

Universitetet i Sørøst – Norge, Porsgrunn
Fakultetet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap (HIU)

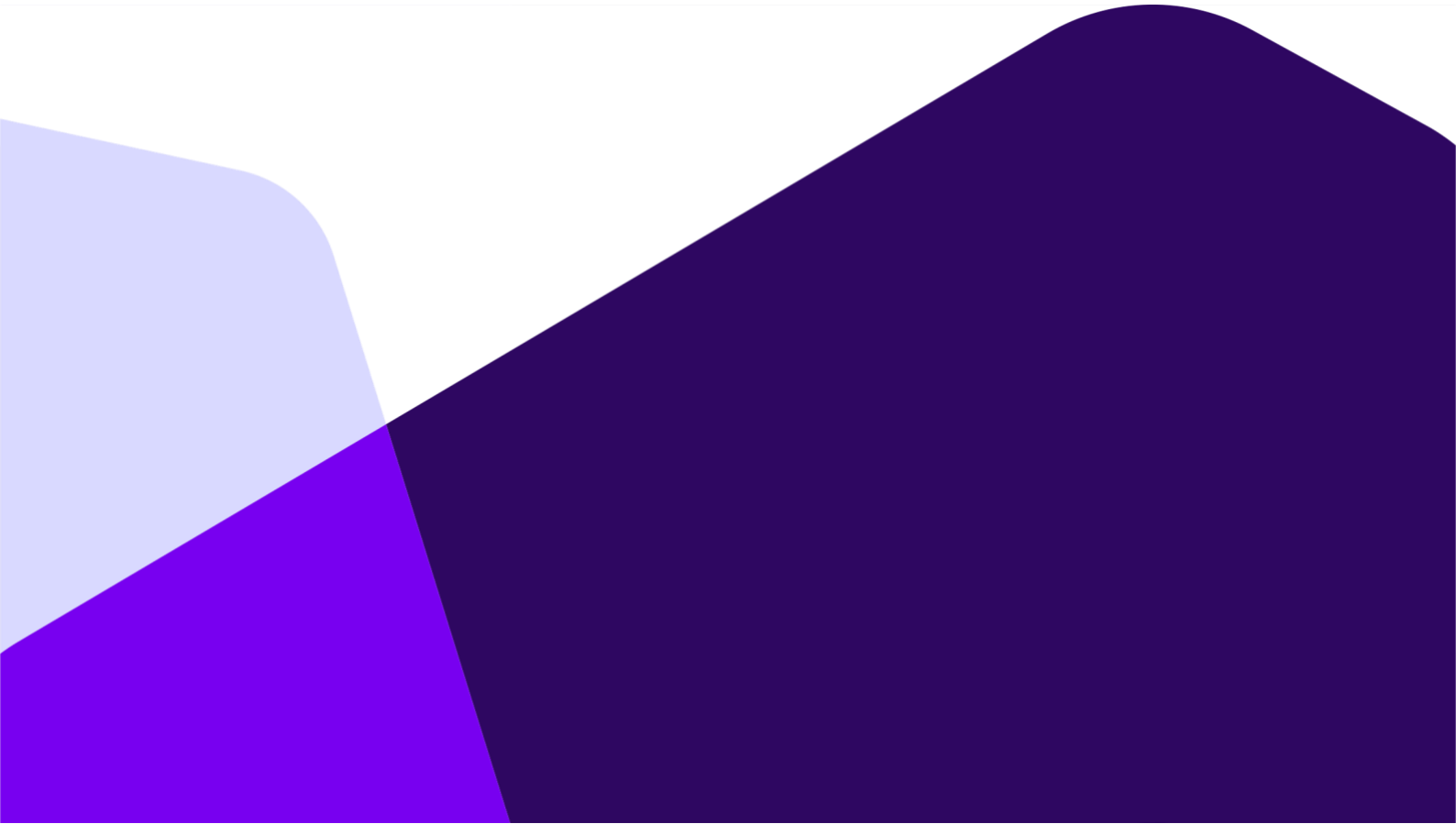
Mastergradavhandling

MGLU2: 5. –10. trinn

Vår 2024

Henriette Riise

**En undersøkelse av læreres perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid i skolen,
og eventuelle endringer i praksis etter innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse
og livsmestring i LK20.**



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU)

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Henriette Riise

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Det har vært et politisk mål med skolen i flere tiår at lærere skal arbeide på måter som er psykisk helsefremmende for elevene. Høsten 2020 kom fagfornyelsen, nytt læreplanverk ble tatt i bruk og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble implementert, blant annet for å sikre økt fokus på psykisk helsefremmende arbeid. Masteroppgavens formål er å se på lærernes perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid og eventuelle endringer etter implementeringen av folkehelse og livsmestring. Jeg har utarbeidet en problemstilling med tre forskningsspørsmål, og for å besvare disse har jeg i denne oppgaven intervjuet fire lærere fra tre ulike bydeler. Tre av dem jobber på mellomtrinnet og en jobber på ungdomsskolen. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervjuer. Videre benytter jeg en tematisk analyse av de transkriberte intervjuene for å se på lærernes perspektiver på det psykisk helsefremmende arbeidet samt deres tilnærming til sentrale begreper knyttet til temaet.

Resultatene viser at lærerne har en varierende begreps tilnærming, hvor noen knytter blant annet begrepet psykisk helse til et mulighetsperspektiv mens andre til et mer problemorientert perspektiv. Videre viser funnen at lærerne på mellomtrinnet er enstemmige om at psykisk helsefremmende arbeid i form av relasjonsbygging og klassemiljøet er noe de prøver å ha fokus på, men at de ikke har fått noe større fokus på dette enda som følge av implementeringen av folkehelse og livsmestring. Lærerne trekker frem manglende kompetanseheving- og tid som viktige faktorer på den per nå fraværende fokusendringen. Lærerne løfter likevel frem viktigheten av å jobbe med psykisk helse, og en direkte metode de nevner handler om lærer-elev relasjonen. Det de også sier er at det har blitt et større fokus generelt på skolene gjennom de 3-4 ukene hvor lærlingsløypen folkehelse og livsmestring gjennomføres, men ikke noe utover dette. Samlet sett viser resultatene fra intervjuene at lærerne har en høy grad av bevissthet rundt psykisk helsefremmende arbeid, og de eksemplifiserer hva slikt arbeid kan bety i praksis med konkrete eksempler. Ut ifra mine funn har ikke folkehelse og livsmestring hatt store ringvirkninger enda og lærerne- og skolene er ulikt på vei i implementeringsprosessen. I mine funn kan det likevel se ut til at lærerne på ungdomsskolen ligger et godt stykke foran barneskolene, hvor læreren mener at folkehelse

og livsmestring faktisk har vært med på å øke fokuset på psykisk helse og helsefremmende arbeid.

Abstract

It has been a political goal of the school for several decades that teachers should work in ways that promote the mental health of pupils. In the autumn of 2020, came subject renewal, new curriculum work was adopted and the interdisciplinary theme of public health and life management was implemented, among other things to ensure an increased focus on mental health promotion work. The purpose of the Master's thesis is to look at the teachers' perspectives on mental health promotion work and any changes following the implementation of public health and life management. I have drawn up a problem with three research questions, and in order to answer these I have interviewed four teachers from three different districts in this thesis. Three of them work at middle schools and one works at a secondary school.

I have chosen a qualitative research method with semi-structured interviews. Furthermore, I use a thematic analysis of the transcribed interviews to look at the teachers' perspectives on the mental health promotion work as well as their approach to key concepts related to the topic. The results show that the teachers have a varying conceptual approach, with some linking the concept of mental health to an opportunity perspective, while others to a more problem-oriented perspective. Furthermore, the findings show that the teachers at intermediate level are unanimous that mental health promotion work in the form of relationship building and the classroom environment is something they try to focus on, but that they have not yet received any greater focus on this, as a result of the implementation of public health and life skills. The teachers highlight a lack of skills development and time as important factors in the currently absent change of focus. The teachers nevertheless highlight the importance of working with mental health, and a direct method they mention is about the teacher-pupil relationship. What they also say is that there has been a greater focus in general on the schools during the 3-4 weeks where the public health and life management apprenticeship is carried out, but nothing beyond this. Overall, the results from the interviews show that the teachers have a high degree of awareness of mental health promotion work, and they exemplify what such work can mean in practice with concrete examples. Based on my findings, public health and life management have not yet had major ripple effects and teachers and schools are on different paths in the implementation process. In my findings, it may still

appear that the teachers at the secondary school are well ahead of the primary schools, where the teacher believes that public health and life skills have actually contributed to increasing the focus on mental health and health promotion work.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	6
Forord	10
1 Innledning	12
1.1 Bakgrunn for valg av tema	12
1.2 Problemstilling	14
1.2.1 Forskningsspørsmål	15
1.3 Masteroppgavens struktur	15
2 Helsefremmende arbeid som et politisk mål og implementeringen av folkehelse og livsmestring	16
2.1 Helsefremmende arbeid som et politisk mål	16
2.2 Evaluering av læreplanverket 2020	17
2.3 Fagfornyelsen – Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	18
2.3.1 Lærerveiledning ved implementering av ny læreplan	18
2.3.2 Implementeringen av folkehelse og livsmestring	19
2.3.3 Folkehelse og livsmestring	19
2.4 Oppsummering	21
3 Sentrale begreper, teoretiske perspektiver og tidligere forskning	21
3.1 Psykisk helse	21
3.2 Livsmestring	23
3.3 Helsefremmende arbeid	23
3.3.1 Nivåer av helsefremmende arbeid	23
3.3.2 Psykisk helsefremmende arbeid på universelt nivå	25

3.3.3 Psykisk helsefremmende arbeid på selektivt nivå	25
3.3.4 Psykisk helsefremmende arbeid på indikert nivå	26
3.4 Psykisk uhelse	27
3.5 Perspektiver på helsefremmende arbeid	27
3.5.1 Relasjonsbygging	27
3.5.2 Klasseledelse	28
3.5.3 Trivsel	29
3.6 Teoretiske perspektiver	30
3.6.1 Salutogenese	30
3.6.2 Resiliens	31
3.6.3 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	32
3.6.4 Selvbestemmelsesteorien	33
3.6.5 Albert Bandura – Sosial læringsteori og mestringstro	34
3.7 Rapporter med relevans for min masteroppgave	35
3.7.1 Rapport 9/2014 – Psykisk helse i skolen	35
3.7.2 Rapport 6 /2023 EVA2020	37
3.8 Oppsummering	39
4 Metode	40
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	40
4.2 Forskningsdesignets beskrivelse	41
4.3 Innhenting av datamateriale	41
4.3.1 Intervjuguide	41
4.3.2 Pilotintervju	43
4.4 Empirisk kontekst av utvalg	43
4.5 Intervjuenes gjennomføring	45
4.6 Analysing av datamateriale	45
4.6.1 Transkribering	45
4.6.2 Analyse av datamaterialet	46

4.7 Forskningskvalitet	50
4.7.1 Troverdighet (validitet)	50
4.7.2 Pålitelighet (Reliabilitet)	50
4.7.3 Generaliserbarhet	51
4.7.4 Etske refleksjoner	52
4.8 Oppsummering	53
5 Resultater og diskusjon av funn	54
<hr/>	
5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår lærere sentrale begreper knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som - psykisk helse, psykisk helsefremmende arbeid og livsmestring?	55
<hr/>	
5.1.1 Resultater av funn oppsummert	55
5.1.2 Diskusjon av resultater	59
5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan jobber lærerne med psykisk helsefremmende arbeid i skolen i dag, etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?	61
<hr/>	
5.2.1 Resultater av funn oppsummert	61
5.2.2 Diskusjon av resultater	64
5.3 Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte har lærernes tilnærming til psykisk helsefremmende arbeid eventuelt endret seg etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?	65
<hr/>	
5.3.1 Resultater av funn oppsummert	65
5.3.2 Diskusjon av resultater	72
6 Oppsummering og konklusjon	75
<hr/>	
7 Avsluttende refleksjoner	77
<hr/>	
8 Litteraturliste	79
<hr/>	
9 Vedlegg	84
<hr/>	
9.1 Vedlegg 1: Godkjent forskningsetisk vurdering fra SIKT	84
9.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv i forhold til intervjuer	87
9.3 Vedlegg 3 - Intervjuguide	93

Forord

Personlig kunne jeg ønske det var mer fokus på psykisk helse i egen skolegang, og derfor kjennes denne oppgaven ekstra viktig ut for meg. Jeg savnet mer åpenhet rundt det å ha vonde og vanskelige tanker og å ikke føle seg god nok, og derfor er det så viktig for meg at skolen er en arena som løfter frem at medgang og motgang er selve livet og at det er helt greit- og ikke så uvanlig å ha det litt *dritt* innimellom. På bakgrunn av dette ønsket jeg å forske på lærernes perspektiver- og fokus på psykiske helsefremmende arbeid i skolen i 2024. Jeg ønsket også å styrke egen verktøykasse i møte med min nye hverdag som lærer på fulltid.

Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende og til tider overveldende, men også ekstremt spennende, givende og lærerikt. Jeg har tilegnet meg ny kunnskap i form av teori, men kanskje aller viktigst i form av lærernes perspektiver og erfaringer.

Jeg vil også rette en stor takk til dere som bidro med pilotering av intervjuguiden, og ikke minst til informantene. Tusen hjertelig takk til dere fire som stilte til intervju, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Tusen takk til den enestående studiegruppen jeg har vært så heldig å være endel av i 5 år, dere har gjort fem intense år til fem lærerike og fantastiske år fylt med gode minner. Jeg vil også rette en stor takk til venner og samboeren min for alle heiarop, til verdens beste foreldre som har bidratt med alt fra husvask til utallige timer med barnevakt, og ikke minst mine to fantastiske og tålmodige barn på 5 og 9 år som har heiet og bidratt med verdens beste klemmer hele veien!

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Jo-Inge. Du har uten tvil vært min viktigste støttespiller. Du har pushet, støttet og motivert, samtidig som du har vært forståelsesfull og omtenksum gjennom hele prosessen. Takk for alle gode og konkrete tilbakemeldinger og for at du har vært tilgjengelig nesten døgnet rundt. Dette hadde aldri vært mulig uten deg.

Skien, 02.06.24

Henriette Riise

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for masteroppgaven er læreres perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid i skolen, og eventuelle endringer i praksis. Jeg er særlig opptatt av i hvilken grad lærere mener de har endret forståelse og praksis ved innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, og hva eventuelle nye perspektiver etter LK20 innebærer. Tar vi et tilbakeblikk finner vi at psykisk helsefremmende arbeid har vært en sentral del av de grunnleggende oppgavene til skolen i en årrekke. I formålsparagrafen heter det for eksempel at: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap*» (Opplæringslova, 1998b).

Til tross for at skolen har vært opptatt av tematikk knyttet til psykisk helse i en årrekke, ser vi en klar negativ tendens i nyere tid hvor det rapporteres om en økning av barn og unge med utfordringer relatert til psykiske helse, og det meldes også om psykiske helseproblemer i skolen (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 11-15). I 2020-2022 ble det for eksempel gjennomført en ungdomsdata junior undersøkelse, basert på en spørreundersøkelse av et representativt utvalg barn i Norge på 5-7.trinn (10-12 år). Ett av punktene som trekkes frem i denne undersøkelsen er nettopp barn og unges psykiske helse. Tallene fra rapporten viser nemlig en markant økning opplevde psykiske helseproblemer fra 5. til 7. trinn, hvor 5% av elevene melder om opplevde utfordringer på 5.trinn, mens på 7.trinn er tallet oppe i hele 12% (Enstad & Bakken, 2022, s. 34). Vi finner også et lignende mønster i andre sentrale rapporter. I NOVA-rapportene fra både 2020 og 2022 finner vi tilsvarende mønster blant elever på ungdomsskole- og videregående, og vi ser også at opplevde psykiske helseutfordringer er ujevnt fordelt mellom kjønnene. Kort sagt opplever jentene mer omfattende utfordringer. Ifølge Bru, Idsøe og Øverland (2016) er det dessverre et stort antall barn og unge som ikke får tilstrekkelig hjelp med psykiske helseutfordringer, hele en av fem. Det er viktig at skolen som arena bidrar til å oppdage utfordringer på et tidlig stadiet, og skolen er en viktig arena for informasjonsdeling- og et kontaktledd mellom elevene og ulike hjelpeinstanser (Ekornes, 2018, s. 30).

Årsaker til barn -og unges opplevde utfordringer knyttet til psykiske helse er mange og sammensatte, men det er ikke min ambisjon med denne masteroppgaven å belyse dette komplekse årsaks bildet. I alle tilfeller spiller uansett skolen og lærere en sentral rolle i å støtte elevenes psykiske helse og lære dem ferdigheter som er nødvendige for å mestre livets utfordringer, blant annet ved å støtte elevenes emosjonelle- og kognitive utvikling (Sælebakke et al., 2018). Hvordan lærere oppfatter eget mandat i arbeidet med psykisk helsefremmende arbeid i skolen er derfor et viktig spørsmål.

Arbeidet med psykisk helse i skolen innebærer både å jobbe forebyggende med psykososial trivsel- og trygghet, men også å identifisere elever med eventuelle utfordringer og vurdere hva som kan gjøres. Dette kan for eksempel innebære å veilede elever som trenger spesielle tiltak, og å kartlegge hvilke ressurser og støtteinstanser som er tilgjengelige (Ekornes, 2018, s. 29-30).

Med fagfornyelsen er betydningen av kompetanse og de sosiale- og emosjonelle ferdighetene fremhevet. Meld.St. 28 (2015–2016) har dannet grunnlaget for det nye læreplanverket, og her beskrives det at ny læreplan skal tydeliggjøre at de tverrfaglige temaene skal være bidragsytende til å gi elevene en helhetlig forståelse av de ulike temaer som skal være samfunnsaktuelle og gjenspeile innholdet i formålsparagrafen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Ett av disse temaene har relevans for min masteroppgave: folkehelse og livsmestring. I LK20 defineres det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på denne måten: *«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg»* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ser vi denne definisjonen opp mot innholdet i formålsparagrafen (1998, §1-1), er det interessant å merke seg hvordan det i siste læreplan legges vekt på *«kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse»*. Skolen skal altså bidra til konkrete kompetanser som setter elevene i stand til å ta vare på egen psykiske og fysiske helse.

Holte (2019) hevder at skolen kanskje er den mest betydningsfulle arenaen for å fremme god psykisk helse blant barn og unge, og løfter derfor frem viktigheten av å fokusere på tiltak som kan støtte og fremme elevers psykiske helse og trivsel i skolen (Holte, 2019). Aktuelle tiltak kan blant annet være relasjonsbygging og at barn blir anerkjent av tilstedeværende voksne. Dette kan også være bidragsytende til en trygg og stabil selvfølelse, noe som er nødvendig for barns utvikling og psykiske helse (Sælebakke et al., 2018, s. 104-111). En stabil og trygg relasjon til læreren er helsefremmende og forbyggende i arbeid med psykisk helse, og lærerens kompetanse og innsatsvilje vil med det være avgjørende for det helsefremmende arbeid i skolen (Sælebakke et al., 2018, s. 113-119). Uthus (2022) fremhever behovet for kunnskap om hvordan endringer i praksis skjer, spesielt når det gjelder integreringen av skolens ressurser for å fremme psykisk helse. Det er avgjørende å evaluere og undersøke prosessen med implementering for å sikre høy kvalitet i opplæringen. Implementeringsforskning spiller en viktig rolle i å sikre at arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse blir en kontinuerlig innsats i skolen fremover (Uthus, 2022, s. 15-18).

1.2 Problemstilling

Basert på temaet og formålet med studien har følgende problemstilling blitt formulert:

«Hva er et utvalg læreres perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid i skolen, og har lærernes praksis på dette området endret seg etter innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?»

Ved utarbeidelse av denne problemstillingen så ønsket jeg å rette fokus på lærernes perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid. Jeg har undersøkt om lærerne er mer bevisst på helsefremmende arbeid etter fornyelsen av læreplanen og innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i 2020. For å svar på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1.2.1 Forskningsspørsmål

1. Hvordan forstår lærere sentrale begreper knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som - psykisk helse, psykisk helsefremmende arbeid og livsmestring?
2. Hvordan jobber lærerne med psykisk helsefremmende arbeid i skolen i dag, etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?
3. På hvilken måter har lærernes tilnærming til psykisk helsefremmende arbeid eventuelt endret seg etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, sammenlignet med arbeidet før implementeringen?

1.3 Masteroppgavens struktur

Aller først har jeg presentert et sammendrag av oppgaven og forord. Kapittel 1 består av innledning med bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Videre i kapittel 2 vil det redegjøres for psykisk helse som et politiske mål og implementeringen av folkehelse og livsmestring. Kapittel 3 inneholder sentrale begreper, teoretiske perspektiver og tidligere forskning. I dette kapitlet vil blant annet begreper som psykisk helse, helsefremmende arbeid og relasjonsbygging presenteres. Videre i kapittel 4 kommer masteroppgavens metodebeskrivelse hvor jeg blant annet gjør rede for vitenskapsteoretisk ståsted og dens prinsipper for tematisk analyse, før jeg i kapittel 5 presenterer resultater og drøfter disse. Kapittel 6 inneholder oppsummering og konklusjon, før jeg i kapittel 7 avslutter med egne refleksjoner om prosessen og masteroppgavens betydning for min vei inn i læreryrket. Helt avslutningsvis, henholdsvis i kapittel 8 og 9 kommer litteraturlisten og vedlegg.

2 Helsefremmende arbeid som et politisk mål og implementeringen av folkehelse og livsmestring

I kapittel 2 vil jeg presentere psykisk helsefremmende arbeid som et politisk mål og ta for meg evaluering- og implementeringen av nytt læreplanverk og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

2.1 Helsefremmende arbeid som et politisk mål

Som nevnt i innledningen har psykisk helse, og psykisk helsefremmende arbeid vært et politisk mål i over et tiår, og i 1986 fant den første internasjonale konferansen om helsefremmende arbeid sted i Ottawa, Canada. Under denne konferansen ble Ottawa-charteret utarbeidet og godkjent, som var startskuddet for å tenke på hva som skaper god helse. Ifølge WHO innebærer helsefremmende arbeid en prosess som gir individer muligheten til å øke kontrollen over- og forbedre sin egen helse. I kontrast til WHO's definisjon fra 1948, hvor helse defineres som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, fremhever Ottawa-charteret at helse skapes og oppleves av individer i deres daglige livssituasjoner, og er en ressurs for disse. Ottawa-charteret presenterer at god helse er en av hovedfaktorene som påvirker både personlig-, sosial-, og økonomisk utvikling, og er særs viktig for individers livskvalitet, og fremmer dermed et salutogent perspektiv på helse (Haugan, 2021). Jeg vil nå presentere et utvalg stortingsmeldinger for å belyse politikerens fokus på psykisk helse og helsefremmende arbeid.

15. Mai 1998 kom en anbefaling fra Sosial- og helsedepartementet om en opptrappingsplan for psykisk helse, via stortingsproposisjon nr. 63 (1997-1998). Denne anbefalingen kom på bakgrunn av Meld. St. nr. 25 (1996-1997) *Åpenhet og helhet*, under Jagland-regjeringen, og handlet om psykiske lidelser og tjenestetilbudene (St.prp. nr. 63 (1997-98)). Ut fra dette tidspunktet skulle ansatte i skolesektoren ha et større fokus på elevenes psykiske helse, og opptrappingsplanen ble gjeldene for perioden 1999-2006 (Uthus, 2022, s. 30-33). Videre kom det flere stortingsmeldinger med fokus på tilrettelegging for like muligheter til å lykkes i eget liv for alle individer, og at skolen er en svært viktig arena for å fremme god helse, da skolen

har ansvar for alle spektre av barn og unge. Det løftes også frem at helsefremmende arbeid har stor innvirkning på elevenes læringsutbytte (Uthus, 2022, s. 32).

Opptrappingsplanen Meld. St. 23 (2022-2023) presenterer regjeringen sin intensjon om å fremme ulike tiltak som er forebyggende og helsefremmende, med hovedfokus på å forbedre livskvalitet og en bedre helse i et livsløp. Det er spesielt fokus på å redusere forekomsten av psykiske vansker blant barn og unge, samt at regjeringen ønsker et økt fokus på kompetanseheving om psykisk helse (Meld. St. 23 (2022–2023)). Avsnittet om *psykisk helse i skolen* vektlegger også at skolen har en stor og viktig rolle i barn og unges liv, og at elevenes rett på et trygt og godt skolemiljø innebærer at det fremmes helse, trivsel og læring. Skolemiljøet er en utrolig viktig faktor inn mot elevenes psykiske helse (Meld. St. 23 (2022–2023)).

Før læreplanverket ble implementert i skolen ble det evaluert i 2019. Denne evalueringen vil jeg presentere i neste delkapittel.

2.2 Evaluering av læreplanverket 2020

I 2019 fikk Universitetet i Oslo tildelt midler for å evaluere det nye læreplanverket, og i den første delrapporten, "*Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*" blir det vurdert om intensjonen om omfattende og åpen deltakelse har blitt oppfylt i implementeringsprosessen slik den ble beskrevet i Meld. St. 28 (2015–2016) (Karseth et al., 2020).

Resultatene fra delrapporten indikerer at det er en samstemt oppfatning blant de ulike aktørene om at prosessen har muliggjort deltakelse, og at den brede involveringen har vært positiv. I delrapporten kommer det også frem på hvilke måter de tverrfaglige temaene er knyttet til det overordnede målet i fagfornyelsen om å styrke sammenhengen mellom ulike fagområder. Samtidig blir det påpekt at det er noen uklarheter angående forståelsen av tverrfaglighet, tilknytningen mellom de ulike tverrfaglige temaene og rammene for det tverrfaglige arbeidet. Disse uklarhetene kan forklare hvorfor integreringen av de tverrfaglige temaene i fagplanene har vært en omdiskutert prosess, som har skapt både uenighet og debatt

i offentlig sfære. Uklarhetene har også bidratt til usikkerhet om hvordan de tverrfaglige temaene implementeres i skolenes praksis (Karseth et al., 2020, s. 152-154).

2.3 Fagfornyelsen – Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Kunnskapsløftet for fagfornyelsen ble implementert i skolen høsten 2020, og innebærer overordnet del – *verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). På det faglige inneholder læreplanen kompetansemål som beskriver fagenes innhold- og måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 1-3). Læreplanen for kunnskapsløftet er en nasjonal læreplan og beskrives heretter som LK20. Ved innføringen av LK20 ble det også presentert tre tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Jeg vil videre kun løfte frem folkehelse og livsmestring, da dette er relevant for min oppgave.

Videre vil jeg redegjøre for kompetansepakken som Udir presenterte ved implementeringen av nytt læreplanverk. Kompetansepakke hadde som hensikt å fungere som et veiledningsmateriale for lærere og barnehagelærere.

2.3.1 Lærerveiledning ved implementering av ny læreplan

Trenger lærerne støtte til hvordan bruke læreplanene, finnes dette som et verktøy hos Udir (Utdanningsdirektoratet, 2023). Udir (2022) har også utviklet ulike former for ressurspakker slik at, i denne oppgaven: lærerne (men også barnehagepersonell) kan få veiledning, og kompetanseheving med faglig påfyll. Det presiseres at kompetansepakkens innhold har lokale tilpasningsbehov. Kompetansepakkene er laget for bruk i både små og større grupper, og er et verktøy for kompetanseutvikling som inneholder prosess- og lederstøtte (Utdanningsdirektoratet, 2022b). En av kompetansepakkene er spesifikt designet for implementeringen av det nye læreplanverket LK20, og består av en introduksjonsmodul etterfulgt av syv hovedmoduler. Kompetansepakken er med på å gi støtte til skolene for å kunne ta i bruk det nye læreplanverket, er skolebasert og utviklingsarbeidet skjer på egen skole hvor alle deltar (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Temaene som inngår i disse modulene er:

1. Overordnet del – verdiløftet i praksis, 2. Læreplaner for fag, 3. Dybdeløring, 4.

Tverrfaglige temaer i overordnet del, 5. Profesjonsfellesskap og veien videre, 6. Vurdering og læring og 7. Læreplan i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

2.3.2 Implementeringen av folkehelse og livsmestring

Det løftes frem i Meld. St. 28 (2015-2016) at implementeringen av det nye læreplanverket avhenger av innsatsen til skoleaktørene, og for å lykkes med implementeringen må prosessen har tydelige formål. Det løftes også frem viktigheten av at de involverte aktørene sitter med en tilstrekkelig felles forståelse av hvorfor det er et endringsbehov. Det belyses videre at det er avgjørende at de som skal implementere endringene føler eierskap til dem og får mulighet til å undersøke på hvilke måter de kan integreres. Dette er viktig for at endringene i læreplanverket skal påvirke praksisen- og elevens læring positivt. Tilsvarende gjelder for kompetanseheving og evnen til å sette endringene ut i praksis, og ta disse i bruk (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 67).

2.3.3 Folkehelse og livsmestring

I Meld. St. 28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse* presenteres folkehelse og livsmestring som ett av tre tverrfaglige temaer som skal være gjennomgående i det nye læreplanverket (Meld. St. 28 (2015-2016)). Meld. St. 28 (2015-2016) legger frem at hovedbudskapet i folkehelse og livsmestring, videre kalt FOL er at «*Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

Under overordnet del finner vi punkt 2.5.1, folkehelse og livsmestring som skal være med på å gi de ansatte i skolen en pekepinn på hvordan det skal arbeides med FOL: «*Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal være med på å gi elevene kompetanse som fremmer både god psykisk- og fysisk helse,

samtidig som livsmestring handler om at elevene skal lære og håndtere medgang og motgang, og at begge deler er en del av selve livet. Folkehelse og livsmestring skal også fremme kompetanse hos elevene om grensesetting og deres evner til å bygge- og skape relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Tematikk som er relevant innenfor FOL er fokuset på både fysisk- og psykisk helse. Dette omhandler eksempelvis både egen seksualitet, ulike levevaner, relasjoner, og verdivalg. Det skal også legges til grunn at elever lærer å kunne akseptere og respektere- både sine egne og andres grenser, samtidig som de skal rustes til å takle egne tanker og følelser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Et viktig perspektiv i selve beskrivelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er at det er *god psykisk helse* som fremmes i det formelle læreplanverket, og ikke bare *psykisk helse*. Dette vil være med på å gi lærerne en stødigere retning for deres arbeid med FOL og fokuset på elevenes psykiske helse (Danielsen, 2021, s. 85).

Ser vi på folkehelse og livsmestring internasjonalt er det ofte begrepene «well-being» og «life skills education» som benyttes. Well-being representerer nødvendige ferdigheter, verdier og holdninger barn- og unge trenger for å ta ansvarlige valg for eget liv og helse. Life-skills kan sees opp mot beskrivelsen av livsmestring, og innebærer blant annet kognitive ferdigheter og emosjonelle mestringsevner. Life-skills education bygges ofte på undervisning som er elev- og aktivitet sentrert. Det finnes flere internasjonale studier som kan vise til en positiv effekt av undervisning som er utviklingsrettet mot livsferdigheter, samtidig som undervisningen i livsferdigheter kan oppleves som utfordrende i forhold til konkrete tiltak knyttet til elevenes hverdag (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 29-30).

Fellesnevneren i undervisningen som handler om *well-being*, *life skills* og *folkehelse og livsmestring* er at intensjonen er å fremme god fysisk og psykisk helse hos barn og unge. Folkehelse og livsmestring ble implementert i læreplanen på bakgrunn av tall som viser en økning av psykiske helseplager. Denne innføringen er en måte å jobbe med disse samfunnsutfordringene på, og at skolen skal være bidragsytende til at barn- og unge skal mestre egne liv (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 29-31).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg først redegjort for politiske mål angående psykisk helse og helsefremmende arbeid i skolen, fra startskuddet for fokusendringen gikk i Ottawa 1986 til Meld. St. 23 (2022-2023) som har fokus på å fremme tiltak som er med på å gi høyere grad av livskvalitet. Videre har jeg tatt for meg evalueringen av læreplanen og løftet frem rammeverket rundt implementeringen av fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg har også tatt for meg punkt 2.5.1 folkehelse og livsmestring og hvordan begrepet livsmestring kan sees opp mot internasjonale begreper, da innholdet har relevans for videre presentasjon av teoretiske perspektiver i oppgaven.

3 Sentrale begreper, teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens sentrale begreper som «psykisk helse», «livsmestring» og «psykisk helsefremmende arbeid». Underveis vil jeg integrere relevant teoretisk rammeverk som innebærer blant annet salutogenese og resiliens. Jeg vil også presentere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring forankret i LK20, og avslutningsvis i kapitlet vil jeg presentere et utvalg empiriske studier.

3.1 Psykisk helse

Begrepet «*psykisk helse*» hevdes av mange å være noe uklart og fremstår som krevende å definere (Ekornes, 2018, s. 13). Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer likevel begrepet psykisk helse, oversatt til norsk av Braut (2009) på følgende måte:

«En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å

bidra overfor andre og i samfunnet. God psykisk helse er altså en positiv tilstand – ikke bare fravær av sykdom og vansker» (Braut, 2009b).

Med denne definisjonen mener de at det grunnleggende prinsippet i begrepet er individets mulighet til selvrealisering, mestring og autonomi. WHO presiserer også at det er helt normalt med medgang og motgang, og at stressende perioder er endel av det å leve livet. De legger også til grunn at det å kunne leve et godt liv, på tross utfordringer og erfaringer med både medgang og motgang må normaliseres (Uthus, 2022, s. 19). Ved denne forståelsen av begrepet kan man også dra paralleller til Antonyvskys teori om salutogenese, som redegjøres for på et senere tidspunkt. Videre har psykisk helse en rekke ulike definisjoner, blant annet: *«En følelse av identitet, selvverd, gode sosiale relasjoner, evne til å være produktiv og lære og evne til å bruke utviklingsmessige utfordringer og kulturelle ressurser til å maksimere vekst»*, direkte oversatt av Stine Ekornes fra (Gustavsson mfl., 2010) (Ekornes, 2018, s. 13).

Selve begrepet brukes på en rekke ulike måter, som gir grunnlag for å si at psykisk helse som begrep er et flertydig begrep (Danielsen, 2021, s. 84-85). På tross ulike definisjoner av begrepet psykisk helse, vil denne masteroppgaven ta utgangspunkt i både Stine Ekornes- og Marit Uthus sine tolkninger av psykisk helse. Ekornes sin forståelse av begrepet lyder som følgende:

«God psykisk helse er noe mer enn bare det å ikke være syk og handler om en slags «grunntilstand» som gjør deg i stand til å takle påkjenninger og utfordringer. Det kan sammenlignes med en slags «kjernemuskulatur» som holder deg oppe» (Ekornes, 2018, s. 14).

Marit Uthus på sin side referer til (Mæland, 2021) som forstår begrepet psykisk helse som: *«de ressursene mennesket innehar for å kunne leve gode liv» (Uthus, 2022, s. 18).*

Bakgrunnen for valget av fokuset på disse definisjonene er at de gjenspeiler hovedbudskapet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Definisjonene retter også fokus mot at livet er en berg-o-dal-bane og veien blir til mens man lever livet. Man vil møte både opp og nedturer, og det er det som er å leve.

3.2 Livsmestring

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Begrepet *livsmestring* oppleves også som noe komplekst å definere for mange i likhet med *psykisk helse*, men hoved essensen er at det handler om å lære barn og unge at hverdagen inneholder medgang og motgang. Dette er de grunnleggende faktorene. Livsmestring handler om å føle seg god nok uten at selvfølelsen er basert på prestasjon (Sælebakke et al., 2018, s. 23-47). Det handler også om evnen til å forstå de faktorene som har betydning for å mestre eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017). En annen relevant side å løfte frem når det er snakk om livsmestring er relasjons kompetanse. Lærernes- og-/eller de voksenes evner til å bygge relasjoner med elevene er svært betydningsfullt for elevenes utvikling og læringskurve, samt lærernes kompetanse på å bygge elev-elev relasjoner. Dette er påvirkende og viktige faktorer for klassemiljøet (Sælebakke et al., 2018, s. 23-47). Videre baserer det seg også på evnen til å forstå de faktorene som har betydning for å mestre eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.3 Helsefremmende arbeid

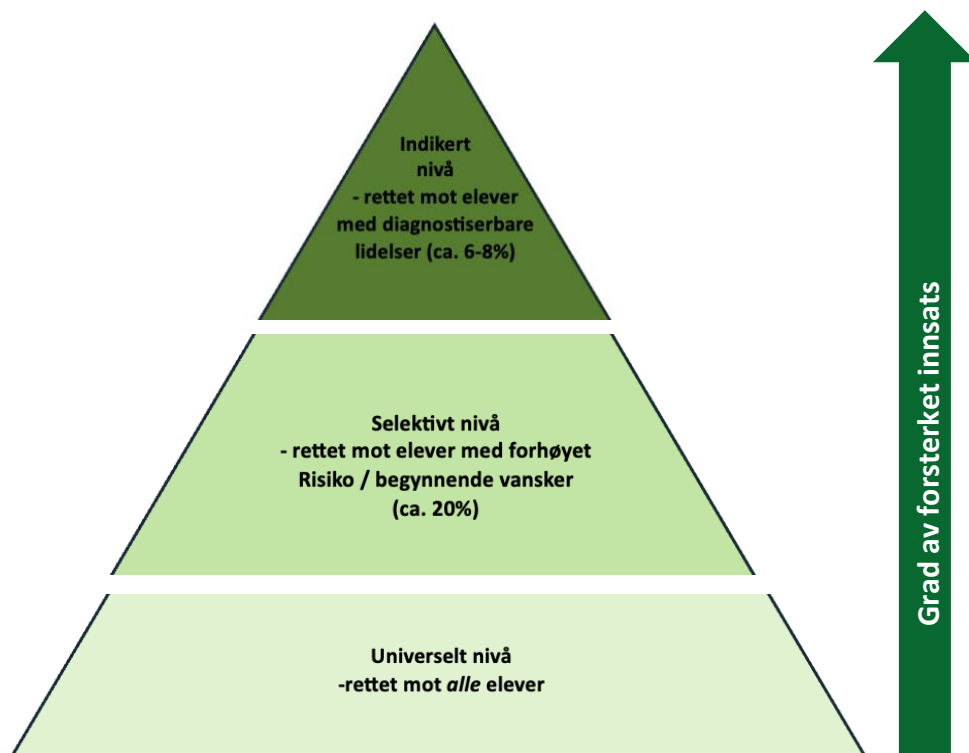
Helsefremmende arbeid handler om sannsynlighetsreduksjon for risikoen for utvikling av sykdom, samt tiltak som har som formål å gi økt livskvalitet, trivsel og mestringmuligheter ved potensielle utfordringer (Braut, 2009a). Helsefremmende arbeid innebærer også å sikre en jevn fordeling av muligheter og ressurser, slik at alle mennesker har muligheten til å realisere sitt fulle helsepotensial (Haugan, 2021).

3.3.1 Nivåer av helsefremmende arbeid

Psykisk helsefremmende arbeid i skolen kan deles inn i tre forskjellige nivåer, og tre-trinns-modellen fra Ekornes (2018) er et eksempel på dette: **Universelt** nivå – **Selektivt** nivå – og **Indikert** nivå. Jo høyere opp i modellen man arbeider, desto mer innsats kreves det. Dette kan

også indikerer at det er et større behov for et potensielt tverretatlig samarbeid (Ekornes, 2018, s. 29-41).

Arbeid med livsmestring og psykisk helse i skolen handler om både det å kunne se elever med utfordringer av ulik årsak, samt veilede de elevene som har behov om hvilke tiltak som kan iverksettes, og også hvilke instanser som kan være bidragsyttere. Det finnes dessverre et stort antall barn og unge som ikke får tilstrekkelig hjelp med psykiske vansker, og her er det viktig at skolens personal har tilstrekkelig kunnskap som bidrar til å oppdage utfordringer på et tidlig stadium (Ekornes, 2018, s. 29-41).



Figur 4 Psykisk helsefremmende arbeid på tre nivåer. Etter inspirasjon fra Ekornes (2018, s. 32).

3.3.2 Psykisk helsefremmende arbeid på universelt nivå

Psykisk helsefremmende arbeid på universelt nivå tar sikte på å fremme god mental helse og forebygge psykiske lidelser på en bred og inkluderende måte, som rettes mot hele samfunnet og alle elever, ikke bare de som står i fare for- eller har en ryggsekk som tilsier at de har høyere risiko enn andre for å utvikle eksempelvis psykisk uhelse (Ekornes, 2018, s. 33-36). Dette arbeidet er avgjørende for å skape et miljø der elevene skal trives, føle seg støttet og ha tilgang til ressurser som bidrar positivt til elevenes psykiske helse. Dette kan være arbeid via ulike programmer, eksempelvis «Zippys venner», programmer som jobber mot mobbing, relasjonskompetansen og sosial kompetanse. Zippys venner går direkte ut på systematisk arbeid med psykisk helse og livsmestring for de minste barna i skolen. Programmet handler om å gi elevene økt sosial kompetanse, mestring og forståelse av egen følelshåndtering samt gi elevene noen verktøy for å håndtere hverdagslige utfordringer de kan møte på (Ekornes, 2018, s. 33-36). Relevante programmer for eldre trinn kan eksempelvis være «Venn1», som arbeider med psykisk helse for ungdom og gir dem påfyll til en verktøykasse for å møte ulike stadier i livet. Målet er også å bevisstgjøre ungdommene på egen mental helse, og å normalisere utfordringer knyttet til selve livet og den psykiske helsen. I undervisningen vil ungdommene få økt kunnskap om ulikheten mellom en diagnose-/ eller lidelse og det å ha- og kjenne på følelser (helse, 1978).

3.3.3 Psykisk helsefremmende arbeid på selektivt nivå

På et selektivt nivå innenfor psykisk helsefremmende arbeid fokuserer man på å rette tiltak og programmer mot elever som har spesifikke risikofaktorer eller behov, altså potensielle begynnende vansker, selv om de kanskje ikke har utviklet sterke symptomer på psykiske helseproblemer ennå. Disse risikogrupperne kan inkludere elever som gradvis endrer atferd og skoleprestasjoner negativt over tid, elever som opplever vanskeligheter hjemme, eller de som sliter med traumer eller emosjonell- og sosial sårbarhet. Målet er å forebygge utviklingen av psykiske helseproblemer og fremme trivsel og velvære (Ekornes, 2018, s. 36). Ved dette nivået ønsker man å identifisere og støtte grupper som er sårbare for psykiske helseproblemer, og å tilby dem ressurser og ferdigheter som kan bidra til å styrke deres psykiske helse og trivsel på lang sikt. Et forebyggende tiltak som blir nevnt er Solfrid Raknes sitt program

«*Psykologisk førstehjelp*», som handler om å gi barn og unge en verktøykasse i form av å «frem snakke» seg selv, samt bli i stand til å ordlegge egne følelser. Dette programmet tilpasses ulike aldersgrupper, og inneholder to figurer, en rød og en grønn samt et veiledningshefte (Ekornes, 2018, s. 36-37). Slike grupper kan være ganske omfattende, og på dette nivået er det viktig for lærere å være oppmerksomme og kunne identifisere elevene som trenger ekstra støtte. Dette arbeidet utføres vanligvis i samarbeid med skoler, lokalsamfunn og andre relevante organisasjoner for å sikre at tiltakene er tilpasset spesifikke behov for eleven(e) (Ekornes, 2018, s. 36-37).

Ifølge Bru, Idsø og Øverland (2016) søker kun én av fem elever med psykiske vansker profesjonell hjelp for sine plager. Dette gjør skolen og lærerne til en viktig arena for å oppdage utfordringer tidlig og iverksette tiltak for å forhindre videre utvikling av problemene, samt sette elevene i kontakt med riktige hjelpeinstanser (Bru et al., 2016, s. 18).

3.3.4 Psykisk helsefremmende arbeid på indikert nivå

Psykisk helsefremmende tiltak på et indikert nivå retter seg mot elever som allerede har en påvist diagnostiserbar psykisk lidelse (Ekornes, 2018, s. 37). Fokuset ligger på å tilrettelegge og redusere en potensiell forverring av lidelsen. På dette nivået er det hovedsakelig helsepersonell som står for gjennomføringen av tiltakene, men allikevel vil læreren spille en viktig rolle med tanke på tilpasninger i skolehverdagen, samt støtte eleven i vanskelige situasjoner eller oppgaver. Lærerne vil også være en viktig støttespiller i å hjelpe elevene med å opprettholde de sosiale relasjonene til medelever, samt henge med på det faglige slik at eleven kommer gjennom skolegangen på en best mulig måte i sykdomsperioden (Ekornes, 2018, s. 37). Skole- hjem samarbeidet er viktig på alle nivåer, men det er spesielt viktig at lærere og foreldre/foresatte samarbeider for å tilrettelegge og unngå forverring av sykdomsbildet i form av eksempelvis stress og press, på dette nivået. Målet er å støtte en positiv utvikling for eleven å hjelpe eleven tilbake til en normal skolehverdag (Ekornes, 2018, s. 37-38).

3.4 Psykisk uhelse

Psykisk uhelse kan defineres som en psykisk tilstand, hvor det enten er utfordringer eller lidelser som er til hinder for at enkelt individer kan leve et fullverdig liv (Holen & Waagene, 2014, s. 19). Psykisk uhelse er også et begrep som refererer til en tilstand der et individs mentale velvære eller fungering er svekket på en eller annen måte. Dette kan omfatte ulike tilstander som angst, depresjon, psykose, bipolar lidelse og en rekke andre tilstander som påvirker individets tanker, følelser, atferd og eksempelvis sosiale fungering.

Psykisk uhelse kan variere i alvorlighetsgrad og varighet. Noen kan oppleve kortvarige episoder av psykisk uhelse, mens andre kan ha mer vedvarende og da alvorligere grad (Holen & Waagene, 2014).

3.5 Perspektiver på helsefremmende arbeid

Jeg vil videre presentere ulike perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid i skolen, i form av relasjonsbygging, klasseledelse og fokus på elevens trivsel.

3.5.1 Relasjonsbygging

Lærer-elev-relasjonen er en sentral dynamikk som representerer forholdet mellom lærere og deres elever. Dette forholdet går langt utover det rent faglige, og omhandler også de emosjonelle-, sosiale- og utviklingsmessige spektrene. En positiv lærer-elev-relasjon er avgjørende for elevens trivsel, motivasjon og læring som igjen har stor påvirkningskraft på elevenes psykiske helse (Ekornes, 2018, s. 35). Dette understrekes også av Krane, Karlsson, Ness og Binder (2016) (Krane et al., 2016, s. 1). Arbeid med lærer-elev-relasjonen må ligge til grunn i alle handlinger hos skolepersonell (Ekornes, 2018, s. 35). Når det nå fremmes at lærer-elev-relasjonen er helt essensiell, vil det være naturlig å definere *hva* relasjon(er) egentlig er.

Grimen (2008) uttaler at en relasjon refererer til en forbindelse eller en tilknytning mellom to eller flere individer, grupper eller enheter. Det er et dynamisk samspill som utvikler seg over tid og preges av gjensidig påvirkning, kommunikasjon og interaksjon mellom partene.

Relasjoner kan eksistere på ulike nivåer, inkludert personlige forhold, profesjonelle samarbeid, familieband, og sosiale nettverk, samt at det handler om en gjensidig og ekte interesse for de involverte partene i relasjonen (Grimen, 2008, s. 197-215; Postholm et al., 2019, s. 168-169). Et viktig aspekt i en lærer-elev-relasjon er det felles målet en lærer og en elev har sammen i en gruppe, nemlig selve læringen (Postholm et al., 2019, s. 168-169). Ralph Eldo Emerson har et veldig fint og beskrivende sitat: «Nøkkelen til suksess i samspillet med elevene ligger i respekten for den enkelte» (Bergem, 2015, s. 27). Det Grimen (2008) beskriver i en lærer-elev-relasjon i forhold til dette felles målet som er læring, beskrives som et trekantforhold av Trygve Bergem (2015). Trekantforholdet består av lærere, elev og lærestoffet (Bergem, 2015, s. 27). Lærer-elev-relasjonen kan ikke sammenliknes med alle andre former for relasjoner, da denne relasjonen setter eleven i fokus, og lærerens rolle i denne relasjonen er å sørge for at eleven oppnår det beste mulige utgangspunktet for egen læring, personlig utvikling og ikke minst faglig kunnskap. Denne relasjonen skiller seg også fra andre relasjoner, da den ikke er like dynamisk og gjensidig. Lærere sitter med ansvaret for å være en aktiv deltaker og bidragsyter i elevens liv, men kan derimot ikke forvente at eleven skal vise noe form for interesser for lærerens liv (Bergem, 2015, s. 27).

3.5.2 Klasseledelse

Definisjonen på klasseledelse ifølge Olsen og Buli-Holmberg (hentet fra Everson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Lawrence Erlbaum Associates INC).

«Klasseledelse defineres som alt læreren gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for elevers faglige og psykososiale læring» (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 115-127).

Olsen og Buli-Holmberg påpeker lærerens rolle i å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, som omhandler hvilke reaksjoner læreren har på ulike hendelser, og hvilke rammer læreren setter for hva som er akseptabel og ikke. Læringsmiljøet kan ha innvirkning på den psykiske helsen til elevene, dette har også NOU 2015:2 fast slått: *De elevene som har et godt forhold til læreren, har ofte høyere grad av trivsel på skolen*. Olsen og Buli-Holmberg løfter frem at lærere med god relasjonskompetansen også vil kunne være med på å bygge tillit og trygghet

hos elevene (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 115-127). Dette kan være en viktig faktor med tanke på blant annet elevers trivsel, som igjen kan ha påvirkning på elevenes psykiske helse.

En ting som dessverre også forekommer i mange klasserom, er at lærerne ikke har lik relasjon til alle elevene. Ifølge Olsen og Buli-Holmberg viser forskning at de sårbare elevene som i mange tilfeller har behov for lærerstøtte og en nær relasjon kan oppleve dette i mindre grad enn andre, og bakgrunnen for dette kan være blant annet at elevene er mer tilbakeholdne og stille og kan med det bli mindre synlige (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 115-127). Et godt læringsmiljø handler ikke kun om lærer-elev relasjonen, men også om elev-elev relasjoner, og disse kan læreren være med å påvirke ved å være en god rollemodell eksempelvis gjennom organisering av aktiviteter (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 121).

3.5.3 Trivsel

Stine Ekornes (2018) viser til at selve begrepet *psykisk helse* kan oppleves som noe fremmed for lærerne når det kommer til fagspråk og kunnskap. Ifølge Stine Ekornes (2018) sin studie viser det seg at nesten så mye som to tredjedeler mener at begrepet psykisk helse er knyttet om mot uhelse / lidelser eller sykdom, og faktisk så mye som 50% av lærerne i forskningsstudiet mener at psykisk helse som begrep har en negativ ladning (Ekornes, 2018, s. 16). Et viktig perspektiv å trekke frem er at lærerne i studiet ofte snakker om «*trivsel*» fremfor psykisk helse, da det finnes en viss redsel for å «sykeliggjøre» elevene ved å bruke selve begrepet psykisk helse.

Å arbeide med trivsel i skolen er en forpliktelse lærerne har, jf. § 9a-2, samtidig som elevenes trivsel danner grunnsteinen for psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Videre belyses det at trivsel innebærer at elever føler seg trygge og verdsatt, som inkluderer positive relasjoner med lærere og medelever, følelsen av tilhørighet, og opplevelsen av støtte både faglig og sosialt. Trivsel kan også omhandle mestringsfølelse, at elevene har et godt og stimulerende læringsmiljø som fremmer deres psykiske helse og en opplevelse av blant annet egen utvikling- og muligheter (Ekornes, 2018, s. 18-19). På mange måter kan det sies at trivsel og psykisk helse er gjensidig avhengige av hverandre, da god psykisk helse fremmer trivsel, mens trivsel fremmer god psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 18-19). På bakgrunn av dette rår

det svært liten tvil om arbeid med elevenes trivsel i skolen vil være et viktig forebyggende tiltak med tanke på psykisk helse.

3.6 Teoretiske perspektiver

3.6.1 Salutogenese

Salutogenese er et begrep innen helseforskning og helsefremmende praksis som ble introdusert av den israelske medisinske sosiologen Aaron Antonovsky på 1970-tallet. Aron Antonovsky forsket på responsen hos ulike individer som ble utsatt for store belastninger og mye stress, og han var spesielt interessert i hva som gjorde at enkelte mennesker klarte seg ekstra bra når de ble utsatt for store påkjenninger. Salutogenese fokuserer på forståelsen av hva som gjør mennesker friske og hvordan de opprettholder sin helse, i motsetning til *patogenese*, som fokuserer på årsaker til sykdom og behandling av sykdom (Ekornes, 2018, s. 19-23).

I salutogenese blir helse sett på som et kontinuerlig dynamisk spektrum, der individene beveger seg mellom helse og sykdom avhengig av deres samspill med miljøet og deres indre ressurser. Dette vil si at noe eksisterer innenfor et område som er i stadig endring over tid, som også inneholder ulike tilstander, eller som ikke er konstante eller statiske. Fra et helseperspektiv vil det bety at helsen til et individ ikke har en fast tilstand, og at den er i endring basert på faktorer som genetik, miljø og mestringsstrategier- og individets livsstil (Ekornes, 2018, s. 19-23). Med andre ord, det er ikke sånn at enten er individet sykt eller så er individet friskt, mennesker vil hele tiden befinne seg et sted mellom de ulike ytterpunktene (Ekornes, 2018, s. 15).



Figur 1 Psykisk helse som et kontinuum (Ekornes, 2018, s. 15)

Figur 1 er relevant for å forstå begrepet psykisk helse, og for å forstå at den psykiske helsen- i likhet med den fysiske helsen, vil være variert gjennom livet med forskjellige grader av symptomer, funksjonshindringer og påkjenninger (Ekornes, 2018, s. 15).

Sentralt i salutogenese er begrepet "Sense of Coherence" (SOC), som refererer til en persons generelle opplevelse av sammenheng i tilværelsen. En sterk «Sense of Coherence» bidrar til bedre mestringsevne og helse. Salutogenese legger vekt på at helse ikke bare handler om fravær av sykdom, men om tilstedeværelse av fysisk, mentalt og sosialt velvære. Det fokuserer på å identifisere ressurser, styrker og mestringsstrategier som fremmer helse og velvære, og hvordan disse kan integreres i individets liv og samfunnet generelt for å fremme optimal helse og livskvalitet (Ekornes, 2018, s. 19-23). Det vil være svært individuelt hvordan elever opplever å mestre sin egen hverdag, hva det gjør med helsen og vevlæren, ut ifra hvordan de oppfatter virkeligheten.

Arbeid med livsmestring og psykisk helse i skolen handler om både det å kunne se elever med utfordringer av ulik årsak, samt veilede de elevene som har et tiltaksbehov om hvilke tiltak som kan iverksettes, og også hvilke instanser som finnes som bidragsyttere (Ekornes, 2018, s. 29-41). Det finnes dessverre, som nevnt tidligere av Bru, Idsøe og Øverland (2016) et stort antall barn og unge som ikke får tilstrekkelig hjelp med psykiske vansker, og her er det viktig at skolens personal har tilstrekkelig kunnskap som bidrar til å oppdage utfordringer på et tidlig stadium (Ekornes, 2018, s. 29-41).

3.6.2 Resiliens

Ekornes forklarer resiliens slik: «*det å klare seg bra til tross for påkjenninger, risiko og negative erfaringer*» (Ekornes, 2018, s. 21), mens i NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø* er resiliens beskrevet som: «*Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik*» (NOU 2015:2, s. 74).

En person som er resilient, har vanligvis gode mestringsstrategier og ressurser som lar dem takle stress og motgang på en konstruktiv måte. Dette inkluderer å ha et sterkt støttenettverk av venner og familie, en positiv selvoppfatning, evnen til å regulere følelser og tenke fleksibelt og optimistisk selv i vanskelige situasjoner (Ekornes, 2018, s. 21-23). Resiliens er ikke bare et personlig trekk, men også et resultat av samspillet mellom individuelle egenskaper og ytre faktorer, inkludert sosiale, kulturelle og miljømessige faktorer. Det er et dynamisk konsept som kan utvikle seg over tid gjennom mestring av utfordringer og læring av erfaringer. I psykologi og helsefremmende praksis er resiliens viktig for å fremme god mental helse og trivsel, spesielt i møte med vanskelige livshendelser eller traumatiske opplevelser. Å bygge og styrke resiliens hos enkeltpersoner kan hjelpe dem med å takle utfordringer bedre og fremme bedre livskvalitet og velvære (Ekornes, 2018, s. 21-23).

Olsen og Traavik (2010) peker på at en god lærer-elev relasjon er svært betydningsfullt med tanke på livsmestring, spesielt for de sårbare barna. Hverdagsmagien i skolen handler om de små øyeblikkene, som for eksempel når læreren spør: *har du det bra i dag?* Og at skolen innehar trygge og gode voksne som kan være med på å bygge selvtillit og mestringstro hos elevene, som igjen potensielt kan føre til muligheter for å lykkes (Ekornes, 2018, s. 22-23).

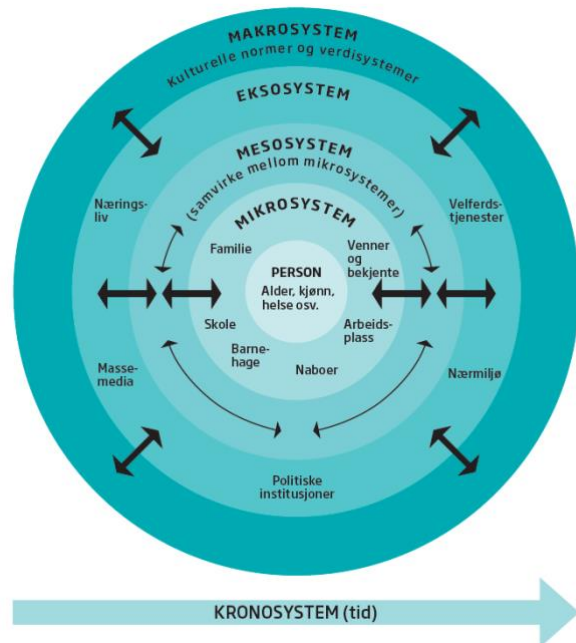
3.6.3 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Denne modellen er en sosialpsykologisk teori som beskriver forholdet mellom utvikling og vekst mellom individ og miljøet, og at dette har en gjensidig påvirkningsprosess på hverandre.

Modellen tar også for seg hvordan barn og ungdom utvikler seg både faglig og sosialt, og hvordan dette påvirkes av hvilke miljøer de er i (Ringereide & Stai, 2020). Bronfenbrenner delte oppvekstmiljøet inn i fire, senere fem sammenhengende nivåer som han plassert i en spesifikk rekkefølge. Ved å trekke inn denne modellen vil det gi et tydeligere bilde på elevenes grunntilstand, og hva som eksempelvis påvirker elevenes psykiske helse. Den kan også være med på å gi en helhetlig forståelse av tverrfaglige samarbeid og på hvilke måter disse kan fungere på tvers av skolesystemet og instansene rundt (Ringereide & Stai, 2020). Innerst i ringen finner vi de aller næreste relasjonene til eleven, nemlig eleven selv. I neste ledd har vi familie / omsorgspersoner / foresatte, venner og skolen. Denne sonen heter

mikrosystemet. Etter mikrosystemet kommer mesosystemet, som handler om samarbeidet i mikrosystemet. Videre finner vi eksosystemet som vil inneholde instanser utenfor skolen, som det potensielt kan være nyttig å koble på hvis man opplever elever med psykisk uhelse. Eksempelvis helsesykepleier, fastlege, barne- og ungdomspsykiatri, videre referert til som BUP og pedagogisk- psykologisk tjeneste, videre referert til som PPT.

Et annet viktig perspektiv ved denne modellen er de politiske faktorene i de ulike nivåene. På makronivå ligger regelverk og økonomiske forhold i forhold til barnehage, skole og SFO som igjen påvirker barnas muligheter og utviklingsvekst (Ringereide & Stai, 2020).



Bilde: Kronosystem, av Amendor AS. (<https://ndla.no/image/55996>). CC BY-NC-SA 4.0.

3.6.4 Selvbestemmelsesteorien

Teorien om selvbestemmelse av Deci og Ryan (2000) vil være sentral for å forstå hvordan miljøet har påvirkning på helse og trivsel hos elevene.

Teorien legger vekt på det å sikre optimal utvikling i skolen. Det er viktig at hver enkelt elev får understøttet tre grunnleggende behov gjennom læringsmiljøet og miljøet på skolen. Disse tre handler om å oppleve tilhørighet, rett til medbestemmelse (autonomi) i eget liv og at individene oppfatter seg selv som kompetent. Skolen har mulighet til å støtte disse behovene ved å tilrettelegge læringsmiljøet, samt at disse tre verdiene vil styrke elevers psykiske helse (Stai, 2021). Disse aspektene handler om at mennesker generelt er født med et grunnleggende mestringsdriv, og det understrekes også av Danielsen (2021) at enkelt individer har en indre drivkraft og motivasjon som har et behov for å selv erfare at de har både autonomi, kompetanse og tilhørighet i møte med livets medgang og motgang for egen trivsel. Dette er svært sentrale faktorer med tanke på elevenes psykiske helse og evne til livsmestring (Danielsen, 2021, s. 142-143).

Tilhørighet refererer til individets behov for å føle seg knyttet til andre mennesker og å oppleve tilhørighet og sosial støtte i egne relasjoner og i samfunnet. Dette inkluderer å oppleve aksept, empati og tilknytning til- og fra andre (Danielsen, 2021, s. 143).

Autonomi (rett til medbestemmelse) refererer til individets behov for å føle seg selvstyrkt og ha kontroll over sine egne handlinger og valg. Dette innebærer å føle seg fri til å handle i tråd med egne interesser, verdier og mål (Danielsen, 2021, s. 143).

Kompetent / kompetanse handler om individets behov for å føle seg dyktig og effektiv i å mestre utfordringer og oppgaver. Dette innebærer å oppleve suksess og fremgang i egne aktiviteter, samt å føle seg kompetent og i stand til å oppnå ønskede resultater (Danielsen, 2021, s. 144).

3.6.5 Albert Bandura – Sosial læringsteori og mestringstro

Siden denne masteroppgaven handler om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med hovedfokus på det psykiske helsefremmende arbeidet er sosialpsykologens far, Albert Bandura sin sosialkognitive teori relevant. Sentralt i Banduras teori står begrepet mestringstro, eller «*self-efficacy*», som refererer til individets tro på sin egen evne til å mestre utfordringer og oppnå suksess i ulike handlinger eller situasjoner (Danielsen, 2020, s. 125-

130). Dette kan sees opp mot beskrivelsen av FOL i overordnet del: «*Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv*» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Et annet viktig perspektiv å hente fra Bandura (1977) sitt begrep mestringstro, er betydning i skolekontekst. Her kan mestringstro være en svært viktig brikke i elevenes motivasjon ved å mestre utfordringer eller handlinger som eleven selv har satt seg som mål å mestre. I Banduras teori legges det også vekt på at følelsen av mestring oppstås gjennom kontinuerlig eller gjentatt innsats mot et mål, og når elevene lykkes med å håndtere det de har jobbet mot, kan dette være bidragsytende til en betydelig økning i motivasjonen hos elevene. Eksempelvis et oppnådd resultat i et spesifikt skolefag (Danielsen, 2020, s. 128-129).

3.7 Rapporter med relevans for min masteroppgave

3.7.1 Rapport 9/2014 – Psykisk helse i skolen

I rapport 9/2014 – *Psykisk helse i skolen*, Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere blir det beskrevet at det finnes endel forskning som peker på at symptombylde på psykiske lidelser ofte kommer allerede i barne- og ungdomsskole alder (Holen & Waagene, 2014). Videre fremmes viktigheten av fokuset på helsefremmende arbeid på de arenaene barn og unge tilbringer mye tid, hvor av skolen løftes frem som en viktig prioritet og bidragsyter.

Holte (2012) beskriver syv psykisk helsefremmende faktorer:

1. Identitet og selvrespekt: følelse av å være noe, noe verdt
2. Mening i livet: følelse av å være del av noe større enn en selv, at det er noen som trenger en
3. Mestring: følelse av at man duger til noe
4. Tilhørighet: følelse av å høre til noen og høre hjemme et sted
5. Trygghet: kunne føle, tenke og utfolde seg uten å være redd
6. Sosial støtte: noen som kjenner en, bryr seg om en, vil passe på en om det trengs

7. Sosialt nettverk: noen å dele tanker og følelser med, være del av et fellesskap (Holen & Waagene, 2014, s. 22).

Det påpekes også at ansatte ved ulike skoler står ovenfor mye ansvar ved tildeling av flere mandater innenfor læreryrket og et press med tanke på ansvarsområder som skal håndteres. Et viktig poeng å hente ut fra rapporten er også at det har vært et manglende fokusområde på resultatene av psykisk helsefremmende arbeid i skolen, samt lærernes syn på mandatet de er tildelt. Psykisk helsefremmende arbeid kan oppleves som komplisert og komplekst, med tanke på utdanningsbakgrunn (Holen & Waagene, 2014). Rapporten er skrevet på bakgrunn av en studie gjort av Holen & Waagene (2014) hvor de har intervjuet et utvalg lærere på ulike skoler og trinn. I rapporten beskrives det hvorvidt lærerne har kjennskap til eventuelle hjelpeinnsatser for psykiske lidelser eller ikke. Tallene viser seg at det jevnt over er generelt god kunnskap om innsatser som finnes, eksempelvis: BUP, PPT og skolehelsetjenesten kommer ut med høy prosentandel av svaralternativet «*Tilbudet finnes og jeg har god kjennskap*». Når det videre redegjøres for lærernes erfaringer knyttet til samarbeid med hjelpetjenester, er det positive tall også her i de tilfellene det har foreligget et samarbeid. Aller høyest prosentandel er svaralternativet «*ikke aktuelt*», som vil si at lærerne ikke har hatt et samarbeidsbehov, noe som i og for seg er å tolke som svært positivt (Holen & Waagene, 2014, s. 28-31).

Lærerne skulle også svare på om de hadde opplevd å ha elever med psykiske vansker, som også hadde behov for hjelp og her er det hele 79% prosent som svarer ja.

Oppfølgingsspørsmålet her ble hvem de da vanligvis kontakter av innsatser for tiltak og hjelp, hvor det er høyest score på alternativene som omhandler «*kontakter ingen*», på bakgrunn av «*manglene kompetanse på vurdering om elevene har psykiske vansker*», eller «*dette er ikke i min stillingsinstruks*». Rapporten tar også opp følgende: *Hvordan skolen har tilrettelagt arbeidet for å støtte og hjelpe elever med psykiske vansker*. Her viser funnene at hele 90% av lærerne i grunnskolen har en felles forståelse for at det arbeides aktivt for å få til blant annet et godt skole-hjem samarbeid som er en sentral faktor i å støtte elevenes psykisk helse (Holen & Waagene, 2014, s. 36-37).

Rapporten belyser også lærernes perspektiver på følgende spørsmål: *Hva syntes lærerne er skolens oppgaver?* Her vises det til at det er en generelt samstemt lærergjeng som mener at skolen er en forebyggende arena for helsefremmende arbeid, og at dette arbeidet vil gi en positiv læringskurve. De har også en nyansert forståelse om at forebygging i skolen er fornuftig, men at de også er bekymret for at det kan ta fokus fra selve læringen rent fagligsett. Omtrent 30% av lærerne er litt eller helt enig i følgende påstand i rapporten: «*Arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring*» (Holen & Waagene, 2014, s. 40).

3.7.2 Rapport 6 /2023 EVA2020

Rapport 6 er en delrapport av EVA2020 prosjektet som tar for seg de tre tverrfaglige temaene. Prosjektets intensjon er å bidra med kunnskap om de faglige, pedagogiske og organisatoriske mulighetene- og potensielle utfordringer som oppstår når det utvikles nye praksiser i undervisningen om de tverrfaglige temaene og se på møte mellom lærer, elever og undervisningen (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 3). Dette er en casestudie, hvor tre skoler deltar.

Implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er et nytt konsept i norsk skole, og det finnes flere argumenter for innføringen i ulike skolepolitiske styringsdokumenter, blant annet flere av de nevnte stortingsmeldingene tidligere i kapitlet (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 29). I rapporten kommer det frem at enkelte av lærerne fra *skole 1* opplever det som uproblematisk å finne kompetansemål som er kompatible med temaene i folkehelse og livsmestring, samtidig som det kommer frem at det som oftest ikke er lærerne selv som tar initiativet til tverrfaglig samarbeid, da lærerne mener det tverrfaglige samarbeidet byr på merarbeid og at hverdagen allerede er travel. For å lykkes løfter de frem at ledelsen må mer på banen og ta avgjørelser om når det skal arbeides med de tverrfaglige temaene, og at de setter av tid til planlegging og strukturert gjennomføring. Det kommer også frem at det som kan være en utfordring er samarbeidet, da lærere har ulikt nivå av både innsatsvilje og engasjement (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 78).

Skole 2 løfter frem at relasjonen mellom lærerne er et viktig element for å lykkes med de tverrfaglige temaene, men at tid er en utfordring, i likhet med *skole 1*. Mens *skole 1* ønsket seg tydeligere styring fra ledelsen, viser *skole 3* til at styring fra ledelsen skapte motstand og gjorde de tverrfaglige samarbeidene mer utfordrende enn positivt. *Skole 3* fant en løsning hvor det ble mer rom for lærernes egne måter å løse arbeid med tverrfaglige temaer på, kombinert med at lederne styrte tidsbruken i det pedagogiske utviklingsarbeidet (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 80-81).

I arbeid med folkehelse og livsmestring beskriver lærerne fra de tre skolene at hovedtemaene handlet om å utvikle aksept for hverandre og å respektere hverandres ulikheter. Elevene skulle arbeide med fellesskapet, og de ble bevisste på at man har ulike ønsker for hva man mener er *et bra liv*. Det løftes også frem at det oppleves som noe problematisk å arbeide med enkelte temaer i folkehelse og livsmestring, da noen elever opplevde en form for «press» for å dele av personlige erfaringer og at det var litt vanskelig (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 87). *Skole 1* løfter her frem viktigheten av å sette tydelige grenser, og å møte elevene med raushet og varme (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 98). Rapporten viser til at faglig utviklingsarbeid er svært viktig jevnt over, og at lærernes kjennskap til ulike kunnskapsområder i ulike fag er essensielt for å lykkes med de tverrfaglige temaene. Jeg vil også legge til at disse tre caseskolene er skoler som *har* kommet godt på vei med implementeringen av LK20 og de tverrfaglige temaene (Furberg, Rødnes, Silseth, et al., 2023, s. 133).

På bakgrunn av studien i rapport 6 er det utviklet en rapport med råd i forhold til arbeid med de tverrfaglige temaene. Disse rådene er blant annet viktigheten av at skolepersonellet snakker samme fagspråk og at de har en felles begreps tilnærming- og tolkning av læreplanverket. Videre er det et råd om at skoleledelsen setter av tid og prioriterer de tverrfaglige temaene med noen tydelige rammer, samtidig som lærerne får ivareta sin autonomi i planleggingsfasen og gjennomføringen (Furberg, Rødnes, Kenneth Silseth, et al., 2023).

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for oppgavens sentrale begreper som psykisk helse og hva som er av relevans for psykisk helsefremmende arbeid, blant annet relasjonsbygging, klasseledelse og trivsel. Videre har jeg trukket inn teoretiske perspektiver som salutogense og resiliens for å forklare hva som kan være med på å påvirke elevenes psykiske helse, og på hvilke måter lærere kan arbeide helsefremmende. For å bygge opp under mine funn og resultater har jeg sett på to studier, rapport 9/2014 og rapport 6/2023 som handler om psykisk helsefremmende arbeid og de tverrfaglige temaene i skolen.

Skal vi oppsummere dette kan vi konkludere med at begrepsforståelse er en viktig faktor for å arbeide helsefremmende, og at lærerne er bevisste på egne praksis. Relasjonsbygging er nøkkelen til et godt klasse- og læringsmiljø og en direkte påvirkende faktor på elevenes trivsel, motivasjon og utvikling. Lærer-elev relasjonen danner grunnsteinen for elevenes trivsel, og elevenes læringsmiljø kan også ha stor innvirkning på den psykiske helsen. For å styrke elevenes psykiske helse må skole bidra til at elevene opplever autonomi, tilhørighet og en følelse av å være kompetente.

4 Metode

Målet med masteroppgaven min er å undersøke læreres perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Hovedinteressen min er å finne ut av i hvilken grad lærere eventuelt har endret sin forståelse og praksis etter innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, og hva eventuelle nye perspektiver fra lærerne innebærer. I dette kapitlet vil jeg starte med å gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, og deretter går jeg videre med å beskrive valg av forskningsdesign for min studie. Videre gjør jeg rede for forberedelser til datainnsamling, datainnsamling og analyse av innsamlet data – før jeg presenterer mine perspektiver på forskningskvalitet og hvordan jeg har forsøkt å gjennomføre min studie på en måte som gir den troverdighet. Jeg gjør også rede for etiske perspektiver av relevans for min studie, før jeg oppsummerer til slutt.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vår vitenskapelige posisjonering vil ha påvirkning på hvilken informasjon vi søker og er med på å legge et grunnlaget for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Mitt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i en fenomenologisk- og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming til analyse og tolkning.

I kvalitativ forskning er fenomenologiske perspektiver basert på interessen av å forstå informantenes perspektiver på virkeligheten, for så å søke etter forståelsen av en dypere betydningen av enkeltpersoners erfaringer (Kvale et al., 2015, s. 45). Det er intervjuet et utvalg lærere, hvor ønsket var å oppnå forståelse av de ulike lærerens perspektiver på ulike begreper, slik fenomenologien har som utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 36). Hermeneutikk er en tilnærming innenfor vitenskapen som fokuserer på tolkning og forståelse av tekst, fenomener eller handlinger innenfor en bestemt kontekst. Jeg knytter informantenes perspektiver og erfaringer opp mot den hermeneutiske sirkel, da den involverer en kontinuerlig pendling mellom tekst og tolkning, og målet er å oppnå en helhetlig forståelse (Krogh, 2014, s. 51-53).

4.2 Forskningsdesignets beskrivelse

Det kommer frem av problemstillingen min at det er kunnskap om læreres perspektiver på- og arbeid med psykisk helsefremmende arbeid etter LK20 jeg er opptatt av. På bakgrunn av det var det naturlig for meg å velge intervju som metode. En viktig avklaring jeg gjorde, var å ta stilling til hvor strukturert intervjuet mitt skulle være. Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju (Tjora, 2021, s. 159-161). I et slikt intervju har man på forhånd utarbeidet spørsmål ut ifra temaer, sammen med ett par nøkkelspørsmål som man ønsker å komme i dialog om. Videre var det relevant at spørsmålene til en viss grad var fleksible, som ga rom for oppfølgingsspørsmål slik at lærerne fikk mulighet til å ta opp perspektiver som potensielt ligger utenfor de temaene jeg hadde forberedt samt trekke frem egne erfaringer og utdype egne tanker som kan gi relevant informasjon for problemstillingen (Kvale et al., 2015, s. 166-167).

4.3 Innhenting av datamateriale

4.3.1 Intervjuguide

Intervjuguide ble utviklet med utgangspunkt i oppgavens overordnede problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Intervjuguidene inkluderer både spørsmål basert på fakta: som alder og utdanningsbakgrunn, samt spørsmål som søker informantens perspektiver, eksempelvis: «*Hvordan forstår du som lærer begrepene «psykisk helse og «livsmestring» i kontekst av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?»*

Intervjuguiden består av innledende spørsmål (1), hoveddel med sentrale spørsmål (2) og et avslutningsspørsmål (3).

- 1) I innledningsdelen hadde jeg fokus på lærerens bakgrunn; som utdannelse, hvor lenge de har vært i yrket og om det er noe spesifikt tema de brenner litt ekstra for.
- 2) Hoveddelen, sentrale spørsmål inneholder alle de spesifikke spørsmålene i intervjuguiden. Disse spørsmålene er de som ga direkte funn.

- 3) Avslutningsdelen inneholder kun et generelt spørsmål som går på om informanten har noe mer på hjertet h*n ønsker å dele, ut over de spørsmålene som allerede er stilt og dialogen som er gjennomført.

I de innledende spørsmålene var intensjonen min å bygge en form for relasjon og bli litt kjent med de ulike informantene. Ved å stille informantene spørsmålet; «*I rollen din som lærer, har du et spesielt felt du brenner ekstra for? eksempelvis relasjonsbygging, samarbeid, kompetanseheving etc.*?» ønsket jeg å få tak i eventuell relevant bakgrunnsinformasjon som kunne være interessant for oppgaven. De sentrale spørsmålene ble delt i tre temaer, i henhold til forskningsspørsmålene. Ved spørsmål en var intensjon å se på informantenes begrepsavklaring, hvor det første spørsmålet kunne minne om et begrepsintervju. Her stilte jeg informantene spørsmål om hva de forsto med de ulike begrepene; psykisk helse, livsmestring og psykisk helsefremmende arbeid. Et begrepsintervju har som formål å kartlegge begrepsstilmærkingen til en person eller gruppe (Kvale et al., 2015, s. 180-181). Videre handlet spørsmålene om lærernes arbeid med helsefremmende arbeid etter implementeringen av folkehelse og livsmestring. Eksempelvis hvordan de stilte seg til det tildelte mandatet, om de hadde noen konkrete eksempler på eventuelle tiltak for å arbeide med psykisk helsefremmende arbeid og psykisk helse og om implementeringen hadde vært med på å endre fokuset demmes på psykisk helse. Avslutningsvis hadde jeg et oppklarings spørsmål hvor jeg stilte informantene spørsmålet; «*Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til temaene vi har diskutert i dag som du vil legge til?*». Dette spørsmålet var viktig for meg å stille, for å gi lærerne mulighet til å dele potensielle perspektiver de følte de ikke hadde fått mulighet til å dele gjennom de forhåndsbestemte spørsmålene, eller oppfølgings spørsmålene.

Jeg hadde på forhånd lest meg opp på relevant teori, for å kunne få størst mulig utbytte av informantenes verdifulle tid, samt ha muligheten til å stille oppfølgings spørsmål som kunne lede informantene inn på perspektiver som var relevante for oppgaven min (Kvale et al., 2015, s. 195-197).

4.3.2 Pilotintervju

Det var viktig for meg å kvalitetssikre intervjuguiden, for å vite at jeg satt igjen med relevant informasjon for forskningen min. Aller først utviklet jeg en intervjuguide som jeg testet på en tidligere lærerkollega. Jeg fant raskt ut av jeg måtte korte ned selve intervjuguiden og spisse spørsmålene litt. Jeg testet intervjuguiden på ny på en nåværende lærerkollega, før jeg gjorde noen små justeringer på ordlyden på enkelte spørsmål for å sikre at spørsmålene ga rom for lærernes perspektiver. Piloteringsrunde nummer tre ble gjennomført med en annen tidligere lærerkollega, og her følte jeg «den satt». Eksempelvis endret jeg ordlyden på følgende spørsmål; «*I LK20 kom altså folkehelse og livsmestring inn i skolen som et tverrfaglig tema, på hvilke måter har det vært med på å rette fokus mot psykisk helse, og psykisk helsefremmende arbeid i skolen?*» til; «*I LK20 kom altså folkehelse og livsmestring inn i skolen som et tverrfaglig tema, på hvilke måter mener du det har det vært med på å rette fokus mot psykisk helse, og psykisk helsefremmende arbeid i skolen?*».

Ved å gjennomføre disse tre pilotintervjuene fikk jeg også trening i det å gjennomføre et intervju, som ga meg verdifull innsikt i eksempelvis tidsbruk og oppfølgingsspørsmål.

4.4 Empirisk kontekst av utvalg

I all hovedsak skulle dette være en oppgave baserte på ungdomsskolelærere, men da prosessen med å anskaffe informanter ble hakket mer komplisert og tidkrevende enn først antatt, på tross av inngått samarbeid med bestemte skole mange måneder i forveien, ble oppgavens fokus endret til lærere på mellomtrinnet og ungdomsskole. Dette baserer seg på metoden tilgjengelighetsutvalg, som vil si at rekrutteringen av informanter rett og slett baseres på hvem som faktisk ønsket- og hadde mulighet til å delta (Thagaard, 2018, s. 56).

Siden rekrutteringen fikk en humpete vei og tidspresst økte, ble ikke informantutvalget så bredt som først ønsket. Allikevel lyktes jeg i å finne informanter fra ulike skoler, ulike bydeler og at felles for de alle er at de har arbeidet i skolen i minimum 15 år. Dette er jeg godt fornøyd med!

Valg av informanter ble gjort så strategisk som mulig, etter forholdene, for å oppnå størst mulig validitet. Jeg har valgt informanter basert på deres egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante med tanke på oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 54-55).

Jeg vil nå presentere informantene i en tabell som vil inneholde nøkkelinformasjon og fiktive navn på de ulike lærerne.

Fiktivt navn	Utdanning	Ansiennitet i skolen	Tilleggsinformasjon
Erik	Allmennlærerutdanning, fireårig. Engelsk og programmering som ekstra utdanning.	24 år	Jobber også som IKT-ansvarlig. Fra bydel 1.
Mikkel	Allmennlærerutdanning, fireårig, samt bachelor i idrett, treårig.	15 år	Kontaktlærer. Fra bydel 1.
Sander	Allmennlærerutdanning, fireårig.	23 år.	Kontaktlærer. Fra bydel 2.
Millie	Allmennlærerutdanning, fireårig. Fritids pedagogikk, sosialpedagogikk, veiledning og rektorskolen.	22 år	Sosiallærer og trinnlærer. Fra bydel 3.

Tabell 1. Informasjon om informantene

4.5 Intervjuenes gjennomføring

Når intervjuguiden var finspikket, tidspunktene avtalt og diktafon-appen var testet dro jeg til den første skolen i bydel 3. Noen dager senere dro jeg til skole nummer 2, i bydel 1 for å intervju to av lærerne, mens det tredje intervjuet ble avholdt hjemme i egen stue da tiden ikke strakk til på dagtid, og informanten fra bydel 2 er en tidligere kollega gjennom 4 år, og nå venn. Alle intervjuene hadde en gjennomføringstid på rundt 50 minutter.

To av intervjuene ble gjennomført i februar, mens de to andre ble gjennomført første uken i mars 2024. Ved alle fire intervjuene ble diktafon-app som lydopptaker benyttet. Dette er en app som sikrer at data blir behandlet og lagret på en trygg måte. Appen krever også personlig pålogging, samt at lydfilene lagres sikkert i nettskjema hos SIKT. Før intervjuene startet informerte jeg nok en gang om temaet for masteroppgaven, presiserte at informantene var anonyme og forsikret meg om at informantene syntes det var greit at det ble gjort lydopptak. Vi tok også en test med et spørsmål i opptak før selve intervjuet og hovedopptaket startet, i tillegg til at informantene signerte samtykkeskjemaet fra SIKT. Ved å bruke lydopptak ønsket jeg å forsikre meg om at jeg fikk med meg alt informantene sa ned til minste detalj, samt at jeg kunne holde fokus og øyekontakt med informanten for å vise interesse til uttalelsene. Lydopptak med diktafon-appen får med seg alle pauser, ord og tonefall, samt at opptaket kan var inntil flere timer (Kvale et al., 2015, s. 205-206). Selve intervjugjennomføringen bar noe preg av litt spenning og nerver fra både informantene og meg selv som intervjuer.

4.6 Analysering av datamateriale

4.6.1 Transkribering

Intervjuene ble gjennomført på ulike dager, og etter hvert intervju startet jeg transkriberingen av datamaterialet samme dag, eller dagen etter for å være ferdig med det ene før det neste intervjuet. Med intervjuet ferskt i minne var det også enklere å huske på viktige elementer og

detaljer. Ved transkribering konverteres lydopptak til skriftlig tekst, slik at det blir enklere å analysere dataene (Kvale et al., 2015, s. 206). Ved forskningsintervju er det ingen fastsatt form for transkripsjon, men det finnes noen standardiserte valg som bør tas. Eksempelvis om man ønsker å transkribere ordrett inkludert alle pauser, og oppholds lyder som «eh» og «mhm», eller om man ønsker å transkribere til en mer skriftlig stil. Ved transkribering av intervjuene i dette forskningsprosjektet har jeg valgt å utelate pauser, latter og ord som «eh», «mhm» eller «small talk» som ikke var relevante for spørsmålene eller resultatet av analysen (Kvale et al., 2015, s. 208). Videre ble transkriberingen gjort ordrett ved hjelp av taleopptak i word og lydfil som ble spilt av i bakgrunnen fra nettskjema. Underveis startet og stoppet jeg lydfilen og overføringen i word for å unngå skrivefeil og for å forsikre meg om at alle uttalelser og elementer kom med. Det var også viktig å transkribere direkte av lydfilen, slik at jeg unngikk å bringe inn egen tolkning.

4.6.2 Analyse av datamaterialet

Ved valg av analysemetode ble dette valgt med bakgrunn i *hva* jeg ser etter i problemstillingen og forskningsspørsmålene. I denne oppgaven ser jeg etter lærernes perspektiver på hva psykisk helsefremmende arbeid i skolen innebærer. Begrunnelsen for *hvorfor* jeg valgte dette temaet er fordi jeg har et brennende engasjement for barn- og unges psykiske helse og at vi kan se en uheldig utvikling når det kommer til psykiske vansker blant barn og unge.

Analysen er inspirert av Braun og Clarke sin tematiske analyse kombinert med elementer fra en *hermeneutisk meningsanalyse*. En av fordelene med tematisk analyse i henhold til kvalitativ forskning er analysens fleksibilitet. Braun og Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Hermeneutisk meningsanalyse er en tilnærming som fokuserer på å tolke og forstå meningen bak data, og dataene studeres nøye for å tolke innholdet ut fra den konteksten det er plassert i. Denne analysen har en kontinuerlig veksling i prosessen, frem og tilbake mellom tekst og tolkning, som følge av den hermeneutiske sirkel for å oppnå en helhetlig forståelse (Krogh, 2014, s. 51-53).

I intervjuprosessen innhentet jeg lærerens perspektiver og ulike syn på relevante begreper som psykisk helse, livsmestring og psykisk helsefremmende arbeid, samt hvordan implementeringen av folkehelse og livsmestring eventuelt har vært med på å endre fokuset til lærerne på psykisk helsefremmende arbeid. Jeg ønsket også å kategorisere de ulike lærernes perspektiver på mandatet de er tildelt, kompetansehevingen innenfor psykisk helse, roller og forventninger til det psykiske helsefremmende arbeidet.

For å identifisere sammenhenger og mønstre i egne data brukte jeg NVIVO for koding og tematisering. Jeg jobbet meg også frem og tilbake mellom de ulike transkriberte dokumentene. Da NVIVO var tidkrevende og opplevdes som noe komplisert å sette seg inn i, valgte jeg å kun bruke dette til å organisere overordnede temaer og kode ut sitater fra informantene.

Fase *en* i den tematiske analysen, inspirert av Braun og Clarke (2006) handler om å gjøre seg kjent med egne data, som er det transkriberte materialet. Som beskrevet i punkt 5.6.1 benyttet jeg meg av word sitt taleopptak hvor filen fra nettskjema ble spilt av, samtidig som jeg startet og stoppet både lydfil og transkriberingen i prosessen for å få med alle elementer. Parallelt med transkriberingen laget jeg meg overordnede temaer i NVIVO. Jeg har lest dataene gjentatte ganger for å gjøre meg ordentlig kjent med materialet, som også er viktig i steg en (Braun & Clarke, 2006, s. 16-17). Under transkriberingen benyttet jeg meg som sagt av word, illustrert i figur 1:

<p>Informant 2</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvor jobber du? Barneskole, ungdomsskole eller videregående? Er du kontaktlærer trinnlærer, eller har du annen rolle? Jeg jobber på barneskole som kontaktlærer på mellomtrinnet.• Jeg lurer på hva du utdannet deg til og når du ble ferdigutdannet? Allmennlærerutdanning, fireårig, også har jeg en bachelor i idrett, også. Den er rettet mot fysisk aktivitet og helse. Skolerelatert. Den tok jeg i Stavanger.• Hvor lenge har du arbeidet som lærer / i skolen? Siden 2009, så 15 år nå da.• I rollen din som lærer, har du et spesielt felt du brenner ekstra for? Eksempelvis relasjonsbygging, samarbeid, kompetanseheving etc. Jeg tror det heller mot relasjonsbygging. Ser jo helt klart effekten av det å ha en god relasjon til elevene da, så det er vel kanskje det jeg vil trekke frem.• Hvordan forstår du som lærer begrepene «psykisk helse», «psykisk helsefremmende arbeid» og «livsmestring» i kontekst av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? Det er nok et litt større og mer komplekst begrep enn det jeg klarer å forklare. For meg da så tror jeg det koker ned til det å ha det bra med seg selv. Etc.
--

Figur 1 – Utdrag fra transkribert intervju med informant 2

Fase *to* innebærer generering av innledende koder, som handler om å få oversikt over eget datamateriale, og refererer til prosessen med å identifisere og utvikle et sett med foreløpige koder og- eller kategorier. Disse innledende kodene danner grunnlaget for videre analyse og tolkning av dataene. Her har jeg plassert spørsmålene og svarene til alle informantene i rekkefølge, og deretter laget egne tolkninger av informantenes svar, og ut ifra dette laget jeg noen hovedtemaer og kodet sitater i NVIVO.

Name	Files	References
Arbeidssted og rolle	4	6
Begrepet livsmestring	4	4
Begrepet psykisk helse	4	7
Begrepet psykisk helsefremmende arbeid	4	9
Ekstra engasjement	2	4
Endret tilnærming etter LK20	4	17
Kompetanseheving	3	6
Lærerprofesjonens mandat	2	5
Muligheter og utfordringer med FOL	4	12
Psykisk helsefremmende tiltak	4	32
Samarbeidsinstitusjoner	4	13
Utdannelse	4	6

Figur 2 – Utdrag fra NVIVO, noen hovedtemaer

I fase *tre* skal man søke etter temaer på et dypere nivå, som er prosessen med å analysere data for å identifisere underliggende mønstre, ideer eller konsepter som går utover det som er umiddelbart åpenbart. Dette innebærer å dykke dypere inn i dataene for å oppdage mer og det var her jeg trakk inn de tre forskningsspørsmålene mine. Jeg sorterte temaene jeg hadde kodet i hovedtemaer, inn i undergrupper i NVIVO basert på forskningsspørsmålene og herfra fant jeg de overordnede teamene jeg skulle bruke videre.

Reference 1 - 0,28% Coverage

- jeg opplever ikke at vi snakker noe mer om det på grunn av LK20 nei

Reference 2 - 0,57% Coverage

- jeg tror ikke det har hatt sånn voldsom effekt akkurat det at det har kommet inn i læreplanen. Det er ikke min opplevelse hvert fall.

Reference 3 - 0,15% Coverage

- Man får mer fokus på det de 3 ukene

Reference 4 - 0,42% Coverage

- jeg tror jeg liksom har skiftet litt fokus selv, men det har dessverre ingen ting med LK20 å gjøre.

Figur 3 – Utdrag fra NVIVO, funn plassert i hovedtemaer

Fase *fire* innebærer en gjennomgang av de ulike temaene. Her skal kodene plasseres, og man begynner å organisere temaene i ulike kategorier. Jeg syntes personlig denne kodingsprosessen var litt komplisert, og valgte å bruke de overordnede teamene i NVIVO til å kode dataene i ulike undergrupper fra hver enkelt informant, og fant ut at flere ulike koder passet til de samme temaene.

Fase *fem* handler om å definere og navngi temaer. Her skal temaene defineres og avgrenses ytterligere (Braun & Clarke, 2006, s. 22). Jeg brukte også endel tid i fase fire og fem på å vende tilbake til teorien for å se dataene opp mot dette og laget relevante koblinger mellom teori og data.

Fase *seks* handler om å utarbeide rapporten og finne ut om temaene har relevans for forskningsspørsmålene og problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Denne rapporten er det blir i min masteroppgave presentert i neste kapittel, som presenterer resultater og diskusjon.

I fase *fem* og *seks* startet arbeidet med å bestemme hvilke temaer som skulle drøftes, og ta stilling til hvilke temaer som skulle presenteres i resultat- og diskusjonsdelen. Hvilke som

kunne slås sammen, og hvilke temaet som bør deles opp og å se relevansen i disse temaene opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.7 Forskningskvalitet

Forskningskvalitet refererer til hvor grundig, pålitelig, gyldig og relevant forskningen er. Det handler om å evaluere hvor godt en studie er gjennomført, analysert og rapportert, og hvor troverdige funnene er (Kvale et al., 2015). For å beskrive oppgavens forskningskvalitet vil jeg nå presentere begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

4.7.1 Troverdighet (validitet)

Validitet betyr gyldighet eller holdbarhet, og indikerer i hvilken grad resultatene fra studien tillater pålitelige eller korrekte slutninger å bli trukket angående det spesifikke formålet med studien (Dahlum, 2014; Thagaard, 2018, s. 19).

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har forsøkt å sikre at forskningen min er så valid som mulig.

I løpet av tiden jeg har arbeidet med masteroppgaven har jeg kontinuerlig stilt spørsmål og nøye reflektere over valgene jeg har gjort. Inkludert i denne prosessen har dette innebært å vurdere funnene og mine egne tolkninger, samt å sikre at resultatene er formidlet på en mest mulig korrekt måte. Jeg har gjennomgått denne prosessen flere ganger for at troverdigheten i prosjektet skal være så styrket som mulig.

Jeg har gjennom transkripsjonen av intervjuene vurdert om jeg har gjengitt intervjuene korrekt ved å lytte inntil flere ganger og gjort meg kjent med lydfilene, slik at jeg har sikret påliteligheten og nøyaktigheten i det som ble sagt av informanten.

4.7.2 Pålitelighet (Reliabilitet)

Reliabilitet knyttes mot pålitelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2018, s. 19). Reliabilitet handler om hvor nøyaktig og stabil en forskningsmetode er, ved å gi de samme resultatene når

metoden brukes flere ganger under lignende betingelser, og av andre forskere (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet er viktig for å sikre at forskningsresultatene er troverdige og ikke bare resultat av tilfeldigheter eller potensielle feil (Kvale et al., 2015, s. 210-212). For å sikre reliabilitet i min forskningsoppgave gjennomførte jeg tre piloteringsintervjuer, med tre ulike personer for å utelukke potensielle misforståelser eller feil. Sammen med en gjennomtenkt og pilotert intervjuguide, i tillegg til grundig forberedelse før intervjuet i form av å blant annet å teste diktafon-appen var dette med på å bidra til å øke reliabiliteten ved å redusere påvirkningen fra tilfeldigheter.

4.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet også kalt overførbarhet handler om å vurdere tolkningsspørsmålet som baseres på en undersøkelse (Thagaard, 2018, s. 19). Generaliserbarhet handler også om hvorvidt resultatene fra en studie kan generaliseres til andre situasjoner, populasjoner eller miljøer enn de som først ble studert i det opprinnelige studiet. Dette innebærer en vurdering om funnene fra en studie kan være representative og gyldige for en bredere kontekst eller befolkning enn den som ble direkte undersøkt (Kvale et al., 2015, s. 289-290). I dette forskningsintervjuet har jeg avgrenset utvalget til fire lærer, hvor av tre jobber på mellomtrinnet og en på ungdomsskole. De fire lærerne har gitt utfyllende perspektiver på begrepstilnærming og hvordan de forholder seg til implementeringen av folkehelse og livsmestring, og et psykisk helsefremmende fokus. Da denne forskningsoppgaven kun har fire informanter kan jeg ikke generalisere mine funn til å være gjeldene for alle lærere på mellomtrinnet eller ungdomsskolen, men dette var heller ikke intensjonen med masteroppgaven. Hovedintensjonen var å forske på en tematikk jeg har en genuin interesse for, og å øke kompetansen min på dette feltet med tanke på profesjonen jeg skal inn i. Det vil være viktig å presisere at funnen ikke beskriver om det er gjort noe riktig eller feil i implementeringen av folkehelse og livsmestring. Videre fra dette vil det være opp til meg som profesjonsutøver å velge på hvilke måter jeg ønsker å ta til å meg- og bruke informasjonen jeg har fått videre. Dette vil være med på å øke generalisering da jeg kan se på konkrete tiltak informantene har belyst-, og hvilke perspektiver de har på psykisk helsefremmende arbeid, som jeg kan bruke i min egen profesjonsutvikling.

4.7.4 Ethiske refleksjoner

Ethiske dilemmaer i forskning som innebærer intervjuer kan oppstå hovedsakelig på grunn av de utfordrende forholdene knyttet til det å undersøke privatlivet til enkeltpersoner og dele disse beskrivelsene offentlig (Kvale et al., 2015, s. 97). I forskning som involverer tett kontakt mellom forskeren og de personene som studeres, eksempelvis gjennom intervjuer, samler forskeren potensielt inn data som kan spores tilbake til deltakerne i prosjektet. NESH har etablert spesifikke etiske retningslinjer som er gjeldene for studier som involverer håndtering av personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 21-22). NESH (2016:12) presiserer også at «Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. (...) Forskeren skal respekterer forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (Thagaard, 2018, s. 22). Hver enkelt forskningsdeltaker skal også ha innsyn og kontroll over hvilke personopplysninger som deles (Thagaard, 2018, s. 23).

Ved planlegging av denne masteroppgaven kom etiske refleksjoner tilsynet. Søknad ble sendt inn til SIKT (*tidligere NSD- Norsk senter for forskningsdata*), for godkjenning til å utføre intervjuene (Se vedlegg s. 84-86). Søknaden som ble sendt til SIKT inneholdt relevant informasjon om forskningen min, som tema, overordnet problemstilling og forskningsspørsmål, intervjuguide, utfylt informasjonsskriv med samtykkeskjema, samt at tenkt utvalg av informanter ble presentert. Videre informerte jeg SIKT om at jeg ønsket å benytte diktafon-appen fra nettskjema, og at lydopptakene ville transkriberes og anonymiseres kort tid etter intervjugjennomføring samt at lydopptakene slettes ved forskningsprosjektets sluttdato. Som nevnt i punkt 5.4 *intervjuenes gjennomføring*, fikk informantene informasjonsskriv om prosjektet som inneholdt tema, bruk av lydopptak under intervjuet, at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst hadde krav på å trekke sin deltakelse uten at dette medførte noen negativ konsekvens for dem, og at all data da ville slettes (Kvale et al., 2015, s. 104-105). Et annet viktig aspekt ved etiske retningslinjer er kravet om konfidensialitet. Konfidensialitet viser til beskyttelse av sensitive eller personlige opplysninger som er gitt av deltakere i en forskningsstudiet. Det innebærer at jeg som forsker gjør de nødvendige tiltakene for å sikre at informasjonen om deltakerne blir behandlet slik at personvern opprettholdes (Thagaard, 2018, s. 24). Dette har jeg ivaretatt ved å anonymisere

intervjuene, lagret de skriftlige filene med informantenes fiktive navn og byttet ut bydelenes navn med X.

4.8 Oppsummering

Målet med masteroppgaven min er å undersøke læreres perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Hovedinteressen min er å finne ut av i hvilken grad lærere potensielt har endret sin forståelse og praksis ved implementeringen av folkehelse og livsmestring i LK20, og hva som eventuelt innebærer i nye perspektiver. I metodekapittelet har jeg nå gjort rede for forskningsmetoden kvalitativ forskning, begrunnet sentrale valg i egen forskningsprosess fra start til slutt som inneholdt å lage intervjuguide, pilotering, forberedelser til intervju, gjennomføring av intervju, transkribering, koding og analysering av datamaterialet. Jeg har også beskrevet den empiriske konteksten, og trukket frem utfordringer som oppsto i forhold til samarbeidsskoler og intervjuobjekter. Avslutningsvis gjorde jeg rede for validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske refleksjoner. Gjennom methodedelen drøfter jeg også forskningskvaliteten, og hvordan jeg har forsøkt å sikre denne på best mulig måte. Et hvert forskningsprosjekt vil alltid ha et forbedringspotensial, og på bakgrunn av det har det vært viktig for meg å være så transparent som mulig, slik at eksterne parter selv kan bedømme kvaliteten og relevansen av min forskning.

Videre vil jeg presentere den tematiske analysen, og belyse resultatene opp mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

5 Resultater og diskusjon av funn

I dette forskningsprosjektet intervjuet jeg fire lærere om deres perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid i skolen etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvorvidt dette tverrfaglige temaet har endret noe i hvordan lærerne oppfatter denne typen arbeid i skolen. Tre forskningsspørsmål lå til grunn for mine intervjuer:

- 1. Hvordan forstår lærere begrepene psykisk helse, helsefremmende arbeid og livsmestring?*
- 2. Hvordan jobber lærerne med psykisk helsefremmende arbeid i skolen i dag, etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?*
- 3. På hvilken måter har lærernes tilnærming til psykisk helsefremmende arbeid eventuelt endret seg etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, sammenlignet med arbeidet før implementeringen?*

I dette kapitlet skal jeg både presentere funnene fra den tematiske analysen av intervjuene med lærerne, og deretter diskutere funnene i lys av relevant litteratur og dokumenter. Jeg har altså valgt å slå sammen presentasjon av funn og diskusjon for å minimere behovet for gjentakelse. Jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Etter hvert forskningsspørsmål oppsummerer jeg først funnene, før jeg tar for meg de temaer som var sentrale i intervjuene og som er av relevans for forskningsspørsmålet. Når informantenes sitater presenteres, har jeg valgt å bruke inntrykk og kursiv, samt at hver informant har et fiktivt navn. Til slutt i kapitlet diskuter og oppsummerer jeg de sentrale funnene.

5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår lærere sentrale begreper knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som - psykisk helse, psykisk helsefremmende arbeid og livsmestring?

5.1.1 Resultater av funn oppsummert

Lærernes forståelse av de sentrale begrepene varierer på interessante måter, men alle lærerne gir uttrykk for viktigheten av å se begrepene i sammenheng. Når det gjelder begrepet psykisk helse, knytter variasjoner seg til et større livslangt perspektiv sammenliknet med et mer begrenset skolelivsperspektiv, og et mulighetsperspektiv sammenliknet med et problemorientert perspektiv. Når det gjelder begrepene livsmestring og psykiske helsefremmende arbeid, virker lærerne mer samstemt og knytter disse begrepene mer eksplisitt til praktiske verktøy og praktisk arbeid i skolen.

Tema 1: Psykisk helse som livslangt prosjekt eller et mer begrenset skoleperspektiv

Erik er tydelig på at psykisk helse er noe som angår oss gjennom hele livet:

«Psykisk helse er jo summen av alle de valgene vi tar i livet og de forholdene som er rundt deg som gjør at du kan ha et tilfredsstillende liv og at du kan ha det bra» (Erik)

Mikkel gir også uttrykk for at psykisk helse er noe som kan knyttes til noen helt grunnleggende i livet mer generelt:

*«(...) For meg da så tror jeg det koker ned til det å ha det bra med seg selv (...)»
(Mikkel)*

Millie presiserer at en viktig del av å tåle livet handler om å ha det bra med seg selv, og at skolen må være delaktig i dette:

«(...) Vi skal ruste de til å bli voksne mennesker som tåler livet og da må de tåle det psykisk. De må ha det bra med seg selv, ikke bare fysisk, men også psykisk (...) (Millie)

Det var ikke like naturlig for alle lærerne å ta et slikt overordnet perspektiv på psykisk helse. Sander kobler for eksempel begrepet mer direkte til barn -og unges skolehverdag:

«Da tenker jeg at psykisk helse det handler om hvordan elevene har det i forhold til skolehverdagen. Da jobber jeg med hvordan de trives på skolen, og at de har det bra».
(Sander)

Tema 2: Psykisk helse fra et mulighetsperspektiv eller et problemperspektiv

Erik løfter frem faktorer som kan være medvirkende årsaker til en god psykisk helse:

«Du kan kjenne på mestring, du kan kjenne på god selvfølelse (...) det å føle tilhørighet er kjempeviktig for elevenes psykiske helse». (Erik)

Her viser Erik til at psykisk helse baseres på flere faktorer, både ytre påvirkninger og det å føle en tilhørighet, samt individenes selvfølelse og at det å mestre eget liv er en særs viktig del av det å ha det bra.

Mikkel trekker videre frem det noe mer problematiserende ved den psykiske helsen, ved å legge vekt på «det vonde – litt kjipe», og at den psykiske helsen er en medvirkende faktor til å håndtere disse situasjonene:

«Det er vanskelig å ha det bra 24/7, så kanskje litt sånn hvordan man håndterer det da, når det vonde - litt kjipe kommer». (Mikkel)

Millie på sin side trekker også frem at psykisk helse handler om å håndtere kjipe perioder i livet:

«(...) Da tenker jeg at psykisk helse handler om at de må kunne tåle livet, for livet byr på utfordringer, og alle opplever å ha det kjipt i perioder» (Millie)

Ut ifra disse sitatene ser vi at informantene har en nyanserte forståelse av selve begrepet psykisk helse, med hovedvekt på at det handler om at elevene skal ha det bra med seg selv. Informantene varierer begrepstilnærming ved å knytte dette opp mot både livet generelt og til et skoleperspektiv. Vi kan også se at skolen som institusjon er viktige bidragsytere til robuste barn- og unge med en god psyke som tåler livet, både fra et mulighetsperspektiv og et mer problemperspektiv.

Tema 3: Praktiske verktøy

Med begrepene livsmestring og psykisk helsefremmende arbeid har informantene en ganske lik oppfatning av hva dette innebærer i praksis. Det kommer her ganske tydelig frem at livsmestring er noe informantene ser på som en verktøykasse elevene skal ha med seg for å klare seg i livet, og at psykisk helsefremmende arbeid handler om de tiltakene lærerne gjør på skolen.

Erik trekker frem at livsmestring er verktøy for å ha det bra, som selvtillit og selvfølelse. Dette kan sees opp mot det han nevner i tema 1 om at psykisk helse handler om å ha det bra.

«Livsmestring er et litt mer konkrete verktøy du trenger for å håndtere viktige grunnleggende ferdigheter i livet (...) Livsmestring handler veldig mye om selvtillit og selvfølelse» (Erik)

Sander trekker også frem at livsmestring for han handler om å utvikle ferdigheter som gjør individene i stand til å håndtere ulike situasjoner og stadier i eget liv:

«Livsmestring det handler jo om å klare seg i det livet de skal leve, at de får noen verktøy å jobbe med, noen ferdigheter da, for å stå stødig i livet» (Sander)

Mikkel på sin side påpeker strategier som påfyll i verktøykassa, med et mer problembasert perspektiv:

«Strategier for å takle de tunge stundene som i alle liv kommer, i mer eller mindre grad» (Mikkel)

Tema 4: Praktisk arbeid i skolen

Mikkel er opptatt av at helsefremmende arbeid handler om elevens trivsel, lærernes evner til å yte god klasseledelse og viktigheten av å skape et trygt og godt klassemiljø:

«Lære elevene om hvordan man kan fremme sin psykiske helse og hva man kan gjøre hvis man har det tungt (...) prøve å sikre at elevene har det så godt som mulig i de timene de er her, at de trives, har det godt å legge til rette for aktiviteter som de synes er moro, et godt klassemiljø. God klasseledelse viser seg også å ha en effekt» (Mikkel)

Erik viser til at begrepet helsefremmende arbeidet er noe mer enn bare en spesifikk handling, eller et verktøy. Åpen dialog for å gjøre elevene bevisste på egen psykisk helse trekkes frem:

«Det handler om bevisstgjøring, det handler om at vi snakker om psykisk helse (...) alle valg som tas som skole bør på en måte ha et aspekt av en jobb med psykisk helsefremmende arbeid» (Erik)

Sander på sin side trekker frem elevenes trivsel. Fokuset ligger på at elevenes skolehverdag skal være så god som mulig og at helsefremmende arbeid har som hovedfokus å bidra til at elevene generelt har det bra. Dette kommer frem av følgende uttalelse:

«Arbeid mot elevenes trivsel. Det handler om å gå inn i klasserommet å gjøre sitt beste for at elevene skal ha det bra hver dag». (Sander)

Millie trekker frem endel like refleksjoner som de andre informantene, og poengterer at psykisk helsefremmende arbeid i bunn og grunn er alt:

*«Det er jo egentlig alt. Det handler om hvordan man møter elevene (...) Skole-
hjem samarbeid (...) Det fysiske her på skolen som eksempelvis aktiviteter i friminuttet,
og at alle har det bra i alle deler av skolehverdagen» (Millie)*

Videre beskriver Millie at skolens psykisk helsefremmende arbeid også handler om å gi elevene konkret kunnskap:

«Vi må gi de kunnskap så de skal forstå at det er helt normalt å ha gode og dårlige dager. Man må normalisere det at det ikke uvanlig at man har det kjipt i perioder».
(Millie)

Til slutt løfter også Mikkel frem viktigheten av grunnleggende ting i livet som søvn og mat:

*«Jeg tenker at det er fornuftig å være litt i aktivitet. Kosthold og nok søvn er viktig (...)
Å ha litt fokus på det og prate om det på skolen også» (Mikkel)*

Når informantene referer til livsmestring drar de paralleller mellom livsmestring og verktøy, strategier og kunnskap for at elevene skal lære å håndtere og ta ansvarlige livsvalg for seg selv. Når de snakker om psykisk helsefremmende arbeid er det mer konkrete tiltak om hva skolen og de selv som lærere kan bidra med for å gi elevene kunnskap, trygghet og trivsel i skolehverdagen.

5.1.2 Diskusjon av resultater

De fire lærerne gir uttrykk for ulike perspektiver på de sentrale begrepene psykisk helse, livsmestring og psykisk helsefremmende arbeid. Når det gjelder psykisk helse, handler variasjoner både om en mer helhetlig tilnærming (lærer X), en mer skoleorientert tilnærming (lærer Y), psykisk helse som kan belyses som noe vanskelig og problematisk (lærer Z) og psykiske helse som noe som peker mot mestring og muligheter til livsutfoldelse (lærer F). Erik og Mikkel har eksempelvis en noe ulike tilnærminger der Erik vektlegger positive aspekter av psykisk helse og livsmestring, mens Mikkel tar opp betydningen av å håndtere vanskelige perioder i livet, og har med det en mer problemorientert ordlyd. Det er ikke

uvanlig at begrepsnærming på psykisk helse har et fokus på det utfordrende og problematiske. Dette kan vi se i Ekornes (2018) sitt forskningsprosjekt hvor hele to tredjedeler har et syn om at psykisk helse i skolen er knyttet opp mot lidelser eller uhelse, og hele 50% mener at psykisk helse som begrep er negativt ladet (Ekornes, 2018, s. 16). Sander fokuserer på elevenes trivsel på skolen og i livet, som i henhold til §9A-2 handler om at lærere skal fremme trivsel i elevenes skolehverdag, og at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998a). Millie vektlegger behovet for å ruste elever til å takle livet generelt, og at det å normalisere at medgang og motgang er en del av livet er svært viktig (Uthus, 2022, s. 19).

Alle informantene er enige om viktigheten av å fremme psykisk helse blant elever, men de har en noe ulike tilnærminger til hvordan dette kan gjøres. Livsmestring blir også presentert som et verktøy for å hjelpe elever med å takle livets utfordringer, og informantene knytter begrepet direkte til strategier og kunnskap elevene selv trenger. Livsmestring er som en verktøykasse elever kan ta med seg videre i livet for å håndtere ulike situasjoner, som kan knyttes opp mot sense of coherence som handler om økt mestringsevne og helse (Ekornes, 2018, s. 21-22). Ved økt mestringsevne vil også elevene potensielt oppleve økt tro på egne evner til å mestre, som vi kan se opp mot Albert Banduras (1977) «*self-efficacy*» (Danielsen, 2020, s. 128-129).

Når det gjelder helsefremmende arbeid, er informantene opptatt av å skape bevissthet rundt å fremme elevenes psykiske helse. Det blir også løftet frem at fysisk aktivitet, kosthold og et trygt klassemiljø er viktige faktorer, samtidig som informantene ser på dette arbeidet som å skape gode betingelser for elevenes trivsel og læring både formelt og uformelt, i medgang og motgang. Dette gjenspeiles også i Ekornes sin definisjon av psykisk helse: «*Det handler om en slags «grunntilstand» som gjør deg i stand til å takle påkjenninger og utfordringer*» (Ekornes, 2018, s. 14).

Samlet sett ser vi at informantene viser til viktigheten av å fremme psykisk helse blant elever, samt et ønske om å utvikle strategier og tiltak som kan støtte deres trivsel og mestring i ulike livssituasjoner. Trivsel har også stor påvirkning på læringsmiljøet (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 115-127). En mangfoldig tilnærming som tar hensyn til individuelle behov og

utfordringer ser ut til å være sentralt i elevenes skolehverdag og ikke minst viktig for informantene, samt at det er med på å forebygge helseproblemer (Ekornes, 2018, s. 36).

Det beskrives i all hovedsak at psykisk helse bunner i å ha det bra. At elevene skal bygge resiliens, som handler om å takle utfordringer og fremme livskvalitet (Ekornes, 2018, s. 22-23) for å kunne stå rakrygget i både medgang og motgang, i både skolehverdag og hverdagslivet generelt. Verdisynet på elevenes psykiske helse og trivsel støttes oppunder av både Deci & Ryan (2000) og Danielsen., A., G. (2021) med bakgrunn i hvordan miljøet har noe innvirkning på individenes trivsel, både i skolehverdagen og på generell basis (Danielsen, 2021; Stai, 2021).

Dette er viktige begreper å «pakke ut» som funn, da de er et svært grunnleggende for oppgaven og hvordan de ulike informantene svarer gjennom resten av intervjuet, med tanke på demmes individuelle begrepsoppfatning og varierende begreps tilnærming.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan jobber lærerne med psykisk helsefremmende arbeid i skolen i dag, etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?

5.2.1 Resultater av funn oppsummert

Psykisk helsefremmende arbeid og helsefremmende arbeid er et tema som tydelig engasjerte de fire lærerne. Informantene er relativt samstemte om at psykisk helsefremmende arbeid og er grunnpilaren i alt lærerne arbeider med, og det innebærer mer enn bare fokuset på den psykiske helsen. Hovedelementene i lærerens arbeid med dette handler om relasjonsbygging, klassemiljø og elevenes trivsel.

Tema 1: Klassemiljøet og trivsel som psykisk helsefremmende tiltak

Erik er eksplisitt opptatt av at elevene skal oppleve skolen som et trygt og godt sted og være, og et klassemiljø elevene trives i. De skal ikke bare trives hver for seg, men også trives sammen:

«Jeg har alltid vært veldig opptatt av klasser som har ett godt klassemiljø og at vi jobber veldig for at elevene skal trives sammen (...) Det å gå på skolen og møte trygge og hyggelige voksne er viktig for barna, disse tingene er jo helsefremmende arbeid i seg selv» (Erik)

Erik kommer videre med noen konkrete tiltak til psykisk helsefremmende arbeid:

«Lære elevene å sette ord på følelser og hva de gjør med oss (...) Gjøre masse sosialt med elevene. Jeg har med elever på overnattinger uten å ha et mål eller en mening annet enn å være på tur og ha det hyggelig sammen. Jobber med å skape gode klassemiljøer som igjen også skaper god grobunn for læring» (Erik)

Det er ingen tvil om at det å bruke tid sammen med elevene, både i- og utenfor klasserommet for å skape gode elev-lærer relasjoner og elev-elev relasjoner er et psykisk helsefremmende tiltak Erik brenner for.

Mikkel trekker frem at psykisk helsefremmende tiltak også for han handler om god klasseledelse som har et godt klassemiljø som fokus:

«Jeg fokuserer på at alle skal ha det bra og ha et godt klassemiljø, det er helsefremmende arbeid i seg selv (...) God klasseledelse viser seg også å ha en effekt på elevenes trivsel og eksempelvis, uteskole» (Mikkel)

Sander trekker frem sin egen rolle som lærer i det psykisk helsefremmende arbeidet. Han trekker også frem at hans rolle handler om bevisstgjøringen av å gi elevene anerkjennelse for at de er bra nok:

«Jeg som lærer møter på jobb hver dag med intensjon om at elevene skal ha det best mulig (...) Bevisstgjøring på at alle har noe å jobbe med, å at du er god nok som du er, og at hvis du gjør ditt beste så er det bra nok» (Sander)

Sander har mye av de samme tiltakene for å arbeide psykisk helsefremmende som Mikkel, hvor de fysiske tiltakene er en viktig del av jobben for å fremme den psykiske helsen:

«Lekegrupper som gjøres i klasser og på tvers av klasser (..) Jeg har også drevet med uteskole hele livet, så det synes jeg har vært en veldig sånn fin ting å gjøre og det gjør jeg fortsatt etter at folkehelse og livsmestring kom inn» (Sander)

Millie på sin side trekker frem skole-hjemsamarbeid samtidig som hun er opptatt av lærernes faglige kompetanse og det fysiske skolemiljøet:

«Skole hjemsamarbeid er psykisk helsefremmende arbeid (...) Klassemiljøet og aktiviteter i friminutt for eksempel (...) det at vi har god kunnskap om hva som er helsefremmende er også en viktig del av vårt helsefremmende arbeid» (Millie)

Tema 2: Relasjonsbygging

Erik trekker frem relasjonsbyggingen som helt essensiell i psykisk helsefremmende arbeid:

«Skape gode Lærer-elev relasjoner, og elev-elev relasjoner er helt essensielt i psykisk helsefremmende arbeid». (Erik)

Mikkel er helt enig med Erik:

«Tenker alltid at det skal være et trygt sted å være for elevene, og for at det skal være det er jo relasjonsbygging noe av det viktigste jeg driver med» (Mikkel)

Han løfter også frem noen konkrete tiltak på relasjonsbygging:

«Gå ut sammen en time å spille stikkball.. Ha noen belønnings timer hvor de kan velge litt, være med å bestemme, ha det litt koselig sammen, igjen – vi bygger relasjoner på tvers da» (Mikkel)

Sander kan ikke få presisert viktigheten av relasjonsbygging nok:

«For at jeg som lærer skal kunne bidra til at elevene har det best mulig, må jeg lære de å kjenne, og da er det jo relasjonsbygging som gjelder. Relasjonsbygging og litt mer relasjonsbygging er nøkkelen» (Sander)

Millie er også veldig opptatt av å se hele eleven, og å bygge relasjoner for å bli kjent med enkelt individer:

«Det handler jo om evnen til å se elevene, lære de å kjenne ved å skape trygge og gode relasjoner med de» (Millie)

5.2.2 Diskusjon av resultater

Informantene har en nyansert forståelse av psykisk helsefremmende arbeid, og fremhever viktigheten av å ha både faglig- og sosial kunnskap om elevene sine.

Psykisk helsefremmende arbeid i skolen kan vi knytte opp mot universelt nivå i tre-trinns modellen som illustreres av Ekornes (2018). Modellen rettes mot et helt samfunn og alle elever, uavhengig om man har en bekymring eller ikke (Ekornes, 2018, s. 33-36).

Et gjentakende tema hos alle informantene er relasjonsbygging, spesielt lærer-elev relasjonen, og det løftes frem som noe av det viktigste i lærerrolle. Lærer-elev relasjonen strekker seg langt utenfor det faglige og handler om eksempelvis de emosjonelle og sosiale spektrene (Ekornes, 2018, s. 33-36). Å ta seg tid til relasjonsbygging med både elever og foresatte er et helt essensielt tiltak for det psykisk helsefremmende arbeidet, samtidig som det har en stor påvirkningskraft på elevenes psykiske helse og trivsel (Krane et al., 2016). De elevene som

opplever en god lærer-elev relasjon har også økt grad av trivsel på skolen (NOU 2015:2, 2015). Olsen og Traavik (2010) viser til viktigheten av en god lærer-elev relasjon med tanke på elevenes livsmestring (Ekornes, 2018; Olsen & Traavik, 2010, s. 21-23). Klassemiljø og klasseledelse løftes eksplisitt frem, og dette handler om «alt» lærerne gjør for å støtte elevenes læring (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 115-127). Det psykososiale læringsmiljøet, her definert som klassemiljøet som informantene løfter frem er åpenbart en viktig del av skolehverdagen, som også understrekes i en undersøkelse gjort av Holen & Waagene (2014). Undersøkelsen viser til at læringsmiljøet er en viktig grunnstein for elevers psykiske helse, selv om det ikke er en avgjørende faktor i seg selv (Ekornes, 2018, s. 67-85). Resiliens er også en teori som bygger oppunder viktigheten av et godt klassemiljø, da resiliens handler om blant annet et samspill mellom flere ytre faktorer, eksempelvis miljøet og det sosiale felleskapet (Ekornes, 2018, s. 22-23) Innunder felleskapet kommer også skolehjem samarbeidet, som nevnes som en viktig psykisk helsefremmende faktor av Millie (Ekornes, 2018, s. 21-23), og flere av informantene siterer hvordan fysisk aktivitet er et helsefremmende tiltak for den psykiske helse, som kan sees i sammenheng med teorien om salutogense. Denne teorien belyser hva som kan være med på å fremme både den fysiske og den psykiske helsen (Ekornes, 2018, s. 29-41).

5.3 Forskningsspørsmål 3: På hvilken måter har lærernes tilnærming til psykisk helsefremmende arbeid eventuelt endret seg etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?

5.3.1 Resultater av funn oppsummert

Psykisk helsefremmende arbeid i skolen var et tema som tydelig engasjerte lærerne, og de kom med en rekke uttalelser som omhandlet både lærernes mandater, kompetanseheving, utfordringer og muligheter. De fire lærerne har en nyansert opplevelse av at kompetanseheving er mangelvare og at de har for mange ansvarsoppgaver. Det er enighet blant barneskolelærerne: 3 av 4 lærer som ble intervjuet, at fokuset på psykisk helse og

helsefremmende arbeid har vært i liten endring etter fagfornyelsen. På tross av dette stiller de seg positive til implementeringen og ser flere muligheter enn utfordringer. De ønsker seg dog et større fokus hele året, ikke bare gjennom læringsløypen med FOL i 3-4 uker.

Fokusendringen lar vente på seg i takt med kompetansehevingen, men lærerne legger også frem at psykisk helsefremmende arbeid alltid har vært endel av arbeidet, i form av fokus på relasjonsbygging, klasseledelse og læringsmiljø. Tre hovedtemaer gikk igjen i lærernes perspektiver:

1. Problematisering av mangel på kompetanse
2. Muligheter og utfordringer med implementeringen av FOL
3. Fokusendring

Tema 1: Problematisering av mangel på kompetanse

Psykisk helse er endel av innholdet som skal arbeides med i folkehelse og livsmestring, derav fokuset på psykisk helsefremmende arbeid. Lærerne vektlegger mange tildelte mandat og fremhever manglende kompetanseheving på feltet. De ser på psykisk helse som et viktig tema, men at mangel på tid og kompetanse gjøre det krevende.

Erik trekker frem at dagens generasjon har mer utfordringer nå generelt enn tidligere knyttet til psykisk helse og at skolen har mye ansvar:

«Det er jo på mange måter sånn at skolen får i oppdrag å løse mange samfunnsutfordringer og vi ser en generasjon hvor mange barn strever med psykisk helse og da er jo skolen kanskje også et sted hvor det da kanskje må løses» (Erik)

Erik uttrykker videre at skolen som arena kan være et riktig sted å bidra knyttet til psykisk helse, men at det må gjøres av andre enn lærerne så lenge kompetansehevingen uteblir:

«Jeg mener at det er ikke lærere her som skal settes til å løse dette problemet (...) hvis vi skal gi skolen et nytt ansvarsområde så må det også følge med kompetanseheving»
(Erik)

Mikkel er ganske tydelig i uttrykket når han snakker om den manglende kompetansehevingen:

«At det har vært noe kompetanseheving på felt fra eksempelvis UDIR sin side, det vil jeg ikke si nei (...) Det er vel mer fraværende!» (Mikkel)

Sander er enstemmig med de andre, og uttrykket også i noen grad frustrasjon over mer ansvar:

«Kompetansehevingen uteblir, sånn er det nesten alltid. Har ikke råd til sånt vet du, men mer arbeid skal vi få» (Sander)

Millie sine synspunkter om kompetanseheving er like tydelig som de tre andre lærerne sine:

«Psykisk helse er jo liksom ikke bare en ting, så jeg tenker at det å få relevant faglig påfyll er så viktig, for alle lærerne (...) Skoleiere og politikere må prioriterer dette. Jeg tenker at det er mange av oss som kan mye, men det er mange som ikke kan mye også (...) Kompetanse om psykisk helse når man underviser i FOL om psykisk helse er åpenbart helt avgjørende, og den er fortsatt manglede etter implementeringen av FOL» (Millie)

Det er tydelige at lærerne syntes tanken om implementering av FOL og arbeid med psykisk helse i skolen er kjempeviktig, men at det blir for mye på lærerne og at det blir komplekst når det er mangel på kompetanseheving. I intervjuet med Millie forklarer hun at personlig har hun god kompetanse på feltet psykisk helse gjennom sitt arbeid som sosiallærer, videreutdanning og kursing. Hun syntes på generellbasis at kollegaene har kunnskapshull som burde vært tettet, da psykisk helse er et svært viktig tema, men også et tema som kan være følsomt og skjørt.

Erik hadde et sitat jeg ønsker å avslutte temaet med:

«Veldig mye handler om at, er du engasjert så tilegner du deg kunnskapen du trenger. Er du ikke engasjert så er det ingen som gir deg den kunnskapen du burde hatt fordi at det ikke er noe system for å kompetanse heve lærere på psykisk helse» (Erik)

Tema 2: Muligheter og utfordringer med implementeringen av FOL

I tema 1 kommer det frem at lærerne er enige i at skolen er en viktig arena for psykisk helsefremmende arbeid. Lærerne har fått spørsmål om de hva de ser av muligheter og potensielle utfordringer knyttet til implementeringen av FOL. Alle informantene ser muligheter, men det er også noen utfordringer knyttet til spesielt tid.

Mikkel er positiv til at psykisk helse er et fokus, men ser på tidsklemma som en utfordring:

«Det er veldig positivt at FOL med fokus på psykisk helse har kommet inn med læringsløyper, men det er dessverre litt sånn at det «drukner» litt i hverdagen, og det gjør det utfordrende å følge opp de gode intensjonene ved innføringen av FOL. Det er ikke nok tid» (Mikkel)

Erik er også inne på at utfordringene ved FOL handler om at tiden ikke strekker til:

«Den største utfordringen tenker jeg er at det er veldig krevende for lærerne å arbeide med psykisk helse som er endel av det tverrfaglige temaet da, og vi har ikke den tiden til å sette oss inn i alt» (Erik)

Millie legger også frem at tid og ressurser kommer til kort:

«Det er mangel på ressurser og tid opplever jeg, og da blir det utfordrende å få til en god gjennomføring av FOL og psykisk helse fokuset» (Millie)

Erik ser utfordringer knyttet til lærerrollen med tanke på kunnskap, tid og interesse, men er utelukkende positiv til FOL og arbeid med psykisk helse på elevenes vegne:

«For elevene sin del, så ser ikke jeg noen som helst ulemper med FOL og arbeid med psykisk helse, jeg tenker vi har alt å vinne som samfunn på å være åpen om psykisk helse (...) Ikke bare psykiske lidelser, men det er viktig at man normalisere det og ikke ha en god dag da (...) Livsmestring er med på å skape robuste barn, og det trenger vi i dagens samfunn» (Erik)

Mikkel ser også muligheter, sammen med begrensinger om at fokuset potensielt stopper litt opp etter 3-4 uker.

«Det er masse muligheter med FOL og arbeid med psykisk helse (...) Man bør jo jobbe med dette kontinuerlig, og ikke bare se på FOL i 3 uker, og at «Okey, da har alle det bra», da går vi videre (...) Samtidig så får man i hvert fall bevisstgjort de på egen psykisk helse da, så jeg tror man tjener mye på det (...) Jeg ser vel egentlig mest muligheter på feltet det gjør jeg» (Mikkel)

Sander på sin side trekker FOL og psykisk helsefremmende arbeid som en positiv ting med tanke på utviklingen av læremidler, og at det er positivt at elevene får mulighet til å lære seg selv bedre å kjenne ved å bli bevisst egen psykisk helse:

«Jeg opplever flere muligheter som man ikke hadde før, med tanke på læremidlene, ting som er utviklet på nett for eksempel, der er det jo mange fine spørsmål og fine samtaleemner som ikke jeg hadde kommet på sjøl, i forbindelse med implementeringen av FOL da (...) Disse læremidlene er helt topp å bruke med tanke på bevisstgjøring for elevene av egen psykisk helse» (Sander)

Som nevnt tidligere i oppgaven finnes det endel læremidler tilgjengelige for arbeid med psykisk helse, spesielt nettressurser. Disse nevner Sander som positive ressurser som gir arbeidet med psykisk helse i FOL flere muligheter, enn begrensninger.

Tema 3: Fokusendring

Lærerne er generelt positive til FOL, og ser på psykisk helsefremmende arbeid som viktig. De uttrykker at intensjonen ved implementeringen er god, men at manglende kompetanseheving, og tid er med på å gjøre det utfordrende.

Det jeg har ønsket å finne med denne masteroppgaven er om innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har vært med på å eventuelt øke lærernes fokus på psykisk helse og psykisk helsefremmende arbeid.

Erik er en lærer som har et brennende engasjement for psykisk helse, og poengterer at samfunnets endring gjør at det trengs en fokusendring:

«For min del har det ikke vært noe fokusendring, fordi barn- og unges psykiske helse er alltid noe jeg har brent for. Jeg opplever kanskje at etter FOL kom inn så har kollegaene mine fått litt mer fokus på dette mens lærings løypa holder på. Fokuset er kanskje også litt i endring fordi vi må. Samfunnet endrer seg, så vi må, men det har ikke endret seg nok. FOL har ikke vært med på å løfte frem elevers psykiske helse slik samfunnet trenger. Så vi har en vei å gå» (Erik)

Fokuset til Mikkel på psykisk helse handler litt om de som sliter, eller de med en psykisk uhelse. Han presiserer også at det er litt endring i fokus akkurat når lærerne må, under 3-4 uker med FOL, men at det for blir litt «glemt» igjen:

«For meg så virker det kanskje som at psykisk helse har vært et tabubelagt tema i mange år, det å slite psykisk da, så jeg syntes det er veldig flott at vi som skole skal ha fokus på det, også kan man diskutere om vi har nok fokus på det. (...) Man får liksom mer fokus på det de 3 ukene med FOL, det er jo vel og bra, men jeg opplever ikke at vi snakker noe mer om psykisk helse og helsefremmende arbeid på grunn av LK20 nei. Det betyr ikke at vi aldri snakker om det, men det gjorde vi jo før også, så jeg tror ikke det har hatt sånn voldsom effekt eller endring av fokuset på psykisk helse akkurat det at det har kommet inn i læreplanen, dessverre» (Mikkel)

Millie er den eneste informanten fra en ungdomsskole. Hun mener at det jevnt over blant kollegaene på hennes arbeidsplass har blitt en endring i fokuset på psykisk helse og psykisk helsefremmende arbeid etter FOL kom inn:

«Ja, jeg tror det har vært med på å rette mer fokus på psykisk helse. Det tror jeg fordi at man har fått inn folkehelse og livsmestring (...) Jeg tror nok at det gjort at man har fått satt mer lys på det, og på en litt annen måte siden det nå faktisk står i overordna plan (...) For oss på ungdomsskolen så mener jeg absolutt det har vært en endring i fokuset ja» (Millie)

Eksempler som understreker dette, siterer hun slik;

«Vi har hatt link én gang i måneden som har vært fast hvor det er egne temaer som blir tatt opp (...) VIP makkerskap er en annen greie, hvor elevene sitter 2 og 2, da er de makker par (...) De skal også øve seg på å sende en melding hjem til hverandre å spørre for eksempel; hei var skoledagen bra?» (Millie)

Dette er konkrete eksempler på hvordan denne ungdomsskolen prøver å holde fokuset opp med psykisk helsefremmende arbeid gjennom hele året, og ikke bare 3-4 uker gjennom FOL. Makker par handlet også om at elevene skulle passe på at hvis det ble delt ut noe informasjon og den ene eksempelvis var fraværende av ulike årsaker, så var det makkeren sitt ansvar å gi beskjeden videre.

Sander sitt fokus, har i likhet med både Erik og Mikkel sitt fokus hatt liten endring som følge av FOL. Han trekker frem en positiv endring generelt på arbeidsplassen knyttet til 3-4 uker med læringsløypen, men at det stopper opp. Også han mener at samfunnet krever et større fokus:

«Det har ikke endret mitt fokus på det her temaet (...) Som lærer må jeg ta vare på barnas psykiske helse uansett når på året og uansett hvilket tema som er på planen på skolen (...) Noe positivt å trekke ut av FOL er at det har vært med på å øke fokuset litt i 3-4 uker jevnt over på skolen vår, men man kan ikke si seg fornøyd der. 3-4 uker er

jo ikke nok (...) Utvikling av samfunnet i seg selv krever at det blir mer fokus, fordi jeg syntes det blir mer og mer psykiske problemer blant barn og unge» (Sander)

5.3.2 Diskusjon av resultater

Lærerne er samstemte når det kommer til mandatet de er tildelt i form av folkehelse og livsmestring, og fokuset på den psykiske helsen. De mener at mye faller på lærerne, at de har for mange hatter å ta seg av fra før, og at det er vanskelig å drive god undervisning om psykisk helse uten relevant kompetanseheving. Lærerne har en sentral rolle hva gjelder elevenes psykiske helse, og at skolen skal være bidragsytere til å gi elevene relevante ferdigheter knyttet til det å mestre lives utfordringer (Sælebakke et al., 2018). Dette påpekes også av Holte (2019) som hevder at skolen er en av de mest betydningsfulle arenaen for å fremme god psykisk helse blant barn og unge (Holte, 2019).

Selv om informantene mener at de er tildelt for mange mandater, at tiden ikke strekker til og at kompetansehevingen er fraværende, er de også helt enige at skolen som arena stadig blir mer betydningsfulle med tanke på psykisk helsefremmende arbeid da dette er et sted hvor barn- og unge tilbringer mye tid. Dette kan vi se i sammenheng med NOU 2015:8, hvor skolen pekes ut som en viktig fellesarena for samfunnets arbeid med psykisk helse (NOU 2015:8, s. 7-8).

Lærernes kompetanse og interesse på feltet psykisk helse er naturligvis varierende, og ut ifra kun fire informanter i denne masteroppgaven kommer det frem at både kunnskapen og interessen er svært varierende. Kompetanseforskjeller vil det alltid være, uavhengig om vi snakker om psykisk helse, realfag eller praktisk estetiske fag. Lærerens kompetanse og interesse, samt innsatsvilje til å til skaffe seg ny kunnskap vil allikevel avgjørende for det helsefremmende arbeid i skolen (Sælebakke et al., 2018, s. 104-127). For å lykkes med folkehelse og livsmestring er også lærernes relasjoner seg i mellom viktig, noe som også gjenspeiler seg i funnene fra EVA2020 (Furberg, Rødnes, Kenneth Silseth, et al., 2023).

I St. Meld. 11 (2008-2009) har regjeringen lærere og utdanning som satsningsområde, og her blir lærerens kompetanse løftet frem: *«Det er viktig at lærere kan vurdere når deres egen*

kompetanse ikke lenger strekker til, og når pedagogisk og psykologisk spesialkompetanse bør trekkes inn» (St. Meld 11 (2008-2009)). Skal vi veie ordene i St. Meld 11 opp mot informantenes syn på kompetanseheving, ser vi at lærerne selv allerede mener at kompetansen er for liten for å drive undervisning i- og om psykisk helse, som er *èn* av intensjonen med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Informanten mener at egen kompetansen er viktig for å kunne utføre mandatet de er tildelt med selvtillit og mestring, som vi kan se i sammenheng med Deci & Ryan sin selvbestemmelsesteori, som løfter frem at alle mennesker har et grunnleggende behov for å føle seg kompetent (Stai, 2021).

Tre av lærerne peker på at fokuset på psykisk helsefremmende arbeid etter implementeringen av folkehelse og livsmestring ikke er spesielt forandret, uten om akkurat de 3-4 ukene hvor læringsløypen gjennomføres. Millie på sin side – informanten fra ungdomsskolen mener det *har* skjedd en endring i fokuset. Samtlige mener hun også at psykisk helse, og helsefremmende arbeid burde hatt mer fokus gjennom hele skoleåret. Utdanningsforbundet gjennomførte en spørreundersøkelse i 2014 blant lærere, skoleledere og skoleeiere, som ble presentert som rapport 9/2014 – *Psykisk helse i skolen*. I denne rapporten kommer det frem at fokuset på helsefremmende arbeid bør løftes frem på arenaene hvor barn- og unge tilbringer mye tid, og her blir naturligvis skolen definert som en viktig bidragsyter (Holen & Waagene, 2014). Selv om rapporten ble gitt ut en stund før FOL kom inn i LK20, kommer det frem allerede her at lærere og skoleansatte opplever å skulle håndtere flere mandater og at de kjenner på et press ovenfor disse ansvarsområdene (Holen & Waagene, 2014). En av informantene nevner spesifikt at han opplever psykisk helse som stort og litt komplekst, noe som også kom frem i rapporten allerede i 2014: at flere lærere følte mandatet med psykisk helsefremmende arbeid følte komplisert ut (Holen & Waagene, 2014).

I rapporten har lærerne en nyansert forståelse av at forebygging i skolen er fornuftig, men de er også bekymret for at fokuset på den faglige læring skal minkes. Omtrent 30% av lærerne er litt eller helt enig i følgende: *«Arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring»* (Holen & Waagene, 2014, s. 40). Dette er også

informantenes generelle mening i 2024, 10 år senere selv om alle påpeker at de er positive og syntes tanken om implementeringen er god.

Ved implementeringen av FOL i LK20, ble det også utviklet veiledningsmateriale til lærere som skulle være nyttig kompetanseheving. Udir utviklet ulike ressurspakker hvor lærerne kan få veiledning og faglig påfyll, men lite tyder på at lærerne er informert om- eller har benyttet seg av dette ut i fra informantenes beskrivelse av manglende kompetanseheving (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Det ble presentert ulike nettressurser, som også Sander løfter frem som gode verktøy for undervisning om psykisk helse. «*Elevenes psykiske helse i skolen*» av Marit Uthus (red.) (2.utg. (2022)) kan blant annet også benyttes som kompetanseheving. Selv om det finnes hjelpemidler, nettressurser og kompetansepakker sitter fortsatt lærerne igjen med en klar mening om at kompetanseheving er mangelvare på mye, men spesifikt kompetanseheving om psykisk helse. De føler også at de selv må ta ansvar for å tilegne seg ny kunnskap, og at dette er noe som burde kommet fra UDIR og skoleledere. Lærerne presiserer at tanken om psykisk helsearbeid inn i skolen i hovedsak er en god tanke, men at det ikke har blitt helt slik de kunne ønske. Meld. St. 28 (2015-2016) belyser at det er avgjørende at de som skal implementere endringene føler eierskap til dem, noe som kan oppleves komplekst og stort når kompetansehevingen ute blir. Det løftes også frem at det er viktig at læreplanverket skal påvirke praksisen- og elevens læring positivt. Tilsvarende så gjelder dette kompetanseheving slik at lærerne evner å sette endringene ut i praksis, og ta disse i bruk. Dette er noe lærerne påpeker som manglende (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 67).

Skal vi oppsummere funnene er Lærerne enige om at de har for mange mandater og at det er mangel på kompetanseheving. De ser mange muligheter med FOL og psykisk helsearbeid i skolen og er generelt positive til implementeringen. De mener likevel at tid og kunnskap til tider kan være svært utfordrende, samtidig som barneskolelærerne opplever at FOL enda ikke har vært med på å skape et større fokus på psykisk helsefremmende arbeid enn før. Det som er gledelig er at Millie, læreren fra ungdomsskolen mener det har skjedd en endring og at fokuset har blitt større. På tross dette er også hun tydelig på at selv om hun selv sitter på endel kompetanse, er det jevnt over en mangelvare blant kollegaene.

6 Oppsummering og konklusjon

Masteroppgavens overordnede problemstilling er: «På hvilke måter har implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20 eventuelt påvirket lærernes perspektiver på- og arbeid med psykisk helsefremmende arbeid i skolen?». For å svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål: **1)** Hvordan forstår lærere sentrale begreper knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som - psykisk helse, psykisk helsefremmende arbeid og livsmestring? **2)** Hvordan jobber lærerne med psykisk helsefremmende arbeid i skolen i dag, etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20? og **3)** På hvilken måter har lærernes tilnærming til psykisk helsefremmende arbeid eventuelt endret seg etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, sammenlignet med arbeidet før implementeringen?

I denne forskningsprosessen har jeg sett på fire læreres begreps tilnærming på sentrale begreper for oppgaven, samt deres perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid. Alle fire lærerne presiserer at psykisk helsefremmende arbeid er noe de alltid har drevet med, men i noe ulik grad. Etter at nytt læreplanverk ble implementert, er lærerne pliktet til å arbeide for å fremme god psykisk helse gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. FOL på sin side kommer ikke med tydelige rammer til hvordan dette skal arbeides med, utenom temaets beskrivelse som fungerer som en lærerveiledning. Lærerne er avhengig av kompetanse for å kunne optimalisere undervisningen, og det kommer tydelig frem hos informantene at kompetanseheving er mangelvare, og at de med det ikke føler at mandatet de er tildelt er helt oppnåelig å gjennomføre.

For å oppsummere oppgaven kan jeg konkludere med at lærerne er samstemte på at psykisk helsefremmende arbeid og fokuset på den psykiske helsen er viktig. Lærerne sitter på mye viktig og god kompetanse, som de selv også trekker inn ved at de har et stort fokus på at elevens trivsel og velvære er helt essensielt for den psykiske helsen, samtidig som et trygt og godt klassemiljø er en viktig faktor i det psykisk helsefremmende arbeidet. Grunnsteinen til alle fire lærerne for å arbeide med dette er relasjonsbygging i form av lærer-elev relasjonen, mens også elev-elev relasjonen.

Tre av fire lærere konkluderer med at de ikke har hatt en fokusendring i tilknytning til det psykisk helsefremmende arbeid etter implementeringen av FOL, utenom akkurat de 3-4 ukene hvor de jobber med læringsløypen. Det som er gledelig, er at læreren fra ungdomsskolen syntes generelt fokuset har blitt større på elevenes psykiske helse, og at de jobber med dette litt smått gjennom hele året jevnt over på hele skolen. Dette er gledelig!

7 Avsluttende refleksjoner

For min egen del har jeg skrevet om dette tema av genuin interesse for psykisk helse og på hvilke måter vi som lærere kan bidra til å fremme en god psykisk helse blant barn og unge. Jeg ble ikke veldig overrasket over at engasjementet og forkunnskapen på dette temaet var varierende, men jeg ble overrasket over den manglende kompetansehevingen som lærerne påpeker. Når informantene snakket om det de gjorde for å drive psykisk helsefremmende arbeid begynte jeg også å reflektere over egen skolegang. Jeg tenkte tilbake på eget klassemiljø og egne relasjoner med mine lærere og innså at selv om jeg har kjent på at det ikke har vært noe særlig rom for å snakke om det å ha vonde følelser og aldri føle seg god nok, så har min egen skolehverdag likevel bestått av rause og inkluderende lærere. Jeg kan nå også se tilbake på en skolegang hvor jeg innså hva et trygt og godt klassemiljø har å si, da jeg har gått i flere ulike klasser på ulike skoler, hvor enkelte klassemiljøer har hatt mer utfordringer enn andre.

Det var interessant å høre om lærernes erfaringer, hva de gjorde, hva de kunne gjort mer av og hvor ærlige de var når det kom til egen praksis. Ærligheten til lærerne belyste at det kunne oppleves som krevende å arbeide med psykisk helse, da de aldri visste hva som kunne være reaksjonen til elevene, og plutselig sto de i krevende situasjoner som tar mer tid og ressurser enn de følte de hadde. De trakk også frem at dette kunne være en faktor som gjorde at de kunne vegre seg litt for å snakke om psykisk helse. Jeg vil applaudere lærernes ærlighet knyttet til dette, og det er også godt å vite som nyutdannet at det er lov å kjenne på at det kan være overveldende, det gjør til og med de erfarne.

Når jeg nå ser tilbake på denne masteroppgaven sitter jeg igjen med verdifull innsikt fra en lærerhverdag med psykisk helsefremmende arbeid. Jeg har bredere forståelse av hvorfor lærere føler de ikke alltid strekker helt til. Som nevnt tidligere kan ikke denne masteroppgaven representere majoriteten av lærerne i landet, da utvalget kun var fire stykker. Allikevel bekrefter deres perspektiver og refleksjoner mine egne antakelser om temaet, at psykisk helse ofte relatert til ved et problemorientert syn, og at vi trenger et enda større felles fokus på dette fremover, med tanke på samfunnsutviklingen og tall som representerer en økning i plager og lidelser knyttet til psykisk helse.

Det er liten tvil om at lærerne kan drive hensiktsmessig psykisk helsefremmende arbeid på bakgrunn av de forutsetninger- og den kompetansen de sitter med, med det er også potensiale for et større fokus og økt kompetanseheving på dette feltet.

Lærernes delevillighet av konkrete tiltak vil jeg kopiere rett inn i egen kompetansesekk, når jeg nå skal ut å jobbe som lærer på fulltid. Jeg vil bygge relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev via både frilek, uteskole og sette av tid til samtaler. Jeg vil jobbe for å skape et klassemiljø som baserer seg på «vi» mentaliteten. Jeg har også et hårete mål om å få teamet mitt like engasjert i elevenes psykiske helse som meg selv, og skape «vi» følelsen på tvers av hele trinnet. En av lærerne nevnte tiltak som makkerpar hvor man har et litt ekstra gjensidig ansvar for hverandre, og dette er noe jeg definitivt vil teste ut.

Helt avslutningsvis så håper jeg at denne oppgaven kan være til inspirasjon for andre til å øke fokuset på psykisk helse, og det helsefremmende arbeidet.

8 Litteraturliste

- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys : innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology* 3(2):77-101.
https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Braut, G. S. (2009a). Helsefremmende arbeid. I A. Eilertsen (Red.), *Store Norske Leksikon* (30.11.2022. utg., Bd. 2009). Hentet 11.12.2023 fra
https://sml.snl.no/helsefremmende_arbeid
- Braut, G. S. (2009b). Psykisk helse. I A. Eilertsen (Red.), *Store Norske Leksikon* (11.08.2021. utg., Bd. 2009). https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Dahlum, S. (2014). Validitet IS. Grønmo (Red.), *Store Norske Leksikon* (Bd. 2024).
<https://snl.no/validitet>
- Danielsen, A. G. (2020). *Til elevens beste : pedagogiske perspektiver* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforl.
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022, Nasjonale resultater* (978-82-7894-810-1). NOVA Rapport 6/22. Oslo: NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Furberg, A., Rødnes, K. A., Kenneth Silseth, Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Andreas Lund, Sæther, E., Vasbø, K., Ernstsen, S., Wiseth, M., Fundingsrud, Øistad, J. H. & Slungård, K. (2023). *Fagfornyelsen i møtemed klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/dette-sier-eva2020-6.pdf>

Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Andreas Lund, E. S., Kristin Vasbø, S. E., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H. & Slungård, K. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser:*

Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema (ISBN 978-82-93847-11-3). Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020---rapport-6.pdf>

Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I (s. s. 197-215). Universitetsforl.

Haugan, V. (2021). Helsefremmende arbeid. <https://ndla.no/nb/subject:1:1b7155ae-9670-4972-b438-fd1375875ac1/topic:1:baadf378-9a45-422f-a80f-154e203d2bc2/topic:1:2705dab9-344d-4473-bbdf-3538f9fedfe0/resource:6a00a9ee-e155-4bc5-a6f3-c427dfddf6eb>

helse, M. (1978, 04.04.24). *Mental helse for skoler* Mental helse <https://mentalhelse.no/for-skole/>

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*

Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere [Rapport](1892-2597). Utdanningsdirektoratet <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Holte, A. (2019). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen!

<https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *FAGFORNYELSENS LÆREPLANVERK*

Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>

- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Binder, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher-student relationships in upper secondary school. *Int J Qual Stud Health Well-being*, 11(1), 31634-31612. <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31634>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Utdanningsdirektoratet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 23 (2022–2023). (2022). *Opptappingsplan for psykisk helse (2023–2033)*. H. o. omsorgsdepartementet. Regjeringen <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-23-20222023/id2983623/?ch=2>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mæland, J. G. (2021). *Forebyggende helsearbeid : folkehelsearbeid i teori og praksis* (5. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*

Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm akademisk.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforl.

Opplæringslova. (1998a). § 9 A-2. *Retten til eit trygt og godt skolemiljø* (LOV-2017-06-09-38). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., Krumsvik, R. J. & Søbstad, R. (2019). *Lærer i skolen 5-10 : lærerarbeid og læringsmiljø* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Ringereide, A. & Stai, S. (2020). Bronfenbrenners modell. <https://ndla.no/article/29908>

St. Meld 11 (2008-2009). (2008). *Læreren Rollen og utdanningen*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

St.prp. nr. 63 (1997-98). (1998). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999 - 2006 Endringer i statsbudsjettet for 1998*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/?ch=1>

Stai, S. (2021). Selvbestemmelsesteorien. <https://ndla.no/article/29467>

Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del. Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). Kompetansepakker. [https://www.udir.no/kvalitet-og-](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/)

[kompetanse/kompetansepakker/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/)

Utdanningsdirektoratet. (2023). Hvordan bruke læreplanene? [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153407)

[trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153407](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153407)

Uthus, M. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (2. utgave. utg.). Gyldendal.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Godkjent forskningsetisk vurdering fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

19.01.2024

Referansenummer: 966292

Vurderingstype: Standard

Dato: 19.01.2024

Tittel: Psykisk helsefremmende arbeid i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon: Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig: Jo Inge Johansen Frøytlog

Student: Henriette Riise

Prosjektperiode: 01.01.2024 - 28.06.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 28.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt

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

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

LOVLIG GRUNNLAG

Den planlagte behandlingen av personopplysninger er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e). Ifølge art. 6 nr. 3 b) skal grunnlaget for slik behandling fastsettes nærmere i nasjonal rett.

Personopplysningsloven § 8 stadfester at behandling av personopplysninger for arkiv-, forsknings- eller statistikkformål er i allmennhetens interesse og kan gjøres på grunnlag av art. 6 nr. 1 e).

Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at de registrerte har fått god informasjon om

forskningsprosjektet og behandlingen av personopplysninger, og gitt sin tilslutning til deltakelse.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

9.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv i forhold til intervjuer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Psykisk helsefremmende arbeid i skolen»?

Mitt navn er Henriette Riise, og jeg går nå siste året på den 5. årlige grunnskolelærer utdanningen, ved universitetet i Sør-Øst-Norge, avd. Porsgrunn. Dette forskningsprosjektet er min masteroppgave.

Formålet med prosjektet –

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få dypere innsikt i- og mer kunnskap om psykisk helsefremmende arbeid i grunnskolen.

Temaet for oppgaven er livsmestring og psykisk helse, og hvordan lærerne og skoleledelsen arbeider med helsefremmende tiltak og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen, samt hvordan elevene opplever implementeringen av folkehelse og livsmestring.

Livsmestring i skolen og psykisk helse er viktige temaer som har fått økt oppmerksomhet i utdanningssystemet de siste årene. Skolen og lærerne spiller en sentral rolle i å støtte elevenes psykiske helse, samt lære dem ferdigheter som er nødvendige for å mestre livets utfordringer, blant annet ved utvikling av det emosjonelle- og kognitive (Sælebakke et al., 2018).

I dagens samfunn kan vi se en økning hos barn og unge med utfordringer som kan relateres til psykiske vansker. Helsedirektoratet viser til at det til enhver tid er rundt 15-20% av barn og unge i Norge som strever grunnet psykiske vansker som angst og depresjon, noe som gir dem nedsatt trivsel og læring, samt at det har betydning for individenes daglige gjøremål og sosiale samhandling (Helsedirektoratet, 2015; Mykletun et al., 2009).

For meg personlig er dette temaet noe jeg genuint brenner for, og derfor var valget om tematikk ganske innlysende. Jeg har stor egeninteresse for elevers (og menneskers-) psykiske helse og livsmestring. Elever er på skolen en stor andel av dagen, og derfor mener jeg personlig at arbeid med psykisk helsefremmende arbeid er helt essensielt fra tidlig alder. Vi

som lærere skal være trygge, til stede og stabile. Uansett hva elever måtte møte på sin vei utenfor skolen, har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (opplæringsloven, 1998, § 9 A-2).

Arbeid med psykisk helse i skolen handler om både det å kunne se elever med utfordringer av ulik årsak, samt veilede de elevene som har behov om hvilke tiltak som kan iverksettes, samt hvilke instanser som er til for å bidra (Ekornes, 2018). Det finnes dessverre et for stort antall barn og unge som ikke får tilstrekkelig hjelp med psykiske vansker, og her er det spesielt viktig at skolens personal har tilstrekkelig kunnskap som bidrar til å oppdage utfordringer på et tidlig stadiet (Ekornes, 2018). Dette er noe jeg ønsker å ta et dypdykk ned i, i min masteroppgave.

For å besvare problemstillingen min har jeg valg å gå for tre ulike forskningsspørsmål hvor to av disse går på deg som lærer, og ett går på elevenes stemme.

Forskningsspørsmål –

- 1. Hvordan forstår lærere sentrale begreper knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som - psykisk helse, psykisk helsefremmende arbeid og livsmestring?*
- 2. Hvordan jobber lærerne med psykisk helsefremmende arbeid i skolen i dag, etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20?*
- 3. På hvilken måter har lærernes tilnærming til psykisk helsefremmende arbeid eventuelt endret seg etter implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, sammenlignet med arbeidet før implementeringen?*

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker å intervjuere lærere med erfaring fra undervisningsfeltet både før og etter LK20. Det er hensiktsmessig for oppgaven å kartlegge om det har vært en endring i undervisningen etter LK20, og at det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livmestring kom inn, med tanke på psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet. Du kan når som helst frem til oppgaven er levert velge å trekke deg fra prosjektet uten videre forklaring eller begrunnelse, og uten negative konsekvenser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil gjennomføres 1 til 1, og det vil være et semistrukturert intervju. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, samt at det vil tas enkelte notater underveis. Videre vil lydopptakene transkriberes, og ved endt masteroppgave vil lydopptakene slettes. Lydopptakene vil lagres på et trygt sted i henhold til universitetets regler. Det er også søkt SIKT i forbindelse med prosjektet, og på bakgrunn av dette vil lydopptakene gjøres via nettskjema diktafonapp.

Du og ditt arbeidssted vil være helt anonymisert i oppgaven, ved koding, for uten om hvilket alderstrinn det forskers på. Det vil ikke bli tatt bilder i prosjektet.

Hva som er omfanget?

- Opplysningene som samles inn er vedkommens erfaring, kompetanse og mening.

- Opplysningene registreres ved lydopptak og skriftlig.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under*.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

De som vil ha tilgang til opplysningene i prosjektet er Universitetet i Sør-Øst-Norge, veileder Jo Inge Johansen Frøytlog og student Henriette Riise.

Jeg vil ikke lagre navn, arbeidssted eller andre kontaktopplysninger. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, det er kun yrket ditt, hvilken aldersgruppe du jobber med og potensielt hvor i landet du arbeider. Eksempelvis: Sør-Øst-Norge. Stemmen i lydopptak vil være gjenkjennbar, men opptaket vil bli slettet etter levert masteroppgave, samt at det vil arkiveres ved trygg lagring frem til det slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på dine ønsker og ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du følgende rettigheter:

- Du har rett til å protestere, be om innsyn, og be om kopi av opplysningene.
(Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves).
- Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.
- Du vil ikke kunne identifiseres i dette prosjektet, annet enn ved lydopptak.
- Du har rett til å gå rettet opp i eventuelle opplysninger som er feil eller misvisende

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 10.06.2024.

Lydopptaket vil da slettes, og kun transkribert materiale som er skriftlig er igjen.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Jo Inge Johansen Frøytlog, epost: jo.i.froytlog@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Jo Inge Johansen Frøytlog

Henriette Risvik Riise

Veileder

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt- og forstått informasjonen om forskningsprosjektet «psykisk helsefremmende arbeid i skolen før og etter innføringen av LK20».

Før jeg signerte fikk jeg mulighet til å stille eventuelle spørsmål og er innforstått med at det gjøres opptak av intervjuet der stemmen min potensielt kan gjenkjennes.

Jeg samtykker med dette til:

- Jeg har lest og forstått hva dette forskningsprosjektet går ut på
- Jeg stiller som informant i forskningsprosjektet
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes

Prosjektdeltakers signatur, sted og dato

9.3 Vedlegg 3 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE –

Formål	Spørsmål	Tema
<p>Innledning –</p> <p>Bli litt kjent med informanten, senke skuldene for begge parter og få i gang praten. Spørsmålene kan også være med på å gi nyttig informasjon om informanten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor jobber du? Barneskole, ungdomsskole eller videregående? Er du kontaktlærer, trinnlærer, eller har du annen rolle? • Jeg lurer på hva du utdannet deg til og når du ble ferdig utdannet? <p>Oppfølgingsspørsmål: Og hvor lenge har du arbeidet som lærer / i skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I rollen din som lærer, har du et spesielt felt du brenner ekstra for? Eksempelvis relasjonsbygging, samarbeid, kompetanseheving etc. 	<p>Utdanning og erfaring</p>
<p>Hoveddel –</p> <p>Begrepstilnærming og perspektiver på psykisk helsefremmende arbeid</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forstår du som lærer begrepene «psykisk helse og «livsmestring» i kontekst av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? • Ifølge utdanningsdirektoratet og helsedirektoratet har skolen ett ansvar / skal skolen være med på å fremme barn og ung 	<p>Sentrale begreper</p>

	<p>sin psykiske helse. På bakgrunn av dette, når det snakkes om psykisk helsefremmende arbeid, hva legger du i dette begrepet? <u>UDIR – Helsedirektoratet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • På hvilke måter praktiserte du som lærere (psykisk) helsefremmende arbeid (<i>i undervisningen</i>) før innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20? <ul style="list-style-type: none"> - Og kan du gi eksempler på konkrete tiltak eller aktiviteter knyttet til psykisk helsefremmende arbeid før LK20? - Er det noen endring i din tilnærming til – og arbeidet med psykisk helsefremmende arbeid nå etter LK20 og innføringen av FOL, sammenlignet med før LK20 og FOL? • I LK20 kom altså folkehelse og livsmestring inn i skolen som et tverrfaglig tema, på hvilke måter mener du det har det vært med på å rette fokus mot psykisk helse, og (psykisk) helsefremmende arbeid i skolen? • Opplever du som lærere at den nye læreplanen og det tverrfaglige temaet har påvirket ditt fokus på psykisk helsefremmende arbeid, og eventuelt på hvilke måter? 	<p>Psykisk helsefremmende arbeid,</p> <p>konkrete tiltak, og fokusendring</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du gi eksempler på nye tiltak eller endringer i undervisningspraksisen din knyttet til psykisk helsefremmende arbeid etter implementeringen av LK20 og FOL? • Hvordan vurderer du som lærer, både de utfordringene og de mulighetene som kan oppstå / oppstår når du inkluderer undervisning om psykisk helse i dagens skole? • Når det rettes fokus mot psykisk helse, psykisk helsefremmende arbeid og livsmestring i skole sammenheng. Finnes det noen tiltak for elevene som har utfordringer knyttet til psykisk helse? <p>Hvis ja -</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke instanser samarbeides det i så tilfelle mest med? Og på hvilke måter samarbeides det / hvilke tiltak gjøres? (hvis det samarbeides). - Hvordan er din opplevelse av at eventuelle tiltak fungerer? • Hvordan tilpasser du undervisningen for å imøtekomme ulike behov og perspektiver knyttet til psykisk helse blant elevene dine? • Lærerprofesjonen tatt i betraktning i arbeid med 	<p>Utfordringer og muligheter,</p> <p>Samarbeidsinstanser</p> <p>Tildelt mandat</p>
--	--	---

	psykisk helse i skolen. Hva tenker du om det ansvaret du er tildelt som lærer i arbeid med elevenes psykiske helse?	
Avsluttende spørsmål –		
Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til temaene vi har diskutert i dag som du vil legge til?		
Oppfølgingsspørsmål –		
<ul style="list-style-type: none"> • Kan du utdype dette? • Noe du vil legge til her før vi går videre? 		

Intervjuenes oppfølgingsspørsmål ble litt til underveis etter hva som falt seg naturlig i hvert enkelt intervju.

Intervjuets tidsperspektiv	Intervjuets innhold
5 minutter	Informasjon
5 minutter	Innledning
35 minutter	Hoveddel
5 minutter	Avslutning

