært kompleks karakter. Differensiering av arbeidsoppgåver og tverrfagleg samarbeid vil av den grunn kunne argumenterast for å vera ein viktig del av arbeidet med å imøtekomme eit mangfald av elevar med ulike føresetnader og behov (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Lærarens kompetanse innanfor det psykisk helsefremjande arbeidet retta mot barn og unge har som empirien framhevar fleire avgrensingar – noko som følgjeleg betyr at utdanningssektoren og helsesektoren har ulike rollar i arbeidet med å fremje unge

menneskes psykiske helse (Andersen, 2016; Kreyberg, 2016). Utvikling av eit godt tverrfagleg samarbeid, gode relasjonar og tett dialog med andre aktørar i form av profesjonelle instansar kan i skulens verksemd tenkjast å vera svært tydingsfullt.

Trass funnas fokus på lærarrollas avgrensingar er det også viktig å få fram vektlegginga av skulens viktige funksjon i samfunnet og dei moglegheitene som lærarrolla bringer inn i det psykisk helsefremjande arbeidet. Også blant dei elevane med alvorlege psykiske lidningar. Studien framhevar mellom anna læraren som aktør som eit slags bindeledd i arbeidet med barn og unges psykiske helse. Det er i konteksten av dette ein tankevekkjar at det er ein svært låg prosentdel barn og unge med omfattande emosjonelle utfordringar som oppsøker hjelp frå profesjonelle aktørar. Ein rapport frå 2009 retta mot norsk ungdom i alderen 13-15 år viser mellom anna at det berre er 17% av barn og unge i det aktuelle aldersspennet med denne type utfordringar som har vore i kontakt med psykisk helsevern (Helland & Mathiesen, 2009). Det er viktig å presisere at den aktuelle rapporten representerer ei aldersgruppe i sjiktet før vidaregåande opplæring. Den kan likevel argumenterast for å vera representativ då førekomsten av psykiske utfordringar i form av emosjonelle plager, spesielt blant jenter i følgje nyare undersøkingar, ser ut til å auke i vidaregåande opplæring samanlikna med ungdomsskulen (Reneflot et al., 2018). I konteksten av funna ligg difor tydinga av kompetente, vakne lærarar som evner å gi elevane den hjelpa dei har behov for. Lærarar med evne og kompetanse til å forstå når eleven treng vidare oppfølging frå andre instansar. Draumen kan med dette vera å få spelt oppfølginga vidare til eit profesjonelt hjelpeapparat.

7 Oppsummering

Hensikta med denne studien har vore å belyse korleis lærarrolla kan betraktast som ein ressurs i ein psykisk helsefremjande kontekst. Med implementeringa av FoL som bakteppe samt eit stadig større fokus retta mot psykisk helse i norsk skulesektor, har undersøkinga teke sikte på å belyse lærarperspektivet og lærarars opplevingar i møte psykisk helse i skulen. Basert på eit lite utval informantar, slik som kvalitative metodiske tilnærmingar ofte er kjenneteikna av, har intensjonen vore å gå i djupna av dei opplevingane og erfaringane som pregar informantanes livsverd knytt til den aktuelle tematikken. Studiens funn bør dermed sjåast i lys av at informantane alle er tilsette ved ein skule som under gjennomføringa av denne forskingsstudien har vore involverte i eit pilotprosjekt tilknytt livsmeistring i den vidaregåande skulen.

Studien indikerer lærarar som opplever lærarrolla som ressurssterk i eit psykisk helsefremjande perspektiv. Overordna retta mot dimensjonar ved det psykososiale miljøet med særleg vekt på lærar-elev-relasjonen, kunnskapsoverføring, språkutvikling, identifisering av psykiske helseplager samt tverrfagleg samarbeid med profesjonelle aktørar. Læraren kan først og fremst tenkjast å vera ein sentral ressursperson i arbeidet med å fremje gode relasjonar til ungdommen samt eit godt, trygt og velfungerande læringsmiljø. Eit opent og tillitsfullt miljø der elevane kan utfolde seg og utvikle seg både fagleg og sosialt, og som vidare kan tenkjast å leggje eit godt grunnlag for førebygging av psykiske helseplager både i skuleperspektiv og samfunnsperspektiv. Lærarens rolle i det relasjonelle arbeidet må nemneverdig sjåast i lys av kapasitetsmessige avgrensingar. Dette i form av utfordringar og barrierar knytt til tid, dialog og individuell samtale. Studien belyser også korleis skulen som arena med læraren i front kan vera ein viktig bidragsytar i arbeidet med å auke kunnskapen om psykisk helse blant dei oppveksande generasjonane. Ein kunnskap som kan sjåast som naudsynt i arbeidet med å bevisstgjera elevane og utvikle deira evne til å ta sjølvstendige og ansvarlege livsval. Studien gir indikasjonar på at implementeringa av FoL kan sjåast som ein døropnar i det informative arbeidet. Læraren kan ved hjelp av sin fagspesifikke kompetanse kople inn psykisk helse som tematikk i undervisningsfag som ein naturleg og heilskapleg ting. Kunnskapsoppdraget rettar seg også mot utvikling av eit språk for psykisk helse, som vidare kan vera avgjerande for elevane sine evne til å ordlegge seg om eiga og andre menneskes psykiske helse samt også for indre refleksjon og mentale tankeprosessar. Læraren kan også vera ein viktig ressursperson i arbeidet med å avdekke, fange opp og identifisere psykiske helseplager blant ungdom og kan dra nytte av sjølvrefleksive og mentaliserande eigenskapar i dette arbeidet. Funnet indikerer likevel visse avgrensingar retta mot lærarens kompetanse i arbeidet med barn og unges psykiske helse. Pedagogane må i det psykisk helsefremjande arbeidet dermed ikkje gå utover si rolle og sin profesjon men derimot samarbeide med profesjonelle støttespelarar ved behov. Læraren kan med si avdekkande rolle sjåast som ein viktig samarbeidspartnar med det eksterne hjelpeapparatet.

Det er viktig å underbyggje at lærar-elev-relasjonen med forankring i denne studien ser ut til å kunne belyse mange dimensjonar ved det psykisk helsefremjande arbeidet. Den kan koplust til det psykososiale miljøet i seg sjølv (Kunnskapsdepartementet, 2006), men også til aspekt ved kunnskapsformidling og avdekking. Ein kan eksempelvis peike på korleis epistemisk tillit for elevane ser ut til å

vera ein sentral faktor i omarbeidinga av informasjon (Fonagy & Allison, 2014). Ein god relasjon mellom partane vil også lettare stimulere eleven i dialog noko som vil gi læraren moglegheit til å bli kjend med eleven og få innsikt i vedkommandes livsverd og behov (Moen, 2015). Ein kan dermed sjå det signalfangande arbeidet i lys av veletablerte relasjonar som stimulerer til openheit og dialog om vanskelege emne. Vi veit at lærarar som evner å utnytte et relasjonelle mellomrommet ved å dyrke gode, positive relasjonar i større grad vil oppleve elevar som på skulearenaen vil kjenne seg trygge nok til å dele av si livsverd (Moen, 2016).

Funna syner oss at det er fleire dimensjonar ved lærarens rolle i arbeidet retta mot psykisk helse i skulen som samsvarar med den forskinga som allereie eksisterer. Frå eit overordna perspektiv komplimenterer funna først og fremst tidlegare forskning som med forankring i lærarperspektivet underbyggjer lærarrolla som ein viktig ressurs i det psykisk helsefremjande arbeidet (Reinke et al., 2011). Eit paradoks er derimot at lærarar på eine sida kjenner oppdraget som sentralt og innanfor eige ansvarsområde samt på den andre sida opplever manglande kompetanse og kunnskap i arbeidet med å handtere problematikken (Holen & Waagene, 2014; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Ekornes, 2017). Aspekt rundt denne motsetninga vert også belyst av denne studien på eit meir overordna plan og kanskje spesielt i samband med korleis læraren vil vera ein viktig samarbeidspartnar med det eksterne hjelpeapparatet.

Med blikket retta mot dei meir konkrete funna relatert til studiens problemstilling kan det først og fremst framhevast at det med utgangspunkt i tidlegare forskning vert reist lite tvil rundt den positive tydinga lærar-elev-relasjonen har på elevanes faglege og sosiale læring og det psykososiale læringsmiljøet (Hattie, 2009; Sabol & Pianta, 2012; Moen, 2016; Federici & Skaalvik, 2017). Støtte har den også i forskning som underbyggjer veletablerte, trygge og gode lærar-elev-relasjonar som fremjande for elevanes psykiske helse (De Wit et al., 2011; Larsen & Christiansen, 2015; Federici & Skaalvik, 2017; Ekornes, 2018). Vidare viser også forskning korleis eit positivt skulemiljø vil vera fremjande for unges psykiske helse (Major et al., 2011). Ekornes (2018) skildrar relasjonen mellom partane som ein nøkkelfaktor i det psykisk helsefremjande arbeidet, samt korleis overordna forskning også underbyggjer dette. Vidare er lærarens rolle som kunnskapsformidlar utvilsamt i tråd med lærarprofesjonens kunnskapsmandat som tydeleg også er framheva i opplæringslovas føremålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1). Læraren skal gi elevane kunnskapen som trengst for å meistre liv og samfunnsliv. Dette er også eit kjernepunkt i den kommande læreplanen og med implementeringa av folkehelse og livsmeistring som tverrfagleg kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). Det vert også underbygd av forskning som mellom anna syner korleis lærarrolla vert betrakta som ansvarleg for implementeringa av klasseromsbaserte psykisk-helse intervensjonar (Reinke et al., 2011) samt tidlegare forskning og teori som framhevar skulen som ein særleg organisatorisk anlagt opplæringsinstitusjon i arbeidet med å formidle naudsynt kunnskap (Andersen, 2016; Pakkari et al., 2019). Forsking støttar også opp under lærarrolla som ein naudsynt og viktig brikke i det identifiserande og avdekkande arbeidet retta mot ungdom og psykiske helseplager. Forsking frå Ekornes (2015, 2016) viser eksempelvis korleis læraren har potensiale til å avdekke utfordringar på eit tidleg stadium i prosessen samt sette eleven i kontakt med overordna hjelpeinstansar dersom det skulle vere naudsynt. Avslutningsvis kan det også nemnast at funna i denne studien også komplimenterer forskning som viser til lærarens oppleving av kapasitetsmessige avgrensingar tilknytt tid og ressursar i det psykisk helsefremjande arbeidet (Holen & Waagene, 2014).

Funna som studien framhevar kan først og fremst vera med på å rette søkelyset mot lærarens rolle i det psykisk helsefremjande arbeidet og i «framtidens skule», dette

med intensjon om å belyse læraranes stemme i arbeidet med psykisk helse. Særleg relevante er dei også for den kommande fornyinga av læreplanverket og implementeringa av FoL. Det er først hausten 2020 at psykisk helse eksplisitt får ein større plass i den norske grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2018). Studien kan med dette bidra til å underbyggje korleis læraren kan vera ein bidragsytar og ressursperson i dette arbeidet, og med dette vera eit sentralt tilskot til den noko avgrensa forskinga som allereie eksisterer. Studien stadfestar fleire av dei elementa som tidlegare er framheva retta mot tematikken. Mellom anna tydinga av lærar-elev-relasjonen, kunnskapsformidlingsaspektet og identifiseringsrolla. Vidare løfter studien også fram funn som rettar seg mot språk, språkutvikling og omgrepsapparat som i mindre grad kan seiast å ha dominert den tidlegare forskinga. Overordna kan ein også seia at studien med forankring i funna kan vera med på å kaste lys over kva kompetanse og kunnskap som kan vera av sterk tyding i dette arbeidet, samt aspekt rundt oppleving av kompetanse og eventuell etter- og vidareutdanning. Avslutningsvis kan det også framhevast at studien potensielt har overføringsverdi til lærarar i heile grunnopplæringa. Teke i betraktning at studien først og fremst er *basert på* lærarar i den vidaregåande skulen kan funna tenkjeleg overførast til lærarar også i grunnskulen då profesjonane har mykje til felles.

I vidare forskning kan det vera av interesse å undersøke om dei funna og aspekta som studien belyser også kan overførast til andre lærarar på alle klassesetrinn i grunnopplæringa. Det kan også vera av interesse å dra nytte av ulike metodiske tilnærmingar for å belyse andre aspekt ved lærarrolla som eksempelvis samanhengar, årsaksforklaringar og kartleggingsstudiar. Også meir deduktive undersøkingar som i større grad rettar seg mot enkeltelement ved det psykisk helsefremjande arbeidet. Eit eksempel kan vera å utforske samanhengar mellom utdanning og rolle, personlege eigenskapar og haldningar til skulen- og lærarens rolle som førebyggjar av psykiske helseplager. I arbeidet med denne studien kom det eksempelvis fram ulike sentrale lærareigenskapar i form av villigheit samt personlege eigenskapar som kan koplust til dimensjonar ved mentalisering og sjølvrefleksivitet. Ein tråd kunne difor vore å undersøke nærmare korleis haldningar, lærarens personlegdom og andre dimensjonar ved lærarens personlege karaktertrekk vil vera av tyding i eit psykisk helsefremjande perspektiv. Med forankring i studiens funn kunne det også vore spesielt interessant å ta tak i både lærarens- og elevens språklege ressursar i eit kunnskapsformidlande- og avdekkande perspektiv. På sikt, etter fleire år med innarbeiding av FoL og psykisk helse som tematikk i skulen, kunne det også vore spennande å sjå nærare på utviklinga av elevanes språk og vokabular i den vidaregåande skulen.

Referanser

- Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkingen i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, 23(3), 154-161. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/33196300/sosialt_arbeid_og_ankjennelse_en_pr oblematisering_av_grunnlagstenkningen.pdf
- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. (NOVA Rapport 2018:8). Oslo: NOVA.
- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviours. *American Journal of Public Health*, 2, s. 1997-2001, doi: 10.2105/ajph.87.12.1997
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychological Review*, 156(21), 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter. Ein praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. Henta frå <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!* (AFI-rapport 2015:6). Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra. Trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole*, 29(1), s.10-15.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.15-25), Oslo: Universitetsforlaget.
- Coe, N. (2009). Critical Evaluation of the Mental Health Literacy Framework Using Qualitative Data. *International Journal of Mental Health Promotion*, 11(4), 34-44. doi: 10.1080/14623730.2009.9721798
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556- 572. doi:10.1002/pits.20576

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2019). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Henta frå <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/> 29.04.2020.
- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health, 7*(3), 193-211. doi: 10.1007/s12310-015-9147-y
- Ekornes, S. (2016). *School Mental Health – Teacher Views. An exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- 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. doi: 10.1080/00313831.2016.1147068
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen* (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Ekornes, S., Hauge, T. E. & Lund, I. (2012). Teachers as mental health promoters: a study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion, 14*(5), 289-310. doi:10.1080/14623730.2013.798534
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Falkum, E., Hytten, K. & Olavesen, B. (2011). Anerkjennelsesns psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, 48*(11), s.1080-1085. Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/11/anerkjennelsesns-psykologi>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole, 25*(1), s.58-63.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg, s.186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk
- FN-sambandet. (2017). Verdens helseorganisasjon (WHO). Henta frå <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-organisasjoner-fond-og-programmer/Verdens-helseorganisasjon-WHO> 22.01.2020.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. (Rapport 2014:4). Henta frå <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy, 51*(3), 372-380. doi: 10.1037/a0036505

- Guðmundsdóttir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg, s.204-226). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2014). Verdens helseorganisasjon. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/> 22.01.2020.
- Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2009). *13 – 15 åringer frå vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. (Rapport 2009:1). Henta frå <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf>
- Hjardemaal, F. (2016). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg, s.179-216). Bergen: Fagbokforlaget
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 2014:9). Henta frå <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(7), 693-695. Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2012/07/ti-prinsipper-forebygging-av-psykiske-lidelser> 24.04.2020.
- Holth, I. (2017). Tillit i teorien. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(8), 714-719. Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/intervju/2017/08/tillit-i-teorien>
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (1.utg., s.19 – 55). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.291-298). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Latvia: Cappelen Damm AS.

- 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.
doi: 10.1080/01411920903249308
- Kleven, T. A. (2016). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg., s. 9 – 26). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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* (1.utg., s.255-285). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Trondheimsprosjektet 2017/2018*. Trondheim: NTNU Trykk.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8). Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/07/skolen-som-helsefremmende-arena-krever-laereren> 02.02.2020.
- Knudsen, A. K. & Mykletun, A. (2010). Det du trenger å vite om forekomst av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(4), 342-343. Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2010/04/det-du-trenger-vite-om-forekomst-av-psykiske-lidelser>
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø. Henta frå https://www.nfk.no/_f/p34/i22051624-8f32-4dff-bac7-68ba31dfc7f4/veileder_til_opplaeringsloven_9a.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 (2008-2009)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. Henta frå <file:///C:/Users/Line%20Kristin/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20engelsk.pdf> 28.04.2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Henta frå https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf 03.01.2020.

- Kunnskapsdepartementet. (2018). Fornyer innholdet i skolen. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/> 02.01.2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(1), 24-34. Henta frå <https://www.idunn.no/tph/2011/01/art05>
- Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(1), 133-150. Henta frå <https://oda.hioa.no/en/hvordan-bidrar-laerere-til-a-fremme-elevenes-psykiske-helse/asset/dspace:9877/1317197.pdf>
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre Skole*, 29(1), s.20-25.
- Løkke, P. A. (2018). Vend speilet mot deg selv og se den andre. I møtet med barn må vi vende selverkjennelsens speil mot oss selv. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(2), 134-139. Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/anmeldt/2018/02/vend-speilet-mot-deg-selv-og-se-den-andre>
- 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* (Rapport 2011:1). Oslo: Divisjon for psykisk helse, Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L. & Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid* (Rapport 2007:5). Henta frå <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20075-trivsel-og-oppvekst--barndom-og-ungdomstid-pdf.pdf>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, S. (2005). Hva er forebygging? Henta frå <http://www.forebygging.no/artikler/2007-1998/hva-er-forebygging/> 02.05.2020.
- Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdóttir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s.251-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (1.utg., s.11-18). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. (2016b). Sosiokulturell teori – et fundament for å forstå lærer-elev-relasjoner. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (1.utg., s.19-28). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2015). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 2009:8). Henta frå <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2018). Læreres og rektorers erfaringer med å støtte ungdommers psykiske helse. *Bedre skole*, 30(1), s. 22-28.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf 15.05.2020.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tifticki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (Teknisk rapport). Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paakkari, L., Simovska, V., Pedersen, U. & Schulz, A. (2019). *Materials for teachers. Learning about health and health promotion in schools. Key concepts and activities*. Danmark: Schools for Health in Europe Network Foundation.
- Postholm, M. B. (2015). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s.287-306). Bergen: Fagbokforlaget.
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen – for flere små og store seire i hverdagen*. Henta frå <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf> 28.04.2020.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13, doi: 10.1037/a0022714
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjernnerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (Rapport 2018). Henta frå https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf 28.01.2020.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Rothi, 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. doi: 10.1016/j.tate.2007.09.011
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231, doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Samnøy, S. & Wold, B. (2018). Livsmeistring og psykisk helse i skulen: Læreren som rollemodell. *Bedre skole*, 30(1), s.17-21.
- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (1998). Å bli kjent med seg selv og den andre: om selvrefleksivitet og undring i dialektisk relasjonsteori. I Andersen, A. J. W. & Karlsson, B. (Red.), *Psykometri i endring – forståelse og perspektiv på klinisk arbeid* (1.utg., s.163-182). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Simonsen, H. G., Kjøll, G. & Faarlund, J. T. (2019, 29.juni). Språk. *Store norske leksikon* Henta frå <https://snl.no/spr%C3%A5k> 15.05.2020.
- Sinding, A. (2019, 3.okt). Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte? *Psykologisk.no*. Henta frå <https://psykologisk.no/2019/09/hvordan-moter-vi-vanskelige-foelelser-hos-barn-pa-en-klok-mate/> 01.05.2020.
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 31(3), s. 11-15.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg, s.70-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skårderud, F. (2019, 16.nov). Hva er mentalisering? *Psykologisk.no*. Henta frå <https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/> 15.04.2020.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse.* (NOVA 2016:4). Henta frå <https://utdanningsforskning.no/contentassets/a86bb0fa14dc452695ffc6512e6e9073/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, 20, 138-147. doi: 10.1007/s10864-011-9122-0
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tislevoll, S. (2016). Samtalen i mellomrommet. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling frå klasserommet* (1.utg, s.51-61). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Tuffin, A., Tuffin, K. & Watson, S. (2001). Frontline talk: Teachers' Linguistic Resources When Talking About Mental Health and Illness. *Qualitative Health Research*, 11(4), 477-490. doi: 10.1177/104973201129119262
- UNICEF. (2003, 13.juni). Life skills. Definition of Terms. Henta frå https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html 28.04.2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24.juni). Lærer-elev-relasjonen. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/> 15.05.2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er Fagfornyelsen? Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/> 02.01.2020.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01). Henta frå <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf>
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. Introduksjon. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg, s.17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg., s.157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedvik, K. O. & Holterman, S. (2020). Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*, (4), s.10-17.
- Volckmar, N. (2016). Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. Etterkrigstidens utdanningspolitikk som dannelsingsprosjekt. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.255-278). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- World Health Organization. (2014). Mental health: a state of well-being. Henta frå http://origin.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ 20.02.2020.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

BRIEFING

- Fagfornyninga og implementeringa av folkehelse og livsmestring
- Understreke at denne studien har fokus på tematikken livsmestring
- Vise til det aktuelle pilotprosjektet
- Uttrykke openheit for omarbeiding av spørsmål og spørsmålsstilling

BAKGRUNNSINFORMASJON

- Stilling
- Tal på år arbeidserfaring
- Korleis forstår du omgrepet *psykisk helse*?

SKULEN SOM ARENA I DET PSYKISK HELSEFREMJANDE ARBEIDET

- På korleis måte opplever du at skulen kan vera ein sentral arena i arbeidet med psykisk helse?
- Opplever du det som ein del av ditt oppdrag å undervise i livsmestring/psykisk helse?
 - På korleis måte/kvifor ikkje?
- Opplever du lærarar som gode kandidatar for dette oppdraget?
 - Dersom ja: På korleis måte/Kvifor?
 - Dersom nei: Kvifor ikkje? Kva instansar/fagpersonar/aktørar skal ha ansvaret?
- Korleis opplever du at «alle» lærarar kan undervise i Livsmestring/psykisk helse no som FoL skal implementerast som tverrfagleg kjerneelement i undervisninga?

LÆRARENS KOMPETANSE I PSYKISK HELSEFREMJANDE ARBEID I SKULEN

- På generelt grunnlag: Kva legg du i ein god lærar?
- På korleis måte kan du som lærar bidra i arbeidet med å støtte barn og unges psykiske helse i skulen?
 - Kva kompetanse/kunnskap/evner treng ein som lærar i dette arbeidet?
- Korleis opplever du din kompetanse i arbeidet med å støtte barn og unges psykiske helse i skulen?
 - Opplever du at du har tilstrekkeleg kompetanse i dette arbeidet?
 - Korleis eventuelt oppnå kompetanse du manglar?
- Korleis kan du som lærar leggje til rette for ein skulekvardag som fremjar elevanes psykiske helse?
 - Kva kompetanse, kunnskapar eller evner treng du for å gjennomføre dette?
- Er det spesifikke kompetansar/kunnskapar/evner du opplever som særst sentrale i det psykisk helsefremjande arbeidet i skulen? Kom gjerne med konkrete eksempel på kunnskap i konkrete situasjonar.
- Kva moglegheiter og/eller utfordringar opplever du som lærar i arbeidet med å fremje elevanes psykiske helse?
- Kva kompetanse/kunnskap/evner opplever du at du som lærar kan bidra med i arbeidet med psykisk helse i skulen som ikkje andre instansar/fagpersonar kan?
- Korleis opplever du at du som lærar kan arbeide systematisk med psykisk helse i skulen?
- Er det andre element/faktorar relatert til lærarens rolle og kompetanse i det psykisk helsefremjande arbeidet i skulen du ynskjer å uttrykke?

DEBRIEFING

- Takke for intervjuet
- Informere om rettigheter

Vedlegg 2: Meldeskjema, NSD

4/1/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

LIVSMESTRING I VIDEREGÅENDE SKOLE

Referansenummer

219498

Registrert

07.02.2019 av Anne Torhild Klomsten - anne.klomsten@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Torhild Klomsten, anne.klomsten@ntnu.no, tlf: 90946644

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.04.2019 - 20.06.2021

Status

01.04.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

01.04.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.03.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.04.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

20.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.05.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

4/1/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Til lærere ved (...) VGS

Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt: «Livsmestring i videregående skole»

Formål

Høsten 2020 skal folkehelse og livsmestring implementeres som tverrfaglig kjerneelement inn i norsk skole. Hensikten med tematikken er å gi elever i det norske skolesystemet kompetanse til å kunne forstå og påvirke faktorer og valg som har betydning for mestring av eget liv. Psykisk helse vil i denne forbindelse få større plass i skolen, og lærere vil ha en sentral rolle i dette arbeidet. I denne studien ønsker jeg å sette fokus på læreren som aktør i det psykisk helsefremmende arbeidet i skolen knyttet til deres rolle i arbeidet med psykisk helse. Hovedfokuset i studien vil ligge på lærerens kunnskap og kompetanse. Hvilke kompetanser, kvalifikasjoner og/eller «verktøy» kan du som lærer benytte deg av i dette arbeidet? Hvordan kan du som lærer fremme elevenes psykiske helse i skolen? Som lærer ved (...) VGS inviteres du derfor til å delta i denne studien.

Gjennomføring av studien

I denne studien vil jeg intervju lærere med hensikt om å lytte til deres meninger, erfaringer og perspektiver knyttet til lærerrollen i møte med psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Intervjuet vil gjennomføres etter avtale og vil ha en varighet på ca. 45-60 minutter. I intervjuet vil intervjupersonene få spørsmål som retter seg mot deres tanker omkring lærerens rolle, kunnskap og kompetanse i møte med psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

Behandling av personopplysninger

Det stilles strenge krav til behandling av personopplysninger. Forskingen utføres derfor i tråd med forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Forskningsprosjektet er også godkjent av Norsk Senter for datatjeneste (NSD), som gjør en vurdering av hvordan data blir samlet inn og hvordan opplysninger vil bli behandlet.

Ditt personvern: Oppbevaring og bruk av dine opplysninger

Opplysninger om deg vil bare bli nytted til de formål som er omtalt i dette skrivet. Dine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet vil være undertegnede masterstudent ved NTNU og veileder/prosjektansvarlig. For å sikre anonymiteten gjennom hele prosessen vil verken skolens navn eller ditt navn bli opplyst noe sted. Det er ikke ønskelig å samle inn opplysninger om ditt navn, fødselsdato eller personnummer.

Lydopptak vil nyttes i forbindelse med intervjuet etter avtale med intervjuperson. Når lydopptak er overført i transkribert form/skriftlig form vil lydopptaket slettes og det skriftlige datamaterialet anonymiseres. Navn vil ikke oppgis i det skriftlige datamaterialet. Forskningen basert på datainnsamling vil deretter bli publisert i form av en mastergradsoppgave. Innsamlet datamateriale vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole.

Dine rettigheter

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

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

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta i studien kan du når som helst trekke deg fra deltakelse i studien. Du trenger i denne forbindelse ikke å oppgi årsaksforhold. Det vil ikke få negative konsekvenser for deltakere å trekke seg fra studien.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Studien vil gjennomføres da det foreligger godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Mastergradsstudent: Line Kristin Ahlin, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, e-post (linekahl@ntnu.no) eller telefon 482 09 805.
- Prosjektansvarlig og veileder: Anne Torhild Klomsten, Institutt for pedagogikk og livslanglæring, NTNU, e-post (anne.klomsten@ntnu.no) eller telefon 909 46 644.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 555 82 117.

Med vennlig hilsen

Mastergradsstudent

Veileder og prosjektansvarlig

Line Kristin Ahlin

Anne Torhild Klomsten

Mastergradsstudent

Førsteamanuensis

Institutt for ped. og livslang læring

Institutt for ped. og livslang læring

NTNU

NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen over og hva prosjektet/studien innebærer, og gir mitt samtykke til:

- å delta i intervju
- lydopptak under intervjuet
- at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 15.august 2020

Sted og dato

Signatur

