

Kristina Kjellesvik

Psykisk helse i skolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, juni 2017

Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Forskning viser at rapportering av psykiske plager er høy blant dagens ungdom. Disse plagene knyttes i stor grad til symptomer på stress og bekymringer i hverdagen (Bakken, 2016). Fra politisk hold, blir skolen trukket frem som en velegnet arena for å møte denne problematikken gjennom forebyggende og helsefremmende arbeid (Meld. St. 34 (2012-2013); St. meld. Nr. 47 (2008-2009)). Samtidig lovfestes elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring i Kunnskapsløftet (LK06). Dermed har skolen et stort ansvar for elevene og deres psykiske helse. Med denne bakgrunnen ønsket jeg å sette fokus på hvordan lærerne erfarer denne situasjonen. De står i en nær posisjon til elevene og kan derfor bidra med verdifull kunnskap om forhold som kan påvirke elevenes psykiske helse i skolen. Temaet ble belyst ut i fra denne problemstillingen:

Hva er tre læreres erfaringer relatert til elevenes psykiske helse i ungdomsskolen?

For å besvare studiens problemstilling, valgte jeg en kvalitativ metodisk tilnærming hvor jeg har intervjuet tre ungdomsskolelærere. Teorigrunnlaget har to ulike fokus. I den første delen beskrives teorier på elevnivå. Det vil si teorier som belyser elevenes psykiske helse i et pedagogisk-psykologisk perspektiv. Andre del utgjør teorier på lærernivå. Dette er teorier som omhandler kognitive og emosjonelle prosesser, som har bidratt til å forklare lærernes erfaringer i arbeidet.

De sentrale funnene i studien viser at lærerne på den ene siden erfarer muligheter knyttet til arbeid rettet mot elevenes psykiske helse i skolen. Lærerne opplever at de har mulighet til å påvirke elevenes psykiske helse positivt gjennom det relasjonelle møtet med elevene, og ved å kunne gi elevene erfaringer med å mestre gjennom tilpasset opplæring. På den andre siden erfarer lærerne utfordringer med arbeidet rettet mot elevenes psykiske helse. Disse utfordringene kan knyttes til et begrenset handlingsrom for lærerne, høyt læringstrykk og ressursknapphet i skolen. Sett i et overordnet perspektiv er det mye som tyder på at disse utfordringene er et resultat av en dreining mot en prestasjonsorientering i samfunnet vi lever i. Skolen fremstår som et speil på dette samfunnet. Mye tyder på at lærerne ikke får praktisere på den måten de mener er til det beste for elevene. De får ikke utnyttet det de ser av muligheter til å støtte opp om elevenes psykiske helse, og opplever dermed å praktisere på tvers av sine verdier. Dette oppleves for dem som belastninger i arbeidet. Belastningene ser ut til å gå ut over deres trivsel og motivasjon i arbeidshverdagen.

Forord

Denne studien inngår i et større forsknings- og utviklingsprosjekt med fokus på elevenes psykiske helse i skolen ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU). Prosjektgruppen har bestått av flere mastergradsstudenter og forskere. Prosjektet har vært todelt. En større gruppe studenter og forskere har gjennomført kvantitative studier basert på en felles spørreundersøkelse av ca. 4000 elever fordelt på 25 skoler. Denne gruppen har hatt motivasjon og psykisk helse som satsningsområde og har sentrert forskningen mot elevene. Selv har jeg tilhørt en mindre gruppe som har gjennomført kvalitative studier på lærernivå. Det overordnede målet har vært å vinne ny innsikt i lærernes erfaringer knyttet til elevenes psykiske helse i skolen. Jeg ønsker å løfte frem lærernes stemme, da jeg tror at deres perspektiver kan gi dypere forståelse av et tema som nok preger skolehverdagen mer enn man kanskje er klar over.

Det er flere som har bidratt til at denne studien har latt seg gjennomføre. Jeg vil derfor rette en stor takk til lærerne som har fortalt om sine erfaringer og gjort det mulig for meg å belyse et sentralt tema i skolen. Jeg setter stor pris på at dere så åpent og engasjert har gitt meg et innblikk i skolehverdagen deres.

Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke min veileder Marit Uthus. Du har vært en stor inspirasjonskilde. Ditt pågangsmot, engasjement og dine erfaringer som du har delt med meg, har fått meg til å se vanskelige situasjoner i et nytt lys. Tryggheten ved å ha deg i ryggen har vært en stor styrke, både personlig og faglig. Jeg er sikker på at du kommer til å ha en tydelig og viktig stemme innfor temaet vi deler en felles interesse for.

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON	1
Hva er psykisk helse?.....	1
Studiens aktualitet og tidligere forskning.....	1
Overordnede politiske føringer.....	2
Politiske føringer for skolen	3
Hva sier forskning om psykisk helse blant barn og unge?	4
Hvilke konsekvenser kan psykiske vansker ha for læring og livsmestring?	4
Lærernes situasjon.....	5
Studiens formål	6
Oppbygging	6
KAPITTEL 2. STUDIENS TEORIGRUNNLAG	7
Del 1 – Elevenes psykiske helse.....	7
Ulike forhold som påvirker elevens selvvverd.....	7
Selvattribusjon.....	8
Mestringsforventning	9
Elevenes målorientering	10
Lærer-elev-relasjon	11
Del 2 – Lærernes erfaringer i arbeidet.....	12
Teorier om verdier og kognitiv konsonans og dissonans	12
Verdier.....	13
Kognitiv konsonans og dissonans	13
Selvbestemmelse	14
KAPITTEL 3. FORSKNINGSMETODE	17
Forforståelse og teoriens rolle	17
Valg av forskningsmetode.....	18
Etisk betraktninger	18
Valg av intervjuform	19
Utforming av intervjuguide	20
Introduksjonsspørsmålene	20
Oppfølgingsspørsmålene	21
Informantene	21
Gjennomføringen av intervjuene.....	22
Transkribering	23
Analyseprosessen	23
Pålitelighet.....	27

Gyldighet og overførbarhet	27
KAPITTEL 4. RESULTAT	29
Lærernes refleksjoner rundt elevenes psykiske helse.....	29
Verdier og trivsel i arbeidet.....	31
Relasjonskompetanse	33
Tilpasning for mestring	34
Behov for mer kompetanse på et økende problem	36
Erfaringsbasert kompetanse	38
Påvirkning fra hjem og samfunn	40
Skolens verdikontekst.....	42
Oppsummering av de viktigste funnene.....	45
KAPITTEL 5. DRØFTING.....	47
Lærernes idealer	47
Mulighetene sett fra lærernes perspektiv.....	48
Lærer-elev-relasjonen.....	48
Tilpasset opplæring for mestring.....	49
Utfordringene sett fra lærernes perspektiv	51
Oppvekst i perfektjonismens tid	51
Manglende kompetanse	53
Målstyring	54
Belastningene (i spenningsfeltet mellom mulighetene og utfordringene).....	56
KAPITTEL 6. AVSLUTNING	59
REFERANSELISTE	61
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	67
Vedlegg 2: Brev til skoler som allerede bidrar til det kvantitative prosjektet.....	71
Vedlegg 3: Brev til skoler som ikke bidrar til det kvantitative prosjektet.....	72
Vedlegg 4: Kvittering NSD.....	73

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON

Sammen med familien utgjør skolen en viktig arena for barn og unges utvikling og læring. På skolen skal elevene tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Dette konkretiseres i kompetansemålene for de ulike fagene i Kunnskapsløftet (LK06). Det finnes flere faktorer som har betydning for elevenes utvikling og læring, og psykisk helse er en sentral faktor i så måte (Ogden & Hagen, 2014). Det er derfor viktig at lærerne får gode forutsetninger for arbeid rettet mot elevenes psykiske helse. Gjennom dybdeintervjuer med tre lærere som jobber nært elevene, håper jeg at denne studien kan gi ny innsikt innen temaet 'psykisk helse i skolen' sett fra lærernes perspektiv.

Hva er psykisk helse?

'Psykisk helse' er et sammensatt begrep og defineres i litteraturen noe forskjellig. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Verdens helseorganisasjon (WHO, 2013, s.6) sin definisjon, som forklarer psykisk helse som noe positivt:

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.

Begrepet refererer altså til en positiv dimensjon hvor det å kunne mestre livets mange sider og utnytte sitt potensial står sentralt. Psykisk helse blir derfor noe mer enn fravær av negative symptomer (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Dersom den psykiske tilstanden står i veien for eller hindrer livsutfoldelse, har man ifølge definisjonen en psykisk uhelse. I Norge er det vanlig å bruke psykiske vansker eller psykiske lidelser for psykisk uhelse (Holen & Waagene, 2014).

I denne studien er altså psykisk helse forstått som livsmestring inkludert mestring av skolelivet, med hovedfokus på sistnevnte. Det er ikke ønskelig at psykisk helse-begrepet skal organiseres etter eller være rettet mot spesifikke diagnoser eller grupper. I fremstillingen benyttes derfor begrepet psykiske vansker som en fellesbetegnelse for mentale tilstander som gir plagsomme symptomer som i ulik grad går ut over barnets normale fungering. Når jeg omtaler annen forskning og teori bruker jeg imidlertid den samme betegnelsen som den litteraturen jeg refererer til.

Studiens aktualitet og tidligere forskning

I det følgende viser jeg hvordan studiens vinkling er aktuell i et skoleperspektiv. I tillegg er det et ønske om at denne delen skal gi leseren den nødvendige bakgrunnsinformasjonen som omgir studien. Politiske føringer for skolens virksomhet beskrives, samt forskning som er knyttet til psykisk helse blant barn og unge. Det presenteres også forskning på hvordan lærere

opplever sin egen arbeidssituasjon, både generelt og knyttet til elevenes psykiske helse. De politiske føringene blir beskrevet på to nivåer. Først omtales overordnede politiske føringer som omhandler psykisk helse på nasjonalt nivå. Deretter klargjøres det hvordan disse føringene kommer til uttrykk i skolens styringsdokumenter og dermed bidrar til å legge rammene for skolens virksomhet innen psykisk helse.

I denne studien ønsker jeg som nevnt å belyse lærernes erfaringer relatert til elevenes psykiske helse. Jeg fant imidlertid lite forskning som omhandler denne tematikken med fokus på norske læreres situasjon. Av de studiene jeg fant, var rapporten *Psykisk helse i skolen* av Holen & Waagene (2014) mest relevant for problemstillingen min. Det vil derfor være interessant å sammenlikne og drøfte egne funn opp mot funnene i denne rapporten. Vil mine funn støtte opp om Holen & Waagenes (2014) funn, og kan min kvalitative tilnærming gi en dypere forståelse av forholdene som trekkes frem i deres rapport som har et kvantitativt utgangspunkt?

Overordnede politiske føringer

Fra statlig hold, tas det med *Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999-2006* sikte på å løfte tjenestetilbudet til mennesker med psykiske vansker for å fremme uavhengighet, selvstendighet og evnen til å mestre eget liv. Forebyggende arbeid omtales som sentralt i denne sammenhengen. Skolen trekkes frem som en viktig arena for det primærforebyggende arbeidet på den måten at skolen er i en unik posisjon til å nå alle barn og unge i samfunnet. (St.prp.nr.63 (1997-1998)). Videre gir den omfattende planen *Sammen om psykisk helse* konkrete strategier og tiltak som rettes mot barn og unges psykiske helse. Planen bygger på flere perspektiver blant annet mestringsperspektivet, hvor det blir lagt vekt på å styrke det enkelte individs egne ressurser. Det forebyggende og helsefremmende perspektivet understrekes også. Det er et underliggende mål at ressurser settes inn på et tidlig tidspunkt i barn og unges oppvekstmiljø (Helsedepartementet, 2003).

I *Samhandlingsreformen* forsterkes prinsippet om forebyggende arbeid, og et av hovedmålene er nettopp å styrke det forebyggende arbeidet fremfor å sette inn tiltak først når problemene kommer til syne (St.meld. nr. 47 (2008-2009)). I Meld. St. 34 (2012-2013) beskrives denne oppgaven som et felles anliggende på tvers av samfunnssektorene. Innledningsvis i stortingsmeldingen blir det blant annet lagt vekt på at samfunnet har et spesielt ansvar for barn og unge, og at god helse innebærer å mestre kravene i hverdagen. Skolen omtales også her som en viktig arena for å forebygge psykiske vansker og fremme god helse (Prop.1 S (2013-14)). Når skolen tildeles dette medansvaret, vil det være interessant å se

på tre læreres erfaringer relatert til elevenes psykiske helse i ungdomsskolen, slik fokuset er i denne studien.

Politiske føringer for skolen

De helsepolitiske føringene gjenspeiles også i styringsdokumenter som er direkte rettet mot skolens virksomhet og innhold. Gjennom lover og forskrifter er skolen pålagt å ta vare på og bidra til å utvikle elevenes fysiske og psykiske helse. Opplæringslova (1998) § 2-1. fastsetter at alle barn og unge har plikt og rett til en offentlig grunnskoleopplæring. Samtidig sier § 8-1. at grunnskoleelever har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest, eller den skolen i nærmiljøet barnet ønsker å være tilknyttet. Det betyr at skolen og lærerne står ovenfor et stort elevmangfold. Opplæringslova (1998) inneholder flere bestemmelser som kan knyttes til psykisk helse perspektivet. Dette er tiltak for alle elever, samt tiltak for elever som av ulike årsaker er spesielt sårbare. I § 1-3. understrekes det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Ifølge *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen* (2010), kjennetegnes tilpasset opplæring ved variasjon, for eksempel ved arbeidsoppgaver, arbeidsmetoder og lærestoff. Elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, gis i § 5-1. rett til spesialundervisning. Viktigheten av god helse og trivsel kommer spesielt til uttrykk i § 9a-1., som skal sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I opplæringslova (1998) § 9a-3. blir det blant annet beskrevet at skolen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Ut i fra dette, kan vi se at det hviler et stort ansvar på skolen når det gjelder elevenes psykiske helse.

I den generelle delen av Kunnskapsløftet (LK06, s. 2) utdypes bestemmelsene i opplæringslova. Den innledes med:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

Av sitatet kan vi se at en av skolens viktigste oppgaver er å bidra til at barn og unge skal kunne ta hånd om livet sitt. Som vi kan se, har de politiske føringene fått konsekvenser for skolepolitikken. På flere områder skal skolen gjøre sitt beste for å støtte opp om elevenes psykiske helseutvikling. I denne sammenhengen understreker Berg (2012) imidlertid et viktig forhold. Begrepet psykisk helse brukes ikke eksplisitt i skolens styringsdokumenter. Psykisk helse er ikke et klart formulert mål, men et underkommunisert budskap. Dette kan være av avgjørende betydning for hvordan skolen forholder seg til arbeidet rettet mot elevenes

psykiske helse. På den måten kan psykisk helse få mindre praktisk relevans enn hva som er intensjonen i styringsdokumentene. I NOU 2015:2 (2015) er det foreslått endring av § 9a. i opplæringslova. Utvalget understreker at et trygt psykososialt skolemiljø er viktig for elevenes trivsel og læring. Det er derfor nødvendig med en felles forståelse av hva som ligger i psykososialt skolemiljø og at skolens ansvars- og oppgavefordeling tydeliggjøres på dette området.

Hva sier forskning om psykisk helse blant barn og unge?

Funn fra to nasjonale undersøkelser peker på at norske elever trives godt på skolen (Bakken, 2016; Wendelborg, Røe, Federici & Caspersen, 2014). Parallelt med god trivsel meldes det imidlertid om en tendens til økning av psykiske helseplager i hverdagen blant jenter. De psykiske helseplagene knyttes i stor grad til symptomer på stress og bekymringer. Dette sees i sammenheng med økende individualisering og et sterkt press på det å lykkes (Bakken, 2016). Tilsvarende funn presenteres også i en uavhengig forskningsrapport om folkehelsen blant ungdommer i Hedmark. Det har vært en økning i andelen som rapporterer om symptomer på angst og depresjon. Denne økningen er spesielt stor blant jenter, fra 21 prosent i 2001 til 35 prosent i 2009. 62 prosent av guttene og 72 prosent av jentene oppgir i tillegg at de opplever et stort arbeidspress i skolen (Ungdomsundersøkelsen, 2009). I *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*, beskrives også psykiske plager og lidelser som et stort helseproblem blant barn og unge. Det anslås at 15-20 prosent i alderen 3-18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager, hvor angst, depresjon og atferdsproblemer forekommer hyppigst. Økningen i psykiske plager kan skyldes feilkilder som blant annet økt rapporteringsvillighet og lavere deltakelse i helseundersøkelser. Likevel er det rimelig å anta at tendensen er reell (Folkehelseinstituttet, 2014).

Hvilke konsekvenser kan psykiske vansker ha for læring og livsmestring?

Forskning viser at det er en sammenheng mellom psykisk helse og det å lære (DeSocio & Hootman, 2004; Frøjda, Nissinena, Pelkonenb, Marttunenb, Koivisto & Kaltiala-Heinoa, 2008; Holen & Waagene, 2014; Rossen & Cowan, 2014). Rossen & Cowan (2014) understreker at psykiske vansker vil utgjøre en barriere for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og at barn og unge med psykiske vansker i mindre grad vil kunne utnytte sitt potensial i skolen og på andre arenaer. Psykiske vansker vil kunne føre til nedsatt konsentrasjon og motivasjon, problemer med selvregulering og oppgaveløsning og vanskeligheter med å ta imot og følge instruksjoner. I tillegg vil psykiske vansker kunne gi lavere psykososial fungering, som kan føre til at barnet trekker seg bort fra fellesskapet. Basert på disse forholdene forklarer Rossen & Cowan (2014) hvordan psykiske vansker kan gjøre det

vanskelig for elever å prestere på skolen, og hvorfor en helhetlig og integrert tilnærming til psykisk helse er nødvendig også innenfor skolen.

Lærernes situasjon

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Holen & Waagene (2014) utarbeidet en rapport som omhandler psykisk helse i skolen. Av rapporten fremgår det at lærerne har god kjennskap til forhold som kan tyde på psykiske vansker, og hva som har betydning for elevenes psykiske helse. Et stort flertall av lærerne ønsker at skolen skal jobbe systematisk med å forebygge psykiske vansker og fremme psykisk helse blant elevene, men få lærere oppgir at skolen faktisk arbeider på denne måten. Skoleledere er derimot gjennomgående mer positive til hvordan skolen møter elever med psykiske vansker og bidrar til forebyggende arbeid.

I rapporten understrekes det at lærernes holdninger betyr mer for hvordan de arbeider med psykisk helse enn skolens generelle tilrettelegging. Det kan tenkes at skolen ikke har nok fokus på temaet psykisk helse, og at lærerne derfor i for liten grad får tilbud om kompetanseheving og støtte.

Det er et behov for økt kompetanse. Hele en av to lærere oppgir at de ikke føler de har god nok kompetanse på området. I tillegg blir mangel på tid og ressurser trukket frem som to begrensende rammefaktorer. Lærerne ønsker at skoleledere og skoleeiere skal tilrettelegge bedre for arbeid knyttet til elevenes psykiske helse (Holen & Waagene, 2014).

I en studie av Skaalvik & Skaalvik (2013) beskrives lærerrollens mange sider sett fra lærernes perspektiv. Gjennom samvær med elevene kan læreren se at elevene lærer, er engasjerte og utvikler seg. Lærere opplever også at de får brukt seg selv i møte med elevene. På denne måten er læreryrket stimulerende og motiverende. Selv om lærere i stor grad trives i yrket, er det i midlertid flere forhold som kan virke belastende. I denne sammenhengen trekker Skaalvik & Skaalvik (2013) blant annet frem tidspress, grad av autonomi, skolens målstruktur samt manglende verdisamsvar.

Tidspress er en stressfaktor. Lærerne opplever at skolen sitt ansvarsområde utvides parallelt med at det brukes mye tid på møter, administrative oppgaver og dokumentasjon. Selv om de fleste lærerne oppgir at de har autonomi i forbindelse med undervisningen, gir en forholdsvis stor gruppe uttrykk for usikkerhet og en begrenset autonomi. Mange lærere uttrykker at skolen representerer både en læringsorientert målstruktur med fokus på personlighetsutvikling og mål tilpasset forutsetninger, og en prestasjonsorientert målstruktur med fokus på målbare prestasjoner og sammenlikning av elever og skoler. Når en læringsorientert målstruktur i større grad samsvarer med lærernes egne verdier, kan man forstå at en prestasjonsorientert målstruktur kan utgjøre en belastning for flere lærere. Mange

lærere gir samtidig uttrykk for mangel på verdisamsvar, hvor de rådende verdiene ved skolen i større eller mindre grad ikke samsvarer med egne verdier knyttet til yrket (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

På bakgrunn av det som trer frem om lærernes situasjon, vil det være interessant å se på hvordan de tre lærerne i denne studien beskriver deres forutsetninger for å støtte opp om elevenes psykiske helse på best mulig måte i skolen.

Studiens formål

Som vi kan se, er føringene fra statlig hold entydige. Psykisk helse angår skolen og lærernes arbeid. Men tatt i betraktning at forskning tyder på at flere barn og unge har psykiske helseplager samt at lærerne erfarer å ha utfordrende rammer for arbeidet, så er spørsmålet om lærerne får realisert en helsefremmende praksis. Denne studien har som målsetning å belyse hvilke faktorer som kan ha betydning for læreres arbeid rettet mot elevenes psykiske helse. Lærernes fortellinger kan bidra til å få frem viktig kunnskap på et område med relativt lite forskning.

Problemstillingen er: *Hva er tre læreres erfaringer relatert til elevenes psykiske helse i ungdomsskolen?*

Oppbygging

I dette første kapittelet begrunnes studiens aktualitet, og leseren settes inn i den nødvendige konteksten. Studiens teorigrunnlag blir presentert i kapittel 2. Teorikapittelet utgjør et nødvendig analyseredskap, slik at det er mulig å forstå og tolke lærernes fortellinger i et mer overordnet perspektiv. I kapittel 3 beskrives og begrunnes de forskningsmetodiske valgene som er blitt tatt. Her blir det blant annet gjort rede for egen forforståelse, valg av teorigrunnlag og forskningsetiske retningslinjer. Forskningsresultatene gjengis i kapittel 4 gjennom et utvalg av informantenes utsagn samt egne fortolkninger av datamaterialet. Kapittel 5 inneholder drøfting av studiens funn sett i lys av teori og annen forskning. Kapittel 6 består av en avslutning hvor studiens problemstilling besvares.

KAPITTEL 2. STUDIENS TEORIGRUNNLAG

I dette kapitlet blir det presentert teorier som kan danne grunnlag for å tolke og forstå det som kommer frem i analysene av studiens datagrunnlag. Studiens teorigrunnlag har to ulike fokus. I den første delen beskrives teorier på elevnivå, det vil si teorier som belyser elevenes psykiske helse i et pedagogisk-psykologisk perspektiv. Ved hjelp av disse teoriene vil det være mulig for meg å analysere, forstå og presentere lærernes beskrivelser som omhandler elevene og deres psykiske helse. I andre teoridel vil jeg beskrive teorier på lærernivå slik at jeg bedre kan forstå lærernes erfaringer hva angår deres rolle og praksis rettet mot elevenes psykiske helse. Underveis vil jeg vise til hvordan de ulike teoriene på begge nivå, kan være relevante for denne studien.

Del 1 – Elevenes psykiske helse

I det følgende vil jeg presentere teorier på elevnivå, som jeg mener kan være passende for å besvare studiens problemstilling. Jeg kommer inn på sentrale forhold som mestringsforventning, attribusjon og målorientering. Avslutningsvis beskrives teori om lærer-elev-relasjonen.

Ulike forhold som påvirker elevens selvverd

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) refererer selvverd til at en person verdsetter seg selv og har det godt med seg selv, nettopp på grunn av at personen aksepterer seg selv slik han eller hun er. Forskning av Smedema, Catalano & Ebner (2010) viser en klar sammenheng mellom selvverd, trivsel og mental helse. Dersom en elev er redd for å mislykkes i en læringssituasjon, som i tillegg er synlig for andre, kan eleven ha behov for å beskytte selvverdet sitt. Da kan eleven benytte et selvvalgt handikap. Det er en planlagt strategi som gjør at eleven kan forklare årsaken til nederlag med andre forhold enn egne evner. Dette kan resultere i at elevens prestasjoner etter hvert blir dårligere, noe som igjen kan ha negative konsekvenser for elevens selvverd (Gadbois & Sturgeon, 2011). Kaplan (1980) viser til at det er en sammenheng mellom lavt selvverd, emosjonelle problemer, depresjon og psykosomatiske lidelser. Med denne bakgrunnen kan det være nærliggende å gå ut i fra at lavt selvverd kan forårsake psykiske vansker. Derfor vil det være interessant å se på forhold som kan påvirke elevenes selvverd innenfor skolens rammer. Som jeg vil komme nærmere inn på, er hva en elev opplever å mestre, hvordan eleven forklarer årsaken til egne prestasjoner og elevens målorientering ulike aspekt som kan påvirke elevens selvverd og dermed psykiske helse. Derfor vil det være relevant å gjøre rede for teori om mestringsforventning,

selvattribusjon og målorientering. Med denne teoretiske bakgrunnen til datagrunnlaget ønsker jeg å forstå hvordan lærerne reflekterer rundt disse forholdene.

Selvattribusjon

Selvattribusjon, som også refereres til som attribusjon, handler om hvordan vi forklarer årsaken til ulike hendelser (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan være hvordan vi forklarer årsaken til prestasjoner eller atferd. Her ønsker jeg å fokusere på hvordan elevene forklarer sine skolefaglige prestasjoner.

Weiner (2000) forklarer at eleven kan plassere årsaken til en hendelse internalt, ved seg selv, eller eksternt, ved forhold utenfor seg selv. Evner og innsats er internale forhold som kan forklare grunnen til at eleven lykkes eller mislykkes med en oppgave. Oppgavens vanskelighetsgrad og flaks er eksempler på eksterne forklaringer (Weiner, 1985). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015), søker elevene å benytte et selvbeskyttende attribusjonsmønster. Da attribueres suksess til forhold ved eleven selv, som evner. Nederlag attribueres eksternt, til for eksempel uflaks. Dersom nederlag attribueres til forhold ved eleven selv, knyttes de gjerne opp mot mangel på innsats eller et uheldig strategivalg. Ettersom strategivalg og innsats er noe eleven selv kan regulere, kan det gi eleven en følelse av å kunne påvirke et dårlig resultat med for eksempel økt innsats. Et ønsket attribusjonsmønster er at eleven attribuerer suksess internalt og nederlag til forhold eleven selv kan kontrollere. Men dersom eleven over lengre tid ikke opplever mestring, kan eleven utvikle et uheldig motsatt attribusjonsmønster. Da forklarer eleven det å lykkes med forhold utenfor seg selv som eleven ikke har kontroll over, mens nederlag attribueres til evner. Når mestring uteblir, kan eleven først attribuere til innsats, for eksempel: «Jeg jobbet ikke i forkant av prøven, så det er ikke rart det gikk dårlig». Men dersom innsats faktisk uteblir vil resultatene også kunne utebli og til slutt kan ikke eleven attribuere til innsats lenger. Da må eleven attribuere til evner, noe som er uheldig fordi evner oppfattes statisk, som noe en er og ikke kan gjøre noe med. Dermed kan eleven få en opplevelse av at de dårlige resultatene er selvforskyldte og at det ikke er noe han kan gjøre for å kontrollere situasjonen slik at resultatene bedres. Et slikt attribusjonsmønster kan føre til lave forventninger om å mestre, negative følelser, lavt selvverd og lært hjelpeløshet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Begrepet 'lært hjelpeløshet' beskriver en tilstand som kan oppstå dersom eleven får langvarige erfaringer med å bli satt i situasjoner som føles ukontrollerbare. Det kan medføre passivisering. Dette fremhever viktigheten at elevene får oppleve mestring i skolen. Dette forutsetter at undervisningen og arbeidsoppgavene tilpasses elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Mestringsforventning

Teori om mestringsforventning bygger opp om teori om selvattribusjon. Som beskrevet ovenfor, kan et uheldig attribusjonsmønster ha en negativ påvirkning på elevens selvverd som i sin tur kan få konsekvenser for elevens psykiske helse. Hvordan kan så lærerne bidra til at elevene utvikler et ønskelig attribusjonsmønster? Dette vil jeg komme tilbake til etter at jeg har presentert overordnet teori om mestringsforventning.

I teori om mestringsforventning bruker Bandura (1977) det sentrale begrepet 'self-efficacy', som omtales som mestringsforventning. I en skolesammenheng refererer begrepet til elevenes forventninger om å kunne klare å utføre en bestemt aktivitet eller oppgave i en bestemt kontekst (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bandura (1977) viser til at forventninger om mestring kan variere alt ettersom hvilke oppgaver vi står overfor, og det miljøet eller den konteksten oppgaven skal utføres i. Dermed er ikke mestringsforventning en generell vurdering av egne evner, men en vurdering tilknyttet spesifikke aktiviteter og situasjoner. Mestringsforventning er av stor betydning for en persons atferd og påvirker blant annet våre valg. Vi har en tendens til å velge aktiviteter som vi tror er mulig å mestre, og unngå aktiviteter dersom vi tror at evnene våre ikke strekker til. Mestringsforventning påvirker også grad av motivasjon. Høye forventninger om å mestre gjør at vi yter større innsats enn om vi har lave forventninger til å kunne utføre aktiviteten. I tillegg påvirker mestringsforventning kognitive og emosjonelle prosesser. En person med høy grad av mestringsforventning vil kunne vie oppmerksomhet og evnene mot selve oppgaven som han eller hun står overfor. Det øker sannsynligheten for å lykkes. I motsatt tilfelle vil en person som tviler på egen evne til å lykkes og dermed har lav mestringsforventning rette oppmerksomheten mot ting som kan gå galt (Bandura, 1986). Bong & Skaalvik (2003) viser til at høy mestringsforventning fremmer innsats, engasjement og utholdenhet, også når elevene møter utfordringer.

Når det gjelder lærernes muligheter til å påvirke elevens mestringsforventning, som igjen kan påvirke elevens attribusjonsmønster og motsatt, beskriver Schunk & Meece (2006) at mestringserfaring er en viktig kilde til mestringsforventning. Dersom elevene opplever mestring, vil det fremme elevenes tro på og lykkes i andre, liknende aktiviteter. En elev som derimot gjentatte ganger har erfaringer med å mislykkes, får svekket sin mestringsforventning (Schunk & Meece, 2006). Lærerne kan altså bidra til at eleven utvikler et positivt attribusjonsmønster blant annet ved å gi elevene mestringserfaring.

Teori om mestringsforventning kan si noe om viktigheten av at alle elever erfarer det å mestre i skolen gjennom tilpasset opplæring. Ved å mestre kan elevene attribuere prestasjonene sine til innsats og utvikle økt tro på egne evner og etter hvert utvikle et positivt

attribusjonsmønster som igjen fremmer selvverd og psykisk helse. I denne studien vil teori om mestringsforventning kunne hjelpe meg til å forstå lærernes tanker rundt tilpasset opplæring og betydningen av mestringsforventning for elevenes psykiske helse.

Elevenes målorientering

Teori om målorientering forsøker å forklare hva som gjør elevene motivert for skolearbeid ved å fokusere på elevenes formål med å engasjere seg i en aktivitet (Patrick, Kaplan & Ryan 2011). Patrick et al. (2011) skiller mellom to hovedformål, å utvikle kompetanse eller å demonstrere kompetanse. Dersom eleven ønsker å utvikle kompetanse har eleven et oppgaveorientert mål. En elev som fokuserer på å demonstrere kompetanse, har et ego-orientert mål. Et oppgaveorientert fokus, innebærer at eleven tilegner seg kunnskap gjennom forståelse. Eleven ser en verdi i kunnskap og læring og knytter progresjon og suksess opp mot egen innsats. Et ego-orientert fokus innebærer at eleven ser på kunnskap som et middel for å oppnå anerkjennelse. Verdien av kunnskap knyttes opp mot en ytre belønning, og eleven føler suksess ved å prestere bedre enn andre (Patrick et al., 2011).

Kaplan & Maehr (1999) forklarer at forskning innen målorientering som regel fokuserer på hvordan elevenes målorientering påvirker deres motivasjon og prestasjoner. Disse forskerne viser imidlertid at målorientering også kan påvirke emosjonelle forhold. Kaplan & Maehr (1999) fant at et oppgaveorientert fokus fremmer psykisk velvære, mens et ego-orientert fokus kan ha negativ innvirkning på psykisk velvære. Denne tendensen finner også Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta (2008), som har forsket på sammenhengen mellom ulike former for målorientering og grad av velvære. Forskerne finner blant annet at oppgaveorienterte elever oppfatter skolearbeid som meningsfullt, yter høy innsats og presterer relativt bra på skolen. Videre viser studien at disse elevene har høy selvfølelse og lav forekomst av depressive symptomer. De ego-orienterte elevene var derimot opptatt av å være bedre enn andre og å unngå situasjoner der de kunne mislykkes. Elevene med et ego-orientert fokus rapporterte lavere selvfølelse og et høyere nivå av depressive symptomer enn oppgaveorienterte elever. Disse forholdene kan belyses ut i fra teori om selvverd. Dersom en ego-orientert elev opplever å mislykkes, kan eleven tvile på egne evner. Det å ikke tro på egne evner kan ha negativ påvirkning på elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

På bakgrunn av sammenhengen mellom elevenes målorientering og deres psykiske helse, er det viktig å ha innsikt i forhold som bidrar til at elevene utvikler oppgaveorienterte eller ego-orienterte mål. I denne forbindelsen viser forskning at skolens målstruktur er av stor betydning for elevenes målorientering. (Meece, Anderman & Anderman, 2006; Urdan & Midgley, 2003). Skolens målstruktur refererer til de signalene skolen sender til elevene om

hva som er verdifullt og viktig i skolen og kan derfor sees som et uttrykk for skolens verdigrunnlag. I forbindelse med skolens målstruktur kan man skille mellom en læringsorientert målstruktur og en prestasjonsorientert målstruktur. I en læringsorientert målstruktur blir det spesielt lagt vekt på prosesser som fører til læring. Elevenes resultater sees i lys av individuell forbedring. En prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes ved at skolen legger vekt på resultater. Elevenes resultater blir sammenliknet med andre elevers, klassers og skolers resultater, og læringsprosessen verdsettes ikke i like stor grad som selve resultatene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Meece et al. (2006) understreker at elevene kan påvirkes mot en ego-orientert målorientering hvis de opplever at skolen eller lærerne formidler en prestasjonsorientert målstruktur. I tråd med Skaalvik & Skaalvik (2015), er det imidlertid viktig å understreke at skoler kan sende ut signaler som både viser til en læringsorientert og en prestasjonsorientert målstruktur. Det som er av avgjørende, er ifølge disse forskerne, hvor tyngdepunktet ligger.

Lærer-elev-relasjon

En elev tar del i ulike sosiale relasjoner. Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for elevenes trivsel, motivasjon, atferd og læring i skolen (O'Connor & McCartney, 2007; Sabol & Pianta, 2012; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010). Drugli (2012) beskriver en direkte sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevenes psykiske helse. Hun understreker at relasjonen til læreren er spesielt viktig for elever med psykiske vansker. I NOU 2015:2 (2015) understrekes det, i samsvar med Drugli, at en god relasjon til læreren kan være avgjørende for elever med psykiske vansker, og at læreren kan utgjøre en beskyttelsesfaktor for disse elevene. Ifølge Drugli (2012) handler relasjonskompetanse om lærerens evne til å se den enkelte elev på elevens premisser, og lærerens evne til å tilpasse egen atferd ut i fra det som blir det beste for eleven.

Relasjonskompetanse innebærer også at det er læreren selv som tar ansvar for kvaliteten på relasjonen. Relasjonskompetanse er viktig del av lærerens yrkeskompetanse. Når det gjelder lærer-elev-relasjonen, er tilhørighet et annet sentralt begrep. Behov for tilhørighet er, ifølge Baumeister & Leary (1995), et grunnleggende psykologisk behov. Det å føle at man hører til knytter Baumeister & Leary (1995) opp mot at en person har et stort behov for å forme og opprettholde et minimum av varige og positive relasjoner til signifikante andre. Opplevelsen av tilhørighet forutsetter også at personen selv føler at andre bryr seg om han eller henne. Det å ha tilknytning til et fellesskap har stor innvirkning på emosjonelle og kognitive prosesser og kan være med på å forklare menneskets motivasjon og atferd. Mennesket er av natur motivert for, og har lett for, å danne sosiale bånd med andre. Mangel på tilhørighet kan imidlertid få

alvorlige konsekvenser for helse, evnen til tilpasning og trivsel (well-being). Mennesker som ikke føler tilhørighet, har økt sannsynlighet for å oppleve fysiske og psykiske plager (Baumeister & Leary, 1995). Baumeister & Leary (1995) understreker imidlertid at en eller to nære og støttende relasjoner kan utgjøre en stor forskjell for en persons helse og trivsel.

Til å forklare elevens opplevelse av relasjonen med læreren, skiller forskning mellom instrumentell og emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2014; Morelli, Lee, Arnn & Zaki, 2015; Shakespeare-Finch & Obst, 2011). 'Instrumentell støtte' refererer til en opplevelse av å motta faglig veiledning og hjelp fra læreren. 'Emosjonell støtte' rommer elevens opplevelse av tillit, varme, respekt, samt tilstedeværelse av empati og omsorg fra læreren. Emosjonell støtte handler også om i hvilken grad eleven opplever å bli verdsatt og akseptert, og i hvilken grad eleven opplever tilhørighet og føler seg trygg på læreren (Federici & Skaalvik, 2014). Federici & Skaalvik (2013) viser til at instrumentell og emosjonell, som begge er former for sosial støtte, fremmer elevenes motivasjon, læring og trivsel. Elever som erfarer høy grad av emosjonell støtte, har også en høyere mestringsforventning og høyere faglig og sosial kompetanse enn elever som erfarer mindre grad av emosjonell støtte. Sosial støtte generelt fremmer også elevenes prestasjoner. Videre er opplevelsen av sosial støtte viktig for elevenes følelse av tilhørighet. En lærer som viser høy grad av sosial støtte, forsterker elevenes følelse av tilhørighet.

I denne studien vil det være interessant å få innsikt i lærernes erfaringer med lærer-elev-relasjonen, og om de vektlegger denne som viktig for arbeidet med å støtte opp om elevenes psykiske helse i skolen.

Del 2 – Lærernes erfaringer i arbeidet

Teorier på lærernivå vil forhåpentligvis bidra til at jeg kan forstå lærernes erfaringer hva angår deres rolle og praksis relatert til elevenes psykiske helse. Siden det er lærernes subjektive erfaringer jeg er opptatt av, mener jeg det vil være hensiktsmessig å benytte teorier som omhandler lærernes kognitive og emosjonelle prosesser. Teori om kognitiv konsonans og dissonans, verdier og selvbestemmelse blir i det følgende beskrevet nærmere.

Teorier om verdier og kognitiv konsonans og dissonans

Som tidligere beskrevet, trekker Skaalvik & Skaalvik (2013) frem manglende verdisamsvar som et av flere forhold som kan virke belastende for lærerens yrkesutøvelse. I denne forbindelsen vil det være interessant å benytte teori om verdier og teori om kognitiv konsonans og dissonans. Med denne teoretiske bakgrunnen kan jeg få en dypere forståelse av om lærerne som er deltakere i denne studien opplever et høyt eller lavt verdisamsvar tilknyttet

arbeid med elevenes psykiske helse i skolen. I det følgende vil jeg gjøre rede for Wigfield & Eccles' (1992) teori om verdier samt Festingers (1957) teori om kognitiv konsonans og dissonans.

Verdier

Wigfield & Eccles' (1992) teori om verdier sier noe om hvordan en person vurderer verdien av en aktivitet. I forhold til verdier, skiller Wigfield & Eccles (1992) mellom personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad. 'Personlig verdi' refererer til viktigheten av å gjøre det godt i aktiviteter som en person verdsetter høyt og er derfor nært knyttet til personens selvoppfatning. Aktiviteter som bekrefter individets selvoppfatning, vil få høyere verdi enn aktiviteter som ikke gjør det (Wigfield & Eccles, 1992).

'Indre verdi' er den gleden og interessen en person har ved å utføre en aktivitet. Dersom en lærer føler stor glede over å jobbe for økt trivsel blant elevene, vil dette arbeidet være drevet av en indre, verdibasert motivasjon. For eksempel kan læreren velge å møte opp i god tid før timene starter for å sikre at hun er den første inn i klasserommet. Dette kan bidra til at elevene ankommer klasserommet på en rolig måte og forhindrer at det oppstår konflikter mellom elevene. Slik kan man se en sammenheng mellom indre motivasjon og indre verdier. Det å arbeide med aktiviteter eller på en måte som er forankret i indre verdier kan, ifølge Wigfield & Eccles (1992), ha positiv påvirkning på hvordan vi føler oss.

'Nytteverdi' refererer til verdien av en aktivitet i et større perspektiv. Aktiviteten kan forstås som et middel for å nå et fremtidig mål. Aktiviteten i seg selv trenger ikke være interessant eller oppfattes som meningsfull i seg selv, men får verdi fordi den øker sjansen for å nå det egentlige målet. På denne måten kan nytteverdien av en aktivitet fremstå som mer ytre motivert (Wigfield & Eccles, 1992). For eksempel kan en lærer velge å ta ansvaret for administrative oppgaver under personalmøtene, fordi hun har som mål å bli inspektør.

Til ulike aktiviteter kan det også eksistere det Wigfield & Eccles (1992) omtaler som kostnad. 'Kostnader' er de negative konsekvensene aktiviteter medfører. Anstrengelse, angst og stress som en aktivitet medfører er eksempler på kostnader. Dersom kostnadene vurderes som større enn personens forutsetninger, synker oppgaven i verdi. Aktiviteten i seg selv kan fremkalle ulike kostnader for forskjellige personer. Skaalvik & Skaalvik (2012) understreker i denne sammenhengen at det å arbeide med oppgaver eller på en måte som ikke er i samsvar med egne verdier, ofte utgjør en stor kostnad. Mangel på verdisamsvar kan igjen føre til utmattelse, lavere trivsel og i sin ytterste konsekvens det å gi opp yrket som lærer.

Kognitiv konsonans og dissonans

I teorien om kognitiv dissonans og konsonans er begrepet kognisjoner sentralt. Ifølge

Festinger (1957) rommer kognisjoner alle kunnskaper, oppfatninger, erfaringer og viten en person har om omgivelsene, seg selv og andre. Denne formen for viten struktureres som ulike elementer. Summen av elementene representerer en persons oppfatning av virkeligheten. Eksempler på slike elementer kan være hva en person verdsetter, føler og tenker. Det kan også være viten om verden, begrep om tid og rom, hva som leder til hva, hvor et sted er i forhold til et annet samt hva som er fiktivt og hva som er virkelig.

Mellom de ulike kognitive elementene, forklarer Festinger (1957), at det kan eksistere eller oppstå dissonans, konsonans eller irrelevans. Sagt på en annen måte, kan en idé stå i en motstridende relasjon til en annen. Dette er deler som ikke passer sammen, og det oppstår dissonans. Når to elementer samsvarer med hverandre, er forholdet mellom de ulike delene konsonant. Dersom to element ikke påvirker hverandre, er de irrelevant. En situasjon kan fremkalle dissonans hos en person, mens en annen person kan oppleve konsonans i den samme situasjonen. Hva som oppleves som dissonans eller konsonans varierer med andre ord for den enkelte. Dersom to kognitive element er i dissonans, vil følelsen av dissonans øke i takt med verdien personen tillegger kognisjonene (Festinger, 1957).

Festinger (1957) viser til at alle mennesker forsøker å oppnå et indre kognitivt samsvar. Det er derfor ofte en sammenheng mellom hva en person vet og tror på, og det en person velger å gjøre. Dersom det blir et for stort gap mellom det vi faktisk ønsker, idealet, og realiteten, kan dette føre til et psykologisk ubehag, en kognitiv dissonans. Dette er en tilstand som vi ønsker og er motivert for å balansere for å oppnå kognitiv konsonans. Festinger (1957) beskriver tre forskjellige måter for å redusere eller eliminere dissonans. En person kan redusere dissonans ved å forandre kognitive element tilknyttet egne holdninger til omgivelsene, forandre kognitive element tilknyttet omgivelsene, eller ved å legge til nye kognitive element.

Teori om kognitiv dissonans og konsonans kan bidra til å belyse om lærerne erfarer belastninger som en konsekvens av et for stort gap mellom lærenes idealer og hva de i realiteten får praktisere.

Selvbestemmelse

I de siste 25 årene har det blitt forsket mye på hvordan læreres opplevelse av autonomi kan påvirke elevenes motivasjon og trivsel (Pelletier, Sèguin-Lèvesque & Legault, 2002). Flere studier viser at dersom læreren gir elevene tillit og støtter opp om elevenes selvstendighet, i motsetning til det å være kontrollerende, vil dette fremme elevenes indre motivasjon og selvbestemmelse (Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Pelletier et al., 2002; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992).

Det kan være flere forhold som har betydning for om lærere har en kontrollerende eller en autonomi-støttende atferd. En lærer kan ha en kontrollerende atferd overfor elevene sine dersom læreren selv blir pålagt restriksjoner og begrensninger ovenfra. Læreren kan også oppleves kontrollerende dersom han eller hun blir stilt ansvarlig for elevenes prestasjoner, og dersom prestasjonene blir sammenliknet mot en standard. Det å legge press på, eller belønne lærere for å oppnå gode resultater, kan også føre til at de opptrer kontrollerende overfor elevene sine (Pelletier et al., 2002). Pelletier et al. (2002) viser i deres studie at jo mer lærerne følte et slikt press ovenfra, jo mindre indre motivasjon hadde de for arbeidet sitt. I tillegg var de mindre autonomi-støttende mot elevene sine. Lærere som derimot opplever selvbestemmelse i arbeidet sitt, vil igjen opptre mer autonomi-støttende overfor elevene sine. Dette vil ifølge Deci & Ryan (2000) fremme en persons indre motivasjon, selvbestemmelse og mental helse. Deci & Ryan (2000,1985) viser gjennom sin forskning, hvor viktig det er for en person å oppleve selvbestemmelse. Ifølge disse forskerne har mennesket tre grunnleggende psykologiske behov. Dette er behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse behovene blir beskrevet som helt avgjørende for psykologisk vekst, integritet og trivsel. Mennesket er derfor naturlig motivert for atferd som underbygger disse behovene. Men for å opprettholde den indre motivasjonen, er det samtidig viktig at disse behovene blir støttet.

Deci & Ryan (2000) viser til at følelsen av autonomi har stor betydning for en persons motivasjon og trivsel. Derfor ønsker jeg å benytte teori om selvbestemmelse til å belyse lærernes opplevelse av autonomi, og hvordan dette kan påvirke deres trivsel og arbeid rettet mot elevenes psykiske helse.

KAPITTEL 3. FORSKNINGSMETODE

I dette kapittelet vil jeg forsøke å gi leseren en grundig beskrivelse av forskningsprosessen slik den ble planlagt og gjennomført. Det fokuseres spesielt på de valgene som er tatt, ulike bortvalg og å se fordeler og ulemper ved disse i lys av metodelitteratur.

Forforståelse og teoriens rolle

I møtet med det fenomenet jeg studerer, vil min forforståelse være av avgjørende betydning. Dalen (2013) forklarer at all forståelse vil være bestemt av en forforståelse. Denne forforståelse vil være påvirket av egne verdier, kunnskaper, interesser, holdninger, teoretisk rammeverk og erfaringer. Derfor er det viktig å identifisere og beskrive min egen subjektivitet i forskningsprosjektet mitt (Nilssen, 2012). Det vil bidra til at leseren kan se resultatet av forskningen i lys av forhold jeg har til det fenomenet jeg studerer (Dalen, 2011).

Valget av tema ble tatt på et tidlig tidspunkt i masterstudiet. Jeg har lenge hatt en personlig interesse for og vært opptatt av temaet psykisk helse. Utdanningen innen spesialpedagogikk har gitt meg muligheten til å belyse dette temaet i et skoleperspektiv. Det er altså mine personlige interesser og mine egne verdier som i stor grad har vært med på å avgjøre studiens fokus. Allerede her har min subjektivitet gjort seg gjeldende. Jeg har også jobbet flere år som vikar ved en institusjon med barn og unge som har store fysiske og psykiske utfordringer. Gjennom det praktiske arbeidet har jeg etter hvert fått rike erfaringer samt en del kunnskaper innenfor feltet. Dette har naturligvis preget min forforståelse. Mine erfaringer er at barn og unges psykiske helse er avgjørende for deres trivsel, trygghet og utvikling, men forutsetningene for barn og unges utvikling av psykisk helse er ikke alltid til stede. Forforståelsen min har dermed spilt en viktig rolle for det teoretiske rammeverket som ble valgt.

Teorigrunnlaget ble valgt før intervjuguiden ble utarbeidet. Samtidig har jeg valgt en delvis induktiv tilnærming, både til intervjuguiden, med flere åpne spørsmål, og innledningsvis i analyseprosessen, noe som utdypes videre i egne avsnitt. Jeg har også forsøkt å ha en induktiv tilnærming til fremstillingen av resultatene, hvor jeg stiller meg selv spørsmål om det har dukket opp noe uforutsett, eller noe som taler imot min forforståelse. Det har også vært viktig for meg å trekke paralleller til teorien og tidligere forskning under presentasjon av resultatene. Det kan hjelpe leseren til å kjenne igjen og se hvordan teorien har gjort seg gjeldene under analysene, og hvordan mitt teoretiske rammeverk ble relevant for drøftingen av funnene. Ved å synliggjøre forforståelsen min og min bevissthet om denne underveis i forskningsprosessen, håper jeg at det kan bidra til å styrke studiens pålitelighet.

Valg av forskningsmetode

Som nevnt tidligere, ønsker jeg å belyse lærernes erfaringer relatert til elevenes psykiske helse, og for å få tilgang til lærernes subjektive perspektiver på dette temaet, vurderte jeg det kvalitative intervjuet som best egnet. For som Kvae & Brinkmann (2012) fremhever, er intervju en velegnet metode for datainnsamling dersom forskeren ønsker å belyse og forstå et fenomen ut i fra informantens situasjon. Siden jeg allerede hadde personlige erfaringer innen temaet og hadde lest litteratur om psykisk helse i skolen og dermed dannet meg en forforståelse, var det naturlig å benytte en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen. Ved en abduktiv tilnærming aksepterer nemlig forskeren teoriens betydning i forkant av og i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2012). På den ene siden er målet mitt å få tilgang til lærernes subjektive perspektiver på forskningstemaet. Jeg ønsker å innta en induktiv, eller empirinær tilnærming. På den andre siden har jeg mål om å fange opp og forstå temaet, slik det kan forstås ved hjelp av tidligere forskning og teori. Jeg ønsker med andre ord også en deduktiv, eller teorinær tilnærming til studien min. Forskning som veksler mellom deduksjon og induksjon kalles for abduktiv metode (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Etisk betraktninger

Som forsker har jeg et spesielt ansvar. Dette ansvaret strekker seg over flere forhold ved forskningsprosessen, som ansvaret overfor informantene så vel som ansvaret for en pålitelig fremstilling av studien. For å sikre dette, og dermed styrke kvaliteten, bør etiske spørsmål være integrert i alle faser av forskningsprosessen (Dalen 2013). Før studiens oppstart, ble de etiske retningslinjene tatt hensyn til ved at jeg sendte inn meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (vedlegg 4). Informantene som deltok i studien, signerte også en samtykkeerklæring, som ga meg mulighet til å benytte anonymiserte opplysninger fra informantene. I tillegg ble de gjort oppmerksom på at deltakelsen var basert på frivillighet, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Et annet grunnleggende forskningsetisk prinsipp er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2013). Informasjonen som informantene gir skal behandles med respekt. Når forskeren formidler informantens beskrivelser, er det viktig at ikke informasjonen skader enkeltpersoner eller informanten selv. Derfor er det vanlig å anonymisere forskningsmaterialet (Thagaard, 2013). For å sikre anonymiteten til mine potensielle informanter, ble rekruttering foretatt gjennom en tredjeperson, rektor. Det var altså rektorene ved de ulike skolene jeg kontaktet som igjen kontaktet enkelte lærere de mente kunne være interessert i å delta i prosjektet mitt. Det å transkribere og gjengi datamateriale på bokmål, kan også bidra til anonymisering, ettersom dialekt er mer gjenkjennbar og lettere kan knyttes til den enkelte informant (Tjora,

2012). Som Nilssen (2012) trekker frem, er det også en fordel at forskeren transkriberer datamaterialet selv, slik jeg valgte å gjøre. Det er meg som forsker informanten har valgt å samarbeide med å fortelle sine historier til, ikke noen andre.

Thagaard (2013) fremhever i tillegg at konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt også må vurderes for å sikre en etisk forsvarlig forskningspraksis. I dette tilfellet ønsker jeg å trekke frem forskerens fortolkende autoritet. Jeg som forsker, gis muligheten til å formidle informantenes fortellinger, men dette er gjennom mine referanserammer. Jeg må derfor bestrebe meg på å beskytte informantenes integritet. I denne sammenhengen har jeg vurdert om det ville være hensiktsmessig med det Kvale & Brinkmann (2012) omtaler som medlemsvalidering. Det vil si at forskeren presenterer sine fortolkninger for informanten. Informanten skal vurdere om tolkningen er i tråd med egen oppfatning. Det finnes imidlertid flere ulemper med denne fremgangsmåten. Sandelowski (2002) viser til at informantene kan glemme deler av konteksten utsagnet ble sagt i, og dermed ikke kjenne det igjen, slik det blir referert i den ferdige rapporten. Videre, som Thagaard (2013) beskriver, kan det virke fremmedgjørende for informanten å lese egne beskrivelser i en analytisk sammenheng. Mens deres beskrivelser har bakgrunn i deres reelle kontekst, har jeg satt de samme beskrivelsene inn i en ny teoretisk kontekst i den ferdige forskningsrapporten. Det å be informantene ta stilling til egne beskrivelser satt inn i denne nye teoretiske konteksten, kan gi en følelse av devaluering eller manglende respekt for deres perspektiv. Med denne bakgrunnen valgte jeg bort medlemsvalidering.

Valg av intervjuform

En intervjuguide kan utformes på forskjellige måter. I begynnelsen vurderte jeg, med utgangspunkt i ønsket om å få tilgang til informantenes subjektive perspektiver (induksjon), å ta i bruk en ustrukturert intervjuguide. Tanken var at informanten i størst mulig grad skulle få snakke fritt rundt et forhåndsdefinert hovedtema, noe som er i tråd med det ustrukturerte forskningsintervjuet (Thagaard, 2013). På et senere tidspunkt, valgte jeg imidlertid bort denne tilnærmingen. Jeg hadde liten erfaring med selve intervjusituasjonen, noe som kunne gjøre intervjuet utfordrende i seg selv. Det virket mer fruktbart å kunne støtte meg til en semistrukturert intervjuguide. I et semistrukturert intervju er temaene utarbeidet på forhånd, mens rekkefølgen av temaene blir avgjort underveis (Thagaard, 2013). Denne fleksibiliteten ville gjøre det mulig for meg å ta tak i assosiasjoner informanten gjorde seg underveis. I tillegg kunne en semistrukturert intervjuguide sikre at viktige teoriutledede temaer (deduksjon) ikke ble utelatt. Dermed besluttet jeg å utarbeide intervjuguiden med innledende åpne, empirinære spørsmål, for så å følge opp med mer teoriutledede spørsmål.

Utforming av intervjuguide

Jeg og en medstudent fra den kvalitative forskningsgruppen hadde valgt en liknende problemstilling, bare med ulike målgrupper, hun lærere i småskolen og jeg lærere i ungdomsskolen. Med tips fra veilederen vår, utarbeidet vi tilnærmet lik intervjuguide (vedlegg 1). Dette med tanke på at vi etter fullført masterstudier kunne studere videre, og sammenlikne likheter og forskjeller i lærernes perspektiver på barne- og ungdomsskolenivå. På forhånd hadde vi skissert hver vår intervjuguide. Disse ble brukt som et utgangspunkt for videre felles bearbeiding. Med gode innspill fra veilederen vår utformet vi intervjuguiden sammen. Utfordringen som vi erfarte i denne delen av prosessen, var å formulere spørsmålene på en slik måte at de ikke ville legge for store føringer for informantenes svar. Derfor ble resultatet en innledende induktiv intervjuguide. Vi stilte ikke direkte spørsmål om lærernes forhold til elevenes psykiske helse i starten av intervjuguiden. «Kan du fortelle meg litt om hvorfor du valgte å bli lærer?» og «Kan du fortelle litt om hvordan du opplever hverdagen som lærer?» er eksempler på åpne spørsmål i den innledende fasen. Mot slutten av intervjuguiden fikk, som allerede nevnt, intervjuguiden et litt mer deduktivt preg, med spørsmål som: «Føler du at du inkluderer arbeid relatert til psykisk helse i din undervisning?» og «Hva vil du trekke frem som det mest grunnleggende for å lykkes med å fremme god psykisk helse blant elevene i skolen?». Dette var for å sikre at viktige emner ble belyst.

Thagaard (2013) beskriver at det er viktig at forskeren har kunnskap om konteksten informanten befinner seg i. Dette vil være av avgjørende betydning for om informanten opplever spørsmålene som relevante og dermed også for intervjuets kvalitet. Jeg erfarte dette på den måten at mine kunnskaper om feltet jeg studerte var svært nyttig for utformingen av intervjuguiden. Jeg hadde lest en god del forskning relatert til temaet psykisk helse før jeg formulerte studiens problemstilling. Det teoretiske utgangspunktet hjalp meg, både til å stille relevante spørsmål og mer spissede teoribaserte spørsmål som kunne sikre meg det datamaterialet jeg trengte for å besvare studiens problemstilling.

Introduksjonsspørsmålene

Intervjuguiden ble innledet med følgende spørsmål: «Kan du fortelle meg litt om hvorfor du valgte å bli lærer?». Kvale & Brinkmann (2012) anbefaler et åpningsspørsmål hvor informanten får mulighet til å trekke frem det de selv opplever som relevant. Dette kan gi spontane og rike beskrivelser. Åpningsspørsmålet kunne gi viktig informasjon om informantens verdier og motivasjon for arbeidet. Flere av de innledende spørsmålene skulle i tillegg skaffe meg nødvendig bakgrunnsinformasjon. Det ville være hensiktsmessig å kartlegge om noen av informantene hadde spesiell kompetanse på området psykisk helse.

Dette ville igjen kunne gi meg informasjon om informantenes interessefelt. I tillegg fungerte spørsmålene som en slags oppvarming. Informantene fikk uttale seg om sider de selv kjente best.

Oppfølgingsspørsmålene

Noen av spørsmålene gir deltakeren, i første omgang, mulighet til å svare relativt kort som «ja» eller «nei». Spørsmålet «Føler du at du får brukt deg selv i arbeidet?» er et eksempel på dette. Uten oppfølgingsspørsmål vil slike spørsmål kunne gi begrenset datamateriale.

Samtidig vil denne type spørsmål legge mindre føringer for deltakeren. Dersom spørsmålet hadde vært omformulert til: «Hvordan føler du at du får brukt deg selv i arbeidet?», kan det tenkes at læreren utelukkende vil trekke frem områder hvor læreren opplever å lykkes. Den positive vridningen i spørsmålene vil derfor kunne påvirke informanten i for stor grad.

Oppfølgingsspørsmålene skal derfor gi læreren muligheten til å reflektere rundt, gi utdypende svar og modifisere seg om de intuitivt svarer «ja» eller «nei».

Informantene

I utgangspunktet ønsket jeg å komme i kontakt med tre lærere. Thagaard (2013) opererer med begrepet metningspunkt når forskeren skal avgjøre størrelsen på utvalget. Forfatteren viser til at metningspunktet er nådd når flere informanter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres. I mitt tilfelle kan det være problematisk å snakke om metningspunkt. Det er nærliggende å tro at flere informanter hadde gitt andre fortellinger og beskrivelser og dermed en dypere forståelse av fenomenet. Samtidig bør ikke utvalget være større enn at det lar seg gjøre å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2013). Av hensyn til masteroppgavens omfang ble det derfor, i samråd med veileder, tatt en beslutning om at tre informanter var tilstrekkelig.

Proessen med å finne de tre informantene var tidkrevende og vanskeligere enn først antatt. Den startet med at jeg utformet to informasjonsskriv. Utdriningen med informasjonsskrivene var å vurdere hvor detaljert beskrivelsen av prosjektet skulle være. For som Gudmundsdottir (2011) uttrykker, kan informantenes kunnskaper om forskerens prosjekt virke hemmende i den forstand at de tilpasser innholdet til hva de forventer at forskeren ønsker å høre. Samtidig måtte jeg gi lærerne tilstrekkelig informasjon slik at de kunne vurdere sin deltakelse på et reelt grunnlag.

Et av informasjonsskrivene (vedlegg 2) ble sendt til noen av de 25 skolene som allerede hadde sagt ja til å bidra til det kvantitative delprosjektet i samme forskningsprosjekt som min studie var en del av. Det andre informasjonsskrivet (vedlegg 3) ble sendt til tilfeldig valgte ungdomsskoler. Til sammen kontaktet jeg rektorer ved 37 barne- og ungdomsskoler,

hovedsakelig i Midt-Norge og på Vestlandet. Utvalgskriteriene ble sikret på best mulig måte ved at jeg foretok rekrutteringen gjennom en tredjeperson, rektor. Rektorene kjenner sine ansatte ved de ulike skolene, og var i en bedre posisjon enn meg til å vurdere om noen av lærerne passet informantbeskrivelsene. Informasjonsskrivet inneholdt praktiske opplysninger om studien, noen kriterier for valg av informanten, samt en forespørsel om deltakelse. 27 av 37 rektorer ga ingen respons på forespørselen. Syv av 37 skoler ga avslag med begrunnelser som: «har ikke kapasitet», «ingen lærere har meldt sin interesse» og «har ikke anledning». Omsider fikk jeg samlet tre lærere som stilte seg positive til å delta. Disse kontaktet jeg per telefon eller e-post for ytterlig informasjon. Vi avtalte samtidig dato og sted vi skulle møtes.

På forhånd hadde jeg som sagt utarbeidet noen kriterier og kvalifikasjoner for valg av informantene, noe som kjennetegner et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). Kriteriene og kvalifikasjonene var knyttet til yrkeserfaring, yrkestittel, trinn og type utdanningsinstitusjon. Informantene som deltok i denne studien har yrkestittelen lærer eller allmennlærer. De har alle jobbet mer enn seks år innenfor norsk offentlig ungdomsskole. Utvalget bestod av to kvinner og en mann.

Gjennomføringen av intervjuene

Jeg startet med å gjennomføre ett prøveintervju, med en allmennlærer, for å vurdere intervjuguiden og samtidig få erfaring med selve intervjusituasjonen. Prøveintervjuet indikerte at intervjuene ville vare i ca. 60 minutter. Det tekniske utstyret fungerte på en god måte, og spørsmålene jeg stilte framstod som relevante. Derfor ble det ikke foretatt noen endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet. I tråd med Tjora (2012) sine anbefalinger fikk informantene mulighet til å velge hvor de ønsket å bli intervjuet. Dette kunne bidra til å gjøre intervjusituasjonen mer trygg for informantene. De tre lærerne ønsket å bli intervjuet ved sine egne skoler. Hvert intervju begynte med at jeg informerte om intervjusituasjonen. Det var viktig for meg å poengtere at det var informantenes subjektive opplevelser jeg ønsket å trekke frem og at det ikke fantes noen svar som var mer korrekt enn andre.

Under intervjuene forsøkte jeg å innta rollen som en aktiv lytter. Samtalene var preget av engasjement og åpenhet, og informantene ga utfyllende og nyanserte svar. I intervjuguiden hadde jeg formulert oppfølgingsspørsmål. Disse inngikk som regel i informantenes svar, men fungerte likevel som en trygghet for meg. Min oppgave ble å holde tråden i samtalen for å sikre at alle spørsmålene ble belyst. utfordringen tilknyttet gjennomføringen av intervjuene, var i størst mulig grad å sikre at min forståelse var i tråd med informantenes faktiske fortellinger. For å møte denne problematikken, ble de samme temaene belyst fra ulike vinkler. Jeg forsøkte også å la min forforståelse tre litt i bakgrunnen, i den grad det var mulig.

Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, begynte transkriberingsprosessen. Jeg hadde som allerede nevnt bestemt meg for å transkribere selv, noe jeg opplevde som verdifullt. Da jeg hørte på lydfilene, var det som å være i situasjonen på nytt. Jeg kjente igjen stemmene, pausene, mumlingen og iveren. Jeg kjente igjen konteksten.

Jeg valgte å transkribere på bokmål. Det har ført til at noe av særpreget i språket til informantene har forsvunnet. Kvale & Brinkmann (2012) problematiserer forholdet mellom talt språk og skreven tekst. Den levende samtalen som oppstår under intervjuet, blir gjennom transkripsjon gjenstand for abstraksjon. Beslutningen om å transkribere på bokmål, ble tatt på grunnlag av at jeg ønsker at sitatene skal være lett tilgjengelig for leseren. Siden intervju er en muntlig kontekst, gjør det at språket i det transkriberte datamaterialet er mer spontant, forkortet og springende enn i det vanlige skriftspråket. For å gjøre sitatene lettere å forstå for leseren, har jeg valgt å skrive om det muntlige språket til en mer skriftlig form. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2012) sine anbefalinger. De fremhever at det muntlige språket bør omarbeides til en mer forståelig skriftlig form. Gapet mellom det levende språket og den skrevne teksten vil likevel være til stede. Det er noe jeg som forsker må være bevisst på og ta best mulig hensyn til.

Analyseprosessen

En kvalitativ forskningsprosess kjennetegnes ved den flytende overgangen mellom innsamling av data og analyse (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle var det analytiske perspektivet allerede til stede da jeg skulle rekruttere lærere. Dette stemmer overens med Thagaard (2013), som beskriver at analysen som regel starter i det forskeren kommer i kontakt med informantene. Hvorfor var det bare syv av 37 rektorer som i hele tatt ga meg en tilbakemelding? Hadde rektorene det så travelt at de ikke tok forespørselen videre til lærerne? Var lærerne så opptatt at de ikke ønsket å delta i studien? Hadde studien et fokus som var nedprioritert, og som derfor ikke skolene ønsket å belyse, eller var temaet for vanskelig, og noe lærerne vegret seg for å uttale seg om? Det de syv responderende skolene svarte, «har ikke kapasitet», «ingen lærere har meldt sin interesse» og «har ikke anledning», kan støtte noen av antakelsene jeg fikk.

Den analytiske refleksjonen var også til stede med tanke på valg av informanter. For i denne sammenhengen kan man ikke komme utenom at lærerne som ønsket å delta i forskningsprosjektet, mest sannsynlig allerede var opptatt av temaet. I tillegg er de gjerne personer som er flinke til å formidle sine perspektiver. Utvalgskriteriene og lærernes anonymitet ble, slik jeg har beskrevet ovenfor, sikret ved at jeg foretok rekrutteringen gjennom

rektorene. Det kan imidlertid eksistere en ulempe med denne formen for rekruttering. Rektor kan velge ut en lærer som han eller hun står i en nær forbindelse til og som dermed kjenner på et press i forhold til å representere skolen på en best mulig måte. Konsekvensene av denne situasjonen kan være at jeg ikke har fått tilgang til lærernes reelle erfaringer. Dette forholdet er det viktig å være klar over.

Under intervjuene ble det enda mer fremtredende at analyseprosessen hadde startet. Nå var det utfordrende å ikke la mitt teoretiske utgangspunkt bli for fremtredende. På dette tidspunktet ønsket jeg ikke å forstå lærernes fortellinger i lys av mitt teoretiske rammeverk, jeg ønsket å være åpen. Jeg noterte derfor stikkord og refleksjoner rett etter at intervjuene var gjennomført for å forholde meg mest mulig empirinær inn i analysene.

Under transkriberingen ble analysefokuset mitt i større grad rettet mot informantens beskrivelser. Ord og uttrykk som gjentok seg, og tanker og refleksjoner som dukket opp, ble notert. Allerede i denne delen av analyseprosessen tegnet det seg et mønster. De tre lærerne beskrev ved flere anledninger viktigheten og verdien ved det relasjonelle møtet mellom læreren og elevene. Var dette et funn? På dette tidspunktet ga det meg i alle fall ideen til en mulig kategori som jeg da kalte møtet. Jeg ble samtidig oppmerksom på hvordan lærerne beskrev flere forhold de syntes var utfordrende ved dagens skole, og hvordan disse forholdene stod i kontrast til hvordan de selv ønsket å utøve lærerrollen. Dette mønsteret følte imidlertid sammensatt og uoversiktlig på dette tidspunktet, og det var utfordrende å definere det inn i en klar og avgrenset kategori. Det ble klart for meg at det ikke var hensiktsmessig å forsøke å presse det mangfoldige datamaterialet knyttet til dette temaet inn i en bestemt kategori på et så tidlig tidspunkt. I notatene skrev jeg derfor foreløpig motstridende interesser, som en refleksjon. Samtidig forstod jeg på dette tidspunktet at deler av det teoretiske rammeverket, som teori om selvbestemmelse, målstruktur, verdier og kognitiv konsonans og dissonans kunne være høyst relevant for å forstå det som foreløpig var beskrevet som motstridende interesser for lærerne. Hvordan skulle jeg nå klare balansere målet om en induktiv tilnærming, når mitt deduktive utgangspunkt allerede var blitt støttet allerede i denne tidlige fasen i analysene? Løsningen ble Tjora (2012) sin stegvis-deduktive induktive metode (SDI), som forfatteren mener er velegnet for en abduktiv tilnærming. Med denne tilnærmingen jobber man seg fra data mot teori. Dette representerer den induktive prosessen. Fortløpende, etter en induktiv analysefase, sjekker man empirien opp mot det teoretiske perspektivet. Disse tilbakekoblingene representerer dermed den deduktive prosessen.

Tjora (2012) forklarer at metoden er utviklet med tanke på å ta ut potensialet i den

foreliggende empirien, og da er det nødvendig at første fase i analyseprosessen er empirinær. Det å ta ut potensialet i empirien anså jeg som viktig med tanke på utgangspunktet for denne studien, som nettopp var å ta lærernes subjektive perspektiv på temaet 'psykisk helse i skolen'. I den første fasen av analyseprosessen anbefaler Tjora (2012) å bruke noe han betegner tekstnær koding. Dette er koder som oppstår på bakgrunn av begreper som allerede finnes i datamaterialet, og ikke fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller planlagte temaer. På denne måten er kodene empirinære og dermed induktivt generert (Tjora, 2012). 'Gode relasjoner' og 'målstyring' er eksempler på tekstnær koding som er hentet fra to av intervjuene mine. Gode relasjoner oppstod fra dette utdraget: «Jeg brenner for de stille jentene, for de bråkete guttene og for å finne å utvikle gode måter å være i relasjon med dem på». Målstyring kommer fra dette utdraget: «Ja, du kan si at dette med den veldig, veldig, målstyringen hele tiden. Selvfølgelig var det mål tidligere også, men jeg følte nok at vi hadde større lokal valgfrihet».

Før jeg begynte å sette koder til hvert intervju, lyttet jeg til intervjuene nok en gang. Det var en stund siden jeg hadde hørt på lydfilene, og jeg la merke til at de gjorde det lettere for meg å sette meg inn i intervjukonteksten på nytt. Ord (noen ord ble senere til koder), kommentarer og ideer (blant annet 'møtet' og 'motstridende interesser') som jeg allerede hadde notert rett etter intervjuene og under transkriberingen, fikk bli med inn i kodingsprosessen. Enkelte av disse ordene fikk nå stå som koder, andre ble tatt bort. Kodene ble plassert i hver sin tekstboks til venstre for intervjuteksten de var hentet fra. På denne måten satt jeg igjen med en liste med koder som alle var empirinære og induktivt generert. Kommentarene som jeg hadde notert før analysene, og kommentarer som oppsto under analysene, satte jeg inn i parenteser i datamaterialet.

I neste fase, kategoriseringsfasen, anbefaler Tjora (2012) å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper, kategorier. For å gjøre dette arbeidet mer strukturert og oversiktlig, bestemte jeg meg for å skrive ut alle kodene. Kodene ble markert med tre forskjellige farger, alt etter hvilket intervju de tilhørte. Foran meg lå det nå veldig mange koder. En etter en tok jeg kodene for meg. De ble gruppert etter tema og innhold. Siden kodene var tekstnære, behøvde jeg sjeldent å gå tilbake til datamaterialet for å se hva de handlet om. For å unngå å utelukke for mange koder for tidlig, begynte jeg å sortere de uten å la problemstillingen i for stor grad avgjøre hvilke koder som skulle bli med videre. Jeg ønsket å forholde meg mest mulig induktiv i starten av kategoriseringsfasen. Da denne jobben var gjort, lå kodene i åtte grovt sorterte grupper. Enkelte av gruppene gikk litt inn i hverandre, og flere av kodene ble liggende å representere enkelttemaer for seg selv, uten å tilhøre en større

gruppe. På dette tidspunktet utgjorde derfor ikke gruppene de ulike kategoriene. Jeg hadde heller ikke satt navn eller angitt overordnet tema på noen av gruppene. Det ønsket jeg ikke å gjøre før jeg hadde en finere sortering med problemstillingen som bakteppe. Men allerede her hadde jeg dannet meg et bilde av hva de ulike gruppene handlet om og forslag til kategorier jeg ville prøve ut.

Før jeg arbeidet videre, gikk jeg igjen tilbake til beskrivelsene av den stegvis-deduktive induktive metoden. Hvordan skulle jeg forsikre meg om at jeg ikke mistet viktige koder? Og hvordan kunne jeg være sikker på at jeg ikke ubevisst plasserte kodene i kategorier som passet til teorigrunnlaget jeg allerede hadde? I denne sammenhengen viser Tjora (2012) til to typer koder, de som er tekstnære og de som er sorteringsbasert. Forfatteren forklarer at sorteringsbasert koding ofte preges av en variabeltenkning fra kvantitativ forskning og har dermed et mer deduktivt preg. Sorteringsbaserte koder kan være mulig å sette opp allerede *før* datagenereringen. Tekstnær koding oppstår imidlertid *fra* empirien og vil ikke være mulig å sette opp før datagenerering. Ettersom jeg benyttet tekstnær koding, hadde jeg ikke mulighet til å plassere koder i samsvar med teorigrunnlaget mitt uten at koden faktisk pekte mot den aktuelle teorien. I tillegg var jeg åpen for at det kunne dukke opp mønstre og funn som jeg ikke hadde reflektert over på forhånd. Hvordan lærerne møtte elever som de erfarte hadde psykiske vansker, og hvordan lærerne formidlet at elevene blir påvirket av samfunnet og familielivet, er eksempler på slike uventede funn. Med tanke på det å miste koder, forklarer Tjora (2012) at dersom man har vært inkluderende i kodingsprosessen, vil det være nødvendig å ta bort koder. For nå vil problemstillingen bestemme hvilke koder som er relevant videre og ikke empirien.

I det neste steget i kategoriseringsfasen jobbet jeg med å utvikle og sette navn på gruppene, som nå ble til kategorier. Problemstillingen ble mer styrende i dette arbeidet, og flere av kodene ble tatt bort. Navnet på enkelte av kategoriene forandret seg etter hvor jeg var i prosessen. Kategorien som ble hetende skolens verdikontekst, i tråd med Skaalvik & Skaalviks (2011) begrepsbruk, hadde opprinnelig navnet skolens forventninger. Slik ble et induktivt generert tema etter hvert forankret i et teoretisk fundament.

Etter at datamaterialet var analysert, og jeg hadde kommet frem til de ulike kategoriene, måtte jeg bestemme meg for hvordan jeg skulle presentere funnene. Thagaard (2013) beskriver tre forskjellige måter forskeren kan presentere resultatene sine på. Jeg vurderte to av fremstillingsformene, en personsentrert tilnærming og en temasentrert tilnærming. Dersom jeg hadde benyttet en personsentrert tilnærming, kunne jeg ha presentert funnene fra hvert intervju separat. På denne måten kunne informantenes individuelle fortellinger kommet enda

tydeligere frem. Det hadde i tillegg gitt meg bedre muligheter til å sammenlikne likheter og forskjeller mellom informantenes uttalelser. På en annen side var det snarere likheter fremfor forskjeller som preget datamaterialet. Selv om det naturlig nok var individuelle forskjeller, hadde datamaterialet flere viktige fellestrekk. Fellestrekene kom tydelig frem i kodings- og kategoriseringsprosessen. Informantenes bidrag var relativt jevnt fordelt under de ulike kategoriene. Med denne bakgrunnen valgte jeg en temasentrert tilnærming. Det er likevel viktig for meg å understreke at jeg har fokusert på likheter i datamaterialet. Sitatene jeg har brukt for å dokumentere lærernes erfaringer og opplevelser, underbygger derfor denne likheten. Det vil imidlertid være individuelle forskjeller blant informantene som ikke kommer like tydelig frem. Videre har jeg har forsøkt å trekke frem de sitatene som jeg mener illustrerer funn fra analysene på en tydelig måte. Derfor kan noen informanter være referert hyppigere enn andre.

Pålitelighet

I kvalitativ forskning kan grad av pålitelighet knyttes til om forskeren har gjort rede for studiens fremgangsmåte (Thagaard, 2013). Dermed vil metodekapittelet i sin helhet være av avgjørende betydning for om jeg kan overbevise om pålitelig forskning. Tjora (2012) viser til at forskeren alltid vil ha et forhold til temaet det forskes på å bli påvirket av dette. Derfor er det viktig å synliggjøre sin egen posisjon. I denne studien utdypes min forforståelse i et eget avsnitt. I analyseprosessen problematiserer jeg hvordan min forforståelse kan ha påvirket meg under analysen, og hvordan jeg har forsøkt å møte denne problematikken gjennom Tjoras (2012) stegvis-deduktive induktive metode. Når jeg presenterer forskningsresultatene, har jeg prøvd å gjøre informantenes stemmer synlige gjennom bruken av direkte sitat. I avsnittet ovenfor har jeg gjort rede for hvordan sitatene er valgt ut, og hvilke sider sitatene ikke dekker i like stor grad. Disse forholdene vil forhåpentligvis bidra til å styrke studiens pålitelighet.

Gyldighet og overførbarhet

Gyldighet handler om forskerens tolkninger samsvarer med den faktiske virkeligheten, og overførbarhet kan knyttes til spørsmålet om resultatet av en studie kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). I utgangspunktet vil resultatet være gyldig for de som har deltatt i studien og ikke nødvendigvis for andre i en liknende situasjon. Men dersom man ser på hva man kan lære av forskningsresultatene, er spørsmålet om overførbarhet aktuelt (Kleven, 2011).

I vurderingen av overførbarhet må man ta hensyn til eventuelle metodiske svakheter. Et begrenset utvalg kan påvirke grad av overførbarhet, da det kan tenkes at metningspunktet ikke er nådd. Flere lærer i utvalget kunne mest sannsynlig tilført studien flere perspektiv og gitt en

enda dypere forståelse av studiens fokus. Ettersom denne studien har et begrenset utvalg, vil den, i tråd med Thagaards (2013) forklaring, ha overføringsverdi i den grad leseren kjenner seg igjen i situasjonen eller forstår andres situasjon ut i fra beskrivelsene og dermed kan oppnå en dypere forståelse av forholdene studien belyser.

For at andre skal kunne vurdere om mine tolkninger av datamaterialet er i tråd med informantenes beskrivelser, har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent. Innledningsvis i metoddelen har jeg gjort rede for forforståelsen min. Jeg har også beskrevet teoriens rolle inn i denne studien. I kapittelet hvor jeg presentere resultatene, har jeg forsøkt å få frem og skille mellom hva som er informantenes beskrivelser og hva som er mine egne tolkninger av informantenes utsagn. Funnene mine er også blitt sammenliknet med tidligere forskning. Det kan ifølge Tjora (2012) styrke studiens gyldighet, da leseren kan se funnene mine i lys av andres forskning.

Jeg håper at redegjørelsen av forskningsprosessen inneholder detaljerte beskrivelser slik at leseren kan vurdere om studien fremstår troverdig og eventuelt kan overføres til liknende situasjoner og gi økt kunnskap på området.

KAPITTEL 4. RESULTAT

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for sentrale funn fra analyseprosessen. Funnene blir presentert gjennom temaene: lærernes refleksjoner rundt elevenes psykiske helse, verdier og trivsel i arbeidet, relasjonskompetanse, tilpasning for mestring, behov for mer kompetanse på et økende problem, erfaringsbasert kompetanse, påvirkning fra hjem og samfunn og skolens verdikontekst. Resultatkapittelet består av et utvalg av lærernes utsagn samt egne fortolkninger av lærernes fortellinger. Enkelte steder vises det også til teori og tidligere forskning. For å sikre lærernes anonymitet omtales de med fiktive navn, og når lærerne har flere spredte fortellinger som tar opp samme tema er disse blitt samlet. Nye utsagn begynner da med (...).

Lærernes refleksjoner rundt elevenes psykiske helse

Et viktig funn i denne studien ble utledet av lærernes refleksjoner rundt elevenes psykiske helse. Analysene viser tydelig at lærerne er opptatt av elevenes beste og at de har et bevisst forhold til og er opptatt av temaet psykisk helse i skolen og hvilke konsekvenser psykiske vansker kan ha for elevene i en skolesammenheng. Dette samsvarer med et av funnene til Holen & Waagene (2014), som beskriver at lærerne har god kjennskap til forhold som kan indikere psykiske vansker og hva som har betydning for elevenes psykiske helse. Den induktiv orienterte intervjuguiden skulle vise seg å være en styrke til å avdekke dette forholdet. De åpne spørsmålene i starten av intervjuguiden ga lærerne mulighet til å komme inn på sider de selv ønsket å trekke frem, uten at det ble lagt store føringer for svarene deres. Ved flere anledninger kom lærerne inn på områder som rommer psykisk helse og elevenes psykiske vansker uten at de ble spurt om det. I et av spørsmålene blir Ane bedt om å si litt om utfordringene hun møter i arbeidet. Her uttaler hun:

Den største utfordringen jeg står overfor nå, det er økt omfang av psykiske problemer blant ungdom, som jeg ikke føler jeg har kompetanse i. Som jeg synes er kjempesårt å se på, og som har stor innvirkning på skolehverdagen, både til den enkelte elev, men også som gruppe og på lærer. Og at det tar enormt lang tid før de får hjelp. (Ane)

Det at Ane ser på omfanget av psykiske vansker som den største utfordringen hun står overfor, kan tyde på at hun har reflektert rundt temaet. Hun er tett på elevene i skolehverdagen og ser hva de sliter med. Mest sannsynlig befinner Ane seg i en situasjon hvor hun møter mange ulike utfordringer i lærerrollen, men det er denne situasjonen hun velger å sette fokus på. Det kan indikere at elevenes psykiske helse og trivsel betyr mye for henne som lærer. Ane peker også på kompleksiteten i denne situasjonen. Dersom en elev har psykiske vansker får det store konsekvenser for eleven selv, men også for de rundt eleven. De to andre lærerne i utvalget kommer også med beskrivelser som forklarer at de er opptatt av elevenes

beste, og at de har gjort seg opp noen tanker rundt elevenes psykiske helse og konsekvensene psykiske vansker kan gi:

Jeg er opptatt av at elevene skal komme helskinnet ut i den andre enden. Altså, de som dropper ut kan være en utfordring, stort fravær, de som ikke har det bra på skolen, som du ser sliter med en eller annen ting som du kanskje ikke får helt tak i. Følge det opp. Det kan være litt vanskelig å nå inn. Og det kan være at det går langt utover det som jeg tenker er min oppgave. Men jeg er opptatt av det likevel, og jeg prøver å formidle det slik at elevene kan få hjelp. Og selvfølgelig skal man jo gjøre det man kan. Man ser jo at det er mange store sosiale oppgaver som man blir en del av, som kanskje er vel så viktig som at elevene lærer å bøye engelske verb. (Ella)

Dette utsagnet kan forstås som at det er viktig for Ella at skolen ikke påfører elevene unødige belastninger. Dette forutsetter at elevene ikke mistrives. Likevel viser beskrivelsene som følger, at mistrivsel eksisterer og det samtidig oppleves utfordrende. Noen av oppgavene hun blir stilt overfor i skolen, mener hun ligger utenfor hennes område. Som vi kan se, refererer disse oppgavene til emosjonelle forhold. Elever som sliter og ikke har det bra. Det er rimelig å anta at hun snakker om psykiske vansker som er utenfor hennes kompetanseområde. Hun er likevel opptatt av elevenes beste og ønsker at elevene skal få den hjelpen de trenger. I noen tilfeller kan det være nødvendig at hun trekker inn andre fagpersoner, men uttalelsen hennes peker mot at hun samtidig ønsker å stille opp med de forutsetningene hun har. Ellas utsagn indikerer at fokus på emosjonelle forhold er minst like viktig som det faglige aspektet. Ella har etter alt å dømme erfart at dersom elevene sliter med psykiske vansker, vil det faglige måtte tre mer til siden.

Alle de tre lærerne som er representert i denne studien knytter psykisk helse opp mot innvendig trygghet og å kunne være seg selv til tross for et ytre press. Det at eleven må ha en indre trygghet kan vise til at eleven føler en egen verdi i kraft av å være seg selv, uavhengig av å lykkes i skolen. Arvid og Ane utdyper hva psykisk helse er for dem:

Generelt, men også i skolen, vil jeg si at god psykisk helse er avhengig av at du er tro mot verdiene dine, og at du tør å være deg selv. At du klarer å stå imot det presset som ligger i samfunnet. (...) En elev med god psykisk helse ligner ikke på alle andre fordi eleven følger ikke strømmen. Denne eleven bruker akkurat de klærne, har akkurat den telefonen, holder på med de fritidsaktivitetene - alt ut i fra sitt eget valg. Du ser at eleven har rot i en trygg familie med støtte fra foreldre som ser det beste for barnet sitt. Og der barnet ikke er presset inn i en slags trakt der alle gjør det samme. (Ane)

De må ha en trygghet i seg selv. Fordi at hvis det helt grunnleggende ikke er på plass, så klarer de ikke å bevege seg så langt i matte eller andre fag. De må være hele inni. Balanse. Psykisk balanse. Har alltid elever som ikke er det, som har perioder hvor de ikke har vært det. Da er det veldig viktig for meg å trå varsomt med fag. (Arvid)

I utsagnet ovenfor reflekterer både Arvid og Ane over psykisk helse som en trygghet og balanse innover. Anes utsagn peker mot at elever med psykisk helse har en indre trygghet som gir eleven motstandskraft til å stå imot det ytre presset i hverdagen. Dette illustrerer at lærerne forstår psykisk helse i tråd med Verdens helseorganisasjons definisjon av begrepet. Arvid har i tillegg erfart hva som skal til for at elevene skal lære. Uttalelsen hans viser at han ser en

sammenheng mellom psykisk helse og læring. Han har erfart at dersom elevene har psykiske vansker vil det få negative konsekvenser for elevens læring. Dette er i overensstemmelse med Rossen & Cowan (2014) sine beskrivelser av psykiske vansker som en barriere for læring. For å oppdage denne sammenhengen, forutsetter det at psykisk helse er en del av lærerens begrepsapparat. Utsagnet til Arvid kan tyde på at han ser på psykisk helse som en grunnleggende del av mennesket og derfor sier at han må «trå varsomt med fag» dersom eleven ikke er i «psykisk balanse». Det kan tenkes at Arvid mener at psykisk helse må komme forut, og vektlegges som en del av arbeidet i skolen, som en forutsetning for elevenes læring og utvikling. Videre viser Ane sitt utsagn til at alle lærere bør være sitt ansvar bevisst når det kommer til elevenes psykiske helse:

Det skjer en stor omveltning i et barns hode fra barn til voksen, og den omveltningen er jo vi lærere med på. Og det er her jeg tenker at det er viktig at vi holder det mest mulig stabilt rundt dem, alle vi som har påvirkningskraft. (Ane)

Ane viser til at elevene er i en sårbar fase i livet i ungdomsskoleårene. Siden hun som lærer er nær elevene og deres utvikling, mener hun at det er hennes og alle læreres ansvar å representere en stabilitet og trygghet i møtet med et komplekst samfunn. Slik at elevene har gode forutsetninger for læring og utvikling.

Verdier og trivsel i arbeidet

Under intervjuene ba jeg lærerne fortelle meg litt om hvorfor de valgte å bli lærere. Det at de er interessert i mennesker, opplever en glede og trives sammen med barn og ungdom ser ut til å være av stor betydning for valg av yrke og trivsel. Dette samsvarer med forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2013), hvor samværet med elevene gleder og motiverer lærerne i arbeidet. Arvid uttrykker det på denne måten:

Jeg hadde tilfeldigvis ingenting å gjøre rett etter en militærtjeneste og så fikk jeg et spørsmål, og det var en førsteklasse 'kan du ta en dag eller to-tre dager?'. Jeg hoppet inn i det uten noen bakgrunn og var helt fortapt etterpå. Det var et kaos uten like i førsteklasse, med maling. Vi malte hverandre, tak og vegger. Og jeg hadde elever på fanget. Da jeg endelig ble kvitt elevene (ler) og måtte rydde opp etter dette her, så fant jeg til og med en elev sovende under pulten, med tommelen i munnen. Jeg var helt utslitt, men det var en fantastisk opplevelse. Det var så morsomt. Og da søkte jeg på lærerskole og kom inn. (Arvid)

Arvid beskriver et fargerikt første møte med elevene, preget av spontanitet, omsorg, lekenhet og iver. Uten erfaring eller kompetanse på området, tar han jobben som vikarlærer. Møte med elevene ser ut til å treffe noe i han, og denne erfaringen får han til å velge å utdanne seg som lærer. Videre sier Arvid noe om hva det å være lærer handler om for han:

Veldig mye av det som vi gjør med elevene er, det er ikke dokumenterbart. For meg så handler det å være lærer om dette møtet med elevene. Og da blir det en slik personlig greie som er vanskelig å få satt på papiret. (Arvid)

Det var møtet mellom Arvid og elevene som fikk han til å velge læreryrket. Og det han formidler, kan tolkes dit hen at det er dette møtet han fremdeles setter stor pris på. I rollen som lærer står man overfor ulike oppgaver. Felles for mange av oppgavene er at læreren er i et kontinuerlig samspill med elevene. Slik jeg forstår Arvid, er møtet mellom han og elevene hans noe spesielt, noe som ikke lar seg måle og veie. Beskrivelsen hans kan også fortolkes inn i det budskapet lærerne formidler i forrige avsnitt, om at elevenes psykiske helse ligger forut for og betinger deres læring. For lærerne ser det ut til at den mellommenneskelige dimensjonen inngår som en viktig betingelse for elevenes psykiske helse, og dermed for elevenes læring og utvikling. Samtidig gir utsagnet assosiasjoner til at Arvid opplever at mens han som lærer verdsetter møtet med elevene, verdsetter andre utenfor skolen det som kan dokumenteres i mer harde fakta. Ane verdsetter også spillet mellom henne og elevene:

Jeg er vel av den heldige gruppen lærere som gleder meg til å gå på jobb hver dag, og går hjem fra jobb og har hatt en kjempefin dag. Det er nesten uten unntak, hver eneste dag i hele året. Jeg har ikke bestandig like gode timer. Noen ganger føler jeg at 'dette er brillante timer'. Noen ganger så har jeg ikke fullt så gode timer. Jeg føler at dagen min består mest av slike positive møter med ungdommer. Jeg synes ungdommer har et ufortjent dårlig rykte. Jeg synes det er kjempeartig å være sammen med dem. Jeg bruker mye tid på elevsamtaler og da snakker jeg ikke om den formelle elevsamtalen. Jeg snakker veldig mye med elevene en til en. Det bruker jeg nesten mest tid på av alt. (Ane)

Svaret vitner om at hun liker jobben sin, og at verdier og trivsel i yrket henger sammen. Kan det være slik at det er lærere som nettopp har den indre verdibaserte motivasjonen som trives? Utsagnet viser at hun relaterer gleden til det å formidle fag og ikke minst viser utsagnet til at gleden oppstår i det relasjonelle møtet mellom Ane selv og elevene. Siden dette er viktig for henne og noe hun setter pris på, bruker hun også mye tid på samtaler med elevene. I denne sammenhengen poengterer hun at det ikke er snakk om formelle elevsamtaler, samtaler hun er pålagt. Ane snakker etter alt å dømme om den spontane, likeverdige og naturlig samtalen. Slik jeg tolker henne setter hun selv pris på disse samtalen, og hun ser at de er nødvendige for elevene. Nettopp i dette trer verdien i det likeverdige møtet frem, altså som like mye verdt for begge parter.

Ella kommer inn på enda en dimensjon av hva som gir henne trivsel i lærerrollen. På spørsmål om hun kan beskrive gledene i arbeidet sitt, svarer hun:

Ja, det er det å jobbe med unge mennesker, som stiller spørsmål og som du ser utviklingen i fra de er helt ferske i åttende til de går ut etter tiende trinn. Jeg synes det er en kjempespennende tid, å se hvordan de utvikler seg og blir voksne på de årene faktisk, eller mye voksne i alle fall. (Ella)

Utsagnet kan beskrive verdien det har for lærere å være i relasjon med elevene over tid. Dette kan forstås som at læring og utvikling ikke er noe som skjer i en håndvending. Det kan tenkes at det er først når lærerne får muligheten til å jobbe tett på elevene over en lengre periode, at de virkelig ser elevenes læring og utvikling og at dette speiler lærernes verdier og dermed gir

næring til deres trivsel i arbeidet.

Gjennom dette temaet har jeg presentert funn som omhandler lærernes verdier og trivsel i arbeidet, som er nært knyttet til det relasjonelle møtet med elevene. Mye taler for at lærerne også erfarer at det relasjonelle møtet er viktig for elevenes psykiske helse, og det er tydelig at lærerne er opptatt av elevenes beste, som er deres indre verdibaserte motivasjon. Lærerne kommer stadig inn på sider ved yrket som kan forstås i lys av Wigfield & Eccles' (1992) verdiperspektiv. Lærerne gir, i samsvar med teori om verdier, uttrykk for at arbeid som støtter opp under deres indre verdier, i dette tilfellet samspillet med elevene, fører til glede og trivsel i hverdagen. Indre verdier kan også se ut som å være en motivasjon for valg av yrke.

Relasjonskompetanse

I dette avsnittet presenteres det som lærerne formidler om viktige sider ved lærer-elev-relasjonen. Alle lærerne kommer inn på hvordan de erfarer at en god relasjon til elevene kan påvirke deres mulighet til å oppdage og hjelpe elevene dersom de har det vanskelig. Dette perspektivet ser vi da også igjen i NOU 2015:2 (2015), der det fremheves at en god lærer-elev-relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med psykiske vansker:

Å se den enkelte elev er kanskje det viktigste vi kan gjøre, at ikke ting sklir ut før man har sett det. Og da er den relasjonen veldig viktig. Det nytter ikke dersom ikke eleven vil si noen ting til deg. Du ser kanskje at elevene sovner dag etter dag på pulten. Så er det kanskje at de ikke får sove om natten. Hvorfor får de ikke sove om natten? Så er det jo ting der, ikke sant. (...) Det er jo kanskje det viktigste man kan gjøre som lærer. At man skaper en god relasjon og trygghet og tillit, at eleven kan ha tillit til lærerne. (Ella)

Jeg må ha sett alle enkeltelever hver dag. Det behøver ikke være noe faglig. Det kan være et blikk, eller rusk i håret eller det kan være et eller annet slikt. Det er viktig at eleven opplever 'det er noen som har sett meg, snakket med meg, brydd seg' (...) Du kan på en måte se på eleven om det er noen endringer i det normale mønsteret. Det er alltid noen slike. Det er vanskelig å beskrive det. Noen ganger kan du bare se at elevene ikke har det noe bra. (Arvid)

Disse utsagnene illustrerer hvorfor lærerne mener at det er viktig å se hver enkelt elev. Det å se eleven blir av Drugli (2012) beskrevet som en av to dimensjoner ved relasjonskompetanse, og det er tydelig at lærerne forholder seg til denne dimensjonen. Ellas utsagn kan vise til at trygghet og tillit i relasjonen mellom lærer og elev er en forutsetning for at elevene skal ønske å komme til læreren dersom de har det vanskelig. Derfor mener Ella at det er viktig å bygge opp om elevenes trygghet og tillit til henne over tid. En rimelig tolkning av Arvid sin beskrivelse er at det å anerkjenne elevene går ut over det rent faglige. Arvid er opptatt av at den enkelte elev skal få en følelse av å ha egenverdi, uavhengig av de faglige prestasjonene, og at noen bryr seg om han eller henne. På den måten signaliserer Arvid at han har en varme og omsorg overfor elevene sine. Som beskrevet i studiens teoridel, kan varme og omsorg gi elevene en følelse av emosjonell støtte. Emosjonell støtte kan ifølge Federici & Skaalvik

(2014) fremme elevenes trivsel og velvære. I det samme utsagnet trekker Arvid også frem lærer-elev-relasjonen som viktig for å avdekke om elevene ikke har det bra. I denne sammenhengen er det nærliggende å forstå det som at Arvid ønsker å følge opp sine elever relatert til deres psykiske helse. Når han kjenner elevene sine, kan han intuitivt legge merke til om noe er galt. Ane viser til et nytt aspekt ved relasjonskompetanse:

Min rolle er å vise både elev og foreldre at de ikke er glemt når det oppstår vanskelige situasjoner. For eksempel under langvarig fravær så er det min plikt til å sørge for at den eleven som sitter hjemme er husket på. At hun eller han hører til klassen, å vise at vi ønsker deg tilbake. (Ane)

Ane ser det som sitt ansvar å sørge for å gi elevene en følelse av at de er en del av et fellesskap i klassen. Hun vil vise overfor elev og foreldre at de ikke er glemt, selv under vanskelige situasjoner. Dermed er det naturlig å tenke at Ane ønsker at elevene skal oppleve tilhørighet. Ifølge Baumeister & Leary (1995) er følelsen av tilhørighet et grunnleggende psykologisk behov. Et ønske om at elevene skal føle tilhørighet kan dermed bidra til å ivareta elevenes psykiske helse. Videre viser Ane til en ny side ved lærer-elev-relasjonen:

Jeg brenner for gode relasjoner mellom alle, mellom voksne og barn og gjensidig respekt. Det med å være en leder i klasserommet som gjør at elevene respekterer meg og at jeg respekterer dem. (...) Jeg tror det er behov for at vi finner tid, der det teoretiske ikke står i fokus, men vi kanskje fokuserer på nettopp det med relasjoner mellom mennesker. Der det finnes tid til å bygge klassemiljø som absolutt påvirker psykisk helse, og der vi finner tid til å dyrke hverandres gode sider. Å ta vare på hverandre. (Ane)

Ane ser også på gjensidig respekt som en viktig forutsetning for å skape en god relasjon. Gjennom å vise elevene respekt, ønsker hun å bygge relasjoner preget av nettopp respekt. Ane fremhever i tillegg at et fokus på relasjonelle forhold kan fremme elevenes psykiske helse.

Gjennom analysene blir det klart at lærerne opplever lærer-elev-relasjonen som viktig for å fremme elevenes psykiske helse, og at de får brukt sin relasjonskompetanse i møte med elevene. Det er tydelig at lærerne føler et ansvar og et gjensidig behov for å skape og å være i en god relasjon med elevene sine. Dette er med på å underbygge lærernes kompetanse på området. For som Drugli (2012) beskriver, er det å ta ansvaret for kvaliteten på lærer-elev-relasjon en del av lærernes relasjonskompetanse. Lærernes uttalelser peker også mot at de ser på trygghet, tillit, gjensidig respekt, anerkjennelse og tilhørighet som viktige sider ved lærer-elev-relasjonen.

Tilpasning for mestring

Lærernes fortellinger viser klart at de anser elevenes følelse av mestring og deres egne muligheter for å legge til rette for dette, som viktig for å fremme elevenes psykiske helse i skolen. Derfor er det rimelig å anta at lærerne ser en verdi i tilpasset opplæring, og at de er motivert for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Samtidig peker lærerne på

utfordringene som ligger i kravet om tilpasset opplæring. I det følgende beskrives lærernes opplevelse av viktigheten av at elevene får oppleve mestring, samt hvordan lærerne opplever tilpasset opplæring både som en forutsetning og en utfordring ved arbeidet deres.

Under intervjuene kommer alle lærerne inn på sammenhengen mellom mestring og psykisk helse uten at jeg har et direkte spørsmål som tar opp dette forholdet. De uttrykker sammenhengen på denne måten:

Hvis du hele tiden får oppgaver som er for vanskelige, at du ikke kjenner mestring, så vil du helt sikkert, før eller senere, føle at det går ut over psyken din. Du vil ikke føle deg verdt. (Ella)

Det må være en balanse i både krav og forventninger. Er det et misforhold mellom det eleven kan klare å mestre og det eleven blir konfrontert med, så kan eleven komme i psykisk ubalanse. (Arvid)

Det er viktig at alle opplever mestring hver eneste dag. (...) Hvis jeg skulle sittede syv timer hver dag og ikke fått til noe, så hadde jeg også funnet på noe annet. Da hadde jeg også blitt klovn. Alle sammen må få føle at de blir anerkjent i løpet av en dag. Hvis ikke orker de ikke. Sånn tror jeg at vi alle er bygget. (Ane)

Felles for utsagnene er at lærerne mener at det må være et samsvar mellom forventninger eleven blir møtt med og det eleven har mulighet til å mestre. Alle utsagnene peker på at dersom det er et gap mellom forventninger og forutsetninger vil det kunne ha en uheldig konsekvens for eleven. Både Ane og Ellas utsagn kan forstås i lys av teori om selvattribusjon. Det Ella forteller kan knyttes til at dersom elevene ikke opplever mestring, vil eleven over tid kunne utvikle et uheldig attribusjonsmønster, som igjen kan ha negative konsekvenser for elevens selvverd. Ane beskriver at elevene kan velge å gjøre noe annet dersom de over lengre perioder jobber med noe de ikke får til, som å bli klovn. Det å være klovn og ikke yte innsats kan i tråd med Gadbois & Sturgeon (2011) være en form for selvpålagt handikap for å forsøke å beskytte eget selvverd. Etter hvert kan en slik rolle, og derigjennom innsatsen som uteblir, gå ut over elevens skoleprestasjoner. Da vil eleven måtte attribuere til evner, de ser ikke noen sammenheng mellom innsats og resultat. Et slikt attribusjonsmønster vil ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) kunne føre til blant annet lave forventninger om mestring, negative følelser og lavt selvverd. Lærerne kommer så inn på tilpasset opplæring som et middel for at elevene skal kunne oppleve mestring:

Jeg tror at lærerens kanskje viktigste oppgave er å finne elevenes mestringsnivå. Å møte eleven med tilpasset arbeidsoppgaver, slik at de kan vokse og kjenne gleden ved å mestre. Få positiv tilbakemelding: 'dette klarte du'. Og da tror jeg det vil være det viktigste man kan gjøre på skolen for å bygge den psykiske helsen. Og motsatt, hvis du bare trykker de inn og gir for vanskelige oppgaver. Kanskje har de et mestringsnivå som tilsvarer et lettere nivå, så bør man absolutt ikke ødelegge deres mestringsfølelse. Sånn er det. Dette er likt for alle. (Ella)

Jeg ønsker å trekke frem variasjon i undervisningsmetoder. (...) Det med å gi oppgaver som alle sammen klarer, men de kan klare det på forskjellige nivå, det gir mestring. Altså, gir du et bilde av Hitler på talestolen så kan alle sammen se hva som foregår på det bildet, men du kan jo vise frem kunnskaper på helt forskjellig måte. Så å finne frem til slike metoder er det som gir størst grobunn for mestring, tenker jeg så er det vår jobb å finne fram til noe som kan nå frem til alle. (Ane)

Ella og Ane peker på ulike former for tilpasning av undervisningen som kan føre til at eleven får oppleve mestring, og som igjen kan ha positiv innvirkning på elevenes psykiske helse. På denne måten går det frem at lærerne, på bakgrunn av sine erfaringer tett på elevene i klasserommet, ser en verdi av tilpasset opplæring. I tråd med *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen* (2010) som sier at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon, trekker både Ella og Ane frem betydningen av variasjon i både arbeidsmetoder og arbeidsoppgaver. Parallelt med at lærerne viser til viktigheten av tilpasset opplæring, uttrykker lærerne at de opplever utfordringer knyttet til å realisere dette prinsippet i sin undervisningspraksis:

Men det med å klare å fange opp alle, klare å holde en undervisning som utfordrer alle uansett nivå, og du har mange som sliter med andre ting som ikke er relatert til skolen. Det kan du jobbe deg i hjel med altså. Der synes jeg den store utfordringen ligger. (Ane)

Ser jeg på det vi lærere skal gjøre, så skal jeg jo treffe hver enkelt elev gjennom tilpasset opplæring. Men det er umulig når du har 24 elever. Å klare å få til det som passer for alle. Og det er en utfordring da, det å klare å treffe flest mulig, og en frustrasjon. For du vet jo at du treffer ikke alle. (...) Det er ganske utilfredsstillende å ikke klare og være med hver enkelt elev på den individuelle løypen som det liksom er lagt opp til at vi lærere skal klare. (Arvid)

Ane forklarer at det å tilpasse undervisningen til den enkelte elev er en utfordring i seg selv. Hun har mange elever på ulikt nivå. Hennes beskrivelse kan tyde på at egne ressurser ikke strekker helt til overfor den samlede elevgruppen, elevene er så forskjellige og har mange ulike behov. Utsagnet til Arvid underbygger at det er utfordrende å legge til rette for tilpasset opplæring fordi elevgruppene er så store. Han bruker ord som «frustrasjon» og «utilfredsstillende». Dette er viktige signaler som antyder at når lærerne ikke får realisert det de mener er til det beste for elevene, kan yrkesutøvelsen virke belastende.

Ifølge *Opplæringslova* (1998) har elevene rett på tilpasset opplæring. Det blir dermed lærernes oppgave å realisere dette prinsippet. Lærerne ser viktigheten av tilpasset opplæring for at elevene skal oppleve mestring, men de erfarer også at dette er en oppgave som ikke samsvarer med de rammebetingelsene de blir stilt overfor. Derfor representerer tilpasset opplæring på den ene siden en viktig forutsetning for elevenes mestring og på den andre siden en utfordring og frustrasjon over hvordan dette skal kunne gjennomføres i praksis i tråd med intensjonen. Det kan resultere i at lærerne opplever det Festinger (1957) omtaler som kognitiv dissonans. Ifølge Festingers (1957) teori om kognitiv konsonans og dissonans, kan kognitiv dissonans føre til et psykologisk ubehag for lærerne i denne situasjonen.

Behov for mer kompetanse på et økende problem

Alle de tre lærerne som er intervjuet i denne studien gir uttrykk for at det er behov for mer kompetanse på psykisk helse forstått som psykiske vansker eller lidelser. De viser til at dette

behovet springer ut av at de opplever en økning i psykiske vansker blant elevene. Dette samsvarer med Bakken (2016) og Wendelborg et al. (2014), som beskriver at psykiske helseplager ser ut til å være et tiltagende problem, spesielt blant jenter. På ulik måte beskriver alle lærerne forhold som er i overensstemmelse med denne forskningen:

Den største utfordringen jeg står overfor nå, det er økt omfang av psykiske problemer blant ungdom, som jeg ikke føler jeg har kompetanse i. (Ane)

Den atferden som bekymrer meg er jo når de trekker seg inn i seg selv og kanskje ikke vil være en del av skolesamfunnet. Kanskje de beveger seg litt i ytterkanten. Kanskje de begynner å skulke. At jeg ikke helt får tak i hva det er. Det er nok mer av det nå enn det var før. (Ella)

Det ser vi på elevene nå, at det er mange flere elever som mener at de må bli rike og berømte. Og jeg ser at det er mange elever som strever med rik og berømt-problematikken. Fordi man har foreldre som går den løypen, så må man selv klare å gå den løypen. Så klarer man det ikke, og så får man smellen. Det er noe der altså. (Arvid)

I det første utsagnet beskriver Ane at det er flere elever nå enn før som sliter med psykiske vansker. Samtidig føler Ane at hun ikke har tilstrekkelig kompetanse på området. Ella gir også uttrykk for bekymring. Atferden hun ser hos elevene, «når de trekker seg inn i seg selv», kan med stor sannsynlighet være et uttrykk for psykiske vansker. Konsekvensene kan bli at elevene ønsker å bryte ut av det sosiale systemet skolen representerer. Ella mener i likhet med Ane å se en økning i denne type atferd. Arvid beskriver også den samme tendensen i det siste utsagnet. Han sier at det i dag er flere elever som strever mot et ideal som er vanskelig å nå, og det kan føre til at eleven utvikler psykiske vansker. Det er rimelig å anta at Arvids utsagn refererer til perfeksjonssamfunnet vi er en del av. For å møte problematikken rundt psykiske vansker, trenger lærerne kompetanse på området. De gir imidlertid uttrykk for at de mangler tilstrekkelig kompetanse innen psykisk vansker. Arvid, Ane og Ella bekrefter dette behovet:

Det burde ha vært en obligatorisk videreutdanning av lærere. Vi lærere, meg inkludert, vi kan for lite om psykisk helse. Og det er så viktig å være i balanse før du kan begynne å tenke på å lære noen som helst. Mener jeg da. (Arvid)

Jeg synes det er viktig for skolen å trekke inn det med psykisk helse som en viktig del ved enkeltmennesket, som vi må være opptatt av. Men det er kanskje ikke den lengste tradisjonen på det i skolen. Dersom elevene målte og veide greit hos helsesøster og det fysiske var i orden og du ikke hadde feber, så kan du gå på skolen. Mens det med psykisk helse 'er du faktisk for lei deg til å gå på skolen', eller 'kjenner du deg deprimert'. Kanskje vi vet litt lite om psykisk helse faktisk, som lærere. (Ella).

Og jeg synes også kanskje at vi etter hvert bare må innse at temaet vi lærere bør være flinkere på er psykisk helse. Ikke bare å henvise videre, men å ha kompetanse som gjør at de i alle fall kan få litt. For det er jo tross alt oss de møter hver dag. (Ane)

I det første utsagnet nevner Arvid at psykisk helse er en viktig komponent i læring. Han mener blant annet derfor at temaet psykisk helse burde være en nødvendig del av lærerutdanningen. Det kan sikre at flere lærere får mer kunnskaper på området, og da vil flere lærere ha et bedre utgangspunkt for å fremme psykisk helse og læring. I det andre utsagnet kommer Ella inn på et vesentlig forhold. Utsagnet hennes kan nemlig forstås som at psykisk

helse er noe alle elever har og alltid har hatt, og at den derfor i aller høyeste grad angår skolen, men at skolen ikke i like stor grad har en tradisjon på å forholde seg til den. Uttalelsen «Er du faktisk for lei deg til å gå på skolen» kan vise til at når elevene har psykiske vansker kan skolelivet være for utfordrende. I det neste utsagnet ovenfor trekker Ane frem et nytt viktig forhold. Hun forteller at det er behov for at «vi» samtidig erkjenner at lærerne bør bli flinkere innen tema. Med «vi» oppfatter jeg at hun mener samfunnet generelt. Det er ikke nok at lærerne selv er bevisst denne utfordringen. Andre sentrale personer, som har innflytelse på skolens innhold, må være dette bevisst, for å støtte opp om lærernes arbeid på dette ansvarsområdet. Ane tar også opp et annet viktig poeng. Det er lærerne selv som møter elevene jevnlig. Det hun sier kan tyde på at hun føler et ansvar, samtidig som hun ser muligheter i den rollen hun har. Ane som kjenner elevene og er tett på dem, kan bidra til å hjelpe elevene dersom hun har de rette verktøyene. Skal hun få det, trengs et felles løft. Hun som lærer klarer ikke dette løftet alene.

I disse avsnittene har jeg presentert et nytt sentralt funn i denne studien, som handler om at lærerne erfarer en økning av psykiske vansker blant elevene, og at de har behov for mer kompetanse på området for å kunne møte denne situasjonen på en best mulig måte. Dette samsvarer med tidligere forskning. I rapporten til Holen & Waagene (2014) oppgir hele en av to lærere av et utvalg på 1989, at det er nødvendig med mer kunnskap innen temaet psykisk helse i skolen.

Erfaringsbasert kompetanse

Et annet interessant og viktig funn i denne studien er knyttet til hvordan lærerne møter de elevene lærerne oppfatter har psykiske vansker. Lærerne står i en slik posisjon at de er nødt til å forholde seg til denne utfordringen. Hva gjør de?:

Det første jeg gjør når jeg ser at det er noe jeg ikke bare kan ta på magefølelse, er å kontakte sosiallærer og spesped-teamet på skolen, som jeg prater med. Så blir vi enige om at vi melder opp eleven anonymt for å finne ut av hva vi skal gjøre. I første omgang fikk vi en skolepsykolog til å prate med eleven. Og så er det BUP-systemet for å få videre behandling. Det er det ideelle. Det som skjer her nå er at det er treghet i systemet. Når eleven har behov for hjelp, så kan vi ikke vente i tre måneder på den hjelpen. Da må hjelpen være nå. Og det er et problem, en utfordring. For du kan jo ikke bare la være å hjelpe. (Arvid)

Ut i fra analysene blir det tydelig at lærerne tar kontakt med andre fagpersoner dersom de føler at elevene trenger hjelp utover det læreren selv kan bidra med. I utsagnet ovenfor forteller Arvid hvordan han går frem. I denne sammenhengen understreker han et viktig poeng. Fremgangsmåten han viser til er den ideelle. Realiteten er imidlertid annerledes. Elevene får ikke hjelp når behovet melder seg. Lærerne opplever et ideal som ikke samsvarer med virkeligheten. Det er lærerne som befinner seg midt i realiteten og det er mest sannsynlig

de som kjenner best hvor skoen trykker. Analysene tyder på at det er en form for systemsvikt i det eksterne apparatet som har hovedansvaret for elever med psykiske vansker. Dersom ikke systemet fungerer slik det skal, hvem har da ansvaret for elevenes uhelse? Den prekre situasjonen gjør at lærerne blir stilt overfor et dilemma. Lærerne kan forsøke å hjelpe etter beste evne, eller så kan de overlate elevene til et system som ikke fungerer tilfredsstillende. Arvid sier det selv, han kan ikke bare stå og se på at eleven sliter, han ønsker å hjelpe:

Så har jeg jo brukt noen sånn, men da er jeg nesten på amatørpsykolog-nivå, noe sånn mindfulness-knep. For å prøve å få elevene til å fokusere på positive sammenhenger. Jeg har forsøkt å bruke ting som har klaffet med noen elever. Men det blir litt sånn heksedoktor. Og det høres skummelt ut. Men det er slik at når elever strever så må du prøve å hjelpe. Noe virker, og noe virker ikke. Men det er litt farlig, for da opphøyer du deg selv til å bli en som kan det. Det er farlig. Så det må bare bli på lavt nivå. (Arvid)

Det er mange ting som på en måte er litt sånn prosjektaktig. At nå skal vi liksom ha fokus på psykisk helse. Jeg har ikke så veldig tro på det. Jeg har tro på ting man gjør systematisk, hele tiden. (Ella)

I det første utsagnet til Arvid ovenfor illustrerer han en gjennomgående tendens i datagrunnlaget. Lærerne erfarer at det tar lang tid før elevene får den hjelpen de trenger. I mellomtiden føler lærerne et ansvar for elevenes uhelse. Videre forteller Arvid at når krisen er et faktum så må han benytte seg av egne metoder som kan være til hjelp for elevene. Samtidig trekker han frem utfordringen ved denne situasjonen. I mangel på et bedre alternativ kan lærerne bli satt i en slags terapeutisk rolle. Det mener Arvid kan være veldig uheldig siden han beveger seg inn på et område hvor han ikke har tilstrekkelig kompetanse. Ella formidler et annet viktig aspekt. Det er ikke nok at temaer som er tilknyttet psykisk helse kun får fokus nærmest som å være «in» for tiden, som i en avgrenset periode. Utsagnet til Ella kan tyde på at hun mener kunnskap og kompetanse om psykisk helse i skolen må bli en integrert del av skolesystemet. Avslutningsvis spør jeg lærerne om de har benyttet seg av konkrete verktøy eller undervisningsopplegg som tar sikte på å forebygge psykiske vansker i skolen. I denne sammenhengen svarer samtlige lærere at de ikke har tatt i bruk ferdigprodusert materiale med et slikt fokus.

Analysene viser at lærerne benytter seg av egne erfaringer, kunnskaper, ideer og metoder for å tilnærme seg problematikken rundt psykiske vansker. Dersom det ikke eksisterer systemer som kan hjelpe elevene på det tidspunktet de trenger det, kan det bli opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvordan de skal forholde seg til situasjonen. På den ene siden føler lærerne seg etisk og verdimeslig forpliktet til å hjelpe elevene så godt de kan. På den andre siden opplever de at mangelen på kompetanse innen psykiske vansker kan gjøre en utfordrende situasjon enda vanskeligere.

Påvirkning fra hjem og samfunn

I dette avsnittet ønsker jeg å presentere hvordan lærerne erfarer at elevene blir påvirket av samfunnet og familielivet de er en del av. Ingen av spørsmålene i intervjuguiden er direkte knyttet til dette temaet. Likevel kom kategorien 'påvirkning fra hjem og samfunn' tydelig frem under analyseprosessen. Alle lærerne berører ulike sider ved hjemmet og samfunnet som etter alt å dømme har stor påvirkning på skolen, læreren, eleven, og igjen på elevens psykiske helse. Når Ella og Ane sier noe om hvordan det er å være ung i dag, kommer de inn på ulike sider ved samfunnet som påvirker eleven:

Jeg tror de lever med veldig mye stress. Jeg tror det er mange som jobber veldig mye med leksene sine. Og de kjenner litt stress foran tester. Du kan merke det. Så jeg tror kanskje vi hadde det vel så godt i min tid, da jeg var ung. Jeg tror det faglige nivået og krav til karakterer, komme seg videre, få seg en utdanning, det har blitt mye større press på det. Så jeg er glad jeg ikke er ung nå. Ja, jeg er det. (Ella)

Jeg ser ungdommer som opplever et stadig større press, både i forhold til det materielle, kroppspresset er enormt. Eksponeringen på sosiale medier er av et slikt kaliber at jeg tror ikke jeg forstår det, selv om jeg ser det hver eneste dag. (Ane)

De to sitatene gjenspeiler en tendens i datamaterialet der lærerne refererer til en presset og stresset ungdomskultur. I det første sitatet beskriver Ella et ytre press knyttet til prestasjoner. Utsagnet hennes kan tolkes som at skole og utdanning representerer viktige verdier i samfunnet. På den måten kan elevene oppleve at det stilles store forventninger og høye krav til prestasjonene deres. I det neste sitatet tar Ane opp et annet viktig aspekt ved det ytre presset. Det hun beskriver, kan forstås på den måten at ungdom av vår samtid ikke bare skal lykkes for sin egen del. Andre skal kunne se at de lykkes. Sosiale medier gjør ikke bare dette mulig, men kanskje også til et krav for ungdom i dag. Ikke minst kan utsagnet hennes peke på at endringene som følger for ungdommers liv med sosiale medier er så store at voksne ikke klarer å forstå denne situasjonen. Barn og unge kan da sies å være eksperter på egne liv i sosiale medier. På den måten kan elevenes parallelle verden i sosiale medier fremstå som utilgjengelig og vanskelig å forstå og få tilgang til. Hvordan skal da lærerne kunne hjelpe elevene i deres sosiale og emosjonelle utvikling som foregår gjennom sosiale medier?

Summen av ulikt ytre press kan bli et indre stress for mange unge i dag. Her kommer spesielt Ane og Arvid inn på hva de tror kan være bakenforliggende årsaker til denne utviklingen blant barn og unge. En fellesnevner i beskrivelsene deres kan knyttes til den voksne generasjonen og som trekk ved samfunnet generelt, og hvordan dette påvirker dagens barn og unge:

Vi har en annen type elever. Vi har elever som har kortere oppmerksomhetsspenn, som har mindre tålmodighet. Og vi har foreldre som kanskje ikke er så med lengre. Vi har noen foreldre som har noen forventninger, slike privatiserte forventninger, som er vanskelige å tilfredsstille. (...) Det er snodig, for jeg husker at da jeg begynte å undervise så hadde vi NRK, stort sett da. Men så har underholdningsindustrien, pakken, den har truffet elevene midtskips. De sitter jo her, så skal de

underholdes på samme måte som Pixar og Disney klarer å underholde de når de kommer hjem. Og vi har ikke en sjanse. Vi har ikke nok midler. Vi er ikke flinke nok. (Arvid)

Arvid synes å se en endring i både foreldre- og elevgruppen. Det at elevene har kortere oppmerksomhet, mener han kan skyldes underholdningsindustrien. Elevene vil gjerne bli underholdt, også på skolen. Det fører til at lærerne må konkurrere med underholdningsbransjen om elevenes fokus, en konkurranse som han mener allerede kan være tapt. Det kan være nærliggende å anta at dette vil kunne utfordre lærerne i deres arbeid, når det gjelder å realisere det som i tidligere avsnitt er deres idealer for elevene, deres psykiske helse, læring og utvikling. I tillegg synes Arvid å se at foreldrene deltar mindre for å nå skolens målsetninger. Når han bruker betegnelsen «privatiserte forventninger», kan det indikere at han erfarer en dreining mot at mennesker i vår tid verdsetter det individuelle, en mer individualisert kultur. Mye tyder på at foreldrene har personlige forventninger til hva deres egne barn skal oppnå. Mens de selv stiller seg mer på utsiden, forventer de at det er skolens ansvar å innfri forventningene de har for barna sine. Det å bidra mindre samtidig som man forventer mer kan jo sies å være paradoksalt. Dreiningen fra fellesskapet til det individuelle er noe Ane også erfarer:

Moren min var ikke inne og «liket» noe som jeg og vennene mine gjorde. Det gjør mødre i dag. Det er fotballfedre her som har så store ambisjoner på sønnene sine vegne, at alle skal bli nummer 1. Og det blir de ikke. Altså, fellesskapet er i ferd med å forsvinne til fordel for det individuelle. (...) Bare kjør på så blir du best. Du kan nå akkurat hva du vil. Kanskje er det på tide å dyrke det vanlige og det jordnære igjen. Slik at alle sammen får landet og slik at vi får den roen og tryggheten. (Ane)

Altså, hun er vellykket, pen, flink på skolen, velstående foreldre og så har hun fått hele greien i hodet. Altså, hun må bli rik og berømt og så må hun klare alt og så må hun være flinkest i alt. Så ser hun at det er ting hun ikke mestrer helt. Tilfeldige ting som kan dukke opp som hun ikke blir best i, og da får hun panikk, og så sprer panikken seg. Og så må vi prøve å plukke henne ned å sørge for at hun ikke har så skyhøye krav til seg selv. Det kan være vanskelig, for det er foreldre som har skyhøye krav til seg selv og kanskje indirekte til jenten. (Arvid)

I den første uttalelsen kommer Ane spesielt inn på to temaer, vellykkethet og individualisering. Når fokuset i så stor grad vendes mot å bli best, vil det gå på bekostning av fellesskapet. Igjen trekkes foreldregenerasjonen frem som en viktig brikke i spillet. Det kan virke som at hun ønsker å få frem at atferd, holdninger og verdier de voksne utøver og signaliserer kan få uheldige konsekvenser for barn og unge. For det er voksgenerasjonen som i stor grad styrer utviklingen. Den siste setningen i uttalelsen hennes viser at hun inkluderer alle. På denne måten kan det tenkes at hun signaliserer at dette snarere er et trekk ved samfunnet generelt enn foreldregenerasjonen spesielt. Arvid belyser også hvordan de voksnes atferd og forventninger kan få negative konsekvenser for elevenes psykiske helse, som han illustrerer med et eksempel fra hans egen klasse og en av jentene han er lærer for.

I likhet med rapporten fra Bakken (2016) og Ungdomsundersøkelsen (2009) i Hedmark,

fortelles det om stress og press blant barn og unge. Lærernes erfaringer tyder på at enkelte verdier og trekk ved samfunnet kan ha negativ påvirkning på elevene og deres psykiske helse. Og de viser at de voksne har et spesielt ansvar for denne utviklingen. Lærerne synes å formidle en dreining fra fellesskapet mot en mer individualisert kultur, hvor det å lykkes i stor grad er knyttet til å prestere på flere arenaer. Slik jeg ser det, viser lærerne til en prestasjonsorientering i samfunnet. Ungdommer blir kontinuerlig eksponert for det perfekte, mye gjennom sosiale medier. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er om ungdommene har de redskapene og forutsetningene som skal til for å beskytte seg mot dette presset? Hvis ikke, underbygger dette behovet for å sette på dagsorden det som er temaet for denne studien, nemlig 'psykisk helse i skolen'. Dette vil jeg komme tilbake til i det avsluttende kapittelet.

Skolens verdikontekst

I det forrige avsnittet beskriver lærerne ulike forhold ved samfunnet og familielivet som de erfarer kan ha en uheldig påvirkning på elevenes psykiske helse. Ettersom skolen ikke utvikler seg i et vakuum, er det rimelig å anta at trekk ved samfunnet generelt også påvirker skolens virksomhet. I det følgende tar lærerne opp forhold som underbygger at skolen på mange måter utgjør et speil på samfunnet, og hvordan dette virker inn på lærernes praksis og elevenes skolehverdag:

Jeg hadde en pause fra læreryrket og da jeg kom tilbake etter den siste reformen, så ser jeg veldig stor forskjell på hvordan det er å jobbe i skolen nå i forhold til før. På de årene var det skjedd ganske mye. Du kan si at dette med den veldig, veldig, målstyringen hele tiden. Selvfølgelig var det mål tidligere også, men jeg følte nok at vi hadde større lokal valgfrihet. (...) Det er mye som har blitt mer byråkratisk, føler jeg. (Ella)

Ella formidler i dette utsagnet at med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) erfarer hun et større fokus på målstyring, som sannsynligvis sees i sammenheng med økt kontroll av måloppnåelse. Utsagnet hennes tyder på at målstyringen går på bekostning av lærernes handlingsrom. Dette samsvarer med forskning av Skaalvik & Skaalvik (2013) som beskriver at noen lærere opplever begrenset autonomi i sin yrkesutøvelse. I tillegg erfarer Ella at det har blitt mer byråkrati i skolen. Det kan være rimelig å anta at økt byråkrati er en konsekvens av økt målstyring. Gjennom dokumentasjon skal lærere og ledelsen kunne synliggjøre skolens målrettede virksomhet. Ane viser til en annen utfordrende side ved Kunnskapsløftet (LK06):

Dersom jeg ser på kunnskapsmålene, blir jeg matt. I forhold til de som ligger på de laveste karakterene. Det er vanskelig å undervise ut i fra målene. Vi skal jo selvfølgelig bryte dem ned til vurderingskriterier. Men vi trenger å se og verdsette mange typer kunnskap. Vi trenger å få det frem i alle timer. Slik at også de elevene som er svake kan ta del og mestre. Nå blir det brukt begreper som sterk og svak, det er på en måte litt uheldig, men jeg bruker det her for å få frem at alle får respekt for at alle har sine talent. For jeg synes at norsk skole er alt for teoretisk. Og vi driver og diskuterer frafall til videregående skole. Det er ikke rart at hvis du er kjempegod til noe du aldri får vist frem, og det

eneste du får høre er verdsatt er norsk, matte og engelsk. For det er de tre fagene vi hører om, at det er kompetanseheving og styrking og flere timer og sånn i disse fagene. Det finnes så mange andre fag som er viktige, som ikke blir løftet fram. Snarere tvert imot. Valgfag blir kuttet. (...) Det virker som, for å øke snittet i norsk skole, for å øke nivået på nasjonale prøver, så er det kun fokusert på de aller tyngste teoretiske fagene, og dermed står vi i fare for å miste flere valgfag. (Ane)

Dette utsagnet viser til at lærerne erfarer at innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) har ført til et større fokus på å heve kunnskapsnivået blant elevene. Ane forteller at de høye ambisjonene som kommer til uttrykk gjennom kompetansemålene, kan være vanskelige å oppnå for elevene. Spesielt når skolene består av et rikt elevmangfold. Mye tyder på at Ane er kritisk til om skolen klarer å ta vare på og anerkjenne de ulike kvalitetene dette elevmangfoldet representerer, da hun opplever at det gis et større fokus til fagene det avholdes nasjonale prøver i. Ane virker samtidig bekymret for at et for stort fokus på de teoretiske fagene kan få uheldige konsekvenser for elevenes mestring. Det hun sier, vitner om at hun ønsker at skolen skal møte elevene med et variert tilbud, hvor alle kan få utnytte og vise sine styrker. Anes erfaringer på dette området gjenspeiler Banduras (1977;1986) teori om mestringsforventning, hvor elevenes opplevelse av å mestre kan fremme et positivt selvverd og dermed ha positiv innvirkning på elevenes psykiske helse. Lærerne har flere utsagn som hjelper oss å forstå fokuset på prestasjoner i skolen:

Vi er jo en slik vestkantskole hvor rektor teller karakterer, slike høye karakterer, eksamensresultat og slikt. Det gjør han sikkert. Jeg føler at han veldig gjerne vil ha gode resultater, og tradisjonelt har dette vært en «flink skole» med bra resultater. (Arvid)

Vurdering er vel det som det stilles størst krav til synes jeg, både fra ledelsen og foreldre. (Ane)

Som en rød tråd i datamaterialet, formidler lærerne at de erfarer et hovedfokus på en prestasjonsorientert målstruktur i skolen, med fokus på elevenes resultater. Lærerne selv synes derimot å stå for en læringsorientert målstruktur, hvor elevenes læringsprosess og personlige utvikling er i fokus. Begge beskrivelsene ovenfor sier noe om rektors forventninger og krav til lærerne og dermed indirekte til eleven. Det kan tyde på at ledelsen ønsker, eller føler seg forpliktet til å kunne vise til gode resultater ved skolene. Ane sin uttalelse rommer i tillegg foreldres forventninger til skolen og barna deres, også de har fokus på barnas prestasjoner. Det som lærerne formidler gjennom intervjuene, og som disse utsagnene illustrerer, støtter antagelsen om at trekk ved samfunnet i stor grad gjør seg gjeldene i skolen. Arvid kommer videre inn på hvilke konsekvenser en prestasjonsorientert målstruktur kan ha:

Hittil har jeg hatt kjempetrøbbel med å klare å bruke de nasjonale prøvene til noe konkret for meg selv. Jeg har klart det noen ganger, men vi har ikke hatt et godt nok system på det. Men nå ser jeg at mine litt flinkere elever, hvis jeg kan kategorisere dem som «svak», «middels» og «flink» da, at de i overkant av «middelselevne», nå ser jeg det at: 'oi, de har ikke hatt noe særlig faglig utvikling'. Altså, jeg har fått hevet de «svake» elevene, men de elevene som jeg hadde ventet skulle gå videre opp til neste trinn, de

har ikke gjort det. Og da tenker jeg at her er det noe som jeg ikke helt har fått til å formidle til de flinke elevene, fordi jeg har brukt kreftene mine på de svake. Og det har jeg nå nødt til å gjøre noe med.
(Arvid)

Uttalelsen sier noe om at det kan være vanskelig å bruke resultatene av de nasjonale prøvene i tråd med de politiske intensjonene. I tillegg viser uttalelsen at læreren kan få en skjevfordelt prioritering, som kan gå på bekostning av enkelte elever. Dette kan ha en sammenheng med forventninger på forskjellige nivå, fra politisk hold, fra foreldre og fra skolens ledelse. Det kan også tenkes at lærerne selv har et ønske om at elevene skal prestere best mulig på nasjonale prøver. Gjennom uttalelsene nedenfor viser Ella og Arvid til andre uheldige konsekvenser av fokuset på målstyring i skolen:

Jeg synes at det er veldig mye krav til dokumentasjon og mye papirer, rapporter og ting som tar tiden vekk i fra det som man egentlig skal gjøre. (...) Jeg ville vært mer, altså, den tiden med selve elevene er veldig viktig. Det er jo derfor vi er her. (Ella)

Læreryrket har utviklet seg. Da jeg begynte som lærer så var det på en måte jobben, elevene, resultatene og meg. Det var mitt ansvar og min måte å gjøre ting på. Så ble du eventuelt konfrontert med at: 'det her går bra' eller: 'det her går ikke bra'. Så måtte jeg bruke min personlighet og til slutt få det til å bli bra. Det er slik jeg foretrekker at det skal være, men det blir etter hvert vanskeligere og vanskeligere. (...) Da vi startet intervjuet snakket jeg om at det handler om den der «oi-en», nå møtte jeg noe, noe som er spennende. Da byr jeg på meg selv og da byr elevene på seg selv. Den er i perioder nå i ferd med å forsvinne i et sånt avkryssningsskjema. Altså i naturfag, passerer elgen så kan vi krysse av for da er vi ferdige med pattedyrene liksom. Eller 'oi, hvilket kompetansemål har vi nådd nå?'. Jeg synes skolen på mange måter har blitt mer umenneskelig. Samtidig så ser jeg at det er mer og mer behov for den dimensjonen som jeg er så glad i. Den der: 'jeg og eleven, vi sammen'. Det må jeg innrømme, i de siste par årene, så har jeg noen ganger stått opp og hatt en litt slik huff-følelse, om morgenen. Så jeg har drevet og lett etter, hva kan jeg begynne å gjøre nå i stedet. (Arvid)

Uttalelsen til Ella illustrerer det samtlige lærere i utvalget kommer inn på. De opplever at det er et større krav til dokumentasjon og rapportering. Lærerne gir uttrykk for at papirarbeid stjeler tid fra det de ønsker å vektlegge i arbeidet og som de mener jobbene deres egentlig innebærer: De ønsker å være tett på elevene og å praktisere til det beste for dem, både hva angår deres psykiske helse, læring og utvikling. Det er i disse dimensjonene at lærernes indre verdier og trivsel i arbeidet ligger. Det Arvid beskriver i utsagnet ovenfor kan tyde på at han opplever at lærernes handlingsrom er innsnevret og dermed at han ikke får vektlagt det han mener er viktig. Det økte fokuset på å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet (LK06) går på bekostning av lærernes handlingsrom og lærer-elev-relasjonen. Samtidig føler han at relasjonen mellom han og elevene er det som elevene egentlig har behov for. Ut i fra Arvids utsagn er det mye som tyder på at han er i ferd med å miste sin motivasjon for arbeidet.

I dette avsnittet har jeg presentert hvordan lærerne opplever at trekk ved samfunnet samt et politisk fokus på prestasjoner legger føringer for skolen og dermed blir en del av skolens verdikontekst. Gjennom lærernes fortellinger har jeg forsøkt å belyse hvilke konsekvenser lærerne erfarer at et slikt fokus får for dem selv og elevene. Skolen har, som nevnt innledningsvis, ansvar for å fremme elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998). I

denne sammenhengen blir det naturlig å sette spørsmålstegn ved om en slik verdikontekst bidrar til å fremme elevenes psykiske helse.

Oppsummering av de viktigste funnene

Ovenfor har studiens funn blitt presentert gjennom ulike kategorier eller tema. I dette avsnittet gjengis de mest sentrale funnene. Her ønsker jeg å gi en overordnet og helhetlig beskrivelse av lærernes erfaringer, derfor vil det ikke bli tatt hensyn til hvordan de ulike funnene er tilknyttet de ulike temaene.

Lærerne er opptatt av elevenes psykiske helse, og de formidler å ha god kompetanse på områder hvor skolen kan ha positiv påvirkning på elevenes psykiske helse, som for eksempel lærernes relasjonskompetanse og tilpasning for mestring. For lærerne handler psykisk helse om en indre trygghet. En trygghet som beskytter mot det ytre presset, og en trygghet som gjør at elevene kan være seg selv. Lærerne formidler at en god relasjon til elevene kan påvirke deres muligheter til å oppdage og hjelpe elevene dersom de har det vanskelig. Det er tydelig at lærerne benytter sin relasjonskompetanse i møtet med elevene. De ønsker å se den enkelte elev, og gi elevene en følelse av trygghet og tilhørighet. Samtidig er lærernes verdier og trivsel i arbeidet nært knyttet til det relasjonelle møtet med elevene. Lærerne anser elevenes følelse av mestring og deres egne muligheter for å legge til rette for dette som viktig for å fremme elevenes psykiske helse. De ser på tilpasset opplæring som et middel for at elevene skal oppleve å mestre. Men tilpasset opplæring oppleves samtidig som en utfordring. Det er vanskelig å tilpasse opplæringen i tråd med intensjonene, elevene er mange, forskjellige og har ulike behov. Lærerne erfarer at rammebetingelsene gjør dette arbeidet utfordrende.

Lærerne formidler videre at de opplever en økning av psykiske vansker blant elevene i dagens skole, som kan gi negative konsekvenser for elevenes læring og utvikling. Lærerne beskriver et høyt ytre press på dagens ungdom, som de erfarer fører til et indre stress. De viser til at generelle trekk i samfunnet og sosiale medier, som de voksne har et spesielt ansvar for, kan være noen av de bakenforliggende årsakene til dette presset. Samtidig føler lærerne at de ikke har tilstrekkelig kompetanse på psykiske vansker.

Dersom lærerne erfarer at elevene trenger hjelp ut over det lærerne selv kan bidra med, kontakter de andre fagpersoner. Det kan imidlertid se ut som at det apparatet som har hovedansvaret for elever med psykiske vansker, ikke fungerer optimalt. Det kan ta lang tid før elevene får hjelp. Uten tilstrekkelig kompetanse kan lærerne forsøke å støtte med de forutsetningene de har, eller så kan de overlate eleven til et system som ikke fungerer tilfredsstillende. Dette siste alternativet er lite aktuelt for lærerne. De ønsker å hjelpe etter beste evne. I mangel på kompetanse på psykiske vansker tar lærerne i bruk egne erfaringer,

kunnskaper, ideer og metoder for å tilnærme seg denne problematikken.

På mange måter formidler lærerne å erfare at prestasjonsorienterte verdier i samfunnet, som kan ha negativ påvirkning på elevenes psykiske helse, også gjenspeiles i skolens innhold og virksomhet. Fra nasjonalt hold fremstilles et mål om å heve elevenes kunnskapsnivå gjennom Kunnskapsløftet (LK06). Et høyt kunnskapsnivå kan derfor representere viktige verdier i samfunnet vårt. En konsekvens som lærerne formidler er større grad av målstyring med økt kontroll av måloppnåelse. Rektor, som står mellom lærere og skoleeier, kan ha ambisjoner og ønsker om å innfri politiske målsetninger. Det kan igjen føre til at lærerne ser ut til å erfare en hovedtyngde på en prestasjonsorientert målstruktur i skolen. Dette gjør at lærerne føler et begrenset handlingsrom på ulike områder, et skjevt fordelt fokus i forbindelse med nasjonale prøver og mer byråkrati som stjeler tid fra det lærerne egentlig vil, som er å være tett på elevene. Hvordan kan dette oppleves for lærerne, og hvilke konsekvenser kan det få for lærerne og elevene? Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen som følger.

Temaene 'erfaringsbasert kompetanse' og 'påvirkning fra hjem og samfunn' skulle som sagt vise seg å tre frem som nye og uventede funn i denne studien. Disse perspektivene gjenspeiles derfor ikke i teorigrunnlaget. For å kunne belyse disse temaene på et overordnet nivå i den avsluttende drøftingen, vil det være hensiktsmessig å trekke inn nye referanser hvor disse temaene omtales.

KAPITTEL 5. DRØFTING

Avslutningsvis ønsker jeg nå å drøfte de sentrale funnene i lys av studiens teorigrunnlag. Jeg har allerede vist til noe teori og tidligere forskning i studiens resultatkapittel. Det er blitt gjort for at leseren skal kunne se en rød tråd mellom de innledende kapitlene, resultatkapittelet og nå over i dette kapittelet. I det følgende brukes den tidligere forskningen og teorigrunnlaget mer inngående for å belyse resultatene på et overordnet nivå.

Lærernes idealer

I det følgende blir det beskrevet hva psykisk helse er for lærerne og hvordan de forstår sin egen rolle og praksis på dette området. Disse aspektene kan derfor sies å være nært knyttet til lærernes verdier og trivsel i arbeidet.

Gjennom opplæringslova (1998) § 9a-1. er skolen pålagt å ta vare på og fremme elevenes psykiske helse. Det forutsetter at lærerne er bevisst disse forholdene. Sentrale funn viser at lærerne som er representert i denne studien, i høy grad er bevisst elevenes psykiske (u)helse. Videre vil lærernes beskrivelser av hva psykisk helse er for dem, etter alt å dømme ha stor betydning for hvordan de jobber mot skolens mål og forpliktelser på dette området. Samtlige lærere ser på psykisk helse som en indre trygghet og motstandskraft hos elevene som kan beskytte dem mot et ytre press i hverdagen. Slik trer det frem at det er et sentralt ideal for lærerne å støtte elevene i sin utvikling mot å mestre eget liv. Et tilsvarende perspektiv finner man også igjen i Verdens helseorganisasjon sin definisjon av begrepet, som sier at en viktig side ved psykisk helse er å kunne «cope with the normal stresses of life» (WHO, 2013, s.6). Lærerne gir også uttrykk for at det faglige må få mindre fokus dersom elevene sliter med psykiske vansker. Dette tyder på at lærerne ser på psykisk helse som noe helt grunnleggende ved enkeltmennesket, og at lærerne ser elevene i et helhetlig perspektiv hvor psykisk helse utgjør en viktig byggestein for læring, vekst og utviklingen til å mestre eget liv.

I likhet med Holen & Waagene (2014) sin rapport, viser også denne studien at lærerne er opptatt av og vet hva som har betydning for elevenes psykiske helse. Lærerne gir uttrykk for at de ser en økende tendens til at elevene har psykiske vansker, og at det er en stor utfordring som kan påvirke elevenes læring i skolen. Annen forskning viser også denne sammenhengen (Rossen & Cowan, 2014; Holen & Waagene, 2014; Frøйда et al., 2008; DeSocio & Hootman, 2004). Spesielt en av lærerne gjør det tydelig at dersom elevene har psykiske vansker vil det gå ut over elevens læring. Rossen & Cowan (2014) forklarer at årsakene til dette er at psykiske vansker kan ha negativ påvirkning på elevens konsentrasjon, motivasjon og selvregulering. Psykiske vansker kan derfor hindre elevene i å utnytte sitt læringspotensial i skolen. Det å kunne utnytte sitt potensial blir av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2013) i

tillegg trukket frem som en viktig komponent i psykisk helse. På denne måten kan det argumenteres for at psykisk helse er et nødvendig og viktig tema i skolen, og som lærerne bør få gode forutsetninger for å støtte opp om og arbeide mot.

Lærerne uttrykker videre at de oppfatter det som sin rolle å se og møte elevene, noe som representerer et hovedfunn i denne studien. Ved flere anledninger viser de at det relasjonelle møtet med elevene har stor verdi for dem. Lærerne forteller også at ved å være tett på elevene kan de oppdage hvordan elevene egentlig har det. Det at lærerne er interessert i elevene som mennesker og opplever en glede sammen med elevene ser også ut til å være av stor betydning for valg av yrke.

Oppsummert underbygger disse perspektivene at lærerne har det som, for å ta i bruk Wigfield & Eccles (1992) sine begreper, kan betegnes som en indre verdibasert motivasjon i arbeidet. Det er interessen for elevenes beste som er deres drivkraft, og de positive følelsene eller gleden som følger av å lykkes med å praktisere det som blir best for elevene. Wigfield & Eccles (1992) understreker altså at det er en sammenheng mellom indre verdier og motivasjon. På denne måten trer det frem at lærerne som er representert i denne studien er motivert for og opplever en glede ved arbeid rettet mot elevenes psykiske helse. Ifølge Wigfield & Eccles (1992) vil arbeid knyttet til indre verdier ha størst kostnad dersom de ikke blir realisert. Når lærerne ikke får etterlevd sine idealer, kan det derfor oppstå belastninger. Når lærerne erfarer at psykiske vansker kan ha negativ påvirkning på elevenes læring og utvikling, og de ikke har rammer til å kunne gjøre noe med det, vil det være nærliggende å anta at de over tid kan utvikle tendenser til stress og utbrenthet. Dette ser da også ut til å gjelde for spesielt en av lærerne som er representert i denne studien.

Mulighetene sett fra lærernes perspektiv

Nedenfor belyses de mulighetene lærerne formidler at de har i forbindelse med å støtte opp om elevenes psykiske helse. Av lærernes perspektiver går det frem at mulighetene er knyttet til lærer-elev-relasjonen og tilpasset opplæring for at elevene skal kunne oppleve mestring i skolehverdagen.

Lærer-elev-relasjonen

Et viktig funn i denne studien er at lærerne trives når de får anledning til å jobbe nært elevene. Lærerne formidler at en god relasjon til elevene også kan påvirke deres muligheter til å oppdage og hjelpe elevene dersom de har det vanskelig. Sett i lys av annen forskning, er det naturlig at lærerne føler det på denne måten. Flere forskere, blant annet Sabol & Pianta (2012), understreker at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er av stor betydning for elevenes trivsel, motivasjon, atferd og læring i skolen, som absolutt kan sies å påvirke elevenes

psykiske helse. I tillegg legges det i NOU 2015:2 (2015) vekt på at en god lærer-elev-relasjon kan være avgjørende for elever med psykiske vansker, og at læreren i tillegg kan utgjøre en beskyttelsesfaktor i denne sammenhengen.

Lærerne som har deltatt i denne studien understreker at i relasjonen til elevene er det viktig å se hver enkelt og at de ønsker å gi elevene en følelse av trygghet og tilhørighet. En mulig forklaring på dette kan være at lærerne erfarer at elevene har et behov for å oppleve trygghet og tilhørighet, og at det derfor er så viktig for dem å gi elevene denne opplevelsen i skolen. Dette perspektivet kan man finne støtte i gjennom Baumeister & Learys' (1995) teori om tilhørighet, som forklarer at det å føle tilhørighet er et grunnleggende psykologisk behov som påvirker elevens emosjonelle og kognitive prosesser. Dersom en elev ikke føler tilhørighet kan det få negative konsekvenser for elevens helse, evne til tilpasning og trivsel. Mangel på tilhørighet kan også øke sannsynligheten for å utvikle psykiske plager. En nær og støttende relasjon til læreren kan imidlertid bidra til å forhindre denne utviklingen. Kanskje er det slik at lærerne, som arbeider i en nær posisjon til elevene, besitter denne innsikten og dermed også bestreber seg å støtte opp om elevenes følelse av trygghet og tilhørighet. En alternativ forklaring kan være at lærerne er opptatt av å gi elevene sosial støtte. Federici & Skaalvik (2014) forklarer at emosjonell støtte representerer en form for sosial støtte og handler om elevenes følelse av aksept, tillit, respekt, omsorg og trygghet. En lærer som viser elevene høy grad av emosjonell støtte, vil også forsterke elevenes opplevelse av tilhørighet. Disse forklaringene er ikke motstridende, men kan bidra til å bygge opp om hverandre. Det kommer klart frem at lærerne i dette utvalget ønsker å ta i bruk sin relasjonskompetanse i møtet med elevene. Når de gjør det, erfarer de at dette støtter opp om elevenes psykiske helse, noe som bidrar til trivsel i lærernes arbeid. Et sentralt spørsmål som springer ut av funnene i denne studien, er imidlertid om lærerne har gode nok rammebetingelser for å få tatt i bruk sin relasjonskompetanse.

Tilpasset opplæring for mestring

Det er tydelig at lærerne anser elevenes følelse av mestring og lærernes egne muligheter til å tilrettelegge for dette, som en viktig faktor for å fremme elevenes psykiske helse. Lærerne trekker frem at tilpasset opplæring, som de i tråd med *Nasjonale retningslinjer for grunnskoleutdanningen* (2010) forstår som variasjon i undervisningen og arbeidsmetoder, er et viktig middel for å fremme elevenes mestringsforventning. På denne måten kommer lærerne inn på det blant annet Schunk & Meece (2006) omtaler som mestringserfaring. Lærerne ønsker at elevene skal erfare mestring, fordi de erfarer at dette bygger verdifull mestringsstro videre. Slik gjenspeiler lærernes erfaringer det som Schunk & Meece (2006)

viser til, nemlig at mestringserfaring fremmer elevenes tro på å lykkes med liknende aktiviteter i andre situasjoner. Tro på å lykkes beskrives i teorien også som mestringsforventning. Som presentert tidligere, viser Banduras (1986) teori om mestringsforventning at forventninger om å mestre en gitt aktivitet blant annet påvirker en persons emosjoner og kognisjoner. Sett i lys av denne teorien vil en elev som har tro på å lykkes i en gitt situasjon ha høyere motivasjon til å kunne yte større innsats enn en elev som har liten tro på egen kapasitet.

Siden grad av forventninger om mestring, ifølge Bandura (1977), varierer med oppgaven som skal gjennomføres og konteksten den utføres i, har lærerne mulighet til å påvirke elevenes mestringsforventning positivt gjennom valg av oppgaver og arbeidsmetoder som gir elevene mestringserfaring. Lærerne i dette utvalget er bevisst denne sammenhengen. Uttalelsene deres viser at de ser på tilpasset opplæring som et viktig middel for at elevene skal oppleve å mestre. Lærerne i dette utvalget erfarer at dersom elevene opplever mestring, vil det igjen kunne ha positiv påvirkning på elevenes psykiske helse. Dette er innsikt lærerne besitter. Spørsmålet blir da om de som styrer skolen har denne innsikten, og om de gir lærerne tilstrekkelig støtte til å fremme dette i sin praksis.

Teori om selvattribusjon kan belyse denne sammenhengen mellom elevenes mestring og psykiske helse, og dermed gi lærernes erfaringer tyngde. Ifølge Weiner (2000) kan elevene plassere årsaken til en hendelse internalt, til for eksempel innsats, evner og strategivalg eller eksternt, til for eksempel oppgavens vanskelighetsgrad eller flaks. Skaalvik & Skaalvik (2015) viser til at attribusjon til innsats og strategier er det mest heldige attribusjonsmønsteret. Dersom elevene erfarer mestring gjennom tilpasset opplæring, kan de etter hvert utvikle et heldig attribusjonsmønster. Elevene vil da erfare å mestre og kan attribuere den suksessen som dette medfører til innsats og strategivalg. På den måten kan elevene få en følelse av at innsats nytter samt en tro på egne evner. Skaalvik & Skaalvik (2015) forklarer at dersom en elev derimot jevnlig blir utsatt for situasjoner som føles ukontrollerbare, kan det etter hvert resultere i en tilstand av lært hjelpeløshet. Denne tilstanden kan medføre passivering og en mistro til at man selv kan gjøre noe for å endre egen situasjon og som dermed kan stå i motsetning til den definisjonen av psykisk helse som er valgt for denne studien, nemlig som evnen til å mestre eget liv. Dette understreker betydningen av tilpasset opplæring som et viktig virkemiddel for å påvirke elevenes selvverd og psykiske helse positivt i skolen.

Tilpasset opplæring og lærer-elev-relasjonen kan sies å være to viktige sider av lærernes yrkeskompetanse som de ønsker å få tatt i bruk til det beste for elevene og deres psykiske helse. Disse aspektene kan derfor knyttes til lærernes verdier og trivsel i arbeidet. Tilpasset

opplæring kan ha det Wigfield & Eccles (1992) omtaler som nytteverdi for læreren. Det vil si at lærerne ser en verdi av tilpasset opplæring fordi den kan bidra til å nå et fremtidig mål, et mål om at elevene skal få en tro på egne evner. Siden lærernes motivasjon for å drive tilpasset opplæring synes å være forankret i deres verdier, vil det derfor være viktig at lærerne faktisk får gode rammer for å praktisere tilpasset opplæring. Det forutsetter imidlertid at lærerne får jobbe nært elevene og at de får tilstrekkelig handlingsrom til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Dette utdypes i det kommende avsnittet, der fokuset rettes mot de utfordringene lærerne erfarer når det kommer til å støtte opp om elevenes psykiske helse.

Utfordringene sett fra lærernes perspektiv

I det følgende presenteres de ulike utfordringene lærerne synes å erfare relatert til elevenes psykiske helse. Disse utfordringene er knyttet til trekk ved samfunnet vårt, manglende kompetanse på psykiske vansker, hovedtyngde på en prestasjonsorientert målstruktur ved skolene og ressursknapphet.

Oppvekst i perfektjonismens tid

Siden lærerne jobber tett på elevene i skolehverdagen, har de gode muligheter til å fange opp utviklingstrekk blant dagens ungdom. Alle lærerne i utvalget formidler at de opplever at stadig flere elever har psykiske vansker. Dette samsvarer med nyere forskning på barn og unges psykiske helse i Norge. I en rapport fra Bakken (2016) og Wendelborg et al. (2014) meldes det også om en økning i rapporteringen av psykiske helseplager, spesielt blant jenter. Disse plagene knyttes opp mot stress og bekymringer. I overensstemmelse med denne forskningen, formidler lærerne om et ytre press som kan føre til et indre stress i ungdommenes hverdag.

Parallelt beskriver lærerne et samfunn som er preget av perfektjonisme og individualisering. Lærerne formidler å erfare at det er et stort press knyttet til ønsket om å prestere, gjerne på flere arenaer. Spesielt to av lærerne kommer inn på bakenforliggende årsaker til at det kan eksistere et stort press blant barn og unge. Her trekker de spesielt frem foreldre- og voksengenerasjonen og sosiale medier. De knytter barns ønske om å gjøre det bra på skolen og i andre sammenhenger blant annet opp mot foreldrenes forventninger og ønsker for barna sine samt sammenlikningsmuligheter i sosiale medier. Lozano, Valor-Segura & Lozano (2015) beskriver at dersom miljøet rundt eleven, spesielt familie- og skolemiljøet, er preget av perfektjonisme og høye forventninger, vil elevene måle egne prestasjoner opp mot en urealistisk standard. Forskerne forklarer videre at dersom elevene stadig må forholde seg til slike standarder, og forventningene ikke oppfylles, kan elevene etter hvert utvikle symptomer på psykiske plager.

Eksponering på sosiale medier blir også trukket frem som en bakenforliggende årsak til at det kan eksistere et stort press blant barn og unge. Samtidig understrekes det at voksne ikke har mulighet til å forstå dette forholdet. Ifølge Neis & Prinstein (2015), gir sosiale medier store muligheter for barn og unge å sammenlikne seg med og søke bekreftelse av andre. I en studie fant disse forskerne en tydelig sammenheng mellom sosial sammenlikning i teknologibaserte medier og depressive symptomer. Denne sammenhengen bekreftes også av O’Keeffe & Clarke-Pearson (2011). Teori om attribusjon kan gi en mulig forklaring på forholdene nevnt ovenfor. Elever med en urealistisk høy standard til egne prestasjoner og seg selv vil kunne oppleve å ikke strekke til. Selv om innsatsen øker, vil denne standarden være vanskelig å nå. Lang erfaring med det å ikke nå forventningen man har til seg selv kan med tid attribueres internalt. «Jeg er ikke god nok». Dette kan jo sies å være spesielt uheldig siden standarden kanskje ikke er mulig å nå i det hele tatt, selv om innsatsen øker. Er det en fare for at dagens barn og unge, ved hjelp av sammenlikning i sosiale medier, foreldre og skolens forventninger, utvikler en urealistisk standard til seg selv hvor flere er dømt til å mislykkes?

Et sentralt funn i denne studien er at lærerne synes å erfare at verdier som preger samtiden og samfunnet, gjenspeiles i skolen. Disse verdiene omhandler nettopp et økende fokus på individualisering, konkurransedyktighet og prestasjoner. Som beskrevet ovenfor, fremheves også elevenes skolemiljø som en kilde som kan påvirke de forventningene elevene setter til seg selv. Dette samsvarer med nyere forskning fra Bakken (2016) som beskriver en økende individualisering og et sterkt press på det å lykkes i skolen kan påvirke elevene negativt. Hvis lærerne selv ønsker at skolen skal være en arena som fremmer elevenes utvikling til å mestre eget liv og indre trygghet som kan beskytte mot dette ytre presset i hverdagen, mens de i realiteten opplever det motsatte, vil det være grunn til å anta at lærerne opplever det Skaalvik & Skaalvik (2013) beskriver som lavt verdisamsvar. Da er lærerne i en situasjon hvor de erfarer at skolens rådende verdier ikke er i overensstemmelse med egne verdier. Det kan være verdt å nevne at i rapporten til Holen & Waagene (2014) er skoleledere gjennomgående mer positive til hvordan skolen bidrar til å forebygge psykiske vansker enn lærerne. Kan dette skyldes at skoleledere befinner seg lengre unna elevene i skolehverdagen, og at denne avstanden fører til at de har andre verdier som motiverer dem i arbeidet, og at de dermed opplever mindre kostnader med å være mer positive? Det kan også være nødvendig å sette spørsmålsteget ved hvilke verdier skolen skal være tuftet på å videreformidle til den oppvoksende generasjonen.

Et stort flertall av lærerne i rapporten til Holen & Waagene (2014) oppgir at de ønsker at skolen skal jobbe systematisk for å fremme elevenes psykiske helse, men få lærere oppgir at

skolen faktisk gjør det. Dette forholdet er i tråd med det lærerne i utvalget for denne studien formidler. De forteller at de ikke har benyttet seg av ferdigprodusert undervisningsmateriale med fokus på temaet psykisk helse. Selv har de derimot tatt i bruk egne tilnærminger, metoder og erfaringer. Dette kan derfor bidra til å styrke antagelsen om at lærerne kan oppleve lavt verdisamsvar tilknyttet arbeid rettet mot elevenes psykiske helse i skolen. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2012) er det å arbeide på en måte som ikke er i samsvar med egne verdier, ofte utgjør en stor kostnad.

Manglende kompetanse

Lærerne i dette utvalget formidler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse innen psykiske vansker. Dette samsvarer med et av funnene til Holen & Waagene (2014) hvor en av to lærere oppgir at det er et behov for økt kompetanse på området. Som beskrevet ovenfor, erfarer lærerne samtidig en økning i psykiske vansker blant elevene. I tillegg føler lærerne at elevene ikke får den hjelpen de trenger når behovet melder seg. Det kan tyde på at det apparatet som har hovedansvaret for elever med psykiske vansker ikke fungerer tilfredsstillende. Dermed er det lærernes ideal å hjelpe elevene så godt det lar seg gjøre med den kompetansen og de rammebetingelsene de har. I denne sammenhengen kan det tenkes at lærerne opplever det Festinger (1957) omtaler som kognitiv dissonans, hvor to kognitive elementer står i en motstridende relasjon til hverandre: På den ene siden erfarer lærerne at elever med psykiske vansker har behov for hjelp, og deres ideal er å hjelpe elevene. På den andre siden opplever lærerne at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte elevenes behov. Heller ikke fungerer systemet rundt disse elevene optimalt. Festinger (1957) forklarer at dersom det blir et for stort gap mellom det lærerne ønsker å gjøre og det de i realiteten har mulighet til å gjøre, kan det føre til et psykologisk ubehag for lærerne. Dette ubehaget vil øke i takt med verdien lærerne legger i det å kunne hjelpe elever med psykiske vansker. Siden læreren formidler at de er opptatt av elevens psykiske helse og trivsel, vil dette som allerede vist til være nært knyttet til lærernes indre verdier. Det vil derfor være nærliggende å tenke at de kjenner på denne dissonansen. Festinger (1957) viser videre til at mennesker er motivert for å redusere opplevelsen av dissonans for å oppnå kognitiv konsonans, hvor to kognitive elementer samsvarer med hverandre. Det vil derfor være rimelig å anta at lærerne forsøker å utjevne denne dissonansen på best mulig måte. Ifølge Festinger (1957) kan det blant annet gjøres ved å endre et av de kognitive elementene, eller legge til nye kognitive elementer. Realiteten kan være vanskelig å endre, men de kan endre sin fortolkning av den. I sin ytterste konsekvens kan lærerne gi opp idealene sine og ikke gå emosjonelt inn i relasjonen til elevene. Det er rimelig å anta at en slik situasjon vil være svært uheldig både for lærernes trivsel i arbeidet og

elevenes psykiske helse. Et av funnene i denne studien viser til at lærerne tar i bruk erfaringsbasert kompetanse for å møte problematikken rundt psykiske vansker. Kan dette være lærernes forsøk på å redusere belastningen de føler ved ikke å besitte den nødvendige kunnskapen for å møte elevenes behov? Kan det å ta i bruk egne erfaringer være et forsøk på å balansere en kognitiv dissonans? Hva vil så skje dersom lærerne over tid opplever at dette ikke er nok og at de ikke strekker til?

Selv om lærerne tar i bruk egne erfaringer for å hjelpe elever som har det vanskelig, er det god grunn til å anta at denne situasjonen likevel kan virke belastende for lærerne, som selv føler at de mangler kompetanse innen psykiske vansker. Lærerne i utvalget ønsker derfor at temaet psykisk helse skal få en større plass i skolen. Lærerne formidler at temaet bør være en obligatorisk del av lærerutdanningen, et eget fag i skolen eller et tema som man arbeider systematisk med i alle fag. Det vil kunne gi lærerne bedre forutsetninger for å støtte opp om elevenes psykiske helse, og gjøre det lettere for dem å arbeide i tråd med egne verdier og skolens forpliktelser.

Målstyring

Lærerne formidler som nevnt å erfare at verdier i samfunnet gjenspeiles i skolens virksomhet. De synes å oppleve at det er et stort fokus på å heve elevenes kunnskapsnivå i skolen, og viser til at de oppfatter at dette anses som viktige verdier i samtiden. Dette perspektivet samsvarer med beskrivelsene i Meld St. 20 (2012-2013). I dette dokumentet uttrykkes det eksplisitt at skolen i de siste årene har hatt et større fokus på elevenes læringsutbytte, og at arbeidet med å heve elevenes faglige resultater må fortsette. Med et politisk mål om å heve elevenes kunnskapsnivå, erfarer lærerne i dette utvalget at målstyringsprinsippet får konsekvenser for og preger deres arbeidshverdag, med kunnskapstestene som middel for økt kontroll av måloppnåelse. Det er nærliggende å tenke at skoleleder både har et ønske om og er forpliktet til å gjøre sitt beste for å innfri de politiske målsetningene om kompetanseheving. Skoleleders fokus samt de overordnede politiske målsetningene kan dermed være en av grunnene til at lærerne formidler å erfare at det er en hovedtyngde på en prestasjonsorientert målstruktur i skolen.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) kjennetegnes en prestasjonsorientert målstruktur blant annet ved at skolen legger spesielt vekt på elevenes resultater, og at resultater blir sammenliknet mellom andre skoler, klasser og elever. Videre, som beskrevet i studiens teorikapittel, viser Urdan & Midgley (2003) og Meece et al. (2006) at det er en sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes målorientering. Meece et al. (2006) understreker at elevene kan påvirkes mot en ego-orientert målorientering hvis de opplever at skolen eller

lærerne formidler en prestasjonsorientert målstruktur. Forskning av Kaplan & Maehr (1999) og Tuominen-Soini et al. (2008) viser videre at et ego-orientert fokus kan ha negativ påvirkning på elevenes opplevelse av psykiske velvære. Dersom et politisk mål om å heve elevenes kunnskapsnivå fører til en dreining mot en prestasjonsorientert målstruktur i skolene og dermed et ego-orientert fokus blant elevene kan det, ifølge denne forskningen, ha en negativ påvirkning på elevenes psykiske helse og læring. Konsekvensene av en slik situasjon vil dermed kunne utfordre Opplæringslovas (1998) kapittel 9a, hvor et av hovedmålene er å sikre at elevene møter et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring i skolen. Med denne bakgrunnen ønsker jeg å sette spørsmåltegn ved om et stort fokus på elevenes resultater i samfunnet generelt og skolen spesielt danner det beste grunnlaget for elevenes utvikling av psykisk helse og læring. Denne situasjonen kan fremstå paradoksal. Målet er å høyne elevenes kunnskapsnivå, men med et ensidig prestasjonsfokus i skolen vil ikke dette, i lys av denne forskningen, skje. Kanskje må man ta opp diskusjonen på nytt. Kunnskap er målet, men hva skal middelet være?

Lærerne formidler også å erfare at den økte målstyringen i skolen har ført til et større fokus på fagene det avholdes nasjonale prøver i, og at målstyringen går på bekostning av lærernes handlingsrom. Pelletier et al. (2002) viser til at lærere som opplever begrenset selvbestemmelse i arbeidet sitt vil opptre mindre autonomi-støttende og mer kontrollerende overfor elevene sine. Sett i lys av Deci & Ryans (2000) teori om selvbestemmelse som grunnlag for motivasjon, vil tap av handlingsrom kunne påvirke både lærernes og elevenes psykiske helse negativt. Pelletier et al. (2002) beskriver at lærere kan bli kontrollerende ovenfor elevene dersom de blir holdt ansvarlig for elevenes prestasjoner, og dersom prestasjonene måles mot en standard. På dette grunnlaget kan nasjonale prøver representere en slik standard, hvor lærerne opplever forpliktelser om å oppnå gode prestasjoner for elevene sine så sterkt at forpliktelsen de opplever overfor elevene og deres beste må vike. I så fall vil lærerne mye sannsynlig oppleve et ubehag over tid, på den måten at de praktiserer i strid med egne idealer om å være en god lærer for sine elever. Spesielt kan vi tenke oss en slik uheldig konsekvens for lærerne hvis de i skolehverdagen er vitne til elever som strever med å håndtere skolegangen. Deci & Ryan (2000,1985) forklarer at opplevelsen av autonomi er av stor betydning for psykologisk vekst, integritet og trivsel for en person. Derfor vil altså lærerens erfaringer med for stor grad av kontroll ovenfra, kunne påvirke deres psykiske helse negativt og virke belastende i skolehverdagen.

Belastningene (i spenningsfeltet mellom mulighetene og utfordringene)

Mye taler for at det er elevenes beste og gleden ved å praktisere i tråd med egne verdier som motiverer lærerne i arbeidet. Fordi lærerne erfarer at psykisk helse er en byggestein for elevenes skoletrivsel, læring og utvikling, har de behov for å utøve yrket på en måte som støtter opp om elevenes psykiske helse. Lærerne erfarer at mulighetene til å påvirke elevenes psykiske helse positivt i skolen ligger i å etablere en nær relasjon til elevene og ved å gi elevene erfaring med å mestre, slik at de utvikler en indre trygghet og en tro på seg selv. Dette kan bidra til at elevene står bedre rustet til å stå imot det presset lærerne opplever ligger i dagens samfunn. Hvis da andre krav, som følge av økende prestasjonsorienteringen i samfunnet, fratru lærerne muligheten til å leve opp til egne verdier vil de ifølge Skaalvik & Skaalvik (2012) kunne bli utmattet, føle lavere trivsel og i sin ytterste konsekvens gi opp yrket. Når det altså er de indre verdiene som er drivkraften, blir det så sårbart når disse ikke får nok plass i yrkesutøvelsen. Det er dermed god grunn til å anta at lærerne erfarer det Festinger (1957) omtaler som kognitiv dissonans, hvor to kognitive elementer står i en motstridende relasjon til hverandre. Skolen som verdikontekst, med et prestasjonsorientert fokus, står i strid med lærernes indre verdier. Det vil da oppstå et behov for å redusere dissonansen. Lærerne kan ta opp kampen og argumentere overfor skoleledelse og politikere om bedre betingelser i arbeidet. De kan gi opp sine idealer og bli mer kyniske i yrkesutøvelsen og distansere seg fra elevene, med de negative konsekvensene det kan ha for elevenes psykiske helse. Eller de kan gi opp yrket sitt, slik en av lærerne i denne studien signaliserer. Belastningene ser med andre ord ut til å oppstå når lærerne ikke får møte utfordringene og utøve yrket i tråd med sine indre verdier. Altså, når de ikke får utnytte det de ser av muligheter for å støtte opp om elevenes psykiske helse.

Flere av utfordringene som er beskrevet ovenfor kan sies å være et uttrykk for manglende ressurser, noe som kan bidra til å gjøre det vanskeligere for lærerne å fremme elevenes psykiske helse. Når lærerne kommer inn på utfordringene knyttet til tilpasset opplæring, er disse relatert til skolens rammefaktorer. De opplever at det er vanskelig å tilpasse opplæringen i tråd med intensjonene, elevene er mange, forskjellige og har ulike behov. Større krav til blant annet dokumentasjon og rapportering legger beslag på lærernes tid, noe som går ut over det relasjonelle møtet med elevene. Manglende kompetanse innen psykiske vansker og at støtte utenfra uteblir, i form av at elevene ikke får den hjelpen de har behov for, kan også være et uttrykk for ressursknapphet.

Lærerne formidler videre å erfare stadig mer byråkrati tilknyttet lærerrollen. Dette er i overensstemmelse med forskning av Skaalvik & Skaalvik (2013). Disse forskerne fant at

skolens ansvarsområde utvides og at lærerne bruker mye tid på møter, administrative oppgaver og dokumentasjon. Denne situasjonen kan vanskeliggjøre lærernes arbeid med å støtte opp om elevenes psykiske helse, da lærerne i dette utvalget mener at de må jobbe tett på elevene for å kunne utnytte sin relasjonskompetanse til det beste for elevene og deres psykiske helse.

KAPITTEL 6. AVSLUTNING

Denne studien tar sikte på å løfte frem *tre læreres erfaringer relatert til elevenes psykiske helse i ungdomsskolen*. Kort oppsummert viser funnene at lærerne opplever belastninger knyttet til arbeidet rettet mot elevenes psykiske helse i skolen, og at belastningene ser ut til å gå ut over deres trivsel og motivasjon i arbeidet. Belastningene synes å opptre som en konsekvens av at de må praktisere på tvers av sine indre verdier. Mye peker mot at lærernes motivasjon i yrket, ligger i å praktisere ut i fra elevenes beste og i tråd med deres egne indre verdier. Når lærerne erfarer at psykisk helse er en viktig forutsetning for skoletrivsel, læring og utvikling, har de behov for å utøve yrket på en måte som støtte opp om elevenes psykiske helse. Lærerne opplever at de har mulighet til å påvirke elevenes psykiske helse positivt gjennom det relasjonelle møtet med elevene, og ved å kunne gi elevene erfaringer med å mestre gjennom tilpasset opplæring. Parallelt opplever lærerne utfordringer med arbeid rettet mot elevenes psykiske helse. Utfordringene kan knyttes til et begrenset handlingsrom for lærerne, høyt læringstrykk og ressursknapphet i skolen. Disse utfordringene gjør det vanskeligere for lærerne å utnytte det de ser av muligheter for å støtte opp om elevenes psykiske helse, og de opplever dermed å praktisere på tvers av sine indre verdier. Et sentralt spørsmål blir derfor, hvorfor får ikke lærerne praktisere i tråd med sine indre verdier i yrket og utnytte mulighetene de ser. Av de tre lærernes erfaringer, går det frem at skolen på mange måter er et speil på samfunnet vi lever i. Målet om perfektjonisme og konkurransedyktighet synes å føre til økt målstyring i skolen som igjen påvirker både ressursbruken og lærernes handlingsrom. Lærernes verdier får dermed mindre plass i yrkesutøvelsen. Mye tyder altså på at lærerne ikke får praktisere på den måten de mener er til det beste for elevene og deres psykiske helse, og at det kan ha negativ påvirkning på både elevenes psykiske helse og lærernes trivsel i arbeidet. Denne utfordringen synes å kreve en felles forståelse av at det bærende prinsippet for skolens innhold og praksis bør være det man, på faglig grunnlag, vet elevene trenger for å utvikle seg og lære. Kanskje kan en læringsorientert målstruktur, hvor elevenes innsats og individuelle fremgang verdsettes, fungere som en motvekt mot prestasjonspresset som ligger i dagens samfunn?

Siden dette er en kvalitativ studie som omhandler tre lærere er det ikke et grunnlag for å si at funnene gjelder for lærere og skoler generelt. Samtidig finner funnene støtte i annen forskning, noe som kan tyde på at det som gjelder for lærerne i denne studien kan gjelde også for andre lærere. Likevel vil det i fremtiden være behov for flere studier som tar lærernes perspektiv på 'psykisk helse i skolen'. Det er lærerne som befinner seg midt i realiteten og kan kjenne hvor skoen trykker. Det er derfor så viktig å lytte til og formidle deres stemmer.

Som en forlengelse av denne studien, kunne det vært interessant å se nærmere på hva lærerne trenger for å støtte opp om elevenes psykiske helse i skolen. Når lærerne i dette utvalget selv formidler at psykisk helse bør være et tema som man arbeider systematisk med hver dag, er det nærliggende å anta at en utvidet læreplan, med større fokus på sosial og emosjonell kompetanse, ville ha gitt lærerne bedre mulighet til å ivareta elevene i et mer helhetlig perspektiv og dermed også støtte opp lærernes trivsel og verdier i arbeidet. Og kanskje er det nettopp en slik begynnende utvikling vi kan se i forslaget til den nye generelle delen av læreplanverket for grunnopplæringen. For under arbeidet med denne studien har fokuset på elevenes psykiske helse blitt nedfelt enda klarere som mål for skolens virksomhet gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Stortinget har nå vedtatt en fornyelse av Kunnskapsløftet (LK06) hvor en ny generell del er ment å tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar også for elevenes utvikling av sosial kompetanse (Innst. 19 S (2016-2017)).

Med plikt til skolegang og rett til tilpasset opplæring er fellesskolen en ambisiøs målsetning, så hvordan skal skolen og lærerne sørge for at alle elever utvikler psykisk helse innenfor rammen av det mangfoldige fellesskapet? Med bakgrunn i funnene i denne studien kan det se ut som at lærerne som er representert er motivert for å støtte opp om elevenes psykiske helse i skolen, og at de selv opplever å ha kompetanse for å kunne bidra positivt. Dette støttes av Holen og Waagene (2014), som viser til at lærernes holdninger betyr mer for hvordan de arbeider med psykisk helse enn skolens generelle tilrettelegging på området. Så kanskje er den helsefremmende skolen enklere å realisere enn vi skulle tro. Hvis vi starter med at læreren gis tillit og handlingsrom til å utnytte mulighetene de ser og ta i bruk den kompetansen de allerede har, så er vi, i alle fall i lys av funnene i denne studien, et stykke på vei.

REFERANSELISTE

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*, NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. New-Jersey: Prentice-Hall.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), s. 497-529. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berg, B.J.N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), s. 1-40. doi: [10.1023/A:1021302408382](http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382)
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268. doi: [10.1207/S15327965PLI1104_01](http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- DeSocio, J. & Hootman, J. (2004). Children's mental health and school success. *The Journal of School Nursing*, 20(4), s. 189-196. doi: [10.1177/10598405040200040201](http://dx.doi.org/10.1177/10598405040200040201)
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre Skole*, 1, s. 58-63.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014). Students' perception of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), s. 21-36. doi: [10.5539/ies.v7n1p21](http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n1p21)
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evaston, Ill.:Row, Peterson and

Company.

- Flink, C., Boggiano, A.K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), s. 916-924. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.916>
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Fröjda, S. A., Nissinen, E.S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M. & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 31(4), s. 485-498. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.08.006
- Gadbois, S. A. & Sturgeon, R. D. (2011). Academic Self-Handicapping: Relationships with Learning Specific and General Self-Perceptions and Academic Performance over Time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(12), s. 207-222. doi: 10.1348/000709910X522186
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Helsedepartementet (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. Sammen om psykisk helse*. Hentet 9. juli 2015 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/hd/bro/2003/0004/ddd/pdfv/187063-s.pdf>
- Holen, S. & Waagene, E. (2015). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 5. juni 2015 fra <http://www.nifu.no/files/2014/05/NIFUrapport2014-9.pdf>
- Innstilling 19 S (2016-2017). *Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Meld. St. 28 (2015-2016)*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningskomiteen. Hentet 14. juni 2017 fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-019s.pdf>
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), s. 330-358. doi: 10.1006/ceps.1999.0993
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defence of self*. New York: Academic Press.
- Kleven, T. A. (2011). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 123-138). Oslo: Unipub.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LK06. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 21. august 2015 fra <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
- Lozano, L. M., Valor-Segura, I. & Lozano, L. (2015). Could a perfectionism context produce unhappy children? *Personality and Individual Differences*, 80, s. 12-17. doi: 10.1016/j.paid.2015.01.022
- Meece, J. L., Anderman, E.M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet 13. oktober 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 34 (2012-2013). (2013). *Folkehelsemeldingen. God helse - felles ansvar*. Hentet 26. juni 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Morelli, S.A., Lee, I.A., Arnn, M.E. & Zaki, J. (2015). Emotional and Instrumental Support Provision Interact to Predict Well-Being. *American Psychological Association*, 15(4), s. 484-493. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000084>
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn (2010). Oslo. Hentet 2. juli 2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Neis, J. & Prinstein, M. J. (2015). Using Social Media for Social Comparison and Feedback-Seeking: Gender and Popularity Moderate Associations with Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Children Psychology*, 43(8), s.1427-1438. doi: 10.1007/s10802-051-0020-0
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet 15. September 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational*

- Research Journal*, 44(2), s. 340-369. doi: 10.3102/0002831207302172
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2014). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. New York: Routledge.
- O’Keeffe, G. S. & Clarke-Pearson, K. (2011). Clinical Report-The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *American Academy of Pediatrics*, 127(4), s. 800-804. doi: 10.1542/peds.2011-0054
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A.M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), s. 367-382. doi: 10.1037/a0023311
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C. & Legault (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers’ Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), s.186-196. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186
- Prop. 1 S (2013-2014). (2013). *Endring av Prop. 1 S (2013-2014)*. Statsbudsjettet 2014. Hentet 26. juni 2015 fra http://www.statsbudsjettet.no/upload/Tilleggsproposisjon_2014/doks/1s_tillegg1.pdf
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation & Emotion*, 16(3), s. 165-185. doi: 10.1007/BF00991650
- Rossen, E. & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), s.8-13. doi: 10.1177/0031721714561438
- Sabol, T.J. & Pianta, C. P. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), s. 213- 231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Sandelowski, M. (2002). Reembodying Qualitative Inquiry. *Qualitative health research*, 12(1), 104-115. doi: 10.1177/1049732302012001008
- Schunk, D. H. & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence, i F. Pajares & T. Urden (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Shakespeare-Finch, J. & Obst, P.L. (2011). The Development of the 2-Way Social Support Scale: A Measure of Giving and Receiving Emotional and Instrumental Support. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), s. 483-490. doi: 10.1080/00223891.2011.594124
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Skolen som verdikontekst for lærere. Betydning for

- trivsel og ønske om å skifte jobb. *Bedre skole*, nr. 2, s. 70-77.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smedema, S. M., Catalano, D. & Ebner, D.J. (2010). The relationship of coping, self-worth, and subjective well-being: a structural equation model. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53(3), s. 131-142. doi: 10.1177/0034355209358272
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial og helsedirektoratet.
- St.meld. nr. 47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 26. juni 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- St. prp. nr. 63 (1997-1998). *Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999-2006. Endringer i statsbudsjettet for 1998*. Sosial- og helsedepartementet. Hentet 26. juni 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/?q=&ch=1>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), s. 251-266. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Ungdomsundersøkelsen (2009). *Enkelt å velge sunt i Hedmark*. Hentet 2. juni 2015 fra <http://www.hedmark.org/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Strategisk-stab/Folkehelse/Statistikk-og-fakta-folkehelse/Ungdomsundersokelsen-2009>
- Urduan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), doi: 10.1016/S0361-476X(02)00060-7
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), s. 548-573. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an

Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1) s. 1-14. doi: 10.1023/A:1009017532121

Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R. A. & Caspersen, J (2014). *Elevundersøkelsen 2014*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L. & Looney, L.B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(?), s. 193-202. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), s. 265-310. Hentet 12.mai 2015 fra <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles92g.pdf>

World Health Organization (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. Geneva: WHO Document Production Services. Hentet 30. oktober 2015 fra http://www.who.int/mental_health/publications/action_plan/en/

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Bakgrunn og kompetanseområde

- Kan du fortelle meg litt om hvorfor du valgte å bli lærer?
- Hvor lang erfaring har du som lærer i skolen?
 - Deltakers alder.
- Kan du si litt kort om tidligere arbeidsområder (fag, trinn, faglærer, kontaktlærer, trinnleder, kurs, osv.)?
- Kan du beskrive dine nåværende arbeidsområder (fag, trinn, faglærer, kontaktlærer, trinnleder, kurs, osv.)?

2. Lærerens motivasjon og mestring i arbeidet

- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever hverdagen som lærer?
- Kan du beskrive gledene i yrket ditt?
 - Hvem eller hva inspirerer deg?
 - Hva opplever du å lykkes med? (blaff av lykke/mestring)
- Føler du at du får brukt deg selv i arbeidet?
 - Hvordan da?
 - Hvorfor ikke?
 - (På hvilke områder føler du at du får/ikke får brukt deg selv?)
- Kan du beskrive utfordringer som du står overfor i arbeidet ditt?
 - Områder hvor du opplever å ikke strekke til.
 - Noe du vil gjøre mer/mindre av.

- Bekymringer.
- Kan du beskrive hva du synes er dine viktigste oppgaver?
 - Kan du si litt om hvordan du arbeider med disse oppgavene?
 - Hva hindrer deg eventuelt i å bruke mer tid på dette?
- Hvilke forventninger oppfatter du at andre har til arbeidet ditt (ledelse, kollegaer, foreldre)?
 - Er andres forventninger i samsvar med dine forventninger?
 - Hvordan da?
 - Hvorfor ikke?

3. Lærerens fokus for elevene

- Hva er du opptatt av i arbeidet ditt?
 - Hva er dine muligheter til å ivareta dette?
 - Hva trenger du for å ivareta dette?
- Hva mener du skal til for at elever skal lære (i fagene) på skolen?
 - Hva er dine muligheter for å legge til rette for dette?
 - Gi gjerne eksempler fra din egen praksis.
- Hva mener du er viktig for at elever skal trives på skolen?
 - Hva er dine muligheter for å ivareta dette?
 - Gi gjerne eksempler fra din egen praksis.
- Har du ansvaret for elever som strever?
 - Kan du si noe mer om det? Hvordan strever de?
 - Føler du at du som lærer har mulighet til å støtte disse elevene?

- Hva gjør du?
- Hva er det eventuelt som hindrer deg i å gjøre det du ønsker?
- Er det noen typer av atferd, blant elevene, som utfordrer deg og/eller bekymrer deg?
- Hva tror du er grunnen til at elever dropper ut av skolen?
- Som lærer møter du jo ungdom. Hva er inntrykket ditt av hvordan det er å være ungdom i dag.
 - Hvorfor tror du at det er slik?

4. Lærers fokus på elevenes psykiske helse

- Hvis jeg sier at «elevene har en psykisk helse», hvilke assosiasjoner gjør du deg da?
 - Mener du at psykisk helse er et egnet begrep for skolen? Kan du utdype det?
 - Er psykisk helse et begrep du og kollegaene dine bruker? Hvorfor/hvorfor ikke tror du?
 - Bruker dere andre begrep om samme fenomen?
 - Tenker du at elevenes psykiske helse angår skolen? Hvorfor ikke? Hvordan?
- Føler du at du inkluderer arbeid relatert til psykisk helse i din undervisning (indirekte/direkte)?
 - På hvilken måte? Ulike områder?
 - Hvorfor ikke?
- Hva vil du trekke frem som det mest grunnleggende for å lykkes med å fremme god psykisk helse blant elevene i skolen? Kan du gi eksempler fra din undervisningspraksis?

- Har du benyttet deg av konkrete verktøy, tiltak eller prosjekter mht forebygging av psykiske vansker?
 - Hvilke
 - Er det noe ved/noen av disse du synes fungerer bra? Hvorfor?

- Hvis du ser for deg en elev med god psykisk helse, hvordan vil du beskrive denne eleven?

- Har du erfaringer med at relasjonen din til elevene har vært med på å bygge opp om elevens psykiske helse?
 - Hvordan da?
 - Hvorfor ikke?

- Kan du se for deg «psykisk helse/trygghet og trivsel» som et eget fag i skolen«?

Vedlegg 2: Brev til skoler som allerede bidrar til det kvantitative prosjektet

Hei

Jeg kan se at dere er registrert som en av de deltagende skolene i forsknings- og utviklingsprosjektet i regi av Pedagogisk institutt ved NTNU. Jeg er selv med i dette prosjektet, men jeg har en litt annerledes rolle. Sammen med to andre mastergradsstudenter ønsker jeg å vinne ny innsikt i hva som kan gjøres for å støtte *lærere* i arbeid som stimulerer elevenes motivasjon, selvoppfatning og trivsel. Det er altså lærernes perspektiv jeg ønsker å løfte frem.

Grunnen til at jeg kontakter deg, er fordi jeg ønsker å invitere en lærer/allmennlærer, som underviser på ungdomstrinnet, fra deres skole til å delta i et intervju. Intervjuet vil vare i ca. en time. Det blir bare undertegnede og den aktuelle læreren til stede under intervjuet. Kanskje du kjenner en lærer ved din skole som kunne tenke seg å bidra. Da hadde det vært fint om du, med samtykke fra læreren, kunne sende meg hans/hennes kontaktinformasjon slik at jeg kan informere grundigere om prosjektet. Den aktuelle læreren kan eventuelt kontakte meg direkte.

Det er en fordel om læreren har en del yrkeserfaring og har tittelen lærer eller allmennlærer. Det er på ingen måter krav om noen forkunnskaper. Her er det lærerens egne erfaringer og refleksjoner som er interessante. Gjennom hele prosessen vil læreren være anonym og han/hun kan trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noe grunn.

Mvh

Kristina Kjellesvik

mobil: 48277050

mail: k.kjellesvik@gmail.com

Vedlegg 3: Brev til skoler som ikke bidrar til det kvantitative prosjektet

Hei

I samarbeid med Pedagogisk institutt ved NTNU, er det startet opp et større forsknings- og utviklingsprosjekt med motivasjon som satsningsområde. Gruppen består av flere mastergradsstudenter og forskere. Prosjektet er todelt. 25 skoler i Midt-Norge har allerede sagt ja til å delta. På disse skolene vil ca. 4000 elever svare på en felles spørreundersøkelse. Jeg er selv med i dette prosjektet, men jeg har en litt annerledes rolle. Sammen med to andre mastergradsstudenter ønsker jeg å vinne ny innsikt i hva som kan gjøres for å støtte *lærere* i arbeid som stimulerer elevenes motivasjon, selvoppfatning og trivsel. Det er altså lærernes perspektiv jeg ønsker å løfte frem.

Grunnen til at jeg kontakter deg, er fordi jeg ønsker å invitere en lærer/allmennlærer, som underviser på ungdomstrinnet, fra deres skole til å delta i et intervju. Intervjuet vil vare i ca. en time. Det blir bare undertegnede og den aktuelle læreren til stede under intervjuet. Kanskje du kjenner en lærer ved din skole som kunne tenke seg å bidra. Da hadde det vært fint om du, med samtykke fra læreren, kunne sende meg hans/hennes kontaktinformasjon slik at jeg kan informere grundigere om prosjektet. Den aktuelle læreren kan eventuelt kontakte meg direkte.

Det er en fordel om læreren har en del yrkeserfaring og har tittelen lærer eller allmennlærer. Det er på ingen måter krav om noen forkunnskaper. Her er det lærerens egne erfaringer og refleksjoner som er interessante. Gjennom hele prosessen vil læreren være anonym og han/hun kan trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noe grunn.

Mvh

Kristina Kjellesvik

mobil: 48277050

mail: k.kjellesvik@gmail.com

Vedlegg 4: Kvittering NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Marit Uthus
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2015

Vår ref: 41550 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41550	<i>Trivsel, motivasjon og selvoppfatning i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Uthus</i>
Student	<i>Kristina Kjellesvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak