

Ellen Nettet Mælan

Læreres praksis og elevers psykiske helse

En eksplorerende studie i ungdomsskolen

Ph.d.-avhandling

2018

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Forfatteren 2018

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven
eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling nr. 10

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-108-8

ISBN digital utgave: 978-82-8380-109-5

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Sammendrag

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen er hvordan elevers psykiske helse kan støttes gjennom læreres daglige praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring. Hensikten med avhandlingen er å tilføre kunnskap som kan bidra til praksisutvikling i skolen og fremme ungdommers psykiske helse.

Avhandlingen har et kvalitativt forskningsdesign. Fokusgrupper og individuelle intervju er benyttet for å utforske erfaringer hos elever, lærere og skoleledere i ungdomsskolen. I lys av et sosial-økologisk perspektiv utforskes tilretteleggende og begrensende prosesser og faktorer som virker inn på om læreres praksis støtter elevers psykiske helse. Avhandlingens funn drøftes i forhold til prosesser og faktorer på både individuelt nivå (elev- og lærernivå), organisasjonsnivå (skolenivå) og på samfunnsnivå.

Avhandlingens funn viser at elever erfarte både emosjonell, sosial og faglig støtte fra lærere, og at denne støtten både var rettet mot enkeltelever og gitt på klassenivå. Elevene erfarte at lærere støttet elevenes psykiske helse ved å være oppmerksomme overfor enkeltelever som personer, legge til rette for positive relasjoner mellom elever i klasserommet, være lydhøre overfor elevenes faglige behov og ved å redusere skolerelatert stress. Videre viser funnene at det var særlig ulike former for støtte rettet mot enkeltelever kombinert med tiltak på klassenivå elevene opplevde som viktig for deres psykiske helse. Dette sammenfaller i stor grad med prinsipper for tilpasset opplæring. Lærere og skoleledere erfarte støtte av elevers psykiske helse som en integrert del av læreres arbeid med undervisning og med tilrettelegging for læring. Dette medførte behov for tydeligere ansvarsfordeling mellom læreres og samarbeidspartneres ansvar for elevenes psykiske helse. Det medførte også behov for gjensidig avklaring av roller og ansvar mellom partene i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse. Det kom frem behov for å skape et fundament for tverrfaglig samarbeid der det er etablert relasjoner basert på tillit og kjennskap til hverandres kompetanse og erfaring. Videre fremkommer det behov for å samarbeide om støtte lærere kan gi gjennom sin daglige praksis, for å sikre konsistente og helhetlige tiltak for elever.

Abstract

This thesis examined how teachers can support pupils' mental health through their everyday practices of teaching and facilitating processes of learning. The aim was to contribute new knowledge to the field, in order to inform the development of practices in schools that better promote young people's mental health.

The research presented in the thesis has a qualitative research design. Focus groups and individual interviews were employed to examine the perceptions of pupils, teachers and school leaders in lower secondary school. In particular, a social-ecological perspective was adopted to explore how teachers supported pupils' mental health through their everyday practices especially with regard to processes and factors that facilitated and limited pupils' mental health. These factors and processes included those at the individual (pupil level and teacher level), organizational (school level) and community levels.

The findings indicate that pupils perceived that they experienced emotional, social and academic support at the individual level, which, when combined with initiatives at the classroom level, supported their mental health. Pupils perceived that teachers supported their mental health by relating to pupils as individuals, creating relatedness within the classroom, being responsive to pupils' academic needs and by reducing school-related stress. Furthermore, teachers and school leaders perceived that supporting pupils' mental health was an integral part of teachers' practices of teaching and learning. Teachers also viewed support from other professionals as important, both in terms of enhancing their competence in supporting pupils' mental health and learning, as well as in dealing with how their responsibilities interface with and complement the roles of other professionals. However, the findings also revealed the need for mutual clarification of the roles and responsibilities of teachers and professionals in extended services (ES) that support pupils' mental health. Additionally, it is crucial to create a foundation for interdisciplinary collaboration where relationships are established based on trust and knowledge of each other's expertise and experience. Finally, the findings indicate a need for cooperation to ensure consistency in ES professionals' support and teachers' support of a pupil through their everyday practices.

Forord

Denne avhandlingen inngår i prosjektet «Schools, Learning and mental Health» ved Høgskolen i Innlandet. Prosjektet er ledet av professor Miranda Thurston, som har vist stødige prosjektledelse og samordning av prosjektets ulike doktorgradsprosjekter. Flere veiledere har vært involvert i prosessen med planlegging og gjennomføring av avhandlingsarbeidet. Sammen med Miranda Thurston fortjener veilederne Bengt Erikson, Børge Baklien og Oddrun Samdal en stor takk for gode innspill, tilbakemeldinger og støtte i ulike faser av arbeidsprosessen. Hovedveileder Hege Eikeland Tjomsland har fulgt arbeidet siden 2016, og uten hennes kloke innspill ville det ikke vært mulig å fullføre avhandlingen. Hege er løsningsfokuseret, reflektert og har et blikk for detaljer som har vært til uvurderlig hjelp. Samtidig er hun et varmt og støttende medmenneske med forståelse for at stipendiateres behov for støtte og oppfølging fra veiledere ikke er så annerledes enn ungdomsskolelevers behov for støtte fra lærere.

Avhandlingens problemstilling er forankret i både helsefag og pedagogikk. I stipendiatperioden har jeg vært ansatt ved Institutt for folkehelse, og deltakelse i høgskolens PhD-program i profesjonsrettede lærerutdanningsfag har vært viktig for å opprettholde kontakt med det pedagogiske fagfeltet. En særlig takk rettes til Petter Dyndahl og Lise Kulbrandstad Iversen for administrativ støtte og oppfølging underveis. Forskerskolen Nafol har bidratt med viktig kunnskap og rom for refleksjoner underveis i prosessen. Å få være del av NAFOLs sjuende kull har gitt mulighet for erfaringsutveksling og nettverksbygging med stipendiater fra ulike akademiske institusjoner.

Takk også til en tålmodig familie som har gitt raust med tid og støtte i alle faser i avhandlingsarbeidet.

Hamar, 17.12.2018,

Ellen Nettet Mælan

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Oversikt over avhandlingens artikler	viii
1. Innledning.....	1
1.1 Psykisk helse.....	2
1.2 Politiske føringer for læreres arbeid med elevers psykiske helse	3
1.3 Målsetting og forskningsspørsmål.....	6
1.4 Avhandlingens innhold og oppbygning.....	6
2. Teoretisk rammeverk	8
2.1 En sosial-økologisk forståelsesramme.....	8
2.2 En økologisk modell over prosesser og faktorer som virker inn på læreres praksis og elevers psykiske helse	11
2.2.1 Prosesser og faktorer på elevnivået.....	13
2.2.2 Prosesser og faktorer på lærernivået	15
2.2.3 Prosesser og faktorer på skole- og samfunnsnivået	16
3. Tidligere relevant forskning	19
3.1 Betydningen av læreres støtte for elevers psykiske helse.....	19
3.2 Læreres syn på egen rolle overfor elevers psykiske helse.....	21
3.3 Læreres involvering i tverrfaglig samarbeid	23
4. Metode	25
4.1 Studiens vitenskapsteoretisk forankring.....	25
4.2 Utvalg	27
4.2.1 Utvalg av skoler	27
4.2.2 Deltakere	28

4.3	Datainnsamling.....	29
4.3.1	Individuelle intervju med skoleledere	30
4.3.2	Fokusgrupper med lærere.....	31
4.3.3	Observasjon av tverrfaglige samarbeidsmøter.....	32
4.3.4	Fokusgrupper med elever og bruk av referansegruppe.....	33
4.4	Dataanalyse	34
4.5	Refleksivitet.....	36
4.5.1	Forskerens førforståelse.....	36
4.5.2	Refleksivitet i intervjusituasjonen	37
4.6	Validitet	38
4.6.1	Indre validitet.....	38
4.6.2	Ytre validitet.....	39
4.7	Forskningsetiske vurderinger	40
4.7.1	Samtykke fra deltakere	40
4.7.2	Konfidensialitet.....	41
5.	Sammendrag av artiklene	42
5.1	Artikkel 1	42
5.2	Artikkel 2	44
5.3	Artikkel 3	46
6.	Diskusjon.....	48
6.1	Elevnivået.....	49
6.2	Lærernivået.....	51
6.3	Skolenivået	53
6.4	Samfunnsnivået	56
6.5	Avhandlingens styrker og begrensninger	59
6.6	Implikasjoner for praksisfeltet og for videre forskning.....	61
	Litteraturliste	63
	Avhandlingens artikler	73
	Vedlegg 1 Intervjuguide for individuelle intervju med skoleledere.....	81
	Vedlegg 2 Samtykkeskjema for individuelle intervju med skoleledere.....	83

Vedlegg 3 Intervjuguide for fokusgruppeintervju med lærere.....	84
Vedlegg 4 Samtykkeskjema for fokusgrupper med lærere.....	86
Vedlegg 5 Samtykkeskjema for observasjon av tverrfaglige møter.....	87
Vedlegg 6 Intervjuguide for fokusgruppeintervju med 9. trinns elever	88
Vedlegg 7 Samtykkeskjema for fokusgrupper med elever	90
Vedlegg 8 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD91	

Figurer

Figur 1: En økologisk modell over prosesser og faktorer som virker inn på læreres praksis og elevers psykiske helse	12
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over dataene som er innhentet fra skolene	28
Tabell 2: Oversikt over deltakere i studien	29

Oversikt over avhandlingens artikler

Artikkel 1

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O. & Thurston, M. (I prosess: *Scandinavian Journal of Educational Research*). Pupils' perceptions of how teachers' practices support their mental health: A qualitative study of pupils aged 14-15 in Norway.

Artikkel 2

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O. & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral Care in Education*, 36(1), 16-28.

Artikkel 3

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2018). Helping teachers support pupils with mental health problems through inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school heads. *Scandinavian Journal of Educational Research* (Akseptert for publisering).

1. Innledning

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen er hvordan elevers psykiske helse kan støttes gjennom læreres daglige praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring. I avhandlingen utforskes elever, lærere og skolelederes erfaringer ved å benytte en kvalitativ forskningstilnærming.

Psykiske helseutfordringer blant barn og ungdom øker i Norge, i likhet med i de øvrige nordiske landene og en rekke europeiske land (Hågquist, 2015; Patalay et al., 2016; Reneflot et al., 2018; Sweeting, West, Young, & Der, 2010). Det estimeres at mellom 15-20 % av barn og ungdom i Norge opplever psykiske helseutfordringer som søvnproblemer, depresjonssymptomer og omfattende bekymringer (Bakken, 2018). Andelen av ungdommer som opplever ensomhet er også økende. Symptomer som kan gå ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, debutterer gjerne i ungdomsårene (Major et al., 2011; Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). Det er typiske stress-symptomer som er mest utbredt (Bakken, 2018), og stressorer for ungdom kan være press, krav og forventninger knyttet til skolearbeid eller relatert til sosiale relasjoner i og utenfor skolen (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017). I lys av forskning som påpeker økende grad av psykiske helseutfordringer blant ungdom, sammen med større åpenhet om psykisk helse i samfunnet generelt, er det i økende grad forventet at skolen forholder seg til elevers psykiske helse (Greenberg et al., 2003; Wold & Mittelmark, 2018). Skolen er en arena der psykiske plager kan avdekkes og der tidlige intervensjoner iverksettes for å forhindre plagene i å utvikle seg til mer alvorlige lidelser (Berzin et al., 2011; Franklin, Kim, Ryan, Kelly, & Montgomery, 2012). Samtidig er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom psykisk helse og læring (Gustafsson et al., 2010). Psykiske helseutfordringer kan virke inn på elevers skolerresultat, og svake skolerresultat og høyt forventningspress kan føre til mistriivsel og funksjonsproblemer i skolen. Mistriivsel og funksjonsproblemer kan igjen føre til psykiske helseutfordringer, og for noen kan det også føre til redusert eller manglende tilstedeværelse på skolen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014). Kunnskap om hvordan læreres daglige praksis virker inn på elevers psykiske helse er dermed viktig både i forhold til den helsepolitiske målsettingen om å bedre ungdommers psykiske helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015), og i

forhold til den skolepolitisk målsettingen om å realisere alle elevers læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det er et økende tilfang av forskning om psykiske helseintervensjoner i skolen (Franklin et al., 2012; Gustafsson et al., 2010; Hoagwood et al., 2007). Færre studier har imidlertid fokusert på hvordan læreres daglige praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring virker inn på elevers psykiske helse. Flere forskere har påpekt at det eksisterer et gap mellom forskningsbasert kunnskap om psykisk helsefremming og kunnskap om praksis i klasserommet (Atkins, Hoagwood, Kutash, & Seidman, 2010; Atkins, Rusch, Mehta, & Lakind, 2016; Ringeisen, Henderson, & Hoagwood, 2003; Rowling, 2009). For eksempel viser en systematisk gjennomgang av empiriske studier om psykiske helseintervensjoner i skolen (Hoagwood et. al., 2007) at kunnskap om skole og utdanning på den ene siden og psykisk helse på den andre siden tradisjonelt har vært atskilt. Rowling påpeker videre at empirisk kunnskap om psykisk helsefremmende intervensjoner i liten grad har omfattet forståelse for skolekontekstens betydning (Rowling, 2009), og dette har ført til en avstand mellom den eksisterende forskningsfronten og lærernes praksiskunnskap (Reinke, 2011). Med bakgrunn i dette er målsettingen for denne avhandlingen å bidra til kunnskap om hvordan læreres daglige praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring støtter elevers psykiske helse.

1.1 Psykisk helse

Det eksisterer bred enighet om at psykisk helse handler om mer enn fravær av psykiske plager eller lidelser (Greacen et al., 2012). Verdens helseorganisasjon (WHO, 2001, s. 1) definerer psykisk helse som: "A state of wellbeing in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community." Definisjonen representerer et skifte fra å fokusere på svikt og vansker til et styrkeperspektiv på psykisk helse (Weare, 2004). I tråd med et slikt styrkeperspektiv, bygger denne avhandlingen på en forståelse av psykisk helse som avhengig av både grader av opplevd

well-being¹ og psykiske helseutfordringer, slik det er beskrevet i Westerhof & Keyes (2010) toakse-modell. Modellen definerer psykisk helse ved hjelp av to ulike, men korrelerende akser. Den ene akse representerer et kontinuum med tilstedeværelse eller fravær av psykiske helseutfordringer. Psykiske helseutfordringer kan enten handle om psykiske plager i betydningen av tilstander som oppleves som belastende, men som ikke nødvendigvis oppfyller kriteriene for etablerte diagnoser, og psykiske lidelser der bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt (Major et al., 2011; Departementene, 2017). Den andre akse representerer grader av well-being, som omfatter lykkefølelse og opplevelse av livstilfredshet, faktorer som motivasjon, engasjement og evne til gjennomføring, samt fungering i relasjoner til andre (Keyes & La Greca, 2005). I tråd med en slik forståelse av psykisk helse utforsker denne avhandlingen hvordan lærere kan støtte elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis, både ved å bidra til å hindre psykiske plager i å oppstå eller utvikle seg til mer alvorlige lidelser og ved å bidra til elevers well-being.

1.2 Politiske føringer for læreres arbeid med elevers psykiske helse

Læreres primære oppgave er rettet mot å fremme elevers læring og utvikling, og arbeid med å støtte elevers psykiske helse er bare indirekte omtalt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §9a-1). Likevel er det sterke politiske føringer for at lærere også har et ansvar for å støtte elevers psykiske helse i sitt arbeid med undervisning og tilrettelegging for elevers læring. I Opptappingsplanen for psykisk helse (1999-2008) fremheves skolen som en viktig arena for forebyggende arbeid, fordi skolen er i en unik posisjon til å nå alle barn og ungdommer i samfunnet (Sosial- og helsedepartementet, 1998). Dette forsterkes i Samhandlingsreformen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008), som vektlegger koordinerte tjenester for forebygging av psykiske helsevansker i kommunene. Skolen anses som en viktig aktør i dette samarbeidet. Også

¹ Begrepet well-being kan oversettes med trivsel og velvære, men disse begrepene dekker ikke betydningen av det engelske begrepet fullt ut. Derfor benyttes det engelske begrepet well-being i denne avhandlingen, slik det anbefales i rapporten 'Well-being på norsk' som er utarbeidet på oppdrag av Helsedirektoratet (Helsedirektoratet, 2015).

Folkehelsemeldingen (2014-2015) understreker skolens rolle i å fremme psykisk helse ved å fremheve betydningen av gode oppvekstvilkår for den psykisk helsen i befolkningen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). I 2017 utarbeidet regjeringen også en helhetlig tverrsektoriell strategi for barn og unges psykiske helse (Departementene, 2017) som understreker at psykisk helse ikke kan være et ansvar for helsesektoren alene. Arbeid med psykisk helse bør i større grad forankres i de sektorene som har virkemidlene, deriblant skolen.

Med bakgrunn i føringene i denne strategien har Helsedirektoratet (2018a) utarbeidet råd og anbefalinger for å legge til rette for å fremme psykisk helse og livskvalitet i skolen. Anbefalingene beskriver innsats for å fremme elevers psykiske helse på tre ulike nivå. De to første nivåene omfatter strategier for å fremme psykisk helse rettet mot alle skolens elever (nivå 1), eller tiltak for å fremme psykisk helse for enkeltelever eller grupper av elever i risiko for å utvikle psykiske helseutfordringer (nivå 2). Det tredje nivået omfatter ekstra tilrettelegging og intensiv innsats for elever med psykiske helseutfordringer (Helsedirektoratet, 2018a). Det understrekes at skolens ansvar primært er rettet mot nivå 1 og 2, mens helsepersonell har et større ansvar på nivå 3. På det første nivået beskrives forebyggende innsats som kan innrettes mot å redusere nivået av kjente risikofaktorer hos elever og i skolemiljøet, for å forhindre eller redusere psykiske helseplager (Major et al., 2011). Innsats på dette nivået er også omtalt som primærforebygging (Caplan & Caplan, 2000). Skolen er forventet å forholde seg til elevers psykiske helse ved systematisk arbeid med skolens psykososiale miljø for å redusere risikofaktorer som for eksempel mobbing (Sinclair, Bauman, Poteat, Koenig, & Russell, 2012; Turcotte Benedict, Vivier, & Gjelsvik, 2015) og ensomhet eller manglende opplevelse av tilhørighet (Gustafsson et al., 2010; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Allesandro, 2013). Dette er nedfelt i opplæringslovens § 9A som påpeker at «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Videre står det at «Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte». Selv om det er presisert i opplæringsloven at skoleledelsen har ansvaret for den daglige gjennomføringen av dette (Opplæringslova, 1998), er det lærerne som er i daglig kontakt med elevene og kan omsette arbeidet i praksis. I tillegg til å jobbe

systematisk med skolens psykososiale miljø, kan innsats på dette nivået også være rettet mot å fremme god psykisk helse hos den enkelte elev i skolen. Dette viser seg for eksempel i innføring av et tverrfaglig emne om livsmestring og folkehelse i overordnet del av læreplanen som ble vedtatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a), der lærere forventes å sette psykisk helse på timeplanen. Det tverrfaglige temaet skal ifølge læreplanen gi elever «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

På det andre nivået beskriver Helsedirektoratet (2018a) innsats rettet mot å avdekke mulige helseutfordringer hos enkeltelever eller grupper av elever, og innsats for å følge opp og støtte elever med psykiske plager. Lærere i grunn- og videregående skole er i daglig kontakt med barn og ungdom, og er dermed i en posisjon hvor de har mulighet for å se elever som har det vanskelig og avdekke hindringer for læring og utvikling. I Veileder for psykisk helsearbeid i kommunen vektlegges det «å styrke skoleledere, lærere og annet personell i skolen med hensyn til kunnskap og bevissthet når det gjelder å se og forstå jenter og gutter som har det vanskelig» (Helsedirektoratet, 2007, s.32).

Helsedirektoratet (2018a) viser også til skolens og lærernes ansvar for å følge opp og støtte enkeltelever eller grupper av elever for å forhindre at plager utvikler seg til mer alvorlige psykiske lidelser som kan bli til hinder for elevers læring og utvikling. Dette omtales ofte i litteraturen som sekundær-forebygging eller tidlig intervensjon (Caplan & Caplan, 2000). Ifølge Helsedirektoratet (2018a) kan forebyggende tiltak på dette nivået rettes mot enkeltelever eller grupper av elever, og det kan iverksettes tiltak på organisasjons- eller systemnivå for å støtte elevers psykiske helse. Den enkelte lærer har ansvar for å tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev får et tilfredsstillende læringsutbytte, og gi støtte som er nødvendig for å fremme læring og utvikling hos den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I tillegg krever innsats på organisasjons- eller systemnivå at lærere både er i stand til å identifisere faktorer i læringsmiljøet som kan virke negativt inn på elevers psykiske helse, og samtidig har nødvendig kompetanse til å sette inn tiltak for å motvirke en uheldig utvikling (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011).

1.3 Målsetting og forskningsspørsmål

I denne avhandlingen utforskes læreres praksis i et primær- og sekundærforebyggende perspektiv. Målet med avhandlingen er å utforske hvordan elever, lærere og skoleledere erfarer at læreres daglige praksis støtter elevers psykiske helse. Overordnet problemstilling er: *Hvordan kan elevers psykiske helse støttes gjennom læreres daglige praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring?* For å avgrense problemstillingen er det utviklet underliggende forskningsspørsmål som utforskes separat i tre artikler:

I den første artikkelen fokuseres det på elevers erfaringer med læreres praksis. Artikkelen har følgende forskningsspørsmål: *Hvordan erfarer elever at lærere støtter elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis?*

I den andre artikkelen utforskes lærere og skolelederes erfaringer med hvordan lærere støtter elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis, og hvordan skoleledere bidrar til dette arbeidet. Det spesifikke forskningsspørsmålet i artikkelen er: *Hvordan forstår og erfarer lærere og skoleledere egen praksis med å støtte elevers psykiske helse?*

I den tredje artikkelen fokuseres det på tverrfaglig samarbeid om å støtte elever som enten er i risiko for å utvikle eller som allerede opplever psykiske helseutfordringer. De spesifikke forskningsspørsmålene i denne artikkelen er: *Hvordan forstår og erfarer lærere involvering i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse?* og *I hvilken grad (om noen) erfarer lærere tverrfaglig samarbeid som hjelpsomt for deres daglige praksis med å støtte elever?*

1.4 Avhandlingens innhold og oppbygning

I neste kapittel presenteres avhandlingens teoretiske rammeverk. Det teoretiske rammeverket er basert på en sosial-økologisk tilnærming. I kapitlet presenteres en økologisk modell over prosesser og faktorer som virker inn på læreres praksis og elevers psykiske helse. Det blir redegjort for tilretteleggende og begrensende faktorer på både elevnivå, lærernivå, skole- og samfunnsnivå som har betydning for hvordan læreres praksis potensielt kan støtte elevers psykiske helse.

I kapittel 3 presenteres tidligere relevant forskning. Først presenteres en gjennomgang av empiriske studier om betydningen av læreres støtte for elevers psykiske helse. Deretter presenteres empiriske studier om læreres syn på egen rolle overfor elevers psykiske helse. Til slutt i kapitlet gis det en oppsummering av forskning om læreres involvering i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse.

I kapittel 4 presenteres avhandlingens metodiske tilnærming. I kapitlet beskrives studiens vitenskapsteoretiske forankring innenfor en fenomenologisk forskningstradisjon. Videre redegjøres det for prosessene med planlegging, gjennomføring, fortolkning og analyse av studiens data. utfordringer knyttet til forskerens forforståelse drøftes deretter og det redegjøres for forskerens nærvær i prosessene med datainnsamling, analyse og fortolkning. Kapitlet omfatter også drøfting av studiens validitet og redegjørelse for etiske vurderinger.

I kapittel 5 presenteres en oppsummering av hver av de tre artiklene som inngår i avhandlingen. Det legges særlig vekt på funnene i de tre artiklene relatert til artiklenes problemstillinger.

I avhandlingens siste kapittel vil funnene fra de tre artiklene diskuteres i lys av studiens teoretiske rammeverk og opp mot tidligere relevant forskning. I kapitlet drøftes tilretteleggende og begrensende prosesser og faktorer på elevnivå, lærernivå, skolenivå og samfunnsnivå som har betydning for om læreres praksis støtter elevers psykiske helse. Deretter drøftes studiens begrensninger og implikasjoner funnene kan ha for praksisfeltet og for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for denne avhandlingen er basert på en sosial-økologisk tilnærming, som vektlegger betydningen av sosiale omgivelser som arenaer for å fremme psykisk helse (Wold & Mittelmark, 2018). Problemstillingen i avhandlingen hviler på en forståelse av at læreres praksis nettopp er del av ungdommers sosiale omgivelser med betydning for den psykiske helsen deres, i likhet med for eksempel familie, vennekrets, klassekamerater og deltakere i ulike fritidsaktiviteter. Ut fra ulike problemstillinger belyser de tre artiklene som inngår i avhandlingen begrensede og tilretteleggende prosesser og faktorer som virker inn på om elevers psykiske helse støttes gjennom læreres daglige praksis. For å belyse de ulike problemstillingene var det nødvendig med et teoretisk rammeverk som kan bidra til forståelse for hvordan elevers psykiske helse endres og utvikles gjennom samhandling i klasserommet. Videre ble en sosial-økologisk tilnærming valgt fordi den bidrar til forståelse for hvordan læreres praksis endres og utvikles som følge av et samspill mellom læreren selv og lærerens omgivelser over tid.

2.1 En sosial-økologisk forståelsesramme

Urie Bronfenbrenner utviklet en sosial-økologisk modell (Bronfenbrenner, 1979) som har dannet grunnlaget for ulike sosial-økologiske tilnærminger til skolebaserte psykiske helseintervensjoner (se for eksempel: Aston, 2014; Stormshak et al., 2011). Bronfenbrenner definerer økologien for menneskers utvikling som: «The scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life span, between a growing human organism and the changing immediate environments in which it lives, as this process is affected by relations obtaining within and between these immediate settings, as well as the larger social contexts, both formal and informal, in which the settings are embedded» (Bronfenbrenner & Kiesler, 1977). Med sin modell illustrerer Bronfenbrenner hvordan samspillet mellom person og omgivelser foregår over tid, og hvordan prosessene som påvirker personen er avhengig av både kjennetegn ved personen selv og omgivelsene (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Modellen viser videre hvordan personer påvirkes av hendelser og erfaringer på fem ulike nivå eller system (mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet) som er i konstant samhandling med

hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet representerer omgivelser som påvirker en persons atferd. Samtidig påvirker også personens atferd forhold i omgivelsene. Ifølge Bronfenbrenner er de mest sentrale utviklingskomponentene i mikrosystemet aktiviteter en ungdom deltar i, relasjoner til andre og roller som ungdommen går inn i, som for eksempel elevrollen (Bø & Ertesvåg, 2006). Lærere som er i daglig kontakt med ungdommer er del av ungdommenes mikrosystem. Eksempler på andre system en ungdom er i direkte kontakt med, er familie, vennekrets, klassekamerater og deltakere i ulike fritidsaktiviteter. Det kan også være helsesøster på skolen eller profesjonelle i ulike tjenester som ungdommene har kontakt med. Mesosystemet representerer relasjoner eller bånd mellom personens ulike omgivelser, slik som mellom skolen og familien, og de ulike systemene er i gjensidig interaksjon med hverandre. Eksosystemet representerer personer og omgivelser som personen ikke er i direkte relasjon med, men som likevel innvirker på personens erfaringer. En ungdoms eksosystem kan for eksempel bestå av sosiale media, ungdommens nabolag og familiens nettverk. Eksosystemet kan imidlertid også bestå av skoleledelsen og profesjonelle i ulike tjenester som ungdommens foreldre er i kontakt med, eller som ungdommens lærere samarbeider med.

Makrosystemet representerer samfunnet personer er en del av, og inkluderer kulturer, institusjoner og politikk. Eksempler på system på makronivå kan være forbilder som har betydning for ungdommens interesser og engasjement, massemedia og politiske eller religiøse organisasjoner som ungdommen eller ungdommens familie har tilhørighet til. Videre er lokale og nasjonale læreplaner som påvirker samhandlingen mellom lærer og elev del av systemer på samfunnsnivå. Det samme gjelder politiske føringer (lokalt og nasjonalt) for ulike tjenester i kommunen der ungdommen bor. Det kan for eksempel handle om retningslinjer for tverrfaglig samarbeid mellom tjenester eller føringer for prioriteringer og for organisering av ulike tjenester, slik som PP-tjeneste eller skolehelsetjeneste. Likeledes vil ungdommers makrosystem bestå av skolekulturen ved den skolen ungdommer er elev ved, forstått som kollektive oppfatninger, verdier og holdninger som (re)produseres gjennom sosial samhandling mellom elever, lærere og øvrige ansatte på skolen (Låftman, Brolin & Modin, 2017). Krononivået viser at både personen selv og de ulike miljøene utvikles over tid. Den sosial-økologiske modellen illustrerer hvordan alle disse systemene er sammenbundet og interagerer med hverandre (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner videreutviklet sin sosial-økologiske modell til det han kaller en bio-økologisk modell (Ceci & Anderson, 2006). I modellen forstås barn og ungdommers utvikling verken som biologi eller miljø alene, men som en gjensidig påvirkning mellom personen og miljøet (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner forklarer en persons biologisk potensiale som medfødte forutsetninger for læring og utvikling. Slike forutsetninger kan for eksempel handle om robusthet eller sårbarhet for psykiske helseutfordringer. Hvorvidt en persons biologiske potensial blir realisert, er ifølge Bronfenbrenner avhengig av egenskaper ved personens omgivelser og samhandlingen mellom personen selv og andre personer. Arnold Sameroff (2010) bidro til å videreutvikle Bronfenbrenners beskrivelse av hvordan forholdet mellom person og miljø utvikler seg i gjensidig påvirkning av hverandre ved å kalle samspillet for gjensidige transaksjoner. Samspillet mellom miljø og biologi i personers utvikling ble beskrevet som en dobbel spiral, i motsetning til en lineær forståelse av utviklingen (Sameroff, 2010). Personers utvikling forstås som endringer i hvordan personer samhandler med omgivelsene (Sameroff, 2009). Ifølge Sameroff (2010) vil ungdommers egenskaper påvirke samhandlingsmønstre med personer i ungdommens omgivelser, slik som foreldre, lærere og venner. Samtidig vil disse personenes atferd og samhandlingsmønstre påvirke ungdommen, og samspillet kan beskrives som en evig runddans.

Bronfenbrenners modell og det sosial-økologiske perspektivet bidro til å utvide eksisterende psykologiske atferdsteorier ved å beskrive gjensidig samhandling mellom personer og de sosiale, organisasjonsmessige, historiske, politiske og kulturelle omgivelsene (Burke, Joseph, Pasick, & Barker, 2009). Det sosial-økologiske perspektivet er kritisert for å være et utilstrekkelig utgangspunkt for planlegging av psykiske helseintervensjoner, siden flernivå-intervensjoner er omfattende og kostbare tiltak som ikke er tilstrekkelig målrettede og tilpasset den lokale konteksten (Schölmerich & Kawachi, 2016). Det sosial-økologisk perspektivet er også kritisert fordi den ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til kulturelle forskjeller mellom personer og mangfoldet i grupper av personer (Spencer, 2006; Spencer & Swanson, 2013). Roeser, Eccles, & Sameroff (2000) hevder at det ikke er tilstrekkelig å studere ytre kriterier ved personers omgivelser. Det er i tillegg behov for å få tak i hvordan personen erfarer og forstår omgivelsene. For eksempel kan elever i en og samme klasse ha ulike erfaringer med

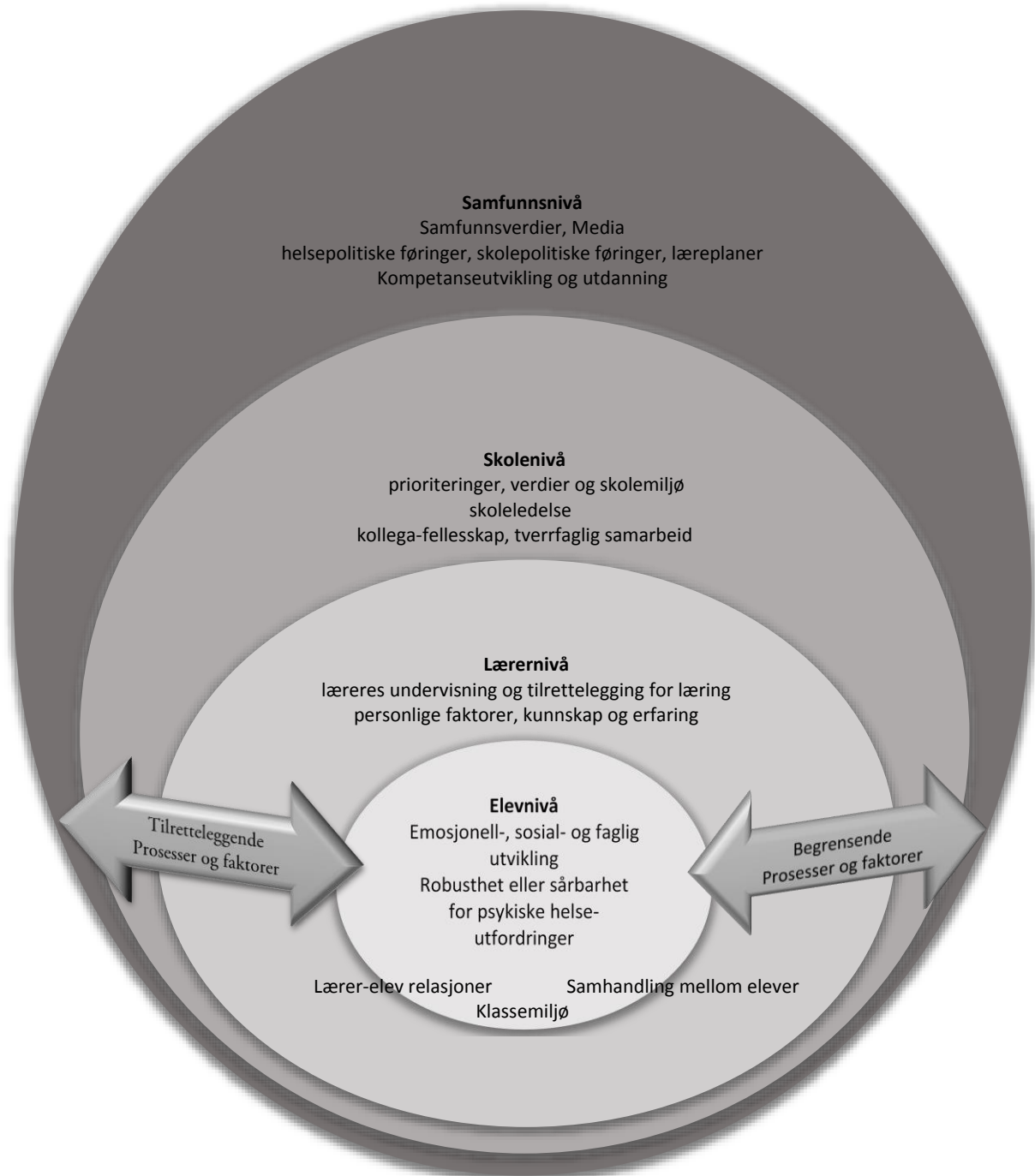
læreres praksis, og det vil derfor være behov for å få tak i de enkelte elevenes ulike erfaringer med læreres praksis, i tillegg til ytre kriterier for praksisen.

I denne avhandlingen utforskes elevers, læreres og skolelederens erfaringer med hvordan elevers psykiske helse støttes gjennom læreres daglige praksis. Som Fogel (2009) påpeker, er det lite hensiktsmessig å studere lineære årsaker til endring og utvikling innenfor en sosial-økologisk forståelsesramme. Derimot bør forskning på personers utvikling undersøke samspillet mellom personer og deres omgivelser over tid (Fogel, 2009). Det innebærer for det første at forskere bør fokusere på relasjoner fremfor å studere enkeltpersoner isolert fra omgivelsene (Gauvain, 2009). For det andre innebærer det et dynamisk aspekt, med fokus på kvaliteten i samspillet mellom personer og omgivelsene (Fogel, 2009). For det tredje innebærer det at forskning ikke ensidig bør fokusere på gjensidig påvirkning mellom personer og deres umiddelbare omgivelser, men også fokusere på prosesser og faktorer på systemnivå, samt på hvordan stabile samhandlingsmønstre kan endres over tid (Fogel, 2009). For å utforske hvordan læreres daglige praksis kan bidra til å støtte elevers psykiske helse, var det derfor nødvendig å fokusere på prosesser og faktorer i både læreres og elevers umiddelbare omgivelser som virker inn på samspillet mellom lærere og elever. Samtidig var det viktig å fokusere på tilretteleggende og begrensende prosesser og faktorer på både organisasjonsnivå og på samfunnsnivå som virker inn på om læreres daglige praksis støtter elevers psykiske helse.

2.2 En økologisk modell over prosesser og faktorer som virker inn på læreres praksis og elevers psykiske helse

Med utgangspunkt i en sosial-økologisk forståelsesramme og Bronfenbrenners modell er det for avhandlingen utviklet en modell som viser prosesser og faktorer på ulike nivå som virker inn på hvordan læreres praksis potensielt kan støtte elevers psykiske helse (se figur 1). Både læreres praksis og elevers psykiske helse forstås som påvirket av hendelser og erfaringer i ulike system på flere nivå som er i konstant samhandling med hverandre over tid. Disse er i modellen beskrevet som tilretteleggende og begrensende prosesser og faktorer. Modellen er inspirert av «Context map for schools» utarbeidet av Ringeisen, Henderson og Hoagwood (2003). Ringeisen og kollegaer opererer med et

individuell nivå, et organisasjonsnivå (skolenivå) og et samfunnsnivå i sin fremstilling. Dette er i tråd med Bronfenbrenners mikro-, ekso- og makronivå (Ringeisen, 2003). I modellen som er utviklet i denne avhandlingen er det individuelle nivået omgjort til et elevnivå og et lærernivå, for å synliggjøre prosesser og faktorer på individuelt nivå (mikronivå) som virker inn på elevers psykiske helse, og prosesser og faktorer på individuelt nivå (mikronivå) som virker inn på læreres praksis.



Figur 1. En økologisk modell over prosesser og faktorer som virker inn på læreres praksis og elevers psykiske helse.

Elevnivået i modellen viser de ulike personlige systemene, slik som en elevs emosjonelle, sosiale og faglige utvikling, som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Samtidig viser dette nivået elevers personlige forutsetninger, som blant annet medfører robusthet eller sårbarhet for å utvikle psykiske helseutfordringer. På lærernivået i modellen finnes personlige faktorer, kunnskap og erfaring som virker inn på lærerens praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring. Prosesser og faktorene på elev- og lærernivået påvirker hverandre gjensidig, og samspillet er i et gjensidig påvirkningsforhold til utvikling av lærer-elevrelasjoner og samhandling som foregår mellom elever, som sammen innvirker på klassemiljøet. Skolenivået omfatter de organisasjonsmessige omgivelsene som omgir elever og lærere, som både kan handle om skolekultur, vektlegging av verdier og tilgjengelige ressurser. Læreres praksisutøvelse står i et gjensidig påvirkningsforhold til læreres samhandling med skoleledelse, kollegafelleskap og involvering i tverrfaglig samarbeid. Samfunnsnivået omfatter helse- og skolepolitiske føringer, samfunnsmessige verdier og media, samt statlige føringer for kunnskapsutvikling og for utdanning.

2.2.1 Prosesser og faktorer på elevnivået

Et sosial-økologisk perspektiv innebærer at barn og ungdommers utvikling må forstås som en integrert helhet, der ulike personlige systemer (biologiske, psykologiske, sosiale og kognitive) er i en kontinuerlig, gjensidig samhandlingsprosess med prosesser og faktorer i ungdommens miljø (Ceci & Anderson, 2006). I modellen er ungdommers ulike personlige system beskrevet på elevnivået. En slik forståelse er i tråd med en holistisk-interaksjonistisk tilnærming (Magnusson & Stattin, 2006). Ungdommers psykiske helse kan i et slikt perspektiv forstås som påvirket av biologiske faktorer som medfører robusthet eller sårbarhet for å utvikle psykiske plager eller lidelser, i samspill med miljømessige faktorer som kan forsterke eller svekke de biologiske faktorene. Ungdommers sårbarhet for psykiske plager eller lidelser vil i en slik forståelse ikke kunne predikere om en ungdom vil komme til å oppleve psykiske helseutfordringer. Samspillet mellom person og miljø har sammen med egenskaper ved miljøet betydning for om ungdommens biologiske potensial fører til psykiske helseutfordringer (Hart, 2012). På samme måte vil egenskaper ved personen påvirke egenskaper ved miljøet. For eksempel vil en elevs atferd med utgangspunkt i elevens robusthet eller sårbarhet for å

utvikle psykiske helseutfordringer virke inn på relasjoner til lærere, og læreres praksis i klasserommet påvirkes av elevens atferd (Sabol & Pianta, 2012).

Det er særlig to viktige prinsipper som ligger til grunn for en slik forståelse av samspillet mellom ungdommers personlige systemer og omgivelser. Det første prinsippet innebærer at personer ses på som aktive deltakere i sin egen utvikling (Sameroff, 2009). Barn og ungdom er i et slikt perspektiv ikke forstått som ensidig påvirket av personer de samhandler med, slik som foreldre, lærere og jevnaldrende. I et slikt perspektiv er barn og ungdom heller ikke forstått som ensidig påvirket av egenskaper ved omgivelsene, slik som egenskaper ved nabolaget de bor i eller skolen de går på. Derimot innebærer det gjensidige samspillet at barn og ungdom må anses som aktive aktører som påvirker omgivelsene sine og personer i omgivelsene som de samhandler med (Sameroff, 2009). Hvorvidt elever anses som aktive aktører er av betydning for den psykiske helsen deres. For eksempel kan mulighet for å uttrykke egne meninger, bli lyttet til, ha rettigheter og bli respektert ha betydning for elevers opplevelse av trivsel og tilhørighet i skolen (Anderson & Graham, 2016).

Det andre prinsippet innebærer at en forstår personers omgivelser som plastiske i stadig tilpasning og endring (Sameroff, 2009). Endringer i et enkelt system vil forårsake forskyvninger i de andre systemene (Sameroff, 2009). Videre vil disse forskyvningene føre til endringer i opprinnelsessystemet i en gjensidig runddans over tid (Sameroff, 2010). Endringer i en elevs samhandling i ulike systemer på mikronivå, slik som for eksempel samhandling med lærere, kan i en slik forståelse medføre forskyvninger i elevens atferd som kan være med på å fremme eller hemme elevens psykiske helse. For eksempel er det vist en sammenheng mellom lærer-elevrelasjoner preget av konflikter og psykiske helseplager hos elever (Drugli, 2013).

Endringer i læreres praksis kan på samme måte føre til forskyvninger i elevers atferd. Endringer i måten en lærer forholder seg til en enkelt elev på, kan føre til endringer i elevens atferd som virker inn på den psykiske helsen. For eksempel kan en lærer som henvender seg til en elev og viser interesse for det som foregår i elevens liv, gi eleven en opplevelse av å bli sett og verdsatt (Aldridge et al., 2016). Det kan igjen føre til at eleven i større grad tør å ta initiativ overfor både lærere og medelever, som videre kan bidra til positive tilbakemeldinger som virker inn på elevens psykiske helse (Joyce & Early, 2014). På samme måte kan læreres praksis med undervisning og med å fremme læring i

klasserommet føre til forskyvninger i en elevs atferd. For eksempel kan læreres tilrettelegging for samhandling mellom elever påvirke en elevs opplevelse av tilhørighet og sosialt fellesskap som igjen kan påvirke elevers psykiske helse (Wang, Hatzigianni, Shahaiean, Murray, & Harrison, 2016). Videre kan læreres faglige tilrettelegging for å fremme engasjement og mestring hos elevene være med på å påvirke elevens trivsel i skolen (Modin & Ostberg, 2009).

2.2.2 Prosesser og faktorer på lærernivået

Ved siden av å forklare hvordan ungdommers psykiske helse påvirkes av et samspill mellom ungdommen og ungdommens umiddelbare omgivelser, forklarer det sosial-økologiske perspektivet hvordan læreres praksis påvirkes av et samspill mellom læreren selv og samhandling som foregår i lærerens umiddelbare omgivelser over tid. I modellen er dette samspillet presentert på lærernivået. Læreres umiddelbare omgivelser består for eksempel av relasjoner til elever som lærere møter i sin daglige praksis. Videre kan læreres umiddelbare omgivelser bestå av relasjoner og roller overfor familie og venner. Disse står i et gjensidig påvirkningsforhold til læreres personlige faktorer og har betydning for deres praksisutøvelse. I tillegg består læreres umiddelbare omgivelser av samhandling med foreldre, kollegaer, skoleledelse og ulike samarbeidspartnere på skolenivået.

I et sosial-økologisk perspektiv vil prosesser og faktorer i læreres umiddelbare omgivelser være gjensidig påvirket av læreres personlige faktorer, slik som kjønn, personlige verdier, oppfatninger og erfaringer. De personlige faktorene kan for eksempel være styrende for motivasjon for å gå inn i læreryrket (Tellmann, Lorentzen, & Mausehagen, 2016). Personlige faktorer som påvirker læreres praksis kan også være den enkelte lærers utdannings- og erfaringsbakgrunn. Det kan for eksempel handle om hvorvidt lærere føler de har erfaring og kunnskap til å møte utfordringer i klasserommet knyttet til elevers psykiske helse (Askill-Williams & Cefai, 2014; Mazzer & Rickwood, 2015).

Et sosial-økologiske perspektiv der ungdommers sosiale, emosjonelle og faglige utvikling ses i sammenheng, innebærer at læreres praksis med å tilrettelegge for elevers læring ikke kan anses å være løsrevet fra arbeid med å støtte elevers psykiske helse. Derimot innebærer det at prosesser med å fremme faglig framgang, sosiale relasjoner og

psykisk helse må ses som innvevd i hverandre (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Dette er i tråd med definisjonene av psykisk helse som ble presentert i innledningen i avhandlingen (Westerhof & Keyes, 2010; WHO, 2001). Aksen for well-being i Westerhof og Keyes (2010) toaksemodell omfatter både emosjonell-, psykologisk- og sosial well-being. Emosjonell well-being handler om hvor tilfreds en ungdom er med livet sitt, mens psykologisk well-being er relatert til engasjement, motivasjon, og gjennomføringsevne i for eksempel skolearbeid. Sosial well-being handler om ungdommens fungering i relasjoner til for eksempel medelever og lærere (Westerhof & Keyes, 2010). Lærere kan gjennom sin praksis påvirke prosesser og faktorer som har betydning for både elevers skolefaglige mestring og samhandling, som igjen kan ha betydning for elevers livstilfredshet. Slike prosesser og faktorer kan for eksempel være lærer-elev relasjoner (De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011; Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003) eller et klassemiljø der elever opplever tilhørighet (LaRusso, Romer, & Selman, 2008; Wang, et al., 2016).

2.2.3 Prosesser og faktorer på skole- og samfunnsnivået

I et sosial-økologisk perspektiv forstås samhandling mellom lærere og elever i relasjon til flere system eller nivåer som er vevd inn i hverandre og gjensidig påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Samhandling mellom lærer og elev blir i en slik forståelse ikke bare påvirket av samhandling i deres umiddelbare omgivelser, men også av samhandling mellom ulike sosiale system på skole- og på samfunnsnivå. På samme måte påvirkes samhandling i systemene på ulike nivå av samhandlingen mellom lærer og elev (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sabol & Pianta, 2012).

Hvordan lærere utøver sin praksis påvirkes av læreres samhandling med kollegaer og skoleledelse, med foreldre og med ulike samarbeidspartnere. I modellen er dette samspillet presentert på skolenivået. For eksempel er læreres forhold til kollegaer og til elevers foreldre vist å være viktig for læreres opplevelse av egen arbeidssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Samhandling mellom disse sosiale systemene vil igjen være påvirket av skolekulturen der læreren arbeider. Det kan både handle om synlige strukturer på en skole, slik som for eksempel hvordan det legges til rette for samarbeid og mulighet for veiledning. Å kunne rådføre seg med mer erfarne lærere i kollegiet er vist å være av særlig betydning for nyutdannede lærere (Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Videre kan det handle om verdier, forståelser og antakelser som preger kulturen på

skolen (Hargreaves, 1994). Både i utvikling av skolekulturens verdier og underliggende antakelser og skolekulturens mer synlige strukturer spiller skoleledelse på alle nivå en viktig rolle (Senge, 2006). Skoleledelsen kan for eksempel påvirke læreres praksis gjennom ressursfordeling innad i skolen. Men skoleledelsen er også vist å ha en viktig rolle når det gjelder å fremme kultur for endring og motivasjon for utvikling av praksis i skolen (Midthassel, Bru, Idsøe, 2000).

Samhandling mellom de ulike sosiale systemene på skolenivået vil igjen påvirkes av faktorer og prosesser på samfunnsnivået. Det kan handle om samfunnsmessige verdier som har betydning for læreres praksis og for elevers psykiske helse. Media kan for eksempel spille en viktig rolle i fremstilling av ungdomskultur og av psykiske helseutfordringer blant ungdom (Ljøkjell, 2015), som kan virke inn på holdninger og oppfatninger blant ungdom, foreldre, lærere og skoleledere. Videre kan faktorer på samfunnsnivå være statlige føringer for utdanning og kunnskapsutvikling som har betydning for både læreres kompetanse og ferdigheter. Det kan også være statlige føringer for kompetanseutvikling hos profesjonelle som lærere samarbeider med. Rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2016) og innføring av tilbud om veiledning av nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017b) er eksempler på endringer som har betydning for læreres kompetanseutvikling. Føringer for utvikling av skolehelsetjenesten (Helsedirektoratet (2018b) vil på samme måte ha betydning for samarbeidet mellom helsepersonell og lærere i skolen. Lokale og nasjonale læreplaner og politiske føringer (lokalt og nasjonalt) for tjenester som samarbeider tverrfaglig med lærere er også eksempler på faktorer på skole- og samfunnsnivå som har betydning for læreres praksis og elevers psykiske helse. Innføringen av en ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og tverrsektoriell strategi for barn og unges psykiske helse (Departementene, 2017) er eksempler på endringer på samfunnsnivået som kan ha innvirkning på læreres praksis og på tverrfaglig samarbeid for å fremme ungdommers psykiske helse.

De tre artiklene som inngår i avhandlingen utforsker ut fra ulike perspektiv hvordan elevers psykiske helse støttes gjennom læreres daglige praksis. I den første artikkelen er det elevenes perspektiv på hvordan lærere støtter deres psykiske helse gjennom sin daglige praksis som utforskes. Artikkelenes forskningsspørsmål forholder seg til det gjensidige samspillet mellom elev- og lærernivå. I artikkelen utforskes tilretteleggende og begrensende prosesser og faktorer som virker inn på om læreres praksis støtter

elevers psykiske helse. I den andre artikkelen utforskes lærere og skolelederes forståelse av hvordan læreres daglige praksis støtter elevers psykiske helse. Denne artikkelens problemstilling omfatter det gjensidige samspillet mellom lærernivået og skolenivået. Artikkelen omhandler tilretteleggende og begrensende prosesser og faktorer som lærere og skoleledere erfarer virker inn på læreres praksis. Den tredje artikkelen utforsker hvordan lærere erfarer involvering i tverrfaglig samarbeid og om det oppleves som relevant for læreres daglige praksis. Problemstillingen i denne artikkelen forholder seg i hovedsak til tilretteleggende og begrensende prosesser og faktorer på skolenivået, men også hvordan disse er påvirket av prosesser og faktorer på samfunnsnivå.

3. Tidligere relevant forskning

I dette kapitlet presenteres tidligere forskning som belyser sammenhengen mellom læreres praksis og elevers psykisk helse. Presentasjonen inneholder både norske og internasjonale studier som er publisert i år 2000 eller senere, som er relevante for problemstillingene i de tre artiklene i avhandlingen. Først presenteres en gjennomgang av forskning som har sett på betydningen av læreres støtte for elevers psykiske helse. Deretter presenteres forskning om læreres syn på egen rolle overfor elevers psykiske helse. Til slutt i kapitlet gis det en oppsummering av forskning om læreres involvering i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse.

3.1 Betydningen av læreres støtte for elevers psykiske helse

Omfattende forskning viser en sammenheng mellom erfarte lærer-elevrelasjoner og elevers psykiske helse (f.eks. (De Wit, et.al., 2011; Joyce & Early, 2014; Reddy, et.al., 2003; Suldo, McMahan, Chappel, & Loker, 2012). Verdens helseorganisasjons undersøkelse av helsevaner blant skoleelever (HEVAS) i 40 land har for eksempel vist en sammenheng mellom en positiv lærer-elevrelasjon og elevers selvtillit og livstilfredshet (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; García-Moya, Brooks, Morgan, & Moreno, 2015). Positive lærer-elev relasjoner er dessuten vist å redusere innvirkningen av negative livshendelser for utsatt ungdom (Hamre & Pianta, 2005; Murberg & Bru, 2009). En positiv lærer- elevrelasjon kan karakteriseres som en relasjon preget av varme, nærhet, åpen kommunikasjon og støtte fra læreren (Drugli, 2013). Flere studier har vist at reduksjon i eller fravær av slike positive relasjoner kan øke elevers psykiske helseutfordringer. For eksempel har studier vist at det kan føre til lavere selvtillit og økende grad av depresjonssymptomer hos elever (De Wit et al., 2011; Reddy et al., 2003). Videre er det vist at lærer-elevrelasjoner preget av et høyt konfliktnivå har sammenheng med både elevers internaliserte og eksterne atferdsvansker (Drugli, 2013). Forskning viser imidlertid at jenter er mer sårbare enn gutter når det gjelder sammenhengen mellom kvalitet på lærer- elevrelasjon og psykiske helse (Drugli, 2013; Suldo et al., 2012; Undheim & Sund, 2005). I tillegg er det vist at elever som presterer

svakt på skolen opplever lavere kvalitet på lærer-elevrelasjoner enn elever med gjennomsnittlige eller gode skolefaglige prestasjoner (García-Moya et al., 2015). Det er også vist at yngre elever opplever mer støttende lærer-elev relasjoner enn elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet gjør (Connor, 2010; García-Moya et al., 2015; Sointu, Savolainen, Lappalainen, & Lambert, 2017).

I tillegg til kvaliteten på lærer-elevrelasjoner, viser forskning at relasjoner mellom elever er av betydning for ungdommers psykiske helse (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018; Danielsen et al., 2009; Pyhalto, Soini, & Pietarinen, 2010). Lærere kan påvirke relasjonsbygging mellom elever ved å legge til rette for et støttende klasseromsklima, som gjenspeiler den underliggende kvaliteten på samspillet mellom lærere og elever i klasserommet og omfatter både emosjonelle, undervisningsmessige og organisasjonsmessige dimensjoner (Brown, Jones, Larusso, Aber, & Graesser, 2010). Det er for eksempel vist at elever som opplever et klasseromsklima med sosial støtte fra både lærere og medelever rapporterer mindre angst- og depresjonssymptomer, somatiske plager og tilbaketrukket atferd enn elever som ikke opplever slik støtte (LaRusso et al., 2008; Wang et al., 2016). Å utsettes for mobbing og trakassering kan gi psykiske helseutfordringer (Olweus & Limber, 2010; Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000), og trygge relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev er av betydning for elevers psykiske helse. Bekjempelse av mobbing og trakassering i skolen krever sammensatt innsats. Læreres arbeid med å utvikle et støttende klasseromsklima er et av flere viktige tiltak (Havik, 2017; Olweus & Limber, 2010). Særlig kan et støttende klasseromsklima være av betydning for å hindre ekskluderende gruppeprosesser (Lyng, 2018). En følelse av tilhørighet og av å være velkommen i skolen har også betydning for elevers psykiske helse ved å virke inn på trivsel og livstilfredshet (Aldridge et al., 2016; Joyce & Early, 2014).

Forskning har også vist at barn og ungdoms opplevelse av skolefaglig støtte har betydning for deres psykiske helse (Hamre & Pianta, 2005; Reddy et al., 2003; Wyness & Lang, 2016). Det er for eksempel vist at elever som opplever interessant undervisning, har lærere som tar elevenes synspunkter på alvor og gir rask hjelp med skoleoppgavene, i mindre grad rapporterer om psykososiale helseplager enn andre elever (Modin & Ostberg, 2009). I tillegg viser forskning at elevers opplevelse av mulighet for innvirkning på egne læringsprosesser styrker elevenes psykiske helse og reduserer risikoen for fysiske og psykiske helseplager som følge av stress og høyt arbeidspress i skolen

(Sonmark & Modin, 2017; Torsheim & Wold, 2001). Elevers opplevelse av anerkjennelse og omsorg fra lærere gjennom faglig tilrettelegging og støtte, er også vist å være viktig for elevers fullføring av videregående skole (Holen, Waaktaar & Sagatun, 2018; Krane, Ness, Holter-Sørensen, Karlsson, & Binder, 2016).

3.2 Læreres syn på egen rolle overfor elevers psykiske helse

Lærere må treffe beslutninger basert på profesjonelt skjønn (Grimen, 2008) i møte med et mangfold av elever i klasserommet med ulike behov og utfordringer (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009; Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005). Nerland (2012) viser til ulikheter i utfordringer som skal løses i lærerprofesjonen sammenliknet med andre profesjonsutøvere. Lærerstudenter skal gjennom sin utdanning forberedes på å håndtere komplekse utfordringer som ikke lar seg avgrense fra kontekstuelle forhold. Det skiller seg fra andre profesjoner der utfordringene som skal løses kan være mer oversiktlige og avgrensede (Nerland, 2012). Lærere har samtidig et profesjonelt handlingsrom til å utøve sin praksis slik de selv mener er best for å møte de komplekse utfordringene (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Læreres opplevelse av hvor smalt eller vidt deres profesjonelle handlingsrom er, er vist å henge sammen med både personlige faktorer hos den enkelte lærer og faktorer i omgivelsene, slik som for eksempel tilgjengelige ressurser, standardiserte læreplaner og skolepolitiske føringer (Oolbakkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve, Ulvik, 2017).

Det er gjennomført få studier i Norge som undersøker lærerrollen med utgangspunkt i lærernes egne synspunkter (Dahl, 2016). Ekspertgruppa om lærerrollen, som ble oppnevnt av kunnskapsdepartementet i 2015, fikk gjennomført en undersøkelse som viser at ønske om å arbeide med barn og ungdom og bidra til deres utvikling er en sterk motivasjon for å gå inn i læreryrket (Tellmann, Lorentzen, & Mausehagen, 2016). Undersøkelser gjennomført i både Storbritannia, Australia og New Zealand har vist at lærere anerkjenner omsorg for elevers psykiske helse som en del av lærerrollen, og at de føler ansvar for å støtte elevers psykiske helse (Corcoran & Finney, 2015; Graham, Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011; Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell & Donovan, 2010; Rothi, Leavey, & Best, 2008). Det er imidlertid forskning som indikerer at det i

større grad er tilfelle for lærere på barnetrinnet enn for lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole (Holen & Waagene, 2014; Lendrum, Humphrey, Wigelsworth, 2013). Samtidig viser en rekke studier at lærere opplever avstand mellom utfordringer de møter i klasserommet knyttet til elevers psykiske helse og egen kunnskap om hvordan de kan støtte elever med slike utfordringer (Askill-Williams & Cefai, 2014; Ekornes, 2015; Mazzer & Rickwood, 2015; Reinke, 2011). Det handler både om at lærere vurderer elevers psykiske helse som utenfor deres kompetanseområde, og at de opplever manglende mestring av egen rolle overfor elever med psykiske helseutfordringer (Mazzer & Rickwood, 2015). Læreres behov for å utvikle kunnskap og ferdigheter i å støtte elever med ulike utfordringer er en pågående prosess som ikke avsluttes ved endt utdanning. Skoleledelsen spiller en avgjørende rolle i dette arbeidet på den enkelte skole (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Viig, Fosse, Samdal, & Wold, 2012). For eksempel viste Viig og kollegers evalueringsstudie av Helsefremmende skoler i Norge (2012) at skoler lykkes best med å utvikle kunnskap om helsefremming dersom kunnskapsutvikling er initiert av skoleledelsen, samtidig som det blir tatt hensyn til læreres profesjonelle handlingsrom.

Forskning har vist at gapet mellom de utfordringene lærere møter i klasserommet knyttet til elevers psykiske helse og den erfarne kunnskapen og ferdighetene lærere innehar, kan oppleves som belastende og føre til stress (Ekornes, 2016; Rothi, Leavey, & Best, 2008). Stress knyttet til bekymringer for elevers psykiske helse kan videre virke negativt inn på hvordan lærere støtter elever med psykiske helsevansker (Kidger et.al., 2010). Det generelle klimaet i skolen og læreres opplevelse av å være i godt humør, være opplagt og oppleve interesse for arbeidet er også vist å være av betydning for om lærere vurderer at de kan hjelpe barn med psykiske helseproblemer (Sisask et.al. 2014). Videre indikerer forskning at lærere som opplever gode relasjoner med kollegaer, godt forhold til elevers foreldre, og enighet om verdier i skolen, i liten grad opplever følelsesmessig utmattelse og ønske om å forlate læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Veiledning fra andre i å håndtere utfordrende situasjoner kan også bidra til å øke læreres tilfredshet med jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dessuten har forskning vist at læreres involvering i tverrfaglig samarbeid og mulighet for å motta veiledning, kan bidra til at lærere opplever mestring i møte med elever med psykiske helseutfordringer (Askill-Williams & Cefai, 2014, Corcoran & Finney, 2015).

3.3 Læreres involvering i tverrfaglig samarbeid

En oppsummering av en rekke psykisk helsefremmende intervensjoner i skolen viser at lærere er i en unik posisjon med mulighet for å avdekke psykiske helseutfordringer hos ungdom (Hoagwood et al., 2007). Lærere blir dermed vurdert som viktige samarbeidspartnere i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse (Berzin, 2012). En annen systematisk litteraturgjennomgang av 41 studier viser at lærere spiller en viktig rolle i en rekke skolebaserte psykisk helse-intervensjoner (Franklin et al., 2012). Litteratur-gjennomgangen indikerte at det ikke var forskjell i utfall på tvers av studiene når det gjelder intervensjoner utført av lærere og av andre profesjonsgrupper. Det er dessuten vist at tilrettelegging for veiledning av lærere i hvordan de kan støtte elevers psykiske helse, kan øke andre tjenesters og profesjonsgruppers innflytelse på barns utvikling (Cappella, Jackson, Bilal, Hamre, & Soulé, 2011).

Funn fra tidligere studier viser at lærere ønsker samarbeid med andre profesjonsgrupper for å få økt kunnskap og ferdigheter i å støtte elever med psykiske helsevansker (Ekornes, 2015; Phillippo & Kelly, 2014). Likevel viser studier at lærere opplever seg marginalisert i tverrfaglig samarbeid (Ekornes, 2015; Patalay et al., 2016; Phillippo & Kelly, 2014). Selv om det samarbeides tverrfaglig om forebyggende psykisk helsearbeid i skolen, er det vist at lærere i liten grad blir involvert i arbeidet med å støtte elever med psykiske helseutfordringer (Berzin et al., 2011; Franklin et al., 2012).

En rekke norske og internasjonale studier har vist at samarbeid mellom ulike tjenester om å støtte ungdom med psykiske helseutfordringer avhenger av både personlige og organisatoriske faktorer for å lykkes (Hesjedal, Hetland, & Iversen, 2015; Patalay et al., 2016; Weist et al., 2012; Ødegård & Strype, 2009; Ødegård & Willumsen, 2011). For eksempel er personlige faktorer som motivasjon for samarbeid (Ødegård & Strype, 2009), gjensidig respekt og likeverdighet i samarbeidet (Ødegård & Willumsen, 2011) vist å være viktig i tverrfaglig samarbeid. Begrensede ressurser i skolen og økt akademisk press kan derimot føre til en situasjon der skolene har tendens til å fokusere på akademiske prestasjoner og overlate ansvaret for å støtte elever med psykiske vansker til andre (Weist et al., 2012). På samme måte kan begrensede ressurser i hjelpetjenester føre til at fagfolk prioriterer andre oppgaver fremfor tidkrevende samarbeid med lærere (Weist et al., 2012). Uklarhet i forhold til læreres ansvar for

elevers psykiske helse, sammen med mangel på tilgang til fagfolk, kan føre til at lærere blir en uutnyttet ressurs i arbeidet med å støtte elevers psykiske helse (Phillippo & Kelly, 2014). Videre er det vist at mangelfull koordinering av tverrfaglig samarbeid kan være en barriere i skolers samarbeid med andre tjenester og profesjoner om å støtte elever med psykiske vansker (Phillippo & Kelly, 2014; Weist et al., 2012; Ødegård & Willumsen, 2011). Tilrettelegging og støtte fra skoleadministrasjonen har i så måte vist seg å ha betydning for læreres involvering i tverrfaglig samarbeid (Mellin, Ball, Iachini, Togno, & Rodriguez, 2016). Kulturelle og verdimeslige forskjeller mellom samarbeidspartnere, sammen med ulik oppfatning av hva samarbeidet skal inneholde, er også vist å være hindringer for tverrfaglig samarbeid (Easen, Atkins & Dyson, 2000; Robinson, Anning & Frost, 2005). At andre profesjonsgrupper er synlige i og har tilhørighet til skolen, har vist seg å være av betydning for læreres involvering i tverrfaglig samarbeid (Mellin et al., 2016). Samtidig viser en studie av Spratt, Shucksmith, Philip og Watson (2006) at tilstedeværelsen av andre profesjonsgrupper i skolen kan føre til at lærere i større grad overlater ansvaret for å støtte elever med psykiske vansker til disse.

Konsistent og tillitsfull kommunikasjon har vist seg å være av betydning for tverrfaglig samarbeid (Moran & Bodenhorn, 2015; Rothì, et.al., 2008). I en rekke studier er det vist at ulike profesjonsgruppers krav om taushetsplikt kan være et potensielt hinder for samarbeid, fordi det vanskeliggjør viktig informasjonsutveksling mellom samarbeidspartnere (Phillippo & Kelly, 2014; Spratt et al., 2006; Weist et al., 2012). Videre er relasjonsbygging mellom de som skal samarbeide tverrfaglig vurdert som viktig (Mellin et.al., 2016; Moran & Bodenhorn, 2015). For eksempel viste funn i studien utført av Mellin, Ball, Iachini, Togno og Rodriguez (2016) at mellommenneskelige prosesser, som å ha like prioriteringer og vise gjensidig respekt, påvirket lærerens involvering i tverrfaglig samarbeid.

4. Metode

I avhandlingen utforskes hvordan læreres praksis støtter elevers psykiske helse, og det er elever, lærere og skolelederes erfaringer som er datagrunnlaget for den empiriske studien. I dette kapitlet blir prosessene med planlegging, gjennomføring, og fortolkning av studien beskrevet. Først gis det en redegjørelse for studiens vitenskapsteoretiske forankring. Videre presenteres utvalg av skoler og deltakere som inngår i studien, og prosessene med innsamling og analyse av data. I avsnittet om refleksivitet blir det redegjort for vurderinger knyttet til forskerens nærvær i prosessene med datainnsamling, fortolkning og analyse. Deretter blir det gjort rede for hvordan krav til indre og ytre validitet er imøtekommet, før det til slutt i kapitlet redegjøres for forskningsetiske vurderinger.

4.1 Studiens vitenskapsteoretisk forankring

Studiens kunnskapsutvikling tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, der en ønsker å forstå sosiale fenomener ved å beskrive verden slik den oppleves av aktørene (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien fokuserer på praksisen i klasserommet, og det er nettopp verden slik vi møter den i dagliglivet, med dens detaljer og tilsynelatende trivielle aspekter, som er fokus i fenomenologisk forskning (Laverty, 2003). Studien baserer seg på en forståelse av at det ikke er mulig å søke «en sann kunnskap» om essensen av et fenomen, fordi fenomener er mangefasetterte og flertydige (Postholm, 2010). Formålet med innhenting av data er å få tilgang til så rike beskrivelser som mulig basert på deltakernes erfaringer (Finlay, 2011). Utgangspunktet for denne studien var å utforske ulike deltakeres levde erfaringer med hvordan læreres praksis støtter elevers psykiske helse. Å søke kunnskap om dette fenomenet gjennom å undersøke deltagernes egne perspektiver og beskrivelser av levde erfaringer kan sies å være et fenomenologisk utgangspunkt for studien (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosessene med planlegging og gjennomføring av studien, samt i analyseprosessen, er det fokusert på å få de enkelte deltakerne til å dele eksempler på erfaringer som kan belyse problemstillingene i hver av de tre artiklene. Men erfaring er både noe vi gjør, tenker og føler knyttet sammen i en helhet (Dewey, 1934). Vår levde erfaring består ikke bare av det vi klarer å sette ord på,

den består også av taus kunnskap og av sinnsstemninger og følelser som ikke nødvendigvis blir satt ord på i en samtale. Å innhente kunnskap gjennom samtaler der deltakerne oppfordres til å dele eksempler fra egen levd erfaring, vil dermed begrenses til kunnskap om det deltakerne kan sette ord på og dele i en samtale.

Husserls (1859-1938) fenomenologiske filosofi er utgangspunkt for deskriptive fenomenologiske forskningstradisjoner (se for eksempel Giorgi, 1997). Ifølge Husserl eksisterer et fenomen i folks bevissthet og forskere oppnår kunnskap gjennom å studere erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv (Postholm, 2010). Det innebærer å vurdere det som formidles som noe som er tilstede i bevisstheten hos deltakerne, ikke nødvendigvis som noe som faktisk eksisterer (Giorgi, 2012). Det vil for eksempel være slik at deltakerne i denne studien formidler sine erfaringer med læreres praksis slik den eksisterer i deres bevissthet, uten at det kan sies at de formidler læreres praksis slik den viser seg i klasserommet. Amadeo Giorgi kan sies å representere en psykologisk, individuell tilnærming innenfor fenomenologisk forskning (Finley, 2011). Giorgi fokuser på enkeltmenneskets opplevelser samtidig som han forsøker å forstå hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppfattes av flere enkeltindivider (Postholm, 2010). I denne studien søkes det kunnskap om elever, lærere og skolelederes mangfoldige og sammensatte erfaringer med hvordan læreres praksis støtter elevers psykiske helse.

Giorgi (2010) hevder at hvordan kunnskapen oppnås er like viktig som det som er oppnådd. Han beskriver betydningen av å innta det han kaller en fenomenologisk holdning til dataene, som innebærer å rette fokus mot det som er sagt av deltakerne, samtidig som en forsøker å motstå egne eksisterende oppfatninger av fenomenet (Giorgi, 2012). I denne studien er det tilstrebet en induktiv og datastyrt tilnærming i analyseprosessen, der forskeren forsøker å unngå at eksisterende oppfatninger er styrende for fortolkningen (Malterud, 2017). Likevel anerkjennes det at analyseprosessen ikke kan anses for å være fullstendig «teorifri» fordi forskeren alltid vil ha med seg teoretiske antakelser basert på erfaringer og kjennskap til teori og tidligere forskning (Malterud, 2001). Det er for eksempel gjennomført omfattende litteratursøk for å sette seg godt inn i forskningslitteraturen i forkant og parallelt med planlegging og gjennomføring av studiens datainnsamlingen. Selv om det ble tilstrebet å stille åpne spørsmål og lytte åpent til det deltakerne formidler, er det ikke mulig å sette kunnskapen en har tilegnet seg til side. Det er ikke mulig å unngå at kunnskapen en innehar virker inn på spørsmålene en stiller til deltakerne eller i fortolkningen av det

som formidles. For å tilstrebe en fenomenologisk tilnærming til dataene, har forskeren i så stor grad som mulig forsøkt å være bevisst på hvordan førforståelse, slik den er formet av kulturelle, sosiale og historiske aspekter ved egen erfaring, kan virke inn på ens fortolkning (Laverty, 2003). Det er ikke en bevisstgjøring som har vært begrenset til oppstarten av forskningsprosjektet, men som derimot har vært tilstede i hele forskningsprosessen, i tråd med anbefalinger i litteraturen (Finlay, 2011).

4.2 Utvalg

Denne studien er en del av prosjektet «Schools, Learning and Mental Health» ved Høgskolen i Innlandet. Det ble inngått samarbeid med 10 strategisk utvalgte skoler i det overordnede prosjektet, og deltakerne er rekruttert fra disse skolene. I motsetning til tilfeldige utvalg som gir mulighet for statistisk generalisering (Hellevik, 2002), ble skolene valgt ut strategisk for å dekke en viss geografisk bredde, og representere ulike skolestørrelser. Skolene ble ikke valgt ut fordi de hadde et spesifikt fokus på psykisk helse. Det var ønskelig å få tak i deltakeres beskrivelser ved et utvalg skoler som er forskjellige nok fra hverandre til at forskeren kan få tilgang til et mangfold av fortellinger fra skolehverdagen. I kvalitativ forskning er det ønskelig å rekruttere deltakere som har erfaring med det som er fokus for studien, er villige til å snakke om sine erfaringer, og er ulike nok fra hverandre til å få frem rike og unike fortellinger (Laverty, 2003). I denne studien var det ikke ønskelig å rekruttere skoleledere og lærere ved den enkelte skole som hadde et særskilt ansvar for elevers psykiske helse. Derimot ble det lagt vekt på å rekruttere skoleledere, lærere og elever som representerte variasjon slik at det ga tilgang til et mangfold av beskrivelser.

4.2.1 Utvalg av skoler

Totalt inngår 5 skoler fra 4 ulike kommuner på Østlandet, og 5 skoler fra 2 kommuner på Vestlandet i det overordnede prosjektet. Både kombinerte barne- og ungdomsskoler og 'rene' ungdomsskoler er representert i utvalget. For å rekruttere et bredt utvalg av lærere ved ulike skoler, ble lærere på fire av ti skoler forespurt om deltakelse i fokusgrupper. To skoler på Østlandet og to skoler på Vestlandet ble valgt ut for å avspeile tilsvarende bredde som i de ti opprinnelige skolene. I tillegg til at de fire skolene befinner

seg i kommuner i ulike deler av landet, representerer de også variasjon når det gjelder antall elever og ansatte. Fokusgrupper med elever ble gjennomført ved to av skolene. Også disse skolene ble rekruttert fordi de befant seg i ulike kommuner og var av ulik størrelse. Tabellen nedenfor viser en oversikt over skolene der intervju og fokusgrupper ble gjennomført:

Tabell 1. Oversikt over dataene som er innhentet fra skolene.

Skole	Regional tilhørighet	Antall elever/lærere	intervju med skoleledere	Fokusgrupper med lærere	Fokusgrupper med elever
1	Østlandet	360/31	1	2	4
2		230/28	1	1	3
3		150/21	1		
4		600/95	1		
5		190/21	1		
6	Vestlandet	420/34	1	2	
7		270/18	1		
8		355/33	1		
9		510/41	1		
10		200/27	1	1	

4.2.2 Deltakere

Studien omfatter intervju med skoleledere, fokusgrupper med lærere og fokusgrupper med elever. Til sammen seks mannlige og fire kvinnelige skoleledere deltok i studien. Deltakerne hadde alle erfaring fra både undervisningsarbeid og skoleledelse, og perioden de har vært tilsatt som skoleleder varierer fra seks til atten år. Det ble gjennomført seks fokusgrupper med til sammen 36 (17 mannlige og 19 kvinnelige) lærere ved fire skoler. Lærerne underviste i ulike fag og arbeidet ved ulike trinn ved skolene, og deres erfaring fra undervisningsarbeid varierte fra ett til 16 år. Ved de to største skolene ble det gjennomført to fokusgrupper. På hver av de mindre skolene ble det gjennomført en fokusgruppe med lærere.

9.trinnselever ved to av skolene ble invitert til å delta i fokusgrupper, og totalt ble det gjennomført sju fokusgrupper med til sammen 26 elever (16 jenter og 10 gutter). Ved

den første skolen deltok tolv elever (8 jenter og 4 gutter) fordelt på fire fokusgrupper, og ved den andre skolen deltok 14 elever (8 jenter og 6 gutter) fordelt på tre fokusgrupper. Tabellen nedenfor presenterer en oversikt over skolelederne, lærerne og elevene som deltok i studien:

Tabell 2. Oversikt over deltakere i studien.

	skoleledere			Lærere			Elever		
	Total	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt	Gutter	Jenter
Antall deltakere	10	6	4	36	17	19	26	10	16
Antall deltakere fordelt på fokusgrupper				8	6	2	3	1	2
				7	1	6	3	1	2
				6	1	5	4	1	3
				4	2	2	5	2	3
				8	4	4	5	3	2
				3	3	0	3	1	2
							3	1	2
Antall fokusgrupper				6			7		

4.3 Datainnsamling

I kvalitativ forskning finnes det ingen entydig fremgangsmåte for innsamling og analyse av data. Et uttalt mål er derfor transparens i form av åpenhet om hvordan studien er gjennomført og rapportert (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er forsøkt ivaretatt i denne avhandlingen ved å beskrive hvert av stegene i prosessen med innsamling av data.

Individuelle intervju med skoleledere og fokusgrupper med lærere og elever ble benyttet for å besvare forskningsspørsmålene i de tre artiklene i avhandlingen. Å utforske erfaringer fra ulike grupper kan gi innsikt i kompleksiteten ved et fenomen eller en problemstilling fra ulike posisjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Skoleledere, lærere og elever har ulike posisjoner i skolen og deres erfaringer kan derfor gi bredere innsikt enn om en utforsket erfaringene ut fra kun en av posisjonene. Kombinasjon av fokusgrupper og individuelle intervju ble benyttet for å få frem rike beskrivelser av hvordan lærere og skoleledere arbeider for å støtte elevers psykiske helse, og hvordan de erfarer tverrfaglig

samarbeid om å støtte elevers psykiske helse. I tillegg ble det gjennomført observasjoner av tverrfaglige samarbeidsmøter ved fire av skolene. Observasjonene ble ikke benyttet som datagrunnlag for å besvare forskningsspørsmålene i avhandlingens tredje artikkel, men ble gjennomført for å gi forskeren en bedre forståelse av skolenes rutiner for tverrfaglig samarbeid. For å besvare forskningsspørsmålet i den første artikkelen ble det gjennomført fokusgrupper med ungdomsskoleelever for å få frem elevers individuelle erfaringer og deres delte refleksjoner knyttet til egen skolehverdag. Underveis i datainnsamlingsprosessen ble forskerens egne refleksjoner notert i et dagbokformat, som et hjelpemiddel i prosessen med refleksjon og fortolkning av data.

4.3.1 Individuelle intervju med skoleledere

Våren 2016 ble individuelle intervju med skoleledere gjennomført. Individuelle intervju kan gi tilgang til rike beskrivelser av menneskers erfaringer, oppfatninger og meninger (Silverman, 2006). Intervju med skoleledere ble valgt for å få frem deres forståelse av hvordan de jobber med å støtte elevers psykiske helse, både i kraft av rollen som skoleleder og gjennom å legge til rette for læreres rolleutøvelse. Skoleledere kan innvirke på hvordan lærerrollen forstås og fylles på den enkelte skole (Stoll et al., 2006; Viig et al., 2012). Skolelederens forståelse ble derfor vurdert som nyttig å utforske, ved siden av lærernes egen forståelse av hvordan de jobber med å støtte elevers psykiske helse. Videre har skoleledere en sentral rolle i koordinering av tverrfaglig samarbeid.

Individuelle intervju gir mulighet for å kunne stille utdypende spørsmål til tema som kommer opp i samtalen, og det gir også tilgang til å fange opp kroppsspråk, stemmeleie og mimikk som kan understreke budskapet i ordene som blir sagt. Slik skaper intervjueren og den som intervjuer kunnskap sammen i samtalerelasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig kan individuelle intervju også begrense datatilfanget, fordi dialogen påvirkes av relasjonen som oppstår mellom de som samtaler (Postholm, 2010). Individuelle intervju av skoleledere ble valgt fremfor fokusgrupper på bakgrunn av to vurderinger. For det første ble det gjort en pragmatisk vurdering av praktiske utfordringer ved å samle skolelederne fra de ulike skolene i fokusgrupper, siden utvalget av skoler var foretatt i ulike geografiske regioner. For det andre ble det vurdert at skolelederne ikke burde delta i fokusgrupper sammen med lærere på egen skole, for å unngå en makt-ubalanse i gruppene som kunne påvirke dialogen. For eksempel kunne

en forvente at skoleleders tilstedeværelse i fokusgrupper kunne føre til at lærerne ble mer tilbakeholdende med å dele erfaringer som ikke var i tråd med skoleleders interesser.

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1), og det ble gjennomført et pilotintervju med en assisterende skoleleder ved en skole som ikke inngår i utvalget i studien. Første kontakt med skolene var en e-post med vedlagt informasjonsskriv om studien til hver av skolelederne (se vedlegg 2). De individuelle intervjuene med skolelederne ble gjennomført på skoleleders kontor ved den enkelte skole. Intervjuene varte i 45-60 minutter.

4.3.2 Fokusgrupper med lærere

Fokusgrupper med lærere ble gjennomført våren 2016. Fokusgrupper kan i motsetning til individuelle intervju gi tilgang til beskrivelser av både individuelle oppfatninger og delte refleksjoner (Creswell, 2014). Samtalen i en fokusgruppe kan derfor få frem forskjeller og spenninger mellom deltakerne i gruppa, så vel som temaer deltakerne er omforent om (Krueger & Casey, 2015). Gruppedynamikken som oppstår i en fokusgruppe kan også begrense datatilfanget, ved at maktforhold mellom deltakere fører til at noen perspektiv løftes frem i samtalen mens andre holdes tilbake (Malterud, 2012). Fokusgrupper med lærere ble i denne studien valgt fordi en ønsket å få tak i felles refleksjoner, så vel som ulike erfaringer og beskrivelser av hvordan lærere jobber med å støtte elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis. Videre var det ønskelig å få frem læreres beskrivelser av erfaringer fra samarbeid med andre profesjonsgrupper, og refleksjoner over hvorvidt de opplever samarbeidet som relevant for deres praksis med å støtte elevers psykiske helse i skolehverdagen. Fokusgruppene ble sammensatt av lærere som jobber ved samme skole. Halkier og Gjerpe (2010) påpeker at deltakere som tilhører samme sosiale nettverk har mulighet for å utforske hverandres perspektiver basert på delte erfaringer og felles forståelse. I tråd med anbefalinger i litteraturen (Krueger & Casey, 2015), var det ønskelig at fokusgruppene skulle bestå av 5-8 lærere. På grunn av sykdom ble to av fokusgruppene gjennomført med et mindre antall deltakere enn ønsket. Hensikten med studien var ikke å få tak i beskrivelser fra lærere med et spesielt ansvar for eller engasjement for elevers psykiske helse, og gruppene ble derfor satt sammen av lærere som underviser på ulike trinn og i ulike fag for å sikre at

de representerte en viss bredde av lærere som arbeider i ungdomsskolen.

Det ble gjennomført et pilotintervju med to lærere fra en skole som ikke inngår i utvalget, og erfaringer fra pilotintervjuet førte til noen få endringer i intervjuguiden som var utarbeidet på forhånd (se vedlegg 3). Det ble plukket ut fire skoler der det ble forespurt om lærer-deltakelse i fokusgruppeintervjuer. Forespørselen ble rettet til leder ved skolene, som av praktiske grunner sto for rekruttering av lærere med utgangspunkt i definerte kriterier. Det ble formidlet at det var ønskelig å rekruttere lærere av begge kjønn som arbeider ved ulike trinn og underviser i ulike fag ved skolene. Lærerne fikk et informasjonsskriv om undersøkelsen på forhånd, der de kunne samtykke til deltakelse (se vedlegg 4). Fokusgruppene ble gjennomført i lærernes arbeidstid på skolen, og varte i 45-60 minutter. En observatør deltok i alle fokusgruppene. Observatøren bistod intervjueren med å sørge for at diskusjonene foregikk slik at alle som ønsket å bidra fikk slippe til etter tur, som anbefalt i litteraturen (Krueger & Casey, 2015; Malterud, 2012). Umiddelbart etter gjennomføring av hver fokusgruppe ble refleksjoner og observasjoner delt mellom observatør og intervjuer. Det ble foretatt lydopptak av både de individuelle intervjuene og fokusgruppene. Det totale antallet fokusgrupper som skulle inngå i studien ble vurdert underveis i datainnsamlingsprosessen. Etter at den sjette fokusgruppen var gjennomført, ble det vurdert at det ikke var fremkommet ny kunnskap som indikerte behov for å gjennomføre flere fokusgrupper (Halkier & Gjerpe, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.3 Observasjon av tverrfaglige samarbeidsmøter

For å få bedre kjennskap til rutiner for tverrfaglig samarbeid som omtales i individuelle intervju og fokusgrupper, ble det gjennomført observasjoner av tverrfaglige samarbeidsmøter ved fire skoler. I første omgang ble leder ved hver av skolene kontaktet og forespurt om forskerens deltakelse på skolens samarbeidsmøter. Deretter ble deltakerne i samarbeidsmøtene kontaktet av skolelederen, som sørget for å gi informasjon om prosjektet og innhente samtykke til observasjon (se vedlegg 5). Forskeren deltok på møtene uten å ta del i samtalen, foretok lydopptak av dialogen i møtene og noterte ned umiddelbare tanker og refleksjoner underveis.

Observasjonene ble ikke benyttet som datamateriale for å besvare

forskningsspørsmålene i avhandlingens tredje artikkel, men ga innsikt i hvordan tverrfaglig samarbeid foregår på hver av de fire skolene. Forskeren fikk innblikk i hvem skolene vanligvis samarbeider med, hvordan tverrfaglig samarbeid organiseres og hvordan dialogen i slike tverrfaglige samarbeidsmøter kan foregå.

4.3.4 Fokusgrupper med elever og bruk av referansegruppe

For å besvare forskningsspørsmålet i den første artikkelen ble det våren 2018 gjennomført fokusgrupper med elever ved 9.trinnet ved to skoler. Fokusgrupper ble benyttet for å få tak i elevers beskrivelser av betydningen av læreres praksis for elevers psykiske helse. I fokusgruppene var det ønskelig å legge til rette for deling av både omforente erfaringer så vel som ulike erfaringer og synspunkter som står i motsetning til hverandre.

En intervjuguide ble utarbeidet på forhånd, og et pilotintervju med 5 9.trinnselever (fire jenter og en gutt) ved en skole som ikke inngår i utvalget ble gjennomført i desember 2017. Intervjuguiden ble revidert med utgangspunkt i erfaring fra dette pilotintervjuet (se vedlegg 6), og et nytt pilotintervju med samme elevgruppe ble gjennomført i februar 2018. Første forespørsel om deltakelse i denne delen av studien gikk til skoleleder ved de to skolene. Skoleleder informerte deretter lærerne ved 9.trinnet, som fikk ansvar for å dele ut samtykkeskjema med informasjon om studien til alle elevene ved trinnet (se vedlegg 7). Lærerne organiserte også tid og sted for gjennomføring av fokusgruppene.

Forskning der barn og ungdom er deltakere krever ekstra varsomhet med tanke på det maktforholdet som eksisterer mellom forsker og deltakere. Mens det for de yngste barna anbefales at de får ha med seg en venn i intervjusituasjonen, er det anbefalt at eldre barn og ungdommer (fra 11 års alder) involveres i planleggingsprosessen av forskningen for å redusere det skjeve maktforholdet (Tinson, 2009). I denne studien ble dette søkt ivaretatt ved å involvere en referansegruppe i planleggingen av fokusgruppene, bestående av de fem elevene som gjennomførte pilotintervjuet. I etterkant av det første pilot-intervjuet ble ungdommene konferert i forhold til egne opplevelser av spørsmålene som ble stilt. I tillegg ble referansegruppen spurt om hvordan de mente fokusgrupper med diskusjoner rundt temaene i intervjuguiden burde organiseres og gjennomføres. Elevenes innspill på spørsmålene i utkastet til intervjuguide førte til endringer i bruk av

ord og begreper i den endelige utformingen av intervjuguiden. Referansegruppens gav også innspill til organisering og gjennomføring av fokusgruppene med 9.trinnselever.

Referansegruppen som bisto i denne studien ga forskeren råd om å unngå å sette sammen fokusgrupper på mer enn fem ungdommer, fordi de mente det vil bli vanskeligere for deltakerne å dele refleksjoner og erfaringer i grupper på seks til åtte elever. Referansegruppen mente det ikke var nødvendig å dele inn i rene jente- eller guttegrupper, derimot mente de det var viktig at elevene kjente hverandre fra før, og var relativt trygge på hverandre. For å ivareta dette ble sammensetning av fokusgrupper ved de ulike skolene overlatt til en kontaktlærer som kjente elevene godt. Kontaktlæreren fikk beskjed om å sette sammen grupper av tre til fem elever, gjerne både gutter og jenter i hver gruppe. Det ble også informert om at det var ønskelig at gruppene ble satt sammen av elever som ville føle seg trygge nok på hverandre til å dele refleksjoner og erfaringer innad i fokusgruppen relatert til temaene for studien. Fokusgruppeintervjuene varte i 25-30 minutter og ble gjennomført i skoletiden i et grupperom på den enkelte skole. Av hensyn til størrelsen på fokusgruppene ble det besluttet at det ikke skulle delta en observatør i tillegg til intervjuer i fokus-gruppene, fordi dette kunne være med på å øke skjevheten mellom voksen forsker og ungdommer som informanter (Tinson, 2009). Det ble i første omgang gjennomført fem fokusgrupper ved de to skolene. Etter å ha transkribert fokusgruppe-dialogen og startet prosessen med å kode disse, viste det seg å fremkomme ny informasjon i de siste fokusgruppene. Det ble derfor, i tråd med anbefalinger i litteraturen (Krueger & Casey, 2015), besluttet å foreta ytterligere to fokusgrupper. Disse ble gjennomført ved skole 1. Etter at fokusgruppene var gjennomført, transkribert og kodingsarbeidet påbegynt, var det ikke fremkommet ny informasjon i de siste fokusgruppene som skulle tilsi at en burde utvide datamaterialet ytterligere.

4.4 Dataanalyse

En induktiv og datastyrt tilnærming var utgangspunkt for analyseprosessen. Saldañas kodingsmanual (Saldaña, 2013) ble benyttet som utgangspunkt for arbeidet. Denne kan ikke sies å være knyttet til et spesifikt vitenskapsteoretisk ståsted. Likevel kan den tematiske analyseprosessen med utvikling av koder, dimensjoner og tema sies å være i

tråd med en fenomenologisk tilnærming ved at prosessen tar utgangspunkt i å forstå et fenomen uten å tilføre teori eller hypoteser (Miles, Huberman & Saldña, 2014).

Intervju og fokusgrupper ble transkribert fortløpende og importert inn i dataprogrammet Nvivo 11 som ble benyttet som verktøy i kodings- og analyseprosessen. Også dialogen i de tverrfaglige samarbeidsmøtene ble transkribert. Forskeren valgte å transkribere dialogene selv, med bakgrunn i at transkripsjonsprosessen gir mulighet for å bli bedre kjent med datamaterialet og oppnå en dypere forståelse for det en ønsker å utforske (Patton, 2002). Dialogen i intervju og fokusgrupper ble gjengitt så ordrett som mulig, og pauser, nøling eller latter ble notert i parentes.

Analyseprosessen har foregått fortløpende og delvis parallelt med datainnsamlingsprosessen. Analyse av intervju med skoleledere ble påbegynt først. Det ble etter hvert i analyseprosessen klart at skoleledernes beskrivelser så ut til å gi uttrykk for hvordan de mente læreres praksis burde være, like mye som hvordan de erfarte at læreres praksis var. Det ble derfor vurdert at disse burde ses i sammenheng med læreres beskrivelser. Disse erfaringene førte også til at intervjuer ble mer bevisst på å etterspørre konkrete eksempler på læreres erfaringer i fokusgruppeintervjuene. Fokusgrupper med elever ble gjennomført og analysert etter at intervju med skoleledere og fokusgrupper med lærere var analysert.

Prosessen med analyse av datamaterialet startet med å lytte til lydopptakene og lese de transkriberte intervjuene og fokusgruppene i sin helhet gjentatte ganger mens umiddelbare refleksjoner knyttet til teksten ble notert. Deretter ble meningsfulle tekstenheter identifisert og kodet deskriptivt, inspirert av Saldañas (2013) beskrivelse av første kode-syklus. For eksempel ble tekstenheten: "Vi kjenner hverandre, og det gjør det lettere å komme i kontakt med ulike fagfolk" kodet som "å kjenne hverandre letter kontaktprosessen". Notater med forskerens refleksjoner underveis i fasene med datainnsamling ble også benyttet som hjelpemateriell i fasen med å identifisere og kode tekst-enheter deskriptivt. Deler av transkripsjonene ble lest av veilederne, og de foreløpige kodene ble diskutert i en interaktiv prosess der koder ble fjernet eller sammenslått og nye koder ble lagt til. Deretter ble det utviklet et foreløpig rammeverk av dimensjoner og temaer som ble diskutert med veiledere. I denne prosessen ble antall koder redusert og utviklet til en rekke dimensjoner som ble organisert i foreløpige tema,

inspirert av Saldañas beskrivelse av andre kode-syklus (Saldaña, 2013). For eksempel ble koden ovenfor, sammen med andre lignende koder, arrangert i dimensjonen: "Å bygge tverrfaglige relasjoner". Denne dimensjonen ble deretter arrangert i temaet: "Legge grunnlaget for tverrfaglig samarbeid". Også i denne delen av analyseprosessen ble dimensjoner og tema endret og utviklet i diskusjon med veiledere, før et endelig tematisk rammeverk ble utviklet.

4.5 Refleksivitet

I kvalitativ forskning er det vesentlig å identifisere og tilkjennegi førforståelsen som forskeren bringer med seg inn i fortolkningen for å bidra til studiers integritet og troverdighet (Malterud, 2001). Det er basert på en forståelse av at forskerens erfaring og bakgrunn kan ha betydning for valg som tas underveis i forskningsprosessen. Forskerens erfaring og bakgrunn kan også ha betydning for forholdet mellom forskeren og deltakerne, og for fortolkning og forståelsen av dataene som samles inn (Jootun, McGhee & Marland, 2009). I dette avsnittet redegjøres det derfor for forskerens nærvær i prosessene med datainnsamling, analyse og fortolkning.

4.5.1 Forskerens førforståelse

Førforståelsen vår kan være basert på både tidligere personlige og profesjonelle erfaringer, og vår oppfatning av fenomener (Malterud, 2001). Den formes av hva vi ønsker å utforske, av våre verdier, oppfatninger og holdninger. I tillegg formes den av våre kvalifikasjoner og vår motivasjon for gå inn i forskningsfeltet (Krumsvik, 2013; Malterud, 2001). I likhet med andre forskere har jeg med meg en oppfatning av den skolehverdagen jeg ønsker å utforske som er formet av egne erfaringer som skoleelev. Som mor har jeg også fulgt egne barn gjennom mange år i grunn- og videregående skole, og erfaring fra møter med ulike skolesystem og ulike lærere er en del av min førforståelse. I tillegg har jeg med meg erfaringer fra mange år i profesjonsrollen som pedagogisk-psykologisk rådgiver og som spesialist i klinisk pedagogikk. Både personlige og profesjonelle erfaringer har vært styrende for motivasjon og engasjement for temaet i denne studien. I arbeidet med studien har jeg forsøkt å reflektere over hvordan min førforståelse kan ha virket styrende for oppmerksomheten min og forståelsen av det jeg

studerte. For eksempel kan tidligere erfaringer med ungdom som har hatt utfordringer i relasjoner til lærere gjort meg ekstra oppmerksom på relasjonelle forhold mellom lærer og elev. Samtidig kan kjennskap og nærhet til fenomenet jeg forsøker å forstå, begrense min fortolkning og hindre meg i å legge merke til detaljer, fordi det virker opplagt eller kjent. For eksempel kan jeg ha oversett aspekter ved tverrfaglig samarbeid, fordi jeg selv er kjent med tilsvarende situasjoner som de lærere og skoleledere beskriver.

4.5.2 Refleksivitet i intervjusituasjonen

Refleksivitet i forhold til deltakernes agenda og hvordan selve intervjusituasjonen kan påvirke dataene er understreket som viktig for studiers integritet (Alvesson, 2003). Mange års erfaring fra samtaler med både skoleledere, lærere og elever i ungdomsskolen oppleves å ha vært en styrke i etablering av kontakt med deltakerne i studien. På samme tid har jeg vært bevisst på at rollen som forsker og intervjuer er annerledes enn en rådgivende eller terapeutisk rolle. Jeg erfarte i intervjusituasjonene og i fokusgruppene at jeg var tilbakeholden med å gripe inn og stille oppfølgingsspørsmål, fordi jeg var redd for å dreie samtalen i en retning som er formet av min førforståelse for hva som er av betydning for elevers psykiske helse. Det kan ha hindret meg fra å få frem viktige aspekter ved deltakernes erfaringer i intervjusituasjonen. Forkunnskapen kan også ha vært en utfordring i forskningsprosessen, ved å virke inn på min fortolkning eller ved å blokkere for ny innsikt. Kontinuerlige samtaler med veiledere underveis i både planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen, samt i analyseprosessen, ble gjennomført for å gi økt bevissthet om hvordan egen førforståelse kan ha virket inn på min fortolkning. I både intervju og fokusgrupper ble det fokusert på å skape trygghet i situasjonen slik at deltakerne kunne være åpne og dele egne erfaringer og refleksjoner i dette ene møtet. Jeg var innstilt på at formålet med samtalene primært skulle være å frambringe kunnskap, til forskjell fra rådgivende eller terapeutiske samtaler som skal bidra til endring (Kvale & Brinkmann, 2015).

Min profesjonelle erfaring ble også styrende for noen av valgene som ble tatt tidlig i forskningsprosessen, og det er to hensyn jeg ønsker å trekke frem eksplisitt. For det første har min profesjonelle bakgrunn hatt innvirkning på utformingen av den delen av studien der jeg ønsket å utforske skoleledere og læreres erfaringer med samarbeid med ulike hjelpetjenester. Egen erfaring fra tverrfaglig samarbeid i andre kommuner og

skoler enn de som er inkludert i studien, gjorde at jeg trengte å bruke tid på å gjøre meg kjent med de enkelte skolene og deres samarbeidspartnerne. Derfor besluttet jeg å delta på tverrfaglige samarbeidsmøter ved hver skole. Selv om observasjonene som ble gjennomført på skolene ikke ble kodet og analysert på lik linje med data fra intervju og fokusgrupper, var de viktige for å unngå at egen erfaring med tilsvarende tverrfaglig samarbeid ble styrende for fortolkningen av dataene. For det andre ble min profesjonelle erfaring med elever som av ulike grunner strever i forhold til egen psykisk helse og med egen skolehverdag, styrende for at jeg valgte å benytte en referansegruppe med elever. Ved å innhente og ta hensyn til 9.trinnselevenes innspill til utforming og organisering av fokusgrupper med elever, ble mine tidligere erfaringer fra møter med ungdom i mindre grad styrende for utforming av spørsmål, og for valg knyttet til organisering og gjennomføring av fokusgruppene.

4.6 Validitet

Bruk av begrepet validitet er omdiskutert i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet kan forstås som en studies håndverksmessige kvalitet som bør gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Den håndverksmessige kvaliteten ved en studie kan videre forstås som utgangspunktet for hva funnene kan gi gyldig kunnskap om (Malterud, 2017). I tråd med en slik forståelse er begrepet validitet brukt i denne avhandlingen. I avsnittet om indre og ytre validitet diskuteres studiens pålitelighet og gyldighet, sammen med mulighet for generalisering av studiens funn.

4.6.1 Indre validitet

En studies indre validitet kan forstås som pålitelighet ved studien, som er avhengig av forskerens evne til grundighet og konsistens i planlegging, gjennomføring og fremstilling av forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Morse, Barrett, Mayan, Olson og Spiers (2002) argumenterer for at vurderinger av en studies validitet må inngå som verifiseringsstrategier som er integrert i hele forskningsprosessen, fremfor å begrenses til evaluering av studiens validitet i etterkant av forskningsprosessen. Giorgi hevdet at studiers validitet er avhengig av hvorvidt funnene springer ut av dataene som er samlet

inn fremfor forskerens fortolkning (Giorgi, 1992). I denne studien er krav om indre validitet imøtekommet ved å legge vekt på kritiske vurderinger av de valgene som er foretatt underveis i forskningsprosessen og av forskerens fortolkning av data. Videre er det imøtekommet ved å stille spørsmål ved og diskutere mulige skjevheter som kan oppstå med utgangspunkt i forskerens førforståelse (Kvale, 1989; Kvale & Brinkmann, 2015). To av veilederne mine har lest gjennom transkriberte intervju og fokusgrupper. Foreløpige koder ble også drøftet for å få frem og diskutere mulige skjevheter. Ulikhet i forståelse av meningsfulle tekst-enheter og i koder er åpent diskutert og vurdert i det videre arbeidet med å identifisere dimensjoner og tema. I fremstillingen av studien ble det i tråd med en kvalitativ forskningstradisjon lagt vekt på «gjennomsiktighet», ved at hvert trinn i planleggings- og gjennomføringsprosessene ble beskrevet (Morse, 2015).

Felles for både kvantitativ og kvalitativ forskning er at de ordene som brukes om et fenomen har betydning for hvordan vi forstår fenomenet (Kvale, 1989). En studies konsistens vil være avhengig av at det er samsvar mellom begrepene som benyttes i ulike deler av datainnsamlingsprosessen. I denne studien ble begrepene «psykisk helse» og «psykiske helseutfordringer» benyttet i intervju med skoleledere og i fokusgrupper med lærere. Tidligere forskning viser at ungdom er lite kjent med betegnelsen «psykisk helse» (Armstrong, Hill, & Secker, 2000). I pilotering av fokusgrupper fremkom det at ungdommene strevde med å forstå betegnelsen «psykisk helse». Derfor ble uttrykket «å ha det bra og trives» benyttet i fokusgrupper med elever, i stedet for å bruke uttrykket «psykisk helse» som i individuelle intervju og fokusgrupper med lærere. Å benytte ulike betegnelser om det man tenker er samme fenomen, medfører utfordringer i fortolkning av data. Likevel ble det vurdert at hensynet til informantenes forståelse i intervjusituasjonen var viktigere enn konsistens i begrepsbruk mellom intervju med skoleledere, fokusgrupper med lærere og fokusgrupper med elever.

4.6.2 Ytre validitet

Studiens kvalitative design og utgangspunkt i et strategisk utvalg av skoler gir ikke mulighet for statistisk generalisering (Hellevik, 2002). Likevel gir kvalitative data grundige og rike beskrivelser som kan ha gyldighet ut over hverdagen til de enkelte deltakerne i studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) forutsetter det at beskrivelsene av intervjuprosessen og funnene er av god kvalitet slik at leseren har mulighet for å

vurdere om funnene også kan ha gyldighet i andre situasjoner enn de som inngår i utvalget. En kvalitativ studies ytre validitet vil også avhenge av hvorvidt funnene er forenlige med teori på feltet og tidligere forskningsfunn (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er krav til ytre validitet imøtekommet ved å gi grundig presentasjon av funn fra tidligere forskning i hver av de tre artiklene som inngår i avhandlingen og i kappen, og studiens funn blir diskutert i forhold til annen relevant forskning på feltet. I tillegg er det lagt vekt på å benytte sitater fra intervjuer og fokusgrupper i presentasjon av studiens resultater i hver av de tre artiklene.

4.7 Forskningsetiske vurderinger

Studien er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), i forkant av hver av de to fasene for datainnsamling og i forkant av observasjoner som ble foretatt av tverrfaglige samarbeidsmøter på skolene (se vedlegg 8). I dette avsnittet beskrives det hvordan samtykke fra deltakerne i studien ble innhentet og hvordan konfidensialitet er ivaretatt.

4.7.1 Samtykke fra deltakere

Skriftlig samtykke til deltakelse i studien ble innhentet av alle deltakerne på forhånd (se vedlegg 2, 4, og 7). For ungdommene som deltok i fokusgrupper ble skriftlig samtykke innhentet både fra eleven selv og fra deres foresatte. På samtykkeskjemaet ble det informert om studiens målsetting, retten til å trekke seg fra studien og hvordan dataene vil bli behandlet og oppbevart. Den samme informasjonen ble gjentatt muntlig i introduksjonen av intervjuene og fokusgruppene.

Skriftlig samtykke til forskerens deltakelse i tverrfaglige samarbeidsmøter på skolene ble også innhentet av alle deltakerne på forhånd av møtene (se vedlegg 5). Koordinator for møtene (skoleleder eller spesialpedagogisk koordinator ved skolene) bistod forskeren med å forespørre møtedeltakerne og innhente skriftlig samtykke før møtet skulle gjennomføres. På samtykkeskjemaet ble det informert om studiens målsetting, retten til å trekke seg fra studien og hvordan dataene vil bli behandlet og oppbevart. Samme informasjon ble lest opp for møtedeltakerne ved møtenes oppstart.

4.7.2 Konfidensialitet

Samtidig med innhenting av samtykke til deltakelse i intervju og fokusgrupper ble det informert at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det ble opplyst om at lydopptak av intervjuene ville bli transkribert, at både deltakerne og skoler ble anonymisert og at opptakene vil bli slettet etter prosjektperiodens utløp. Fokusgrupper med lærere og med elever ble innledet med en oppfordring om at informasjon som ble delt i fokusgruppene skulle forbli i gruppene.

Underveis i prosessen med innhenting av data ble dette håndtert ved at alle deltakernes navn ble erstattet med fiktive navn i transkripsjonene og i fremstillingen av dataene. Det ble tatt hensyn til at personer eller skoler ikke skulle kunne gjenkjennes i fremstillingen av funnene, med særlig vekt på at bruk av direkte sitat fra transkripsjonene ikke skulle tilkjenne personers identitet.

Det ble også foretatt lydopptak av dialogen fra tverrfaglige samarbeidsmøter, som deretter ble transkribert. I innledningen til møtene ble deltakerne bedt om å unngå bruk av navn på elever eller elevers foresatte i møtedialogen. I etterkant av gjennomførte observasjoner, ble det likevel vurdert at disse dataene inneholdt opplysninger som det var behov for å ta ekstra forholdsregler for å ivareta de berørtes konfidensialitet. Det ble derfor opprettet et eget serverrom der kun forskeren fikk tilgang i perioden frem til lydopptakene og transkripsjonene ble slettet. Observasjonene ble kun benyttet som en hjelp for forskeren i analyseprosessen av intervju- og fokusgruppedata, og data fra observasjonene ble ikke benyttet i fremstilling av funn.

5. Sammendrag av artiklene

I dette kapitlet presenteres et sammendrag av hver av de tre artiklene i avhandlingen, med vekt på funnene som er relatert til artiklenes problemstillinger.

5.1 Artikkel 1

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O. & Thurston, M. (I prosess: *Scandinavian Journal of Educational Research*). Pupils' perceptions of how teachers' practices support their mental health: A qualitative study of pupils aged 14-15 in Norway.

Den første artikkelen i avhandlingen utforsket elevers erfaringer med sammenhengen mellom læreres praksis og elevers psykiske helse. Artikkelenes forskningsspørsmål er: *Hvordan erfarer elever at lærere støtter elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis?* Datatilfanget i denne artikkelen bestod av fokusgrupper med 9.trinnselever.

Fire tema fremkom av analysen av datamaterialet. Det første temaet omfattet emosjonell støtte som elever erfarte lærere ga ved å være oppmerksomme overfor enkeltelever som personer. Lærere viste slik støtte ved å være oppmerksom overfor hver enkelt elev i en klasse og ved å vise at de bryr seg om det som foregår i elevenes liv. Elevene beskrev for eksempel hvordan de opplevde at lærere brydde seg om dem når de spurte elever om hvordan de har det og innledet samtaler om tema som elevene er opptatt av og som er relatert til ungdommenes liv.

Det andre temaet handlet om elevenes erfaringer med læreres sosiale støtte, som lærere ga ved å legge til rette for at elever kan bli kjent med hverandre, for elevers deltakelse og for samarbeid mellom elever. Dette kunne blant annet skje ved at læreren la til rette for ulike aktiviteter der elevene fikk mulighet for å bli bedre kjent med hverandre. Det var særlig viktig i starten av ungdomsskolen, men elevene verdsatte også at lærere la til rette for ulike aktiviteter der elevene må samarbeide og blir godt kjent med hverandre gjennom hele ungdomsskoletiden. Lærere ga også sosial støtte ved å oppmuntrer elevene til å delta i aktiviteter på skolen, for å unngå at elever med psykiske helseutfordringer trakk seg unna og uteble fra aktiviteter. Elevene beskrev hvordan lærere roste og oppmuntret elever til å delta, slik at de erfarte at deres deltakelse var verdsatt og at de fikk mulighet for å føle seg inkludert. I tillegg erfarte elever at lærere ga

sosial støtte ved å planlegge sammensetning av grupper når elever skal samarbeide. Men for å oppmuntre elever til å delta i aktiviteter og legge til rette for velfungerende grupper mente elevene det var viktig at lærerne hadde etablert en støttende relasjon til dem. Elevene mente også at det var viktig at lærerne hadde gjort seg godt kjent med de ulike elevene i klassen og relasjonene mellom dem.

Det tredje temaet omfattet elevens erfaringer med støtte som lærere ga ved å respondere på elevenes faglige behov. Lærere responderte på elevenes faglige behov ved å sørge for faglige utfordringer og variert undervisning. Samtidig beskrev elevene at lærere ga faglig støtte ved å vise forståelse for at elever kan slite med skolefagene av ulike grunner og adressere den enkeltes faglige behov. Både faglig støtte og faglige utfordringer ble beskrevet av elevene som viktig for deres psykiske helse.

Det fjerde temaet bestod av elevenes erfaringer med hvordan lærere bidro til å redusere skolerelatert stress. Elevene erfarte skolerelatert stress som negativt for den psykiske helsen deres. Lærere reduserte skolefaglig stress ved å gi elever rom for å sette ord på opplevelse av stress. I tillegg reduserte lærere elevens skolefaglige stress ved å gi elevene mulighet for å være tilstrekkelig forberedt og øve seg på stressende situasjoner i skolen. Dessuten beskrev elevene at lærere reduserte skolerelatert stress ved å tillate små lommer i skolehverdagen der det ikke er fullt fokus på skolefaglige prestasjoner.

Temaene som fremkom i analysen omfattet både emosjonell, sosial og faglig støtte av elever. I tillegg omfattet alle temaene både tiltak som lærere kan iverksette overfor enkeltelever, men også tiltak lærere kan iverksette som klasseromsstrategier rettet mot alle elevene i en klasse. Funnene viste at elevene erfarer at de ulike formene for støtte henger sammen, og at kombinasjonen av emosjonell, sosial og faglig støtte ser ut til å være viktig for elevenes psykiske helse. Videre viser funnene at elevene verdsatte læreres støtte til enkeltelever i en klasse, og elevene erfarte at individuelle tiltak burde kombineres med tiltak på klassenivå som er rettet mot alle elevene i klassen.

5.2 Artikkel 2

Mælan, E.N., Tjomsland, H.E., Baklien, B., Samdal, O. & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers, *Pastoral Care in Education*, 36(1), 16-28.

Den andre artikkelen utforsket lærere og skolelederes perspektiv på hvordan de kan bidra til å støtte elevers psykiske helse. Problemstillingen viser til læreres arbeid for å hindre elevers psykiske plager i å oppstå eller utvikle seg til mer alvorlige vansker. Videre omfatter problemstillingen hvordan skoleledere legger til rette for og støtter opp om dette arbeidet. Forskningsspørsmålet som utforskes i artikkelen er: *Hvordan forstår lærere og skoleledere egen praksis med å støtte elevers psykiske helse?* Datatilfanget i artikkelen bestod av individuelle intervju med skoleledere og fokusgruppeintervju med lærere.

Det var to tema som fremkom i analysen av datamaterialet. Det første temaet handlet om læreres arbeid rettet mot enkeltelever i klassen. Både lærere og skoleledere vurderte det som viktig å sørge for at elever som av ulike grunner opplevde psykiske helseutfordringer deltok i aktiviteter på skolen på lik linje med andre elever og opplevde skolefaglig mestring. Det var to dimensjoner knyttet til læreres støtte av enkeltelever som framkom i analysen. For det første ble tiltak lærere gjorde for å utvikle en trygg og støttende relasjon til enkeltelever beskrevet. Lærerne forklarte at for å etablere en trygg og støttende relasjon til enkeltelever, kunne de for eksempel ta kontakt med eleven og oppfordre han/henne til å snakke om tema relatert til skolen, men også andre tema relatert til elevens liv. Lærerne beskrev seg selv som dialog-partnere som kunne lytte til elever og vise medfølelse. Samtidig hevdet lærerne at det var viktig med et klart skille mellom å være dialogpartner og å være en terapeut, som de mente var utenfor deres ansvars- og kompetansefelt. Lærerne beskrev også hvordan de opplevde at de stadig var i press mellom å gi enkeltelever nok oppmerksomhet, samtidig som de har ansvar for å følge opp alle elever i en klasse. For det andre beskrev lærere en rekke ulike tiltak for å redusere opplevd skolefaglig press for å hjelpe elever til å mestre skolehverdagen til tross for psykiske helseutfordringer. Slike tiltak kunne handle om å inngå individuelle avtaler med elever om for eksempel å unngå situasjoner eleven opplevde som spesielt belastende eller reduserte skolefaglige krav. Samtidig uttrykte lærere og skoleledere bekymring for at disse tiltakene ikke var hjelpsomme for elever på lengre sikt, men at de

var med på å forsterke elevens utfordringer heller enn å hjelpe eleven til å overkomme dem.

Det andre temaet bestod av læreres arbeid med skolekonteksten for å støtte elevens psykiske helse. Temaet omfatter to dimensjoner. Den første dimensjonen er arbeid med å utvikle et trygt og inkluderende klasseromsklima. Lærerne og skolelederne beskrev hvordan arbeid med å hjelpe elever til å etablere trygge relasjoner seg imellom var viktig for å støtte elevens psykiske helse. De var for eksempel opptatt av å ha nulltoleranse for negative kommentarer rettet mot elever, og mente det var et viktig tiltak for å sikre et trygt klassemiljø med toleranse for ulikhet. Den andre dimensjonen handler om hvordan lærere støttet elevens psykiske helse ved å differensiere opplæringen slik at elevene opplevde skolefaglig mestring. Lærere og skoleledere mente at varierte aktiviteter, inkludert utenomfaglige aktiviteter, kunne gi elever ulike mestringsopplevelser. Lærerne uttrykte imidlertid bekymring for at handlingsrommet for å variere aktiviteter i hverdagen var lite.

Funn fra studien viste at lærere og skoleledere opplevde at lærerrollen omfatter mer enn å avdekke elevens psykiske helseutfordringer. Lærere så på støtte av elevens psykiske helse som en integrert del av arbeidet med å legge til rette for elevens læring. Den kompleksiteten som dette innebærer ga behov for å trekke opp tydeligere grenser mellom læreres ansvar for elevens psykiske helse og ansvar som tilfaller andre. Det er særlig to områder som pekte seg ut som viktig for læreres praksis. For det første viste funnene at lærere og skoleledere etterspurte tverrfaglig samarbeid for å øke læreres kompetanse i å støtte elevens psykiske helse. For det andre viste funnene at det er behov for en tydeligere definering av ansvaret lærere har overfor elevens psykiske helse, og en grenseoppgang mot ulike samarbeidspartneres ansvar.

5.3 Artikkel 3

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2018). Helping teachers support pupils with mental health problems through inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school heads. *Scandinavian Journal of Educational Research* (Akseptert for publisering).

Den tredje artikkelen utforsket læreres involvering i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse. Videre ble det utforsket om de erfarte tverrfaglig samarbeid som relevant for læreres praksis. Forskningsspørsmålene som utforskes i artikkelen er: (i) *Hvordan erfarer og forstår lærere involvering i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse?* og (ii) *I hvilken grad (om noen) erfarer lærere tverrfaglig samarbeid som hjelpsomt for deres daglige praksis med å støtte elever?* Også denne artikkelen er basert på data fra individuelle intervju med skoleledere og fokusgruppeintervju med lærere.

Tre tema fremkom i analysen av dataene. Det første temaet handlet om å utvikle en gjensidig forståelse for læreres og ulike samarbeidspartneres roller og ansvar for å støtte elevers psykiske helse. Lærere beskrev at de vegret seg for å involvere seg i tverrfaglig samarbeid fordi de var usikre på sin egen rolle og eget bidrag i samarbeidet. Samtidig beskrev lærere at de manglet kunnskap om de ulike samarbeidspartneres roller og kompetanse i å støtte elevers psykiske helse. Både lærere og skoleledere opplevde det som viktig at tiltak på skolen var i tråd med oppfølging elever fikk fra skolens samarbeidspartnere, slik som helsesøster, PPT eller psykisk helsevern for barn og unge (BUP). Samtidig beskrev lærere at de fikk lite informasjon om oppfølging elever fikk av andre, og beskrev at de opplevde det som vanskelig å støtte en elevs psykiske helse gjennom sin daglige praksis, når de var uvitende til hva slags støtte eleven fikk fra andre.

Det andre temaet handlet om å skape et fundament for tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse. Det kan for det første skje ved at samarbeidspartnere bruker tid på å bli kjent med hverandre gjennom samarbeid i for eksempel forebyggende psykisk helsearbeid. Lærere og skoleledere mente det var enklere å samarbeide dersom de hadde opprettet personlig kontakt med samarbeidspartnerne. Det ble fremhevet at for å få tverrfaglig samarbeid til å fungere, var det viktig å bruke tid på å bygge et samarbeidsforhold basert på tillit. For det andre beskrev både skoleledere og lærere at det var lettere å komme frem til gode tiltak for en elev når samarbeidspartnerne var kjent med elevens skolekontekst. Samarbeid om forebyggende psykisk helsearbeid kunne gi samarbeidspartnere kunnskap om skolen og om læreres praksis, og ble vurdert

som viktig i å skape et fundament for tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse. Samtidig ble dette beskrevet som tidkrevende, og arbeid som lett kunne bli nedprioritert i en travel hverdag med mange oppgaver.

Det tredje temaet omfattet støtte lærere kan gi i klasserommet til elever som opplever psykiske helseutfordringer. Det var særlig tre dimensjoner som lærere og skoleledere erfarte som viktig for å kunne støtte elevers psykisk helse gjennom sin daglige praksis. For det første beskrev lærere og skoleledere hvordan elever som har etablert en trygg og nær relasjon til en av sine lærere, lettere kan støttes av denne læreren enn av en person eleven ikke kjenner. Dersom en lærer får tilstrekkelig veiledning fra en eller flere samarbeidspartnere, mente de at læreren kunne gi støtte til elever med psykiske helseutfordringer som det ellers ville vært vanskelig å støtte. Den andre dimensjonen handler om at lærere opplevde manglende kunnskap og ferdigheter i å støtte elever med ulike psykiske helseutfordringer i skolehverdagen, som for eksempel elever som var engstelige og ønsket å unngå vanskelige situasjoner. Lærerne etterspurte veiledning fra samarbeidspartnere i hvordan de kan støtte elever i å delta i ulike aktiviteter på skolen selv om de var engstelige, og hjelpe elever til å mestre situasjoner til tross for de psykiske helseutfordringene. Den tredje dimensjonen handlet om at lærere og skoleledere mente det var viktig at tiltak lærere satte i verk på skolen samsvarte med innholdet i støtte som elever mottok fra skolens samarbeidspartnere. Lærerne og skolelederne mente at informasjon fra samarbeidspartnere til lærere om tiltak rundt enkeltelever ofte var mangelfull. De beskrev at det derfor var utfordrende for dem å støtte elevers psykiske helse i skolehverdagen på måter som er konsistent med annen støtte som eleven mottar.

6. Diskusjon

Den overordnede problemstillingen som utforskes i denne avhandlingen er hvordan elevers psykiske helse kan støttes gjennom læreres daglige praksis. Formålet med avhandlingen har vært å tilføre kunnskap som kan bidra til praksisutvikling i skolen og fremme ungdommers psykiske helse.

Hver av de tre artiklene i avhandlingen utforsker den overordnede problemstillingen fra ulike perspektiv. I den første artikkelen utforskes 14-15 åringers perspektiv på hvordan lærere støtter elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis. Funnene viste at elever erfarer både emosjonell, sosial og faglig støtte fra lærere, og at denne støtten både kan være rettet mot enkeltelever eller gis på klassenivå. Videre viste funnene at det er særlig ulike former for støtte rettet mot enkeltelever kombinert med tiltak på klassenivå elevene opplever som viktig for deres psykiske helse. Dette sammenfaller i stor grad med prinsipper for tilpasset opplæring.

Den andre artikkelen utforsker hvordan lærere og skoleledere forstår egen praksis med å støtte elevers psykiske helse. Funnene viste at støtte av elevers psykiske helse erfares som en integrert del av læreres arbeid med undervisning og med å fremme elevers læring. Dette medførte behov for tydeligere ansvarsfordeling mellom lærerens og samarbeidspartneres ansvar for elevenes psykiske helse.

Den tredje artikkelen utforsker lærere og skolelederes erfaringer med læreres involvering i tverrfaglig samarbeid om å støtte elevers psykiske helse, og om dette samarbeidet oppleves som relevant for læreres praksis. Funnene viste behov for gjensidig avklaring av roller og ansvar mellom partene som samarbeider. Videre viste funnene behov for å skape et fundament for tverrfaglig samarbeid der det er etablert relasjoner basert på tillit og kjennskap til hverandres kompetanse og erfaring. Funnene viste også betydningen av å samarbeide om støtte lærere kan gi gjennom sin daglige praksis, for å sikre konsistente og helhetlige tiltak for elever.

I dette kapitlet vil hovedfunnene fra de tre artiklene sammenstilles og drøftes i en sosial-økologisk forståelsesramme og i lys av funn fra tidligere forskning. Drøftingen vil organiseres i forhold til de ulike nivåene i modellen som ble presentert i kapittel 2, og hvordan tilretteleggende og begrensende faktorer på hvert nivå kan virke inn på om læreres praksis støtter elevers psykiske helse. Til slutt i kapitlet vil avhandlingens

begrensninger og funnenes implikasjoner for praksisfeltet og videre forskning diskuteres.

6.1 Elevnivået

Som utledet i kapittel to er ungdommers psykiske helse i et sosial-økologisk perspektiv avhengig av personlige faktorer som medfører robusthet eller sårbarhet for å utvikle psykiske helseutfordringer (Magnusson & Stattin, 2006). De personlige faktorene er i gjensidig samhandling med faktorer i ungdommens omgivelser (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Elevers psykiske helse er dermed avhengig av tilretteleggende og begrensende faktorer i elevenes omgivelser, som enten forsterker eller reduserer elevers robusthet eller sårbarhet. Funnene i denne avhandlingen viser at en støttende lærer-elevrelasjon ble erfart av elevene som fundamentet i læreres støtte av elevers psykiske helse. Det viser at samhandling som foregår mellom lærere og elever på mikronivå er med på å påvirke elevenes personlige faktorer, i tråd med Bronfenbrenners bio-økologiske modell (Ceci & Anderson, 2006). Elevene verdsatte blant annet at lærere viste genuin omsorg for hvordan de har det og forståelse for at de kan erfare hindringer for læring. Dette er i tråd med tidligere studier (De Wit et al., 2011; Reddy et al., 2003), som indikerer at elever som erfarer emosjonell støtte fra lærere har bedre selvtillit og mindre depresjonssymptomer enn elever uten slik støtte. Funnene viser imidlertid også at omsorg gjennom en støttende relasjon i seg selv ikke var erfart som tilstrekkelig. Derimot viser funnene at elevenes psykiske helse ble støttet av lærere som ga både emosjonell, sosial og faglig støtte av enkeltelever og i form av tiltak overfor hele klassen. Dette er i tråd med det sosial-økologiske perspektivet, der ungdommers utvikling forklares som en gjensidig samhandlingsprosess mellom ungdommers ulike personlige systemer og faktorer i ungdommens miljø (Ceci & Anderson, 2006). I en slik forståelsesramme vil elevers psykiske helse være avhengig av hvordan lærere påvirker både deres emosjonelle, sosiale og faglige utvikling.

Funnene i avhandlingen tyder på at de ulike strategiene og tilnærmingene for å støtte elevers psykiske helse bygger på hverandre og bør kombineres. Som understreket i det sosial-økologisk perspektivet (Bronfenbrenner & Morris, 1998), viser disse funnene at det er gjensidig påvirkning mellom de ulike systemene på mikronivå. Funnene viser for eksempel at støtte på klassenivå forutsatte at lærer hadde god kjennskap til de enkelte

elevene i klassen og deres utfordringer, i tillegg til kjennskap til relasjonene mellom elevene. Ifølge elevene tilegnet lærere seg denne kjennskapen ved å vise elevene at de bryr seg om dem som personer og om det som foregår i elevenes liv. At lærere viser emosjonell støtte ved å bry seg om det som foregår i elevenes liv er også i tidligere studier vist å være av betydning for elevers psykiske helse (García-Moya et al., 2015).

Lærere og skoleledere beskrev tiltak og tilpasninger lærere foretok seg overfor enkeltelever som er i tråd med elevenes erfaringer. Lærere og skoleledere beskrev for eksempel hvordan lærere støttet elevers psykiske helse med ulike tiltak for å fremme et trygt og inkluderende klasseromsklima, som i tidligere forskning er vist å være av betydning for elevers psykiske helse (Aldridge et al., 2016; Joyce & Early, 2014). Dette er særlig viktig i lys av forskning som viser at individuelle tiltak for elever med psykiske helseutfordringer er forbundet med sosialt stigma (Gaddis, Ramirez & Hernandez, 2018), mens tidligere studier indikerer at sosial støtte i form av tiltak rettet mot hele klassen oppleves som mindre stigmatiserende (Cossu, 2015).

Forskning har også vist at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom elevers skolefaglige prestasjoner og elevers psykiske helse (Gustafsson et al., 2010). Funnene i denne avhandlingen viser at elevene erfarte omsorg og emosjonell støtte fra lærere som foretok små individuelle tilpasninger for å lette elevenes lærings situasjon og for å redusere skolerelatert stress. Som påpekt av Jennifer Spratt (2016) vil dermed et omsorgsfullt læringsklima bidra til økt læring, samtidig som læringsstøtte bidrar til et omsorgsfullt klima. Slik støtte er tidligere vist å være av betydning for elever i fare for å droppe ut av videregående skole (Krane, 2016; Holen et al., 2018). På samme måte erfarte lærerne og skolelederne som deltok i avhandlingens studie at deres arbeid med å fremme skolefaglig mestring påvirket elevers psykiske helse. De erfarte også at elevenes opplevelse av mestring virket positivt inn på elevenes skolefaglige prestasjoner. Funnene sammenfaller i stor grad med prinsipper for tilpasset opplæring, og bygger på de samme sentrale verdiene inkludering, variasjon, sammenheng, relevans, verdsetting og medvirkning (Håstein & Werner, 2014). Funnene viser at elevers psykiske helse kan støttes med en veksling mellom tiltak rettet mot hele klassen og individuelle tilpasninger av støtte til enkeltelever.

6.2 Lærernivået

I et sosial-økologisk perspektiv forstås læreres praksisutøvelse som påvirket av personlige faktorer, som kjønn, utdanning og erfaringsbakgrunn, i gjensidig samhandling med faktorer i læreres omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). Både de personlige faktorene og prosesser og faktorer i omgivelsene har betydning for læreres forståelse av egen profesjonsutøvelse. Tidligere studier indikerer at lærere i ungdomsskoler og i videregående skoler i mindre grad enn lærere i barneskoler anser det å støtte elevers psykiske helse som en del av lærerprofesjonens ansvar (Holen & Waagene, 2014; Lendrum et al., 2013). Avhandlingens funn viser derimot at ungdomsskolelærere og skoleledere så på oppgaven med å støtte elevers psykiske helse som en integrert del av arbeidet med å legge til rette for elevers læring. Dette er i kontrast til funn fra Ekornes' studie (2015) som viste at lærere oppfatter det som sin primære oppgave å avdekke elevers psykiske helseutfordringer og sørge for å henvise elever videre. Det kan ha sammenheng med en dreining i skolens ansvar overfor elevers psykiske helse som blant annet kommer til uttrykk i den overordnede delen av læreplanen som ble vedtatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Selv om læreplanen ikke implementeres før i 2020, er det i prosessen med utformingen av læreplanen blant annet fokusert på skolens ansvar for å støtte elevers sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Det er også fokusert på hvordan skolen kan bidra til elevers folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Disse læreplanendringene på samfunnsnivå (makronivå) kan dermed ha påvirket læreres forståelse av egen rolle, som igjen har betydning for samhandling (på mikronivå) mellom lærere og elever (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sabol & Pianta, 2012).

En rekke studier har vist at lærere vurderer egen kunnskap og erfaring i å støtte elevers psykiske helse som begrenset og utilstrekkelig (Askill-Williams & Cefai, 2014; Ekornes, 2015; Mazzer & Rickwood, 2015; Reinke, 2011). Både en studie utført av Ekornes (2016) og en studie av Rothi, Leavy og Best (2008) indikerer dessuten at gapet mellom de utfordringene lærere møter i klasserommet knyttet til elevers psykiske helse og den erfarte kunnskapen og ferdighetene lærere innehar kan oppleves som belastende og føre til stress. Funnene i avhandlingen indikerer imidlertid ikke at lærere først og fremst opplevde manglende kunnskap om hvordan de kan støtte elevers psykiske helse i sin

daglige praksis. Derimot ble det vist til en rekke tiltak lærere foretok daglig for å støtte elevers psykiske helse. Lærerne beskrev blant annet at de kan være dialogpartner for elever, men samtidig understreket de at dette ikke innebærer å gå inn i en terapeutrolle overfor elever med psykiske helseutfordringer. Funnene viser at lærere og skoleleder erfarte at lærere både støtter elevers psykiske helse individuelt og gjennom en rekke klasseromsstrategier. Disse funnene er sammenfallene med elevenes beskrivelser av hvordan læreres støtte var mangfoldig og mangefasettert. Funnene viser hvordan læreres personlige faktorer (Bronfenbrenner, 1979) som kunnskap, ferdigheter og oppfatning av egen rolle, har betydning for hvordan de gjennom sin praksis fremmer ungdommers psykiske helse. Funnene i avhandlingen viser at elevene erfarte at lærere kan støtte deres psykiske helse på relativt enkle hverdagslige måter uten at dette går ut over lærer-rollens ansvarsområde og over i en terapeutisk rolle. Elevene erfarte for eksempel at lærere støtter deres psykiske helse ved å bry seg om dem som personer, spørre dem hvordan de har det og være villige til å gjøre enkle tiltak i hverdagen som gjorde det lettere for elevene å delta i aktiviteter og fullføre skoleoppgaver.

Selv om både lærere og skoleledere beskrev en rekke strategier lærere kan ta i bruk for å støtte elevers psykiske helse, erfarte de lærerrollen som kompleks og utfordrende. Som vist av Nerland (2012), erfarte lærerne at de måtte håndtere komplekse kontekststøtthengige utfordringer i møte med et mangfold av elever med behov for variert støtte. Lærere er i daglig samhandling med elever, mens for eksempel helsesøstre, kommunepsykologer, ansatte i PP-tjeneste eller psykiske helsevern for barn og unge ikke er like hyppig i direkte kontakt med elever med psykiske helseutfordringer. Samtidig beskrev lærerne at de følte ansvar for å støtte elevers psykiske helse, og dette er i tråd med funn i internasjonale studier (Corcoran & Finney, 2015; Graham et.al., 2011; Kidger et.al., 2010; Rothì et.al., 2008). For eksempel fant Corcorane og Finney (2015) i sin studie at britiske lærere mente det er en naturlig del av lærerrollen å støtte elever ved å være empatiske og vise at de bryr seg om dem. Kombinasjonen av ansvarsfølelse overfor elevers psykiske helse og en hverdag preget av komplekse utfordringer i daglig samhandling med elever, kan være med på å forklare læreres og skolelederens erfarte behov for tydelig ansvarsfordeling. Behovet for tydelige grenser mellom læreres ansvar og ansvar som tilfaller andre, kan relateres til behov for å erfare at flere har ansvar for å støtte elevene som lærerne møter i sin daglige praksis.

Funnene i avhandlingen tyder på at det ikke vil være tilstrekkelig å øke læreres kompetanse om ungdommers psykisk helse for å øke læreres kapasitet i å håndtere komplekse utfordringer i møte med elever med ulike behov for støtte. Derimot indikerer funnene at det er behov for et kontinuerlig fokus på hvordan lærere kan utnytte sitt handlingsrom og rustes til å ivareta den enkelte elevs behov innenfor klassens rammer. Dette for å bidra til at lærere opplever mestring i å støtte elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis, uten at dette går ut over ansvaret som ligger i lærerrollen. Dette er særlig viktig i lys av funn fra tidligere studier som viser at vedvarende erfaring med å ikke strekke til kan føre til utbrenthet og frafall fra læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Videre er dette viktig fordi læreres bekymringer for elevers psykiske helse kan føre til stress og redusert psykisk helse for lærerne selv (Ekornes, 2016; Mazzer & Richwood, 2015), som igjen er vist å virke negativt inn på hvordan lærere støtter elever med psykiske helseutfordringer (Kidger et.al., 2010).

6.3 Skolenivået

Funnene i avhandlingen viser at lærere så på arbeid med å støtte elevers psykiske helse som en integrert del av arbeidet med å legge til rette for elevers læring. Likevel ser det ut til at hvorvidt lærere benyttet ulike strategier for å støtte elevers psykiske helse var avhengig av samhandling på flere nivå. Det er i tråd med forståelsen av gjensidig påvirkning mellom mikro-, ekso- og makronivået i Bronfenbrenners sosial-økologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Læreres profesjonelle handlingsrom er avhengig av både usagte normer i skolekulturen og uttrykte krav og forventninger (Biesta et.al., 2015). Tidligere forskning har vist at lærere i ulik grad erfarer begrensninger og muligheter basert på slike rammefaktorer (Oolbekkink-Marchand et.al. 2017), og at lærere i større grad utnytter sitt handlingsrom med økende erfaring (Helleve, Ulvik & Smith, 2018). Funnene i avhandlingen viser at lærere opplevde begrenset handlingsrom for å legge til rette for varierte aktiviteter som kunne bidra til mestringsopplevelser, både i form av varierte læringsaktiviteter og utenomfaglige aktiviteter. Videre uttrykte lærere det som utfordrende å gi tilstrekkelig støtte til enkeltelever samtidig som de har ansvar for alle elevene i en klasse. I tidligere studier er det funnet at begrensede ressurser kombinert med sterk vektlegging av akademiske prestasjoner kan føre til at arbeid med elevers psykiske helse nedprioriteres (Cefai & Cavioni, 2015; Weist et al.,

2012). Avhandlingens funn viser at skoleledere delte lærernes syn på arbeid med å støtte elevers psykiske helse som en integrert del av arbeidet med å fremme elevers læringsprosesser. Funnene understøtter dermed det sosial-økologisk perspektivets antakelse om gjensidige påvirkning mellom faktorer som verdier, holdninger og oppfatninger på tvers av sosiale systemer på ulike nivå (Roeser et al., 2000). Skoleledere utøver sin ledelse i et spenningsforhold der de både skal foreta prioriteringer og lage retningslinjer i samråd med skolens personale og elevenes foreldre, samtidig som de er satt til å lede i tråd med kommunens skolepolitikk (Midthassel et al., 2000). I en studie fra videregående skole (Jeppesen, Kelder & Ottesen, 2016) er det vist at skoleledere erfarte at deres prioriteringer i arbeid med tilpasset opplæring var influert av økonomiske rammer sammen med skoleeiers krav og forventninger. De samme faktorene kan virke inn på hvorvidt skoleledere prioriterer og fremhever viktigheten av aktiviteter som kan fremme ulike mestringsopplevelser og støtte elevers psykiske helse. Selv om skoleledere og lærere enes om at støtte av elevers psykiske helse er en del av arbeidet med å fremme elevers læring, behøver det likevel ikke bety at lærere opplever det som legitimt å prioritere slike aktiviteter innenfor rammen av pålagte arbeidsoppgaver og forventninger fra skoleledere, kollegaer og foreldre. Det kan for eksempel tenkes at lærere synes det er vanskelig å finne tid til utenomfaglige aktiviteter i skolehverdagen fordi læreplanen inneholder en rekke kompetansemål de skal imøtekomme i hvert av skolefagene. Det kan også ha sammenheng med at de erfarer høye forventninger til elevenes skolefaglige prestasjoner fra både foreldre, skoleledere og skoleeier.

Funnene i avhandlingen viser at lærere etterspurte tverrfaglig samarbeid relevant for deres daglige praksis. Lærerne etterspurte også veiledning i hvordan de kan øke sin kapasitet i å støtte elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring. Lærere og skoleledere viste særlig til at veiledning og informasjonsutveksling var erfart som viktig for å kunne iverksette enhetlige og konsistente tiltak for elever med psykiske helseutfordringer. Disse funnene indikerer behov for bedre samhandling mellom ulike system på eksonivået (skolenivået) som er involvert i å støtte elevers psykiske helse (Bronfenbrenner, 1997). Skoleledelsen har en viktig rolle i å legge til rette for læreres involvering i tverrfaglig samarbeid (Mellin et al. 2016). Funnene i avhandlingen viste at selv om tverrfaglige møter var organisert av skoleledelsen og ble gjennomført regelmessig, var det likevel ulikheter i kultur og

verdier mellom deltakerne i møtene, og det var knyttet usikkerhet til de ulike deltakernes ansvar og roller. Tverrfaglige møter var dominert av samtaler om hvordan de ulike samarbeidspartnerne kunne bidra til å støtte elevers psykiske helse, fremfor å diskutere hvordan lærere kan støtte elever gjennom sin daglige praksis. Disse funnene stemmer overens med funn fra tidligere studier som viser at lærere gjerne drøfter elevers behov for hjelp med samarbeidspartnere, heller enn å be om råd og veiledning i hvordan de selv kan støtte elevene gjennom sin daglige praksis (Berzin et al., 2011; Franklin et al., 2012). Funnene indikerer at lærerens forståelse av støtte av elevers psykiske helse som en integrert del av arbeidet med å legge til rette for elevers læring nedtones i tverrfaglige samarbeidsmøter. Skoleledere og lærere på den ene siden og samarbeidspartnere på den andre siden ser ikke ut til å ha felles oppfatning av hensikt og innhold i det tverrfaglige samarbeidet. Ifølge Phillippo og Kelly (2014) har både lærere og deres samarbeidspartnere i tverrfaglig samarbeid begrenset kunnskap om hvordan elevers psykiske helse kan støttes i skolehverdagen. Manglende fokus på dette i tverrfaglige samarbeidsmøter kan tyde på en lang tradisjon med individrettet støtte hos tjenestene som skolene samarbeider med (Fasting, 2015). Det kan også tyde på kulturelle forskjeller i hvordan de ulike samarbeidspartnerne som deltar i tverrfaglige samarbeidsmøter forstår sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet. Selv om de tverrfaglige møtene ble omtalt som samarbeidsmøter, viser funnene i avhandlingen at deltakerne kunne ha ulik forståelse av hva det vil si å samarbeide. Dette er også i tråd med tidligere forskning (Easen et al., 2000; Robinson et.al., 2005, Ødegård & Strype, 2009). Funnene kan tyde på at deltakerne så på samarbeidsmøtene som en arena for å fordele ansvar, og dermed ikke imøtekom lærere og skolelederens ønske om å dele informasjon og drøfte hvordan ungdommers psykiske helse kan støttes på de arenaene ungdommene ferdes til daglig.

Forskningslitteraturen har vist at lærere i en hektisk skolehverdag med mange oppgaver overlater ansvaret for å støtte elevers psykiske helse til andre (Weist et al., 2012). Spratt, Shucksmith, Philip og Watson argumenterer også i sin studie fra 2006 for at tilstedeværelse av andre profesjoner i skolen gjør det enklere for lærere å fraskrive seg ansvaret for elevers psykiske helse (Spratt et al., 2006). Opplevelse av begrensede ressurser og mange arbeidsoppgaver kan ha medvirket til at lærere som deltok i avhandlingens studie i liten grad selv tok initiativ til å etterspørre veiledning i tverrfaglige møter.

Funnene i avhandlingen viste imidlertid at det var lettere å samarbeide tverrfaglig når deltakerne var blitt godt kjent med hverandre, for eksempel gjennom samarbeid om forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Som Bronfenbrenner (1997) viser med sin sosial-økologiske modell, vil relasjoner og bånd mellom en elevs ulike omgivelser, slik som mellom lærere og andre profesjonelle, være av betydning for elevens utvikling og psykiske helse. I tråd med tidligere forskning (Mellin et al., 2016; Moran & Bodenhorn, 2015; Rothì et.al., 2008), viser funnene at mulighet for samarbeidspartnere til å gjøre seg kjent med hverandre og etablere relasjoner basert på tillit og gjensidig respekt fremmet tverrfaglig samarbeid. Når lærere og deres samarbeidspartnere var blitt kjent med hverandres erfaring og ferdigheter, kunne de utnytte hverandres kompetanse og sammen komme frem til hvordan elevens psykiske helse kan støttes i skolehverdagen. Disse funnene understøtter det sosial-økologisk perspektivets antakelse om betydningen samhandling på mesonivået for læreres samhandling med elever på mikronivået (Bronfenbrenner, 1997).

Tidligere studier har pekt på taushetsplikt som et hinder for tverrfaglig samarbeid (Phillippo & Kelly, 2014; Spratt et al., 2006; Weist et al., 2012). Funnene i avhandlingen viser imidlertid at lærere og skoleledere ikke opplevde taushetsplikten som et hinder for samarbeid, dersom de innhentet samtykke fra foreldre til å dele informasjon. Likevel viser funnene at lærere savnet tilbakemelding fra samarbeidspartnerne om deres arbeid tilknyttet enkeltelever og om hvordan lærere kan bidra gjennom sin praksis. Lærerne hevdet at denne informasjon ville være til hjelp for dem i deres arbeid med å støtte elevens psykiske helse i skolehverdagen, og for å sikre enhetlig og konsistente tiltak. For at samarbeidspartnere skulle kunne gi relevant tilbakemelding og veiledning til lærere, mente imidlertid skolelederne og lærerne det var viktig at samarbeidspartnerne gjorde seg kjent med elevenes skolekontekst, inkludert lærernes praksis.

6.4 Samfunnsnivået

Funnene i avhandlingen tyder på at lærere opplevde ansvar for elevens psykiske helse. Samtidig erfarte de dette ansvaret som utfordrende i en hverdag der de møter et mangfold av elever i klasserommet med behov for variert støtte. Funnene indikerer at elevens psykiske helse støttes når lærere kombinerer emosjonell, sosial og faglig støtte av enkeltelever med tiltak rettet mot hele klassen. Dette fordrer at lærere både har blikk

på den enkelte og blikk på dynamikken som oppstår i en klasse. Ifølge Grossmann, Hammernes & McDonald (2009) er det krevende å forberede studenter i lærerutdanning på nettopp denne kompleksiteten. I Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma sin rapport til Kunnskapsdepartementet fremgår det at lærerstudenter i siste studieår selv anser at de i løpet av utdanningen har utviklet gode kunnskaper om hvordan de kan støtte alle elever slik at de når ambisiøse læringsmål (Munthe et al., 2015, s.63). Funnene i avhandlingen viser at erfarne lærere som deltok i studien opplevde det som utfordrende å møte elevers ulike behov, noe som videre indikerer at lærerstudentene sannsynligvis vil møte utfordringer i starten av sin yrkeskarriere som er mer komplekse enn det de forventer. Det er dermed viktig at både lærerutdanningene, videreutdanninger og veiledningsordninger for nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017b) rustet lærerstudenter og lærere for de komplekse utfordringene de vil stå overfor i skolehverdagen. Funnene i denne avhandlingen indikerer at kunnskap om hvordan lærere kan støtte elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis bør inngå som en del av opplæringen i lærerutdanningene. Disse funnene underbygger det sosial-økologiske perspektivet om at samhandling mellom lærere og elever er i gjensidig påvirkningsforhold til faktorer på samfunnsnivået (Bronfenbrenner & Morris, 1998), slik som utdanning og kompetanseutvikling blant lærere.

Videre viste funnene i avhandlingen at både skoleledere og lærere uttrykte behov for å samarbeide med andre profesjonelle i arbeidet med å støtte elevers psykiske helse. Samtidig indikerer funnene at det var ønskelig å trekke klarere grenser mellom læreres ansvar for elevers psykiske helse og ansvar som tilfaller samarbeidspartnere. Politiske føringer har i de siste tiårene i økende grad fokusert på tverrfaglig samarbeid for å støtte barn og ungdommers psykiske helse (Sosial- og helsedepartementet 1998; Helse- og omsorgsdepartementet, 2008). I et sosial-økologisk perspektiv, vil endringer i systemer på makronivået stå i et gjensidig påvirkningsforhold til endringer på meso-, ekso- og mikronivået (Bronfenbrenner, 1979). Funnene i denne avhandlingen tyder på at endringer på samfunnsnivået (makronivået), slik som politiske føringer for tverrfaglig samarbeid, har betydning for prosesser og faktorer på både skole- og lærernivået. Funnene i denne avhandlingen kan tyde på at økende fokus på tverrfaglig samarbeid ga et økende behov for å definere og trekke grenser for ansvaret til hver av de enkelte samarbeidspartene. Regjeringens tverrsektorielle strategi for barn og unges psykiske helse (Departementene, 2017) understreker for eksempel at psykisk helse ikke kan være

et ansvar for helsesektoren alene, men må forankres i de sektorene som har virkemidlene, deriblant skolen. Dette innebærer en endring fra for eksempel opptrappingsreformen (Sosial- og helsedirektoratet, 1998) og samhandlingsreformen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008). I disse reformene ble det i større grad fokusert på å øke ressursene i ulike første- og andrelinjetjenester, og å bedre samarbeidet mellom tjenester for effektivisere ressursbruken. Samtidig er skolens ansvar for å fremme folkehelse og livsmestring for første gang uttrykt eksplisitt i den overordnede delen av læreplanen som ble vedtatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). En slik endring innebærer at tverrfaglig samarbeid ikke ensidig kan fokusere på å gi rask og riktig hjelp til ungdom som strever med psykiske helseutfordringer. Endringen medfører et større fokus på forebyggende arbeid, og på hvordan de ulike arenaene der barn og ungdom ferdes kan bidra til å støtte elevers psykiske helse.

Tidligere forskning har funnet at profesjonelle i ulike tjenester som skoler samarbeider med, i liten grad involverer lærere i arbeidet med å støtte elevers psykiske helse (Cossu et al., 2015). Dette støttes av funnene i avhandlingen om at deltakerne i tverrfaglige møter i større grad vektla tiltak de ulike tjenestene kan iverksette overfor enkeltelever, enn samarbeid om hvordan læreres praksis kan støtte elevenes psykiske helse. Videre har tidligere studier identifisert at tverrfaglig samarbeid hindres når deltakerne har ulik oppfatning av hva samarbeidet skal inneholde (Easen et al., 2000, Robinson et.al., 2005). Funnene i avhandlingen indikerer at innholdet i tverrfaglige samarbeidsmøter ikke møter de nye føringene om å i større grad fokusere på hvordan de ulike arenaene der barn og ungdom ferdes kan bidra til å støtte elevers psykiske helse (Departementene, 2017; Helsedirektoratet, 2018a). Dette er perspektiv som tradisjonelt ikke har vært løftet frem i ulike tjenester som arbeider for å støtte barn og ungdoms psykiske helse, som for eksempel skolehelsetjeneste (Helsedirektoratet, 2018b) eller psykisk helsevern for barn og unge (Helsedirektoratet, 2007). Funnene i avhandlingen tyder på at profesjonelle fra tjenester som deltar i tverrfaglig samarbeid med skoler mangler kunnskap og kompetanse om hvordan psykisk helse kan støttes der ungdommene ferdes til daglig. I tråd med det sosial-økologiske perspektivet (Bronfenbrennet, 1997), understreker dette at faktorer på samfunnsnivå, slik som føringer for kompetanseutvikling i ulike tjenester som arbeider med ungdommers psykiske helse, vil ha betydning for samhandling mellom lærere og elever. Økt kompetanse på veiledning av lærere i å fremme elevers psykiske helse i skolehverdagen, kunne økt læreres

kapasitet i å være støttende i sin daglige samhandling med elevene. Funnene tyder på at for å sikre en konsistent og helhetlig tilnærming til ungdommer som opplever psykiske helseutfordringer, var det viktig at lærere erfarte tverrfaglig samarbeid som relevant for deres praksis med undervisning og med å fremme læring. For at tverrfaglig samarbeid skal oppleves som relevant for læreres praksis, er det behov for at tjenester som samarbeider med skoler om å støtte elevers psykiske helse har kjennskap til elevenes skolekontekst. Det er også viktig at de ulike tjenestene har kunnskap om hvordan endringer i konteksten kan støtte elevenes psykiske helse. I avhandlingen skilles det ikke mellom læreres samarbeid med ansatte i ulike tjenester, men funnene viser at lærere forholder seg til en rekke profesjonelle fra både første- og andrelinjetjenester. I forskrift for skolehelsetjenesten er det fremhevet at tjenesten i tillegg til å fremme psykisk og fysisk helse for barn og ungdom, også skal arbeide for å fremme gode sosiale og miljømessige forhold (Helsedirektoratet, 2018b). Stortinget har vedtatt at alle norske kommuner innen 2020 skal tilby psykologkompetanse, og at psykologene som tilsettes skal arbeide tverrfaglig (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Skoler vil være naturlige samarbeidspartnere også for disse i arbeidet med å fremme barn og ungdoms psykiske helse. PP-tjenesten har et særskilt ansvar for å gi praktisk pedagogisk veiledning til lærere (Opplæringsloven, 1998, §5.6). Likevel er det vist i flere studier at lærere opplever ansatte i PP-tjenesten som distanserte i forhold til barn og ungdommers skolehverdag (Ahtola, 2014; Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Som påpekt av Hustad og Fylling (2010), kreves en praksisnær PP-tjeneste dersom den skal oppnå faglig legitimitet hos lærere. Funnene i avhandlingen indikerer at dette er like viktig for de andre tjenestene som samarbeider med skoler, dersom de skal oppfylle intensjonene i den tverrfaglige strategien for psykisk helse om å utnytte mulighetene som ligger i skolehverdagen i fremme ungdommers psykiske helse.

6.5 Avhandlingens styrker og begrensninger

Avhandlingen har et kvalitativt forskningsdesign og benytter data innhentet fra ulike deltakergrupper. Den involverer både elevers, læreres og skolelederens erfaringer og oppfatninger. Ved å benytte intervju og fokusgrupper i datainnsamlingen, var det mulig å utforske problemstillingen i dybden. Det ga også mulighet for å få frem ulike sider og

dimensjoner av hvordan lærere kan støtte elevers psykiske helse gjennom sin praksis med undervisning og med tilrettelegging for læring.

Avhandlingens metodedesign har imidlertid også begrensninger. For det første medfører en kvalitativ tilnærming at studien er basert på et mindre utvalg av deltakere enn en kunne oppnådd ved å kombinere kvalitative data med en kvantitativ tilnærming. For det andre ville det ha vært en styrke å inkludere andre former for data enn selvrapporing, for eksempel ved å gjennomføre systematisk observasjon av læreres praksis i klasserommet.

En tredje utfordring er knyttet til at en i fenomenologisk forskning er opptatt av å få tak i erfaringer, men disse begrenses til erfaringer som deltakerne kan sette ord på og formidle i en samtale. Samtidig kan de erfaringene som formidles være knyttet til ønsket erfaring, mer enn å være uttrykk for det som faktisk skjer i klasserommet. Fokusgrupper kan avdekke felles skolekultur, men ha begrensninger når det gjelder å avdekke hvordan den enkelte lærer utøver sitt profesjonelle skjønn.

En fjerde utfordring i avhandlingen er knyttet til bruk av begrepet «psykisk helse» i intervju med skoleledere og fokusgrupper med lærere, mens begrepene «trives og ha det bra» ble benyttet i fokusgrupper med elever. Likevel ser det ut til at det er sammenfallende funn i artikkel en, som er basert på fokusgrupper med elever, og artikkel to og tre, som er basert på intervju med skoleledere og fokusgrupper med lærere. Det kan tyde på at studien har klart å få tak i deltakernes beskrivelser av erfaringer med det samme fenomenet, til tross for bruk av ulike begreper i intervjuguidene.

En femte utfordring er knyttet til kritikken av sosial-økologisk teori, fordi den ikke tar høyde for mangfoldet innad i grupper og mellom grupper (Spencer, 2006; Spencer & Swanson, 2013). Det kan for eksempel handle om at elever i en og samme klasse kan erfare relasjoner til lærer og mellom elever i en klasse på ulike måter. I denne avhandlingen er det derfor tilstrebet å få tak i elevenes erfaringer, fremfor å se på ytre kjennetegn ved læreres praksis. Likevel er det ikke skilt mellom for eksempel elever med og uten psykiske helseutfordringer eller mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Det er heller ikke sett på forskjeller mellom grupper av lærere, for eksempel mellom lærere med og uten særskilt erfaring med å støtte elever med psykiske helseutfordringer. Avhandlingens funn kan dermed ikke si noe om forskjeller mellom

grupper, og det er sannsynlig at en kunne kommet frem til andre funn som er viktig for å forstå problemstillingen om utvalget for eksempel var begrenset til å omfatte elever med psykiske helseutfordringer.

6.6 Implikasjoner for praksisfeltet og for videre forskning

Nasjonale undersøkelser viser at psykiske helseutfordringer blant barn og ungdommer øker (Bakken, 2018). Dersom denne utviklingen skal snus, er det behov for tilgjengelige tjenester som kan gi bistand til elever med psykiske helseutfordringer, i kombinasjon med mangfoldige tiltak rettet mot både primær- og sekundærforebygging (Helsedirektoratet, 2018a). Politiske føringer har de siste årene i større grad enn tidligere vært rettet mot samordnede tiltak av psykisk helsefremmende arbeid (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008) og mot at psykisk helse fremmes på arenaene der barn og ungdom befinner seg (Departementene, 2017). For å øke skolens kapasitet i å støtte elevers psykiske helse er det dermed ikke tilstrekkelig med kunnskap hos skolens ansatte om hvordan de kan avdekke elevers psykiske helseutfordringer på et tidlig tidspunkt. De politiske føringene om at psykisk helse bør fremmes på de arenaene barn og ungdom ferdes, viser også at det er behov for kunnskap om hvordan ulike sider ved skolens praksis kan støtte elevers psykiske helse. Hensikten med denne avhandlingen var å bidra til denne kunnskapsfronten ved å utforske hvordan lærere kan støtte elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis. Funnene i studien som inngår i avhandlingen er ikke beskrivelser av bemerkelsesverdig eller ekstraordinære tiltak i skolen, men snarere beskrivelser av initiativ som lærere gjennomfører som del av sin daglige praksis med undervisning og tilrettelegging for læring. Studien kan bidra til bevisstgjøring av hvordan lærere kan kombinere tiltak rettet mot enkeltelever og tiltak på klassenivå, samt ulike former for emosjonell, sosial og faglig støtte av elever. Videre kan studien bidra til fokus på de tiltakene som lærere kan gjøre i sin daglige praksis. Som Roeser, Eccles og Sameroff (2000) påpeker, er det komplekst og utfordrende å endre demografiske forskjeller som kan gi økt risiko for psykiske helseutfordringer. Forebygging av belastninger som følge av utfordringer i familien og i nærsamfunnet krever sammensatte og omfattende tiltak på flere nivå. Derimot er faktorer i ungdommers skolehverdag som handler om å oppleve motivasjon for skolearbeid,

mestringsopplevelser i skolen, sosial samhold med medelever og opplevelse av tilhørighet mulig å endre med bevisstgjøring og endring av praksis (Roeser et. al., 2000). Funnene i avhandlingen indikerer behov for videre forskning på hvordan tverrfaglig samarbeid kan videreutvikles, og i fremtidig forskning bør andre deltakere enn de som inngår i denne avhandlingen inkluderes. For å supplere funnene bør fremtidig forskning omfatte ulike profesjonsgruppers perspektiv på samarbeid med lærere og skoleledere om å støtte elevers psykiske helse. Funnene i avhandlingen viser også at det er behov for videre forskning på hvordan de ulike tjenestene som lærere samarbeider med kan organiseres slik at de har nødvendige kompetanse og mulighet for å imøtekomme læreres behov for veiledning. I tillegg er det behov for mer kunnskap om hvordan foresatte involveres i tverrfaglig samarbeid. Forskning viser at foresattes stemme i liten grad tillegges betydning for læreres praksis (Bæck, 2010). Fokus på hvordan foresatte i større grad kan involveres i samarbeid med skolen og medvirke til at læreres praksis støtter elevers psykiske helse bør derfor adresseres i fremtidig forskning.

Litteraturliste

- Ahtola, A. & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136-151. doi:10.1177/0143034312469161
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: a multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066-1083 doi:10.1037/edu0000256
- Alvesson, M. (2003). Beyond neopositivists, romantics, and localists: a reflexive approach to interviews in organizational research. *The Academy of Management Review*, 28(1), 13-33. doi:10.5465/AMR.2003.8925191
- Anderson, D. L. & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366.
- Armstrong, C., Hill, M. & Secker, J. (2000). Young people's perceptions of mental health. *Children & Society*, 14(1), 60-72. doi:10.1002/(SICI)1099-0860(200002)14:13.3.CO;2-S
- Askill-Williams, H., & Cefai, C. (2014). Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education*, 40, 61-72. doi:10.1016/j.tate.2014.02.003
- Aston, H. J. (2014). An ecological model of mental health promotion for school communities: adolescent views about mental health promotion in secondary schools in the UK. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(5), 289-307. doi:10.1080/14623730.2014.963402
- Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K. & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37(1-2), 40-47. doi:10.1007/s10488-010-0299-7
- Atkins, M. S., Rusch, D., Mehta, T. & Lakind, D. (2016). Future directions for dissemination and implementation science: aligning ecological theory and public health to close the research to practice gap. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.*, 45(2), 215-226.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Berzin, S. C., O'Brien, K. H. M., Frey, A., Kelly, M. S., Alvarez, M. E. & Shaffer, G. L. (2011). Meeting the social and behavioral health needs of students: rethinking the relationship between teachers and school social workers. *Journal of School Health*, 81(8), 493-501.
- Berzin, S.C. (2012). Working on what works: a new model for collaboration. *School Social Work Journal* 36(2), 15-26.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21(6), 624-640.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Kiesler, C. A. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 : Theoretical models of human development* (5th ed., 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, J. L., Jones, S. M., Larusso, M. D., Aber, J. L. & Graesser, A. C. (2010). Improving classroom quality: teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 153-167. doi:10.1037/a0018160
- Burke, N. J., Joseph, G., Pasick, R. J. & Barker, J. C. (2009). Theorizing social context: rethinking behavioral theory. *Health Education & Behavior, 36*(5), pl. doi:10.1177/1090198109335338
- Bæck, U. D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 323-335. doi:10.1080/01425691003700565
- Bø, I. & Ertesvåg, S.K. (2006). "Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år." *Nordic Studies in Education*(03): 258-274.
- Caplan, G., & Caplan, R. (2000). The future of primary prevention. *Journal of Primary Prevention, 21*(2), 131-136. doi:10.1023/A:1007014715575
- Cappella, E., Jackson, D., Bilal, C., Hamre, B. & Soulé, C. (2011). Bridging mental health and education in urban elementary schools: participatory research to inform intervention development. *School Psychology Review, 40*(4), 486-508.
- Ceci, S. J. & Anderson, N. B. (2006). Urie Bronfenbrenner (1917–2005). *American Psychologist 61*, 173-174.
- Cefai, C. & Cavioni, V. (2015). Beyond PISA: schools as contexts for the promotion of children's mental health and well-being. *Contemporary School Psychology, 19*(4), 233-242. doi:10.1007/s40688-015-0065-7
- Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology, 48*(3), 187-218. doi:10.1016/j.jsp.2010.01.001
- Corcoran, T. & Finney, D. (2015). Between education and psychology: school staff perspectives. *Emotional & Behavioural Difficulties, 20*(1), 98-113.
- Cossu, G., Cantone, E., Pintus, M., Cadoni, M., Pisano, A., Otten, R., . . . Carta, M. G. (2015). Integrating children with psychiatric disorders in the classroom: A Systematic Review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health : CP & EMH, 11*(Suppl 1 M3), 41-57. doi:10.2174/1745017901511010041
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-320. doi:10.3200/JOER.102.4.303-320
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Dewey, J. (1934): *Art as experience*. The Berkley Publishing Group. New York.
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools, 48*(6), 556-572. doi:10.1002/pits.20576
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(2), 217-225.
- Easen, P. Atkins, M. & Dyson, A. (2000). Inter-professional collaboration and conceptualisations of practice. *Children & Society 14*(11), 355-367. Doi: 10.1002/1099-0860(200011)

- Ekornes, S. (2015). Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion. *School Mental Health. A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 7(3), 193-211. doi:10.1007/s12310-015-9147-y
- Ekornes, S. (2016). Teacher stress related to student mental health promotion: the match between perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353. doi:10.1080/00313831.2016.1147068
- Fasting, R. B. (2015). PP-tjenesten som merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, 50 (6), 53-62.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists. Phenomenological research approaches*. Wiley Online Books. doi/book/10.1002/9781119975144
- Fogel, A. (2009): What is transaction? I Sameroff, A. (Red.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*. (271–280). American Psychological Association, Washington DC.
- Franklin, C. G. S., Kim, J. S., Ryan, T. N., Kelly, M. S. & Montgomery, K. L. (2012). Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 973-982. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.027
- Gaddis, M.S., Ramirez, D. & Hernandez, E. L. (2018). Contextualizing public stigma: Endorsed mental health treatment stigma on college and university campuses. *Social Science & Medicine* 297, 183-191.
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: a health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654. doi:10.1177/0017896914555039
- Gauvain, M. (2009). Social and cultural transactions in cognitive development. a cross-generation view. I Sameroff, A. (red): *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*. (163-182). Washington DC.: American Psychological Association,
- Giorgi, A. (1992). Descriptive versus interpretation: competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 119-135.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. doi:10.1163/156916297X00103
- Giorgi, A. (2010). Phenomenology and the practice of science. *Existential Analysis*, 21(1), 3-22.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3-12. doi:10.1163/156916212X632934
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 479-496. doi:10.1080/13540602.2011.580525
- Greacen, T., Jouet, E., Ryan, P., Cserhati, Z., Grebenc, V., Griffiths, C., . . . Flores, P. (2012). Developing European guidelines for training care professionals in mental health promotion. *BMC Public Health*, 12, 1114-1114. doi:10.1186/1471-2458-12-1114
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-467, p.466-474.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. doi:10.1080/13540600902875340
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Persson, R. S. (2010). School, learning and mental Health: A systematic review. Stockholm: Kungliga Vetenskapsakademien.

- Hägquist, C. (2015). *Skolelevers psykiska hälsa*. Nordens Välfärdscenter. Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812673/FULLTEXT01.pdf>
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do* (358-389). San Franscisco: Jossey-Bass.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New york: Teachers Collage Press
- Hart, S. (2012): *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal.
- Havik, T. (2017). Bullying victims' perceptions of classroom interaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 350-373. doi:10.1080/09243453.2017.1294609
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. doi:10.1080/13632752.2013.816199
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). "Det handler om å finne sin egen form" ; læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta didactica Norge* 12(1), 12-22
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge. Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no>.
- Helsedirektoratet. (2015). *Well-being på norsk*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no>.
- Helsedirektoratet. (2018a). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no>.
- Helsedirektoratet. (2018b). *Nasjonal faglig retningslinje for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjon, skolehelsetjeneste og helsestasjon for ungdom*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no>.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2008). *Samhandlingsreformen— Rett behandling – på rett sted – til rett tid* (St.meld. 47 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter* (Meld. St. 19 (2014-2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Endringer i helselovgivningen* (Prop. 71 L (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437-445. doi:10.1111/cfs.12093
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Nifu-rapport 9/2014). Hentet fra <https://www.udir.no>.
- Holen, S., Waaktaar, T. & Sagatun, Å (2018). A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of Educational research* 62(5). Doi: 10.1080/00313831.2017.1306801
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M. & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions targeted at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2), 66-92.
- Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet «Faglig løft for PPT»* (NF-rapport 15/2010). Hentet fra <http://nordlandsforskning.no>.

- Hustad, B-C., Strøm, T. og Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene* (NF-rapport nr.2/2013). Hentet fra <http://www.nordlandsforskning.no>.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Jeppesen, S., Kelder, K. & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 143-154.
- Jootun, D., McGhee, G. & Marland, G. R. (2009). "Reflexivity: promoting rigour in qualitative research." *Nursing Standard* 23(23): 42-46.
- Joyce, H. D. & Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101-107. doi:10.1016/j.chilgyouth.2014.02.005
- Keyes, C. L. M. & La Greca, A. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. doi:10.1037/0022-006X.73.3.539
- Kidger, J., Gunnell, D, Biddle, L., Campbell L. & Donovan, J. (2010). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting students emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sørensen, N., Karlsson, B. & Binder, P.-E. (2016). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. doi:10.1080/02673843.2016.1202843
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : a practical guide for applied research* (5.utg.). Los Angeles: Sage.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld nr. 16 (2006/2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 8(2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. I S. Kvale (Red.), *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- LaRusso, M., Romer, D. & Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *A Multidisciplinary Research Publication*, 37(4), 386-398. doi:10.1007/s10964-007-9212-4
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A Comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. doi:10.1177/160940690300200303
- Lendrum, A., Humphrey, N. & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158-164. doi:10.1111/camh.12006
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no>.
- Ljøkjell, T. (2015). "The Kids Are All Right!" *Rus & Samfunn*, 3, 36-38.
- Lyng, S. T. (2018). The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics. *Children & Society*, 32(6), 492-502. doi:[10.1111/chso.12281](https://doi.org/10.1111/chso.12281)

- Låftman, S.B., Östberg, V. & Modin, B (2017). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164, Doi: 10.1080/09243453.2016.1253591
- Magnusson, D. & Stattin, H. (2006). The person in the context: a holistic-interactionistic approach. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 : Theoretical models of human development* (5.utg., 400-464). New York: Wiley.
- Major, E. F., Dalgard OS, Mathisen K.S., Nord E., Ose S., Rognerud M. & Aarø LE. (2011). *Bedre føre var - : psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Rapport 2011:1). Folkehelseinstituttet. Hentet fra: www.fhi.no
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. doi:10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mazzer, K. R. & Rickwood, D. J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), 29-41.
- Mellin, E. A., Ball, A., Iachini, A., Togno, N. & Rodriguez, A. M. (2016). Teachers' experiences collaborating in expanded school mental health: implications for practice, policy and research. *Advances in School Mental Health Promotion*, 10(1), 1-14. doi:10.1080/1754730X.2016.1246194
- Midthassel, U.V., Bru, E. & Idsøe, T. (2000): The principal's role in promoting school development activity in norwegian compulsory schools. *School Leadership & Management*. 20(2), 247-260. Doi: 10.1080/13632430050011461
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*, (11-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miles, M.B., Huberman, M.A. & Saldña, J. (2014) *Qualitative data analysis. A method sourcebook*. (3.utg.). London: Sage.
- Modin, B. & Ostberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 433-455. doi:10.1080/09243450903251507
- Moran, K. & Bodenhorn, N. (2015). Elementary school counselors' collaboration with community mental health providers. *Journal of School Counseling*, 13(4).
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222. doi:10.1177/1049732315588501
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22. doi:10.1177/160940690200100202
- Munthe, E. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare* (Rapport nr 5 frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet). Hentet fra <https://www.uis.no>.
- Murberg, T. & Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 361-370. doi:10.1007/s11218-008-9083-x
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge : et folkehelseperspektiv. (Rapport 2009:8). Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no>.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I D. Livingstone, D. Guile, & K. Jensen (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27-48). Rotterdam: Sense Publishers.

- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education* 62 , 37-46.
- Opplæringslova. (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B. & Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(3), 139-147. doi:10.1111/camh.12160
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Phillippo, K. & Kelly, M. (2014). On the fault line: a qualitative exploration of high school teachers' involvement with student mental health issues. *School Mental Health. A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 6(3), 184-200. doi:10.1007/s12310-013-9113-5
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pyhalto, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical wellbeing in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 207-221.
- Rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. LOV-2005-04-01-15-§3-2. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Reddy, R., Rhodes, J. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138. doi:10.1017.S0954579403000075
- Reinke, W. M. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Reneflot, A., Aarø, L., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (Rapport 2018 :1). Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no>.
- Ringeisen, H., Henderson, K. & Hoagwood, K. (2003). Context matters: schools and the "research to practice gap" in children's mental health. *School Psychology Review*, 32(2), 153-169.
- Robinson, M., Anning, A. & Frost, N. (2005). "When is a teacher not a teacher?": knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. *Studies in Continuing Education* 27(2), 175-191. Doi: 10.1080/01580370500169902
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100(5), 443-471. doi:10.1086/499650
- Rothì, D., Leavey, G. & Best, R. (2008). Recognising and managing pupils with mental health difficulties: teachers' views and experiences on working with educational psychologists in schools. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 127-142. doi:10.1080/02643940802246419
- Rowling, L. (2009). Strengthening "school" in school mental health promotion. *Health Education*, 109(4), 357-368. doi:10.1108/09654280910970929
- Sabol, T.J & Pianta, R.C. (2012): Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development* 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. I Sameroff, A. (Red.), *The transactional Model of Development. How children and contexts shape each other.* (3-21). American Psychological Association, Washington DC.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x

- Schölmerich, V. L. N. & Kawachi, I. (2016). Translating the socio-ecological perspective into multilevel interventions: gaps between theory and practice. *Health Education & Behavior*, 43(1), 17-20. doi:10.1177/1090198115605309
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of learning organizations*. New York: Currency/Doubleday
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data : methods for analyzing talk, text and interaction* (3.utg.). Los Angeles: SAGE.
- Sinclair, K. O., Bauman, S., Poteat, V. P., Koenig, B. & Russell, S. T. (2012). Cyber and bias-based harassment: associations with academic, substance use, and mental health problems. *Journal of Adolescent Health*, 50(5), 521-523. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.09.009
- Sisask, M., Varnik, P., Varnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M.,..... Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal* 73(4), 382-393
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 27(6), 1029-1038. Doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student-teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457-467.
- Sonmark, K. & Modin, B. (2017). Psychosocial work environment in school and students' somatic health complaints: An analysis of buffering resources. *Scandinavian Journal Of Public Health*, 45(1), 64-72. doi:10.1177/1403494816677116
- Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Om opptrappingsplanen for psykisk helse. Endringer i statsbudsjettet*. (St.prp.63 (1997-98)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Spencer, M. B. (2006). Phenomenology and ecological systems theory: development of diverse groups. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 1 : Theoretical models of human development* (5.utg., 696-740) New York: Wiley.
- Spencer, M. B. & Swanson, D. P. (2013). Opportunities and challenges to the development of healthy children and youth living in diverse communities. *Development and Psychopathology*, 25(4pt2), 1551-1566. doi:10.1017/S095457941300076X
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20(4), 391-403. doi:10.1080/13561820600845643
- Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal*, 42(2), 223-239. doi:10.1002/berj.3211
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Stormshak, E. A., Connell, A. M., Veronneau, M.-H., Myers, M. W., Dishion, T. J., Kavanagh, K. & Caruthers, A. S. (2011). An ecological approach to promoting early adolescent mental health and social adaptation: family-centered intervention in public middle schools. *Child Development*, 82(1), 209-225. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01551.x
- Suldo, McMahan, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 4(2), 69-80. doi:10.1007/s12310-012-9073-1
- Sweeting, H., West, P., Young, R., & Der, G. (2010). Can we explain increases in young people's psychological distress over time? *Social Science & Medicine*, 71(10), 1819-1830. doi:10.1016/j.socscimed.2010.08.012

- Tellmann, S. M., Lorentzen, M., & Mausestaden, S. (2016). Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen (NIFU Arbeidsnotat 2016:8). Hentet fra <https://www.nifu.no>.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Allesandro, A. (2013). A Review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3) 357-385.
- Tinson, J. (2009). *Conducting research with children and adolescents : design, methods and empirical cases*. United Kingdom: Goodfellow Publishers Limited. Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=835792>
- Torsheim, T. & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *Journal of Adolescence, 24*(6), 701. doi:10.1006/jado.2001.0440
- Turcotte Benedict, F., Vivier, P. M., & Gjelsvik, A. (2015). Mental health and bullying in the United States among children aged 6 to 17 Years. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(5), 782-795. doi:10.1177/0886260514536279
- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2009): Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 835-842
- Undheim, A. & Sund, A. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*(8), 446-453. doi:10.1007/s00787-005-0496-1
- Viig, N. G., Fosse, E., Samdal, O. & Wold, B. (2012). Leading and supporting the implementation of the norwegian network of health promoting schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(6), 671-684. doi:10.1080/00313831.2011.621139
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaian, A., Murray, E. & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of school psychology, 59*, 1-11. doi:10.1016/j.jsp.2016.09.003
- Weare, K. (2004). The international alliance for child and adolescent mental health and schools (INTERCAMHS). *Health Education, 104*(2), 65-67. doi:10.1108/09654280410532461
- Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, D. & Blaber, C. (2012). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health, 82*(2), 97-105. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x
- Westerhof, G. & Keyes, C. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development, 17*(2), 110-119. doi:10.1007/s10804-009-9082-y
- WHO. (2001). *The world health report 2001 : mental health : new understanding, new hope*. Hentet fra: <https://www.who.int/whr/2001/en/>
- Wold, B. & Mittelmark, M. (2018). Health-promotion research over three decades: The social-ecological model and challenges in implementation of interventions. *Scandinavian Journal of Public Health, 46*(20), 20–26.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(8), 989-1002. doi:10.1111/1469-7610.00687
- Wyness, M., & Lang, P. (2016). The social and emotional dimensions of schooling: A case study in challenging the "barriers to learning". *British Educational Research Journal, 42*(6), 1041-1055.
- Ødegård, A. & Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of Interprofessional Care, 23*(3), 286-296. doi:10.1080/13561820902739981
- Ødegård, A. & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill? En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges barnevern, 88*(4), 188-199.

Avhandlingens artikler

Artikkel 1

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O. & Thurston, M. (I prosess: *Scandinavian Journal of Educational Research*). Pupils' perceptions of how teachers' practices support their mental health: A qualitative study of pupils aged 14-15 in Norway.

Post-print av artikkelen har en embargotid på atten måneder.

Artikkel 2

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O. & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral Care in Education*, 36(1), 16-28.

Post-print av artikkelen har en embargotid på atten måneder fra 13.11.2017.

Artikkel 3

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2018). Helping teachers support pupils with mental health problems through inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school heads. *Scandinavian Journal of Educational Research* (Akseptert for publisering).

Post-print av artikkelen har en embargotid på atten måneder.

Vedlegg 1 Intervjuguide for individuelle intervju med skoleledere

Intervju nr.:

Dato:

Introduksjon

Introduksjon av forskeren. Informasjon om studien leses opp fra samtykkeskjemaet

Introduksjonsspørsmål: Kan du fortelle litt om din erfaring som skoleleder og øvrig erfaring fra skoleverket?

1: Psykisk helse

Hva legger du i begrepet psykisk helse relatert til elever i ungdomsskolen?

2: Psykiske helsefremmende/hemmende faktorer

Hva tenker du er med på å bidra til å hemme eller fremme elevers psykiske helse?

2: Forholdet mellom læring og psykisk helse

To påstander legges frem som utgangspunkt for refleksjonssamtale om læring og psykiske helse:

A. Systematisk arbeid med å hjelpe elever med psykiske vansker vil kunne gi bedre læring

B. Arbeid med å hjelpe elever med psykiske vansker er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring

Disse to påstandene representerer ulike syn på forholdet mellom arbeid med elevers psykisk helse og læring. Hva slags refleksjoner gjør du deg med utgangspunkt i disse påstandene? Kom gjerne med konkrete eksempler fra egen skole som kan belyse dette.

Oppfølgingsspørsmål:

-Hvordan viser dette seg i arbeidet ved din skole

(i klasserommene, i skolens planer og i fellestid på skolen)?

-Er det noe du ønsker at skolen skal gjøre, som dere ikke gjør i dag?

-Hva hindrer dere fra å gjøre dette?

3: Tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer og psykisk helsefremming

Beskriv skolens arbeid med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer og med å fremme elevers psykiske helse?

Oppfølgingsspørsmål:

-Er det noe du skulle ønske at dere gjorde ved skolen som dere ikke gjør i dag?

-Hva hindrer dere fra å gjøre dette?

4: Samarbeid med foresatte

Hvordan samarbeider dere med foresatte til elever med, eller i fare for å utvikle, psykiske helseutfordringer?

Oppfølgingsspørsmål:

-Er det noe i samarbeidet med foresatte som dere savner i dag?

-Hva hindrer dette?

5: Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser

Hvordan samarbeider dere med eksterne hjelpetjenester om å støtte elever med, eller i fare for å utvikle, psykiske helseutfordringer (slik som helsesøster, lege, PPT, BUP)?

Oppfølgingsspørsmål:

-Hvilke forventninger har dere til samarbeidet med eksterne hjelpeinstanser?

-Er det noe dere savner i samarbeidet i dag?

-Hva hindrer dette?

Vedlegg 2 Samtykkeskjema for individuelle intervju med skoleledere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet”

Bakgrunn og formål

Skolen du arbeider ved har samtykket i å delta i studien «Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet» ved Høgskolen i Hedmark. Som en del av studien gjennomføres det intervju av skoleledere ved de deltakende skolene. Hensikten med intervjuene er å få frem *perspektiver på skolens arbeid med å legge til rette for elever som opplever psykiske helseutfordringer, samt hvordan skolene samarbeider med foresatte og eksterne hjelpeinstanser.*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuene vil ha en varighet på ca. 60 minutter og baseres på åpen refleksjon med utgangspunkt i problemformuleringer innenfor temaområdene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil foretas lydopptak av intervjuene som deretter transkriberes og kodes av doktorgradsstipendiat. Opptakene vil slettes etter prosjektperiodens utløp i 2018. Både deltakere og skole anonymiseres i materialet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ellen Nettet Mælan (ellen.malan@hihm.no) tlf.: 957 67 362.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide for fokusgruppeintervju med lærere

Gruppe nr.:

Dato for fokusgruppeintervju:

Intervjuer/mediator:

Introduksjon: Introduksjon av forskeren. Informasjon om studien leses opp fra samtykkeskjemaet.

Presentasjonsrunde: fornavn, undervisningsfag og –trinn, erfaring fra skoleverket

1. begrepet psykisk helse

Hva legger dere i begrepet «psykiske helse» relatert til elever i ungdomsskolen?

2. Psykiske helsefremmende/-hemmende faktorer

Hva tenker dere bidrar til å hemme eller fremme elevenes psykiske helse?

3. Forholdet mellom læring og psykisk helse (hvordan psykisk helse påvirker faglige prestasjoner og atferd)

To påstander legges frem som utgangspunkt for refleksjonssamtale om læring og psykiske helse:

- A. Systematisk arbeid med å hjelpe elever med psykiske vansker vil kunne gi bedre læring
- B. Arbeid med å hjelpe elever med psykiske vansker er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring

Disse to påstandene representerer ulike syn på forholdet mellom arbeid med elevers psykisk helse og læring. Hva slags refleksjoner gjør du deg med utgangspunkt i disse påstandene? Kom gjerne med konkrete eksempler fra eget arbeid som kan belyse dette.

Oppfølgingsspørsmål:

-Hvordan viser dette seg i ditt arbeid i dag?_

-Er det noe du ønsker å gjøre som du ikke gjør i dag, og hva hindrer deg fra å gjøre dette?

4. tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer og psykisk helsefremming

Beskriv deres arbeid med å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer og fremme elevers psykiske helse?

Oppfølgingsspørsmål:

-Er det noe du skulle ønske at dere gjorde som dere ikke gjør i dag?

-Hva hindrer dere fra å gjøre dette?

5. Samarbeid med foresatte

Hvordan samarbeider dere med foresatte til elever med, eller i fare for å utvikle, psykiske helseutfordringer?

Oppfølgingsspørsmål:

-Er det noe i samarbeidet med foresatte som du savner i dag,

og hva hindrer i så fall dette?

6. Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser

Hvordan samarbeider dere med eksterne hjelpetjenester for å fremme elevers psykiske helse (slik som helsesøster, lege, PPT, BUP)?

Oppfølgingsspørsmål:

-Hvilke forventninger har du til samarbeidet med eksterne hjelpeinstanser?

-Er det noe du savner i samarbeidet i dag?

-Hva hindrer dette?

Vedlegg 4 Samtykkeskjema for fokusgrupper med lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet”

Bakgrunn og formål

Skolen du arbeider ved har samtykket i å delta i studien «Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet» ved Høgskolen i Hedmark. Som en del av studien gjennomføres det fokusgruppeintervju med lærere ved noen av de deltakende skolene. Hensikten med intervjuene er å få frem *perspektiver på skolens arbeid med å legge til rette for elever som opplever psykiske helseutfordringer, samt hvordan skolene samarbeider med foresatte og eksterne hjelpeinstanser*. Gruppene vil bestå av 5-6 lærere fra samme skole, og det er ønskelig med en bred sammensetning når det gjelder fagkompetanse, arbeidserfaring og kjønn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Fokusgruppeintervjuene vil ha en varighet på ca. 60 minutter og baseres på dialog mellom deltakerne med utgangspunkt i problemformuleringer innenfor temaområdene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil foretas lydopptak av intervjuene som deretter transkriberes og kodes av doktorgradsstipendiat. Opptakene vil slettes etter prosjektperiodens utløp i 2018. Både deltakere og skole anonymiseres i materialet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ellen Nettet Mælan (ellen.malan@hihm.no) tlf.: 957 67 362.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 Samtykkeskjema for observasjon av tverrfaglige møter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet”

Bakgrunn og formål

Skolen du arbeider ved har samtykket i å delta i studien «Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet» ved Høgskolen i Hedmark. Som en del av studien vil det gjennomføres deltakende observasjon i tverretatlige møter ved enkelte av skolene der samarbeid om elever med psykiske helseplager blir diskutert. Hensikten med observasjonene er å få innblikk i *hvordan skolene samarbeider med eksterne hjelpeinstanser.*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det er ønskelig å gjennomføre deltakende observasjon i 1-2 tverrfaglige møter ved skolen der personell fra skolen og fra eksterne instanser deltar. Dersom drøftingene i teammøtene omfatter en konkret elev ved skolen, er det ønskelig at navn og kjennetegn på eleven ikke tilkjennegis overfor observatøren. Det vil foretas lydopptak av møtene, og observatøren vil være i lytteposisjon og på ingen måte delta i eller gripe inn i samtalen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle deltakere vil få erstattet sine navn med fiktive navn i publikasjoner som baseres på dette materialet, og i tillegg vil kun profesjon, rolle og kjønn på deltaker registreres. Skolene som deltar i studien vil også anonymiseres i materialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.08.2018. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil foretas lydopptak av samtaler som deretter transkriberes og kodes av doktorgradsstipendiat. Opptakene vil slettes etter prosjektperiodens utløp i 2018, og alle data knyttet til studien vil anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ellen Nettet Mælan (ellen.malan@hihm.no) tlf.: 957 67 362.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6 Intervjuguide for fokusgruppeintervju med 9. trinns elever

Gruppe nr.:

Dato for fokusgruppeintervju:

Intervjuer/mediator:

Innledning:

Temaene for denne samtalen er det å ha det bra eller trives både på skolen og ellers, og litt om hva lærerne deres kan gjøre for at dere skal ha det bra. Samtalene vil bli tatt opp på en lydopptaker. Deretter vil jeg høre gjennom opptaket og skrive ned alt dere har sagt. Når jeg er ferdig med arbeidet, vil lydopptaket slettes. Ingen skal kunne kjenne igjen hvem som har sagt hva eller hvilken skole dere går på, i det som skrives ned. Det er frivillig å delta og du behøver ikke si noe om du ikke ønsker det. Du kan også velge å gå i løpet av samtalen.

Tema og spørsmål:

1. Om å ha det bra og trives

- Hvordan vil dere beskrive det å ha det bra eller å trives?
- Hvilke ord eller uttrykk vil dere bruke om det å ha det bra/trives?
- Hvordan vil dere beskrive det å ikke ha det bra eller å mistrives?
- Hvilke ord eller uttrykk vil dere bruke om det å ikke ha det bra?

2. Psykiske helsefremmende/-hemmende faktorer

- Hva kan gjøre at dere har det bra?
- Hva kan gjøre at dere ikke har det bra?
- Tenk på det som skjer på skolen i løpet av en vanlig dag, hva er med på å gjøre at dere har det bra?
- Tenk på det som skjer på skolen i løpet av en vanlig dag, hva er med på å gjøre at dere ikke har det bra?

3. Lærerstøtte

- Ut fra det dere nå har sagt, hvilken rolle spiller lærerne for om dere har det bra på skolen?
- Hva er det lærerne gjør rundt fag som gjør at dere har det bra? Kan dere nevne eksempler?
- Hva er det lærerne gjør for klassemiljøet som gjør at dere har det bra? Kan dere nevne eksempler?

- Dersom dere skulle gitt lærerne deres råd om hvordan de kan være overfor elever som ikke har det så bra, hva ville dere sagt til dem?

4. Skolerelatert stress

- Hvordan vil dere beskrive det å bli stresset av skolearbeidet (både arbeid på skolen og lekser)?
- Tenk på det som skjer på skolen i løpet av en vanlig skoledag, hva kan være med på å gjøre dere stresset av skolearbeidet?
- Hva kan være med på å gjøre at dere ikke blir stresset av skolearbeidet?
- Er det noe lærerne gjør som fører til at stress med skolearbeidet økes eller dempes?
- Er det noe andre elever gjør som fører til at stress med skolearbeidet økes eller dempes?

Vedlegg 7 Samtykkeskjema for fokusgrupper med elever

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Skoler, læring og psykisk helse:

en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet”

Bakgrunn og formål

Skolen du går på er med i et forskningsprosjekt som heter «Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet» ved Høgskolen i Innlandet. Dere har blant annet fått tilbud om å delta i en spørreundersøkelse både på 8. og på 9.trinn. I tillegg ønsker vi å snakke med noen av elevene på 9.trinn i grupper på 5-8 elever (både gutter og jenter). *Temaet for samtalene vil være hva dere opplever at lærerne kan gjøre for å støtte opp om elevenes psykiske helse.*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Samtalene vil foregå på skolen og ikke vare mer enn en skoletime. Det blir avtalt med læreren hvilke time som kan benyttes. Dere vil møte en eller to voksne som vil stille dere noen spørsmål i tilknytning til problemstillingen ovenfor, som dere kan diskutere sammen i gruppen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, det vil si at ingen skal få vite hvem som har sagt hva. Samtalene vil bli tatt opp på en liten lydopptaker. En forsker vil høre gjennom lydopptaket og skrive av det som blir sagt, og vil erstatte både skolens og elevens navn med fiktive navn. Deretter vil lydopptakene slettes, senest innen 01.01.2019.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst ombestemme deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. For å kunne være med må både du og en av foreldrene dine skrive under nederst på arket og levere det tilbake på skolen.

Dersom du eller dine foreldre/foresatte har spørsmål til studien, ta kontakt med Ellen Nettet Mælan (ellen.malan@inn.no) tlf.: 957 67 362. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 8 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Bengt Eriksson
Avdeling for folkehelsefag Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

Harald Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 23 17
Fax: +47-55 58 96 50
red@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Vår dato: 12.11.2015

Vår ref: 45456 / 4 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45456	<i>Skoler, læring og psykisk helse: en studie av faktorer og prosesser i skolemiljøet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bengt Eriksson</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Ellen Nettet Mælan
Institutt for psykisk helse, oppvekst og samfunn Høgskolen i Hedmark
Postboks 43
2401 ELVERUM

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50174 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50174	<i>Skoler, læring og psykisk helse: En studie av faktorer og prosesser i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Nettet Mælan</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Ellen Nettet Mælan
Avdeling for folkehelsefag - HiHM
Høgskolen i Innlandet
Postboks 43
2401 Elverum

Vår dato: 11.12.2017

Vår ref: 50174 LAR/LR

Deres dato:

Deres ref:

ENDRING AV BEHANDLINGSGRUNNLAG

Vi viser til endringskjema mottatt 05.12.2017 for prosjektet:

50174

Skoler, læring og psykisk helse: En studie av faktorer og prosesser i skolen

Vi har nå registrert at data for anonymisering av personopplysninger utsettes til 01.06.2019 (opprinnelig 15.08.2018).

Vi har samtidig registrert at det i tillegg til metoder i opprinnelig meldeskjema vil innhentes personopplysninger gjennom gruppeintervjuer med elever i ungdomsskolen. Vi legger til grunn at det innhentes informert samtykke fra både elevene selv og deres foreldre. Informasjonsskrivet er godt utformet. Det bemerkes imidlertid at NSD har skiftet navn til NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Personvernombudet tar høyde for at det i intervjuene kan registreres sensitive personopplysninger om helseforhold. Begrepet helseforhold skal forstås i en vid forstand, som omfatter opplysninger om en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under helseforhold dersom de sosiale forholdene påvirker helsen.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften, fordi det nå innhentes sensitive personopplysninger. Personvernombudet tilrår videre behandling av personopplysninger i prosjektet.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Marianne Høgetveit Myhren



Lasse André Raa

