



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for Helse- og sosialvitenskap

Linda Østerhus

Masteroppgave i psykisk helsearbeid

**Elevenes erfaringer med lærernes
helsefremmende rolle i videregående
opplæring etter innføringen av
fagfornyelsen**

Students' experiences with teachers' health-promoting role
in upper secondary education following the introduction of
the curriculum renewal.

Psykisk helse

4PM791

2024

Antall ord: 18 397

Norsk sammendrag

Temaet i denne masterstudien er elevenes erfaringer med lærernes helsefremmende rolle i videregående opplæring, etter innføringen av fagfornyelsens tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. Formålet er å utvikle kunnskap og forståelse om hva elevene selv mener er av betydningsfull tilnærming fra lærerne, med tanke på elevenes psykiske helse. Få kvalitative studier belyser elevperspektivet, og masteroppgaven belyser følgende problemstilling:

«Hva opplever avgangselever i videregående opplæring er en god tilnærming fra lærere, i forhold til deres egen psykiske helse?»

Studiens kvalitative design har en induktiv tilnærming hvor empirigrunnet springer ut fra dybdeintervjuer med fem avgangselever, alle skoleflinke jenter som frivillig meldte seg til deltagelse. Datamaterialet analyseres i en hermeneutisk kontekst, drøftes i et helsefremmende perspektiv og knyttes til lærernes rolle med psykisk helsearbeid i videregående opplæring.

Funnene viser tydelig at lærerne er av stor betydning i elevenes liv, og lærerens rolle har en mye større verdi for elevene enn å bare være en som skal overføre kunnskap. Elevene opplever nærhet og anerkjennelse som betydningsfullt og er viktig utvikling av selvfølelse. I tillegg er en vennskapelig, uformell og åpen tilnærming fra lærerne avgjørende for elevenes opplevelse av et trygt læringsmiljø, og viktig for elevenes opplevelse og utvikling av tillit. Elevenes erfaringer med lærerne som setter ord på hva elevene er gode på, varierer undervisningen og hjelper dem med å regulere følelser er styrkende i forhold til elevenes mestringsopplevelser. Elevenes opplevelser knyttet til disse forholdene leder til at elevene lykkes bedre i læringsarbeidet, utvikler ressurser og fremmer trivsel, læring og psykisk helse. Erfaringene rustet og styrker samtidig elevenes mentale motstandskraft i møte med livets fremtidige utfordringer.

Engelsk sammendrag

The topic of this master's study is the students' experiences with teachers' health-promoting role in upper secondary education, following the introduction of the interdisciplinary topic "public health and life skills" in the curriculum reform. The purpose is to develop knowledge and understanding of what the students themselves consider to be a significant approach from the teachers, regarding the students' mental health. Few qualitative studies illuminate the student perspective, and the thesis addresses the following research question:

"What do graduating students in upper secondary education experience as a good approach from teachers, in relation to their own mental health?"

The study's qualitative design has an inductive approach where the empirical basis stems from in-depth interviews with five graduating students, all academically proficient girls who volunteered to participate. The data is analyzed in a hermeneutic context, discussed from a health-promoting perspective, and linked to the teachers' role in mental health work in upper secondary education.

The findings clearly show that teachers are of great importance in the students' lives, and the teacher's role has a much greater value to the students than just being someone who transmits knowledge. The students experience closeness and recognition as meaningful and important for the development of self-esteem. Additionally, a friendly, informal, and open approach from the teachers is crucial for the students' experience of a safe learning environment, and important for the students' experience and development of trust. The students' experiences with teachers who articulate what they are good at, vary the instruction, and help them regulate emotions are empowering in relation to the students' mastery experiences. The students' experiences related to these conditions lead to the students succeeding better in their learning work, developing resources, and promoting well-being, learning, and mental health. The experiences also simultaneously fortify the students' mental resilience in facing future life challenges.

Forkortelser

Folkehelse og livsmestring: FoL

Folkehelseinstituttet: FHI

Opplevelse av sammenheng: OAS

Senter for informasjonssikkerhet og personvern i forskning: Sikt

Verdens helseorganisasjon: WHO

Forord

Takk til jentene jeg intervjuet, som var modige og fortalte åpent om sine ulike erfaringer og opplevelser fra sin tid som elever på videregående skole. Uten dere hadde det ikke blitt noen studie.

Takk til veileder, medstudenter og kollegaer for nyttige faglige innspill, oppmuntring, lytting og konstruktive fremover meldinger.

Takk til arbeidsgiver for permisjon og tilrettelegging, slik at jeg fikk nok tid og overskudd til å gjennomføre denne studien ved siden av lærerjobben.

Takk til familie og venner for tålmodighet, forståelse og god støtte.

Hamar, 2024

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag.....	1
Engelsk sammendrag.....	2
Forord	4
1.0 Introduksjon	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Formål med studien	10
1.3 Problemstilling.....	10
1.4 Avgrensing.....	10
1.5 Egen forforståelse	10
1.6 Masteroppgavens disposisjon	11
2.0 Teoretisk rammeverk.....	12
2.1 Psykisk helse i videregående opplæring.....	12
2.2 Et helsefremmende perspektiv.....	14
2.3 En helsefremmende tilnærming til elevene	15
2.4 Relasjonens betydning.....	17
Utvikling av tillit.....	17
Anerkjennelse som relasjonelt verktøy	18
3.0 Metode.....	21
3.1 Studiedesign.....	21
3.2 Studiens metodologiske grunnlag.....	22
Utforming av intervjuguide.....	23
Rekruttering og utvalg av informanter.....	24
Datainnsamling	25
Dataanalyse	27
3.3 Etske betraktninger.....	30
Godkjenninger.....	31

4.0 Presentasjon av funn.....	32
4.1 Lærere som bidrar til bedre selvfølelse	32
Når læreren bryr seg om meg, blir jeg veldig glad	32
Vis at hele meg interessant	34
Det er tryggere når vi er sammen om det.....	35
4.2 Elevenes erfaringer med lærere som bidrar til utvikling av tillitt.....	36
Møt meg med vennlighet og godt humør.....	36
Lærere kan godt være litt mer hverdagslige.....	38
Jeg liker når lærere tar kontakt med meg.....	39
4.3 Lærere som gir meg styrke og mot til å fortsette.....	41
Vi lærer jo på veldig forskjellige måter da	41
Oppmuntring og støtte gjør meg sterkere	42
5.0 Diskusjon.....	44
5.1 Diskusjon av studiens funn.....	44
Å være nær elevene.....	44
Betydningen av harmoniske og tillitsskapende læringsmiljøer	46
Styrking av troen på elevenes ressurser	48
5.2 Metodediskusjon.....	50
Intern validitet.....	50
Ekstern validitet	52
Refleksivitet	52
5.3 Veien videre.....	53
6.0 Oppsummering	55
Referanseliste	56
Vedlegg	61
Vedlegg 1. Godkjenning fra Sikt.....	61
Vedlegg 2. Godkjenning fra rektor.....	64

Vedlegg 3. Samtykkeskjema	65
Vedlegg 4. Intervjuguide	68

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2020 startet en gradvis innlemming av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (FoL) i videregående opplæring, ved innføring av ny skolereform, kalt fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bakgrunnen var uheldige tendenser hos de unge omtalt i NOU: 2015:8, og det pekes på behov for økt kompetanse innen psykisk helse i skolen. Den negative utviklingen knyttet til unges psykiske helse har fortsatt i senere tid, og ungdom rapporterer om økende psykiske plager, redusert trivsel på skolen, samt økende forekomst knyttet til depresjon, angst, smertestillende medikamenter (Bakken, 2022, s. 37). I tillegg registreres en økt utvikling av psykiske lidelser blant unge, som angst, adferdsforstyrrelse og affektive, og selvdrap (Meld. St. 15 (2022–2023), s. 70).

Med innføring av FoL i læreplanverkets overordnede del, er målet å stanse den negative utviklingen, ved at elevene i større grad skal «utvikle kompetanse som fremmer egen psykisk og fysisk helse, og dermed gir dem mulighet til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Livsmestring forklares som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14), hvor elevenes psykiske helse er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Psykisk helse defineres av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2023) som «en tilstand av psykisk velvære som gjør mennesker i stand til å takle livets påkjenninger, realisere sine evner, lære godt og jobbe godt, og bidra til fellesskapet». Forklaringen av FoL og definisjonen av psykisk helse til WHO har et tydelig helsefremmende perspektiv. De retter begge søkelyset på faktorer som kan fremme og beskytte elevenes psykiske helse ved utvikling av motstandskraft, og på denne måten reduserer risikoen for utvikling av psykiske vansker og lidelser (Meld. St. 15 (2022–2023), s. 9).

Det helsefremmende perspektivet omhandler det fysiske, sosiale og psykiske miljøet målgruppen befinner seg i, for eksempel skolen hvor elevene kan forbedre sin egen helsetilstand og motstandskraft (Braut & Thelle, 2022). En viktig og høyt prioritert helsefremmende faktor i skolen er etablering av støttende miljøer gjennom en omsorgsfull tilnærming (WHO, 2022), hvor lærere har et stort ansvar med å skape et helsefremmende miljø hvor elevene trives, mestrer og lærer (Meld. St. 15 (2022–2023), s. 29). Lærernes rolle knyttet til psykisk helsearbeid er betydningsfull fordi elevene er i en sårbar fase av livene sine, og at de fleste psykiske helseproblemene debutterer i barne- og ungdomstiden (Bru et al.,

2016, s. 17). Psykisk helsearbeid kan forklares som «Samfunnets innsats for å fremme befolkningens egen helse og livskvalitet med særlig vekt på mestringsbetingelser og utjevning av sosiale forskjeller i psykisk helse» (Regjeringen, 2017, s. 13).

Elevene bruker mye av tiden sin sammen med lærerne, og lærere kan ha innflytelse på utvikling av elevenes psykiske helse. Lærerne sees i følge Klomtsen og Uthus (2019) på som nøkkelpersoner i den helsefremmende skolen, og er forankret i Folkehelseloven; «Samfunnets innsats av ulike faktorer som indirekte eller direkte fremmer trivsel og helse, forebygger lidelser eller skader, samt beskyttelse mot helsetrusler» (Folkehelseloven, 2012: § 3). Verdens helseorganisasjon's fremhever betydningen av at helse først og fremst skapes i folks hverdag, «Health is created and lived by people within the settings of their everyday life; where they learn, work, play and love» (WHO, 1986, s. 427).

Samtidig er det studier som tyder på at lærerne kan ha mangelfull kompetanse om psykisk helse og helsefremmende arbeid i videregående opplæring (Borg & Pålshaugen, 2018). Lærere kan forveksle psykisk helse med psykisk sykdom (Brandseth et al., 2019) og de forteller om manglende forståelse knyttet til egen rolle i forhold til elevenes psykiske helse. De er usikre på hva som forventes av dem og hvordan dette arbeidet skal gjøres (Refsnes & Danielsen, 2018). Studiene er fra før innføringen av fagfornyelsen, og retter seg mot lærere og ledere i norsk skole.

Tre år etter innlemmingen av FoL og psykisk helse som overordnet tema i videregående opplæring, er det derfor interessant å undersøke elevenes erfaringer knyttet til denne reformen og tydelige prioriteringen fra myndighetenes side. Elevenes erfaringer kan fortelle oss noe om hvordan psykisk helsearbeid blir vektlagt blant lærere i videregående opplæring, og hva elevene synes er av betydningsfull tilnærming fra lærerne i forhold til deres egen psykiske helse. Det er lite forskning som belyser elevenes erfaringer med FoL og psykisk helse som tema i videregående opplæring, og studien kan bidra til å dekke et kunnskapshull. Studien peker på hva lærerne ifølge elevene er nyttig i det psykiske helsearbeidet, og skape bevissthet på hva lærerne kan vektlegge i sin helsefremmende rolle. Elevenes erfaringer og innspill er viktige fordi elevene er den primære målgruppa i videregående opplæring, og opplæringstilbudet i størst mulig grad bør organiseres og innrette seg etter deres behov. Eller som Klomtsen, førsteamanuensis i pedagogikk og livslang læring sier; «Det er nyttig å lytte til elevenes innspill. Når vi møter dem der de er, åpnes sannsynligheten for at kunnskap formidlet av lærere treffer blink» (Klomtsen i Myskja & Fikse, 2020, s. 209).

1.2 Formål med studien

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om elevenes erfaringer med FoL og psykisk helse i videregående opplæring siden innføringen av reformen fagfornyelsen i 2020. Elevenes erfaringer knyttes til lærerens helsefremmende rolle i møte med elevene, og bidra til større forståelse og bevissthet om hvordan lærere kan nærme seg psykisk helsearbeid i videregående opplæring.

1.3 Problemstilling

«Hva opplever avgangselever i videregående opplæring er en god tilnærming fra lærere, i forhold til deres egen psykiske helse?»

1.4 Avgrensning

Psykisk helse sees i denne studien i en helsefremmende kontekst, og omhandler ikke behandling av psykiske lidelser eller elevenes forskjellige risikofaktorer. Mange faktorer kan virke helsefremmende på elevenes psykiske helse, i denne studien er det lærernes tilnærming fra elevenes perspektiv som belyses. Forhold knyttet til Corona pandemien omtales ikke, selv om elevenes erfaringer kan bære preg av dette. Studien har heller ikke et pedagogisk eller didaktisk perspektiv, selv om lærerens helsefremmende rolle vil ha innflytelse på utøvelsen av pedagogikk og didaktikk i møte med eleven. Tverrfaglig samarbeid belyses ikke, selv om det er av betydning for en helhetlig tilnærming i psykisk helsearbeid.

1.5 Egen forforståelse

I kvalitativ forskning utvikles ny kunnskap i et samspill mellom forskerens forståelse og de ulike delene av forskningsprosessen, og kan derfor være avgjørende for resultatet på flere nivåer (Thornquist, 2018, s. 76). En erkjennelse og bevisstgjøring rundt egen forforståelse er derfor av betydning i forhold til denne studien, og resultatene må sees i lys av min bakgrunn. Ved å beskrive egen bakgrunn vil jeg forsøke å sikre at studiens retning og valg er mest mulig gjennomsiktlige og transparente.

Med tolv års erfaring som lærer i videregående opplæring, har jeg stiftet bekjentskaper med mange elever. Jeg har samarbeidet med frafallselever, yrkesfagelever, og elever ved studiespesialiserende linje i programfaget psykologi. De aller fleste klarer seg godt og viser god utvikling, mens noen har strevd med å håndtere videregående opplæring av ulike årsaker. Mange av elevene har fortalt meg om bekymringer for ikke å prestere godt nok, men har også

vært gode til å prioritere når det trengs. Bekymringene omkring karakterpress virker å være tiltagende hos mange elever, mer nå enn da jeg begynte som lærer.

Som lærer har jeg vært interessert i læreres rolle i forhold til elevenes psykiske helse, og diskutert temaet med både elever, ledere og kollegaer, spesielt etter innføringen av fagfornyelsen. Min opplevelse er at mange, inkludert meg selv, er forvirret og ikke helt vet hvordan dette kan gjøres i møte med elevene. Temaet er stort og omfattende, samtidig som det innebærer en ny side ved den tradisjonelle rollen som lærer, i en rolle som fra før er krevende både med tanke på arbeidspress og ulike tilpasninger til hver enkelt elev. Min erfaring er også at FoL og psykisk helsearbeid i videregående opplæring i mindre grad er satt i system, og virker noe tilfeldig. Det kan se ut som at det vektlegges i forskjellig fra lærerne, selv om lærere virker å ha stor omsorg for elevene og strekker seg langt.

I tillegg har jeg erfaring som sykepleier hvor jeg jobbet med psykisk helsevern til barn, ungdom og familier i spesialisthelsetjenesten, blant annet ved en akuttenehet for barn og unge. Denne erfaringen bærer jeg med meg i lærerrollen i møte med elevene.

1.6 Masteroppgavens disposisjon

Masteroppgavens videre disposisjon er presentasjon av teori som understøtter studiens funn, hvor bakgrunnen for fagfornyelsen, livsmestringsbegrepet og psykisk helse utdypes. Det helsefremmende perspektivet og Antonovskys opplevelse av sammenheng (OAS) teori redegjøres for, etterfulgt av teori om helsefremmende faktorer, som støtte, mestring og resiliens. Relasjonens betydning avslutter teorikapittelet, med hovedvekt på anerkjennelse og tillit som relasjonelle dimensjoner. I metodedelen redegjøres det for studiens design, metodologiske grunnlag samt etiske betraktninger og hensyn som er vurdert og håndtert. Studiens funn presenteres og drøftes deretter opp imot den teoretiske referanserammen, med påfølgende methodediskusjon hvor studiens interne og eksterne validitet, samt studiens refleksivitet belyses. Avslutningsvis diskuteres hvilke implikasjoner studiens funn kan ha for psykisk helsearbeid i videregående opplæring, og veien videre.

2.0 Teoretisk rammeverk

Teorien som presenteres er valgt for å utdype og belyse studiens tema og funn i et helsefremmende perspektiv. Sentrale definisjoner og forklaringer på studiens kjernebegreper er omtalt i innledningen, og gjentas ikke.

2.1 Psykisk helse i videregående opplæring

Videregående opplæring reguleres i opplæringsloven, hvor et helsefremmende mestringperspektiv vektlegges omkring elevenes utvikling (Opplæringsloven 1998: § 1-1). Elevenes psykososiale miljø og psykisk helse uttrykkes ved at elevene «har rett til et trygt og sosialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven 1998: § 9a), og fagfornyelsens tverrfaglige tema FoL tydeliggjorde dette mandatet ved innføringen i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). FoL og psykisk helse omtales i læreplanverkets overordnede del, og er styrende for alle som arbeider i skolen på tvers av fag og yrkesgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fagfornyelsen springer ut ifra Ludvigsen-utvalgets rapport til kunnskapsdepartementet om «Fremtidens skole» i 2015 (NOU 2015: 8). Rapporten peker på hvilke kompetanse som blir viktige for elevene i fremtiden for å kunne leve gode liv, sett i lys av økte tendenser til individualisering og ulike helseproblemer blant unge mennesker. Intensjonen var elevenes behov for spesifikke kunnskaper og ferdigheter for bedre å kunne mestre livene sine, herunder en styrking av elevenes psykiske helse. Målet er at elevene på en bedre måte skal håndtere livets utfordringer og krav, fremme og bevare god psykisk helse. Viktige verdier og prinsipper i fremtidens skole ble identifisert, og resulterte blant annet i tre overordnede tverrfaglige temaer som ble innlemmet i elevenes opplæring, hvor FoL var et av dem.

FoL er gjengitt i fagfornyelsens overordnede del og i tillegg elevenes fagspesifikke kompetansemål, og ble gradvis innført trinnvis i norske offentlig skole fra høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Helsedirektoratet (2017) forklarer livsmestring med at elevene må «utvikle kompetanse om hva er av betydning for dem selv for å mestre livene sine», mens Utdanningsdirektoratet (2023) utdypet lærerens rolle i dette arbeidet. Lærernes kompetanse må utvikles for å kunne hjelpe elevene så de lærer seg «å håndtere praktiske og personlige utfordringer på en god måte». Hegstad og Prebensen (2017) trekker inn trygghet og mestringstro som viktige faktorer i sin forklaring av livsmestring;

«Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden». (Hegstad & Prebensen, 2017, s. 9).

Psykisk helse er sentralt i FoL, og innebærer forhold som mening med livet, relasjoner til andre, mestring, og håndtering av egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ved at lærere legger til rette for at elevene utvikler kompetanse i å håndtere disse forholdene, vil det ha stor betydning for hver enkelt elev og den generelle folkehelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Lærere skal gjennom systematisk og målrettet arbeid sikre et godt og trygt psykososialt miljø for elevene, dette fremmer elevenes psykiske helse og forebygger utvikling av psykiske vansker (Helsedirektoratet, 2017). Ved en systematisk og helhetlig gjennomføring av denne helsefremmende tilnærmingen i skolen, er intensjonen at det vil det komme alle elever til gode.

Videregående opplæring er av stor betydning for skoleungdoms psykiske helse, hvor de utvikler seg selv og kompetanse på bakgrunn av erfaringer. Denne kompetansen innebærer både sosial-, emosjonell og faglige forhold, som hjelper dem i å kunne håndtere livets utfordringer (Bru et al., 2016, s. 19). Ulike kvantitative studier gjennomføres i Norge for å måle denne kompetansen, hvordan de håndterer og har det i livene sine, ved å overvåke ungdoms psykiske helsestatus. Ungdataundersøkelsen er et nasjonalt kartleggingsverktøy innen folkehelse utført av velferdsforskningsinstituttet, og retter seg mot skoleelever fra femte til trettende trinn (NOVA, 2023). Siden 2010 har elevene svart på ulike temaer om hvordan de har det, og over flere år har resultatene vist at skoleungdom i hovedsak er fornøyde med livene sine. Elevene rapportere om god livskvalitet og gode oppvekstvilkår, gode læringsmiljøer og høy trivsel på skolen. De fleste opplever mestring, høy grad av støtte fra lærere samt faglige utfordringer (Bakken, 2022, s.20).

Ungdataundersøkelsen viser likevel en økning blant elever som er ensomme og mistrives på skolen, som kjeder seg og har et pessimistisk fremtidsbilde. Flere ungdommer bruker også smertestillende medikamenter jevnlig sammenlignet med tidligere funn (Bakken, 2022, s. 20). Elevene rapporterer om økende grad av psykiske helseplager, som for eksempel opplevelse av press, stress, søvnvansker og hodepine. Dette understøttes av funn fra Ung-Hunt undersøkelsen, en kvantitativ studie om ungdoms psykiske helse. Studien viser en fordobling (fra 21 til 44%) av angst og depresjonsplager de siste tjue årene, spesielt hos jentene (Meld. St

15 (2022- 2023), s. 71). Skaalvik og Federici (2015), viste i sin kvantitative undersøkelse at mellom 50-60 prosent av jentene i videregående skole følte på et ganske- eller svært sterkt prestasjonspress, og fant høy korrelasjon mellom prestasjonspress og negative konsekvenser for elevenes psykiske helse.

2.2 Et helsefremmende perspektiv

Antonovsky's teori om opplevelse av sammenheng (OAS) springer ut fra ideen om en salutogen tilnærming, hvor blikket rettes mot forskjellige ressurser som bidrar god helse til tross for krevende forhold (Antonovsky, 2012, s. 9). Teorien har utviklet sin sterke posisjon i miljøer som vektlegger mestring og skaper helse (Myskja & Fikse, 2020, s. 142), og forsøker å avdekke hvorfor noen mennesker til tross for mye motstand likevel lever gode liv og har god helse, såkalte friskhetsfaktorer (Antonovsky, 1979, s. 184). Antonovskys teori vektlegger en tilnærming som kan lede til målrettet mestringsatferd ved å styrke individets ressurser, fremfor en patologisk tilnærming hvor man retter blikket behandling av symptomer i et forsøk på å bedre helse (Antonovsky, 1979, s. 125).

OAS er en individuell ressurs og spesielt påvirkelig i ungdomstiden, fordi identiteten er under utvikling (Antonovsky, 2012, s. 114), og består av kjernekomponentene meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet (Antonovsky, 2012, s. 39). Meningsfullhet henger tett sammen med det følelsesmessige, som trygghet og glede, og er knyttet til motivasjon. Den innebærer dimensjonen av å være involvert i prosesser som omhandler ens egen skjebne som deltager, og er den mest avgjørende komponenten i OAS. Begripelighet henger sammen med at stimuli man blir utsatt for i omgivelsene og i en selv, er kognitive forståelige og oversiktlige, og har en sammenheng. Rutiner og forutsigbarhet i omgivelsene styrker tillitt til at verden er forståelig (Antonovsky, 2012, s. 40). Håndterbarhet handler om i hvilken grad mennesker vurderer egne ressurser som tilstrekkelige nok til å møte de krav man utsettes for.

Mennesker med et sterkt utviklet OAS kan lettere aktivere ulike mestringsmekanismer enn mennesker med et svakt utviklet OAS (Antonovsky, 2012, s. 146), og vil være i bedre stand til å håndtere at ulike spenninger før de opplever stress (s.156). OAS handler om både kognitiv optimisme og kontroll, og kan styrkes i miljøet gjennom tillitsfulle og trygge relasjoner;

«En global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en følelse av tillit til at stimuli fra ens indre og ens ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige. At

man har ressurser til å kunne takle kravene som oppstår, og at disse kravene er utfordringer det er verdt å engasjere seg i» (Antonovsky, 2012, s. 41).

Ulike ressurser kan bidra til å styrke OAS gjennom å skape ulike livsopplever (Antonovsky, 2012, s. 140), og omtales som generelle motstandsressurser. Generelle motstandsressurser er summen av psykiske, fysiske og sosiale faktorer som kan hjelpe mennesker til å håndtere utfordringer i livene sine (Antonovsky i Myskja & Fikse, 2020, s. 143).

Generelle motstandsressurser kan være i omgivelsene man stoler på og har tillitt til, eller ressurser ved individet selv, for eksempel god selvtillit og følelsen av å være verdifull. I omgivelsene kan relasjoner og eksterne faktorer som for eksempel støttende personer i form av foreldre, lærere eller venner (Antonovsky, 1979, s. 161). En vurdering av om omgivelsene er støttende eller ikke, spiller sterkt inn i tillegg til tidlige erfaringer (Antonovsky, 2012, s. 40). Kontakt med indre følelser, meningsfylte aktiviteter, eksistensielle tanker og sosiale relasjoner er motstandsressurser som vektlegges for å styrke OAS. Disse beskytter psykisk helse, og av betydning for å mestre ulike påkjenninger (Major et al., 2011, s. 23).

OAS tar i tillegg utgangspunkt i at mennesker som har tilgang til andres kompetanse i sitt nære miljø hvor de selv får brukt og utviklet egne ressurser, ofte lykkes bedre i livene sine enn de som ikke har det (Børjesson, 2017, s. 23). Trygge sosiale relasjoner kan tilføre trøst, glede og motivasjon, og legger grunnlaget for meningsfullhet (Antonovsky, 2012, s. 106). Håndterbarhet er knyttet til relasjoner når de oppleves som støttende, tillitsfulle og bærekraftige, slik at man opplever felleskap, tilhørighet og glede (Antonovsky, 2012, s. 40).

2.3 En helsefremmende tilnærming til elevene

Skolens helsefremmende mandat utspringer fra en salutogen tilnærming, hvor man ser etter faktorer som kan styrke FoL og forstå sammenhenger mellom helse og sosiale ulikheter (Borge, 2018, s. 30). Den kan knyttes til positiv psykologi, hvor oppmerksomheten rettes mot mestring, hverdagsglede og lykke som betydningsfullt for menneskers psykiske helse.

Tilnærmingen vektlegger ressurser og beskyttende faktorer som mennesker har tilgjengelig for å håndtere motstand, hvor betydningen av ressursene er varierende, til tross for at de alltid er til stede (Braut & Thelle, 2022).

En beskyttelsesfaktor er en faktor som reduserer de negative helsemessige virkningene av belastninger en person utsettes for (Folkehelseinstituttet, 2013). Sosial- og emosjonell støtte er viktige beskyttelsesfaktorer som har positiv innvirkning på psykisk helse, og skaper dermed en

helsefremmende effekt i et fellesskap (WHO, 2022). Støtten kan oppnås gjennom familie, lærere eller andre omsorgspersoner, hvor kvaliteten på relasjonen er av avgjørende betydning (Folkehelseinstituttet, 2013). Lærere er ifølge Klomtsen og Uthus (2019) viktige støttespillere, fordi lærere kjenner elevene godt, bruker mye tid sammen med dem, og skal lære elevene å håndtere tematikker som handler om det som foregår på innsiden av dem.

Mestring er sammen med sosial- og emosjonell støtte den viktigste beskyttelsesfaktoren som fremmer psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2013). Hatti (2009) fant i sin metaanalyse, at lærere som bygger sosiale relasjoner med elevene sine fremmer læring, og dermed mestring. Kunnskapsdepartementet knytter mestringsbegrepet til livsmestring, hvor hensikten med temaet er at elevene i størst mulig grad skal lære seg å «håndtere motgang og medgang gjennom å forstå og påvirke praktiske og personlige faktorer som har betydning i eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Mestringsbegrepet er på denne måten basert på læring og erfaringer, for eksempel gjennom undervisning (Borge, 2018, s. 28), hvor målet er å kunne håndtere noe, for eksempel livet (Borge, 2018, s. 29).

Beskyttelsesfaktorene er i tillegg av stor betydning for hvordan mennesker velger strategier for å håndtere hendelser i livet (Lindstrøm & Eriksson, 2015, s. 29), og legger blant annet grunnlaget for utvikling av mestringstro. Utvikling av mestringstro baserer seg på hvordan eleven tolker utfordringer opp imot tilgjengelige og egne ressurser (Imsen, 1998, s. 318). Madsen (2020) trekker inn mestringstro i et forsøk på å forstå livsmestring, og Bandura (1997) fremhever denne psykologiske mekanismen som betydningsfull for å mestre.

Mestringstro kan defineres som «beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3), og skapes gjennom sosial læring med en positiv tro, forventning og innstilling til at man mestrer utfordringen man står ovenfor. Utvikling av mestringstro resulterer ifølge Bandura (1997) til økt utholdenhet, engasjement og motivasjon, og har betydning for opplevelse av kontroll. Mestringstro medvirker på hvor godt eller dårlig et individs atferd og utførelse av en bestemt oppgave (Bandura, 1997, s. 3), og skapes gjennom støtte og oppmuntring fra andre, i form av positiv emosjonell involvering. Dermed er sosial læringsteori om utvikling av mestringstro nyttig i læreres tilnærming til elevene (Imsen, 1998, s. 321).

Lærere som fremmer mestring, mestringstro og emosjonell støtte er en sosial kapital for elevene, som styrker deres beskyttelse mot ulike belastninger, og fremmer på denne måten elevenes resiliens (Borge, 2018, s. 130). Resiliens kan forklares på ulike måter, men kan

defineres som «god fungering tross risiko» (Borge, 2018, s. 21), hvor en sensitiv og individuell tilnærming til hver elev fremheves som viktig (Borge, 2018, s. 138).

Ungdomstiden er risikofylt fordi den representerer en sårbar livsfase, og utvikling av resiliens i støttende lærerrelasjoner betydningsfullt i forhold til deres psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 17).

2.4 Relasjonens betydning

Elever er relasjonelle skapninger og styres av behov for nærhet til andre mennesker ved å finne sin identitet adskilt fra andre mennesker gjennom autonomi (Wennerberg, 2011, s. 15). Elever skal gjennom relasjoner med andre, lære seg samarbeid og respekt, og utvikle sosiale- og emosjonell kompetanse, samt skaperevne og kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette har betydning for om elevene kan lykkes i oppvekst og utdanning og fremmer helse, trivsel og glede i unges liv (Myskja og Fikse, 2020, s. 67). Lærerens relasjonelle kapasitet er av stor betydning for denne utviklingen, og kan forklares som «å skape, stå i og romme gode samhandlings- og samskappingsprosesser i møte med kompleksitet gjennom smidighet og relasjonelt mot» (Myskja & Fikse, 2020, s. 66).

Relasjonskompetanse er ferdigheter i å utvikle nærhet til elevene, kan øves opp, og er avgjørende for samarbeid, læring og det sosiale miljøet (Spurkeland, 2016, s. 7) Relasjonskompetanse kan defineres som «lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommens egne premisser og tilpasse sin egen atferd til elevens» (Juul & Jenssen i Drugli, 2012, s. 45), eller «ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2016, s. 7).

Relasjonskompetanse handler om læreres profesjonalitet, villigheter til å ta ansvaret for relasjonen gjennom kommunikasjon, samt være autentisk i møte med elevene (Drugli, 2012, s. 45). Spurkeland (2005) beskriver ulike dimensjoner av relasjonskompetanse hvor generell atferd, emosjonell modenhet og tillit fremheves. Generell atferd beskriver menneskelig interesse, mens følelsesmessig modenhet omhandler empatiske ferdighet i samhandling med andre. Tillit utgjør selve bærebjelken i relasjonen (Spurkeland, 2005, s. 23), hvor kvaliteten av tillit kan styrkes eller hemmes i ulike menneskemøter (Spurkeland, 2016, s. 19).

Utvikling av tillit

Tillit er et komplekst fenomen med ulike varianter, og kan utvikles på forskjellige måter.

Tillit som relasjonelt fenomen omhandler det som skjer mellom mennesker, og innebærer at

læreren må fremstå som et ekte og virkelig menneske, nærværende og tilstedeværende i sin omgang med eleven (Buber i Kristiansen, 2005, s. 46). Hargreaves (1996) definerer tillit som «en tiltro til et annet menneskes pålitelighet i den forstand at dette menneske er rettskaffent og kjærlig», og avhenger av om man kan stole på et annet menneske (Hargreaves i Spurkeland, 2005, s. 27). Opplevelse av tillit er også avhengig av elevens opplevelse av seg selv i form av å være et helt menneske, ved å bli akseptert som den eleven er i ulike øyeblikk og situasjoner (Kristiansen, 2005, s. 50).

Tillitt kan skapes mellom mennesker med forutsigbarhet, ærlighet, lojalitet og trygghet, hvor emosjonell modenhet, vennlighet, anerkjennelse, støtte og å by på seg selv er noen av hovedveiene til en trygg relasjon (Spurkeland, 2005, s. 39). Det er en emosjonell positiv binding, og baserer seg på et menneskets opplevelser og erfaringer sammen med et annet menneske. Tillit oppleves som en grunnleggende følelse av godhet, kjærlighet, varme, trygghet og vennskap, og etableres i relasjoner som er forutsigbare, konsekvente, åpne og ærlige (Spurkeland, 2005, s. 24). Emosjonelle ferdigheter som omsorg i form av støtte og lojalitet fremheves som tillitsskapende kompetanse, kombinert med kognitive ressurser som faglige kunnskaper om mellommenneskelige forhold og moral (Spurkeland, 2005, s. 24-25). En tillitsskapende relasjon vil resultere i «en naturlig autoritet og utgjør selve kvaliteten i et forhold» (Spurkeland, 2016, s. 21).

Lærere som mangler tillit naturlig autoritet i relasjonen til elevene, må bruke autoritære virkemidler for å oppnå disiplinen som kreves. Denne tilnærmingen skaper et skille mellom de som mestrer og ikke mestrer i skolen, og vektlegger ytre autoritet ut ifra et behavioristisk læringssyn med straff og belønningsprinsipper (Myskja & Fikse, 2020, s. 144). Lærere uten naturlig autoritet opptrer ofte masete og kjeftete, og oppfattes som kontrollerende og styrende uten varme (Spurkeland 2016, s. 21). Diktering og påpeking over hva som er rett og galt, vil også svekke tillitsforholdet, og er en ansvarsfraskrivelse fra læreren (Buber i Kristiansen, 2005, s. 48).

Anerkjennelse som relasjonelt verktøy

Schibbye (1996) vektlegger anerkjennelse i sin relasjonelle forståelse, hvor begrepet springer ut fra dialektisk relasjonstenkning med følgende definisjon: «Anerkjennelse innebærer en aksepterende, empatisk innlevelse og bekreftende holdning i møte med et annet menneske» (Schibbye 1996, s. 530). Holdningen kommer til uttrykk i relasjonens gjensidighet i form av en anerkjennende tilnærming, og leder til en opplevelse av verdi og selvaktelse, samt fremmer

vekts og utvikling (Schibbye, 1996, s. 531-532). Anerkjennelsens form består av en bekræftende aksept og forståelse av den andres opplevelse, hvor man ser på den andre som subjekt og ikke objekt (Schibbye, 1996, s. 532).

Honneth`s (2008) understreker i sin anerkjennelsesteori at det mennesker trenger mest, bygger på selvforhold, og legger grunnlaget for menneskets vellykkede og frie selvrealisering og sunne psykiske utvikling (Honneth, 2008, s. 179). Individets selvforhold eller forhold til seg selv, kan ifølge dannes gjennom «kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting» (Honneth, 2018, s. 103). Kjærlighet forklares med en særlig intensiv verdsetting av andre som hele mennesker, som har behov og følelser, ulike evner og egenskaper, med moralsk verdighet (Honneth, 2008, s. 173).

Erfaringer med kjærlighet leder til en indre følelsesmessig verdi som menneske, gjennom utvikling av en grunnleggende tillit til seg selv og andre mennesker. Mennesker har behov for å føle verdi gjennom å være et likeverdig subjekt i sosiale og kulturelle felleskap (Honneth, 2008, s. 121), og verdsetting innebærer at mennesker har behov for at dets egenskaper, kunnskap og kompetanse blir verdsatt og etterspurt i sosiale felleskap (Honneth, 2008, s. 138). Dette vil lede til et menneskes utvikling av den sosiale verdivurderingen, samt en følelsesmessig tiltro på egne prestasjoner og ferdigheter (Honneth, 2008, s. 138).

Disse erfaringene danner selve fundamentet for emosjonell trygghet, og leder til selvfølelse, grunnmuren i individets selv (Honneth, 2008, s. 116). Selvfølelse kan forklares som «hvordan man verdsetter, bedømmer og ser på seg selv og handler om i hvilken grad man føler seg god nok, stolt, verdifull, mislykket eller ubrukelig» (Øiestad, 2009, s. 137). Selvfølelse kan skapes gjennom relasjoner med andre, og handler om en opplevelse av seg selv. «Å bli sett på en bekræftende måte, og kan forklares som det selvforholdet som vokser frem gjennom erfaringen av varme, nære og bekræftende relasjoner, hvor barne- og ungdomsårene er spesielt viktige» (Skårderud, 2018). Et individs selvfølelse etableres i relasjoner, hvor andres reaksjoner på egen atferd påvirker emosjonelt, og dermed egne følelser om seg selv (Jordet, 2020, s. 148).

Jordet (2020) presenterer rammer for en anerkjennende pedagogikk som i praksis kan styrke elevens læring, med utgangspunkt i Honneth`s anerkjennelse teori som teoretisk referanseverk som overbyggende pedagogisk teori. Jordet (2020) argumenterer for en ny pedagogisk opplæringspraksis basert på anerkjennelse for å ivareta elevenes mest grunnleggende, psykologiske og eksistensielle behov, og fremhever omsorg, varme og empati i nære

relasjoner som grunnlaget for individets selvrealisering og sunn psykisk helse (Jordet, 2020, s. 89). Dette er ifølge Jordet (2020) avgjørende for elevenes sosiale og faglige utvikling, og knytter tilnærmingen til fagfornyelsens verdiløft og muligheten til å utvikle robuste barn. En fornyelse av elevens opplæringstilbud bør ifølge Jordet (2020) preges av en tilnærming til elevene hvor elevene i større grad får utfolde seg ut ifra egne ressurser, og være aktive aktører i egen utvikling. Elevene må få ta eierskap i egen utvikling, og den pedagogiske tilnærming må sette søkelys på hva eleven får til og kan, og ikke det eleven ikke klarer.

3.0 Metode

I denne delen av masteroppgaven beskrives studiedesign, metodologiske grunnlag og hvilke etiske vurderinger som er gjort. Valg av metode kan knyttes til formålet med studien, hvor hensikten er å utvikle ny kunnskap om elevenes erfaringer med innføringen av FoL og psykisk helse siden innføringen av fagfornyelsen i 2020. Samtidig knyttes elevens erfaringer til lærernes helsefremmende rolle. Problemstillingen som skal belyses er *«Hva opplever avgangselever i videregående opplæring er en god tilnærming fra lærere, i forhold til deres egen psykiske helse?»*

3.1 Studiedesign

Studiedesign referer til den overordnede, praktiske planen og strukturen i forskningsstudier, og omfatter beslutninger om hvordan data skal samles inn, analyseres og tolkes, for å besvare forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2016, s. 69). Studien har et kvalitativt studiedesign fordi det er best egnet til å svare på problemstillingen, og er hensiktsmessig når man forsøker å forstå eller beskrive sosiale fenomener gjennom utforskning av menneskelige erfaringer og relasjoner (Johannessen et al., 2016, s. 93). Kvalitative design er også velegnet når man har få informanter, hvor man forsøker å få frem særegne dybdebeskrivelser på temaet, for å forstå menneskelige uttrykk, samt hvordan disse skaper mening i sin verden (Leseth & Tellmann, 2018, s. 12). Kvalitativt design ga meg mulighet til å gå i dybden i forhold til de fem avgangselevne egne opplevelser med ulike læreres tilnærming relatert til psykisk helse, ved å spørre og undersøke deres erfaringer. Å innhente erfaringskunnskap om informantenes opplevelser som elever i videregående opplæring, var viktig for å utvikle ny forståelse og innsikt. Studien forsøker å skape dypere forståelse ved å belyse temaet fra et elevperspektiv, og hvordan det oppleves for deres ståsted. Informantenes komplekse verden forsøkes å forståes gjennom deres ord og fortellinger, og studiens kvalitative design er valgt for å få informantene til å fortelle så mye som mulig om deres egne opplevelser slik at ulike sider av problemstillingen belyses, og det kan dannes et bilde av hvilke erfaringer som går igjen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 35).

Studiedesignet inkluderer valg av forskningsmetode, utvalgsstrategi, hvordan data skal samles inn, og hvilke fremgangsmåter som brukes for å analysere dataene. Det innsamlede datamaterialet er transkribert tekst fra intervjuene med informantene utgjør grunnlaget for analysen, og er detaljert gjengitt fra intervjuenes lydopptak. Kvalitative studiedesign og bruk av semistrukturerte en- til- en intervjuer med få informanter ble i tillegg valgt på bakgrunn av

masterstudiets forløp. For meg som student er metoden godt egnet til å besvare problemstillingen utfra tildelte ressurser, og mulig å gjennomføre utfra studiets fastlagte tidsramme.

Forskningsstrategien i denne studien inkluderer bruk av semistrukturerte dybdeintervju og tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006). Rekruttering og utvalg av informanter ble nøye vurdert for å få frem mest mulig variasjon og dermed ulike meninger og erfaringer. Intervjuguiden er utarbeidet med hensikt om å fremme informantenes innsikt og refleksjoner om temaet, med spørsmål som retter seg mot problemstillingen. Forenklet tematisk analyse ble benyttet for å identifisere, analysere og rapportere ulike mønstre/temaer, slik at jeg kunne danne meningsfulle temaer fra det innsamlede datamaterialet.

3.2 Studiens metodologiske grunnlag

Metodologi omfatter ulike refleksjoner om hvordan empiriske undersøkelser bør gjennomføres for å både teste og komme frem til ny kunnskap (Johannessen et al, 2016, s. 40). Denne masteroppgavens metodologiske grunnlag er forankret i det hermeneutiske forskningsparadigme og har en induktiv tilnærming. Det hermeneutiske forskningsparadigme setter søkelys på forståelse og tolkning av menneskelige erfaringer, hvordan disse skaper mening og grunnlag for ny kunnskap, og omtales som fortolkningslære (Thornquist, 2018, s. 23). Den hermeneutiske vitenskapen forankrer i tillegg den kvalitative forskningsmetodiske tradisjon hvor man gjennom fortolking forsøker å forstå den andres livsverden (Thornquist, 2018, s. 169), og som i denne studien er elevenes hverdag i videregående opplæring.

Det hermeneutiske forskningsparadigme understreker i tillegg betydningen av hvordan forskerens forforståelse påvirker forskningsprosessens ulike deler, og kan være både begrensende og betingende (Thornquist, 2018, s. 174). Min nærhet og interesse med studiens tematikk medfører at min forståelse av tema og problemstillingen er basert på tidligere erfaringer, holdninger og kunnskaper. Dette utgjør min forforståelse, og er en viktig faktor i hvordan informantenes svar i intervjuene tolkes og forstås. Tolkningen av elevenes egne opplevelser har foregått i en hermeneutisk prosess, hvor jeg gradvis har utviklet ny forståelse av tematikken ut ifra hva som er betydningsfullt fra deres ståsted. I tillegg har en teoretisk fordykning, veiledning og innspill fra medstudenter og lærere gitt meg nye perspektiver, og bidratt til en bredere forståelse horisont om studiens tema, og kan illustreres ved den hermeneutiske spiral (Thornquist, 2018, s.171). Forforståelsen min har på denne måten

endret, justert og utviklet seg underveis i skriveprosessen, og påvirket valg og retning i masteroppgaven.

Studien har en induktiv tilnærming hvor elevenes stemmer om temaet utgjør empirigrunnlaget, hvor jeg forsøker å belyse hva elevene opplever er av betydningsfull helsefremmende tilnærming fra lærere, i forhold til deres egen psykiske helse. Gjennom den induktive tilnærmingen i analysen av intervjuene har jeg forsøkt å identifisere generelle mønstre ved å få frem elevenes stemmer (Johannessen et al., 2016, s. 47), med et åpent sinn. Jeg har tolket og forsøkt å forstå elevenes opplevelse og erfaringer ut ifra deres virkelighet i den konteksten de befinner seg i. Disse mønstrene danner grunnlaget for studiens funn. Funnene dannet grunnlag for diskusjon sett i lys av valgt teori, drøftes opp mot studiens problemstilling, og bygger på dybdeforståelse av elevenes erfaringer og opplevelser.

Utforming av intervjuguide

Semistrukturerte intervju ble valgt for å for å få frem elevenes refleksjoner og erfaringer. Jeg valgte en-til-en intervjuer fordi det er en intervjuform som kan gi informantene til å fortelle detaljert og fylldig om hvordan de forstår ulike sider av temaet (Johannessen et al., 2016, s. 144). Intervjuguiden ble utformet etter at jeg hadde lest meg opp på kvalitative intervjuer som empiribasert datainnsamlingsmetode, da egen erfaring var begrenset. Jeg fikk også råd og ideer om utformingen etter å ha deltatt på masterstudiets seminarer, som bidro til nyttige innspill og ideer.

Den semistrukturert intervjuguiden ble utformet med innledning, hoveddel og avslutning, da dette anbefales for å få en god struktur i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 141-143). En annen fordel med semistrukturert intervjuguide var at temaet lå fast, mens rekkefølgen av spørsmålene og spørsmålene i seg selv kunne varieres ut ifra hvordan samtalen utvikler seg (Johannessen et al., 2016, s.146). Det gjorde det mulig å få en bedre flyt i samtalen, hvor informantene fikk snakke fritt og uavbrutt så lenge de holdt seg til temaet. Rekkefølgen med åpne- og tilleggsspørsmål fungerte som en huskeliste, men ble tilpasset hver informant ut ifra hva de fortalte og utdypet svarene sine.

Jeg forsøkte å være bevisst min egen forforståelse i utforming av intervju spørsmålene, og hadde i bakhodet at spørsmålene måtte kunne gjenspeile temaet, fordi det var viktig at elevenes opplevelse ble belyst på en utfyllende måte. Spørsmålene måtte også avdekket hvordan de erfarte lærere som de selv tenkte hadde en helsefremmende innflytelse på deres egen psykiske helse, og hva som kjennetegnet disse lærerne. I tillegg ønsket jeg å få frem hva

disse opplevelsene ledet til, og om det eventuelt hadde innflytelse på hva de fikk til av læringsarbeid eller følelsene deres. Spørsmålene måtte heller ikke utformes på en slik måte at jeg kom inn på sensitive temaer som for eksempel deres egne helseopplysninger, fordi dette krever andre godkjenninger enn fra Sikt (vedlegg 1).

Jeg ønsket også å stille spørsmål om hvordan ulike lærere bidrog til glede og trivsel, om de følte seg sett, og hvordan dette eventuelt skapte gode lærings situasjoner. Dette var viktig fordi opplevelse av positive følelser er knyttet til mestring i et helsefremmende perspektiv. Jeg ønsket å spørre dem om deres erfaringer med lærere som var opptatt av ressursene deres, og hvordan lærere hjalp dem med å få frem potensialet deres. Elevene kunne også komme med forslag til hvordan lærer kunne støtte dem på en best mulig måte, og hva de ønsket seg mer av. Intervjuguiden inneholdt et spørsmål om informantenes erfaringer med lærere de ikke opplevde som spesielt støttende for å få frem variasjoner i erfaringene deres. Spørsmålene ble utformet så forståelige og enkle som mulig uten å bruke fagbegreper eller fremmedord med tanke på at informantene var ungdommer. Under hvert hovedspørsmål inneholdt intervjuguiden hjelpespørsmål, som kunne brukes dersom informantene svarte kort og lite utfyllende (vedlegg 4).

Utkastet til intervjuguiden ble gjennomgått, diskutert og endret noe sammen med veileder, før det ferdige utkastet ble sendt inn til Sikt som et vedlegg av prosjektskissen for godkjenning. Prosjektskissen ble godkjent etter noen justeringer i mai 2023 (vedlegg 1). Den semistrukturert intervjuguiden (vedlegg 4) ble som en kvalitetssikring utprøvd med en tidligere elev etter godkjenning av veileder og Sikt. Dette var fordi jeg hadde liten erfaring med denne intervjuformen, og ville øve og eventuelt foreta endringer. Jeg gjorde noen små justeringer før gjennomføring av intervjuene med informantene, og ble mer bevisst betydningen med å be informantene fortelle om eksempler fra hverdagen, og ikke være for rask med å stille neste spørsmål.

Rekruttering og utvalg av informanter

Informanter ble rekruttert fra avgangselevne på studieforberedende utdanningsprogram, fordi fagfornyelsen ble innlemmet samtidig som de starter med videregående opplæring. De tilhørte det første kullet som har gjennomført treårig studieforberedende opplæringen etter fagfornyelsen tredde i kraft i 2020. Opplæringen deres har derfor hatt en annen form enn tidligere avgangselever, fordi de har vært underlagt den nye skolereformen med FoL og psykisk helse som overordnede, tverrfaglig temaer. I tillegg ønsket jeg at elevene skulle være

over atten år, da min erfaring er at elevenes refleksjonsevne utvikler seg når de modnes og blir eldre. Dette var en fordel med tanke på at spørsmålene var åpne, og inviterte til utfyllende svar hvor informantene i størst mulig grad klarer å utbrodere og formidle tankene sine. En annen fordel med at elevene var over atten, var at jeg ikke trengte å innhente samtykke fra andre, for eksempel foreldre.

Etter godkjenning fra skolens rektor (vedlegg 2), var planen å oppsøke klassens time i fem avgangsklasser ved studiespesialiserende utdanningsprogram. Jeg ønsket fysisk oppmøte fordi jeg da kunne svare på eventuelle spørsmål, samt fortelle om masterstudiets hensikt, gjennomføring de etiske forholdene som anonymitet, frivillighet, personvern og rettigheter, og mulighet for å trekke seg. Fysiske møter med elevene var derimot ikke mulig å gjennomføre før godkjenning fra Sikt. Når godkjennelsen forelå, var avgangselevenes timeplaner oppløst i forbindelse med eksamensgjennomføring. En forespørsler med relevant informasjon ble derfor publisert på elevenes digitale teams kanaler, og resulterte i at fem elever meldte seg i. Jeg tok kontakt med disse elevene og snakket med dem, og sendte dem informasjon med kontaktinformasjon og samtykkeerklæring (vedlegg 3).

Jeg hadde håpet at mange elever ville delta, slik at utvalget av informanter var bredere, og muligens gi mer variasjon i datamaterialet. De fem elevene om ønsket å bli intervjuet var derimot alle jenter, i tillegg til å være målrettede og resultatorienterte elever. Jeg spurte ikke om karakterene deres, men det kom frem at de var skoleflinke gjennom ulike utsagn i intervjuet. For eksempel sa en at lærerne hennes visste hun var en flink elev med gode karakterer, mens en annen elev fortalte at lærerne stolte på henne fordi de visste at hun var så seriøs med skolearbeidet. En tredje fortalte at hun ble frustrert da hun ikke fikk mulighet til å ta opp en vurdering, fordi den ikke resulterte i en toppkarakter. Da elevene startet å fortelle om sine erfaringer, ble språket og refleksjonsevnen deres tydelig. De forklarte detaljert og uavbrutt, og jeg opplevde at de utdypet svarene sine på en moden og sannferdig måte, ved at de ofte pekte ofte på ulike sider av temaene og tilførte egne refleksjoner og eksempler på en selvstendig måte.

Datainnsamling

Innsamling av data ble gjennomført i løpet av ei uke i slutten av juni 2023, hvor jeg gjennomførte et til to intervjuer daglig på et uforstyrret kontor som ikke hadde tilknytning til informantens skoleerfaringer fra tidligere. Dette var viktig for at vi kunne møtes på en mest mulig nøytral grunn, hvor de kunne føle seg frie, likeverdige og trygge. Informantene fikk

selv velge tid og sted for intervju, samtlige ønsket å gjennomføre det på den videregående skolen de hadde tilbrakt de siste årene. Kontoret intervjuene ble gjennomført på, var lyst, med store vinduer og fin utsikt. To stoler rundt et bord ble plassert med utsyn mot de store vindusflatene og ryggen mot døra, i et forsøk på å legge forholdene til rette for en åpen samtale. Ulike forfriskninger sto på bordet i et forsøk på å skape en hyggelig og rolig atmosfære.

De individuelle semistrukturerte dybdeintervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden. Rammene var til hjelp for ikke å avspore temaet, samtidig som informantene fikk mulighet til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. De temabaserte spørsmål var åpne, slik at kunnskap kunne utvikle seg gjennom fortellinger i samspillet mellom informantene og meg i forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 175). I den innledende fasen smånakk jeg med informantene, og forklarte dem om studiens tema og formål, og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og all data anonymisert. Forklaringer om sletting av lyddata etter bruk, oppfordringer om åpenhet og ærlighet ble gitt, kombinert med at det ikke fantes riktige eller gale svar. Jeg ba dem unngå navn når de skulle fortelle om sine erfaringer, spesielt om fortellingen omhandlet spesifikke lærere. Informasjon om formålet med studien og deres rettigheter ble tematisert før intervjuene startet.

Selve intervjuene varte i 30-45 minutter, og elevene fortalte og utdypet spørsmålene. Jeg lot informantene fortelle fritt til de ble stille, og fulgte eventuelt opp med noen enkle refleksjoner som for eksempel «kan du fortelle om en gang du opplevde det du snakker om nå?» Deretter forsøkte jeg å velge spørsmål fra intervjuguiden som passet godt inn i der samtalen befant seg. For eksempel ble elevene spurt om de kunne fortelle om en lærer som de mente hadde vært en god støttespiller, beskrive hva denne læreren gjorde gjennom å fortelle om en konkret episode. Eleven ble også stilt generelle spørsmål om hvilke ferdigheter og egenskaper hos lærere de erfarte som viktige for å lykkes med læringsarbeidet. Jeg forsøkte å få tilgang til hva elevene mente og trodde, deres opplevelser fra deres ståsted, slik de oppfattet og forsto det (Johannessen et al., 2016, s.78-79).

Et av spørsmålene dreide seg om erfaringer med lærere de hadde mindre gode opplevelser sammen med og hva dette gjorde med dem. Elevene kom ofte inn på dette uten at dette spørsmålet ble stilt, selv om samtlige andre spørsmål hadde en positiv vinkling. Hensikten med dette spørsmålet var å få frem dybde på temaet ved å belyse en motsats av hva elevene opplevde som en mindre god tilnærming, og hva denne tilnærmingen ledet til.

Jeg forsøkte å være bevisst egen fremtoning for å trygge og skape tillit, og hadde på forhånd tenkt gjennom en rolig og vennlig tilnærming som utgangspunkt. Jeg forsøkte å være åpen, og nær, ved å vise forståelse og innlevelse mens de fortalte. Gjennom aktiv lytting, åpne spørsmål og bekreftelse fortalte de om erfaringer på en reflektert måte uten at jeg trengte å si så mye. Jeg lente meg litt fremover, nikket og responderte med «jaha», «akkurat», «nettopp», mens andre ganger oppsummertes kort det informantene hadde fortalt. Dermed kom det ofte flere utsagn fra elevene relatert til samme spørsmål. Målet var å få elevene til å fortelle mest mulig fritt innenfor temaet, og dermed få mulighet til å få detaljerte og fyldige beskrivelser fra informantene (Johannessen et al., 2016, s. 144-145).

Avslutningsvis ble det stilt et åpent spørsmål om eventuelle viktige forhold omkring temaet som ikke var spurt om, om noe burde tilføres. Det var det ikke, men flere av informantene gjentok og understreket tidligere poenger og svar. De ble også spurt om de hadde noen spørsmål i etterkant, noe de avkreftet. Til slutt ble rettighetene deres omkring tilbaketrekking av samtykke gjentatt, og at de kunne kontakte meg ved eventuelle spørsmål. Samtykke skjema ble signert av alle før de forlot intervjuet.

Jeg brukte nettskjema diktafon til opptak av intervjuene, i tillegg hadde jeg hentet ut en båndopptaker fra høgskolens bibliotek som en ekstra sikkerhet. Dette medførte mer trygghet, slik at jeg klarte å være mer til stede og kunne lytte aktivt, og samtidig tenke gjennom hva som kunne være interessant å spørre dem videre om. Lydfilene ble kryptert og lagret i Nettskjema.no, som igjen var koblet opp mot høgskolens lukkede prosjekt i Educloud research. Der var lydfilene lagret og sikret for andres innsyn under mitt personlige lukkede område, hvor en totrinns autentifisering var nødvendig for å signere inn og få tilgang. Lydfilene ble deretter transkribert til tekstformat ved at jeg lyttet og manuelt skrev ned ordrett det informantene fortalte. Jeg skrev også inn pauser, og ulike stemninger, for eksempel «tenkte lenge». Arbeidet var tidkrevende, krevde høy konsentrasjon og tilstedeværelse, som medførte at et intervju ble transkribert per dag over en uke i nær etterkant av intervjuene. Jeg prioriterte likevel denne måten å gjøre det på fordi det ga meg god innsikt i datamaterialet, og hva de ulike informantene hadde fortalt.

Dataanalyse

Forenklet tematisk analyse er en anerkjent vitenskapelig metode innen kvalitativ analyse som brukes hyppig innen samfunnsvitenskapelige fag, hvor prosessen er spørsmålsdrevet, og man leter i innsamlet datamateriell etter svar på spørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 22).

Tematisk analyse er i tillegg grunnleggende og fleksibel, hvor man gjennom ulike faser i analyseprosessen leter etter temaer i tekstmaterialet på en enkel men grundig måte (Johannessen et al., 2018, s. 278-279). Metoden var dermed godt egnet og studentvennlig for meg som novise i akademia, uten mye erfaring i kvalitative analysemetoder. Hensikten med metoden var å identifisere ulike temaer fra det innsamlede datamaterialet, i mitt tilfelle datamaterialet av de transkriberte intervjuene fra de fem informantene, totalt 52 sider i tekstformat.

Analysemetoden er godt beskrevet av Braun og Clarke (2006), hvor metoden deler opp teksten i elementer eller biter i det som betraktes som sammensatt av enkelte deler. Gjennom bearbeiding av teksten finner man temaer eller ulike kategorier, som kan svare på problemstillingen. Forenklet tematisk analysen støtter seg til Braun og Clarke (2006), og foregår i fire faser; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2018, s. 282).

Forberedelsesfasen

Intervjuene ble i sin helhet ordrett transkribert etter intervjuene. Ved å lytte til lydfilene i et nedjustert tempo, kunne jeg skrive ned informantens ord samtidig. Lydfilene var av god kvalitet, hvor informantens utsagn var tydelige. Et refleksjonsnotat ble også skrevet etter hvert intervju, hvor jeg assosierte fritt og skrev ulike tanker. Dette for å senere huske spesielle forhold, som for eksempel energi i rommet, stemningsleie til informanten, eller andre forhold som kunne være nyttige.

Forberedelsesfasen handlet om å skaffe oversikt over datamaterialet, ved hjelp av ulike tilnærminger (Johannessen et al., 2018, s. 283). De transkriberte tekstene ble skrevet ut i papirform og gjennomleste flere ganger. Jeg forsøkte å se etter interessante utsagn i datamaterialet, og noterte litt i margen underveis, samtidig som post-it lapper med ulike stikkord ble klistret i margen. Data som interessante var tekst som hadde en eller annen sammenheng med temaet, og dermed kunne være relevante. Jeg forsøkte å ikke fokusere for mye på ulike detaljer, men være åpen. Avslutningsvis skrev jeg korte notater over egne refleksjoner knyttet til datamaterialet som helhet, for eksempel om enkelte temaer gikk igjen i intervjuene. Noen temaer var fremtredende i alle intervjuene, dette ble notert men ikke vektlagt for mye, fordi det var tidlig i analyseprosessen.

Kodefasen

I kodefasen zoomet jeg inn i tekstmaterialet, fremhevet og satte ord i ulike meningsenheter, for deretter å dele teksten inn i ulike deler (Johannessen et al., 2018, s. 284). Det ga bedre oversikt over innholdet i intervjuene, samtidig som det ledet til ny og dypere innsikt. Samtidig forberedtes dataene til neste fase, hvor dataene skulle sorteres i ulike kategorier. Kodefasen var delvis spørsmålsdrevet, og jeg hadde ulike spørsmål i tankene ved leting etter ulike utsagn og koder: Hvilke typer opplevelse er dette? Hva var det læreren gjorde som ledet til denne opplevelsen? Forteller flere av informantene om det samme, eller er fortellingene ulike?

Ulike poenger i datamaterialet ble tusjmarkert, og skrevet som datanære stikkordoppsummeringer i marginen. Jeg brukte ulike fargekoder og nummererte intervjuene, for lettere å kunne finne tilbake til datamaterialet ved presentasjon og framskrivning av funnene. I tillegg ble tankene mine skrevet ned for å huske de etter hvert intervju under og etter kodefasen. Mye tid ble brukt i denne fasen, og selve fremgangsmåten med datanære koder og refleksjonsnotater underveis anbefales for utvikling av kreativitet, tankevirksomhet utvikling av dypere innsikt (Johannessen et al., 2018, s. 284). I tillegg skapte denne delen mye tekst, som ble nyttig senere i prosessen. Antall koder var mange, og ble gjenstand for sortering i neste fase.

Sorteringsfasen

I sorteringsfasen forsøkte jeg å finne tematikker som kunne fange de ulike kodene, og deretter sorterte de i overordnede temaer for å få frem viktige data med felles trekk (Johannessen et al., 2018, s. 279). I denne fasen zoomet jeg dermed ut fra datamaterialet, for å finne mulige fellestrekk i kodene, og dette resulterte etter mange timers bearbeiding til tre ulike hovedtemaer i datamaterialet.

Hovedtemaene ble utarbeidet ved først å ha samlet alle kodene på en stor vegg for deretter å grovsortere dem i ulike grupper. Gruppene inneholdt koder som lignet hverandre, og kodene besto nå av post-it lapper basert på kodene fra forrige fase. Mens denne gruppeinndelingen pågikk, var tema og tentativ problemstilling synlig øverst på veggen, for å minne meg om hva jeg egentlig lette etter. Samtidig prøvde jeg å være åpen på at viktige tematikker som ikke nødvendigvis svarte på problemstillingen kunne dukke opp. Blant annet ble det tydelig at alle informantene fortalte om en del negative erfaringer med ulike lærere, enda dette bare var et spørsmål i intervjuguiden. Sortering og foreløpige temaer ble så diskutert med veileder, hvor vi i felleskap kom frem til tre fremtredende hovedfunn.

Funn/temaer

I rapporteringsfasen ble tre hovedtema med tilhørende underkategorier skrevet frem som funn. Funnene er underbygget med sitater fra de transkriberte intervjuene, for å begrunne, beskrive og utdype tematikken i hva ulike hovedtemaene og underkategoriene handler om. Rapporteringsfasen og funn presenteres i studiens del 4.

3.3 Etiske betraktninger

Ulike juridiske lovtekster regulerer ulike forskningsetiske retningslinjer, som jeg har forholdt meg til under forskningsprosessen. I henhold til Lov om medisinsk og helsefaglig forskning skal medisinsk og helsefaglig forskning på mennesker, humant biologisk materiale eller helseopplysninger forhåndsgodkjentes av den regionale komiteen for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (Helseforskningsloven, 2008: §10). Loven kommer til anvendelse i prosjekter hvor vitenskapelig metodikk for å skaffe til veie ny kunnskap om helse. I tillegg kommer Lov om behandling av personopplysninger til anvendelse i forhold til behandling av personvern og meldeplikt (Personopplysningsloven, 2018: §2). Lovens formål er å fremme etisk medisinsk og helsefaglig forskning, og regulerer dermed etiske retningslinjer i de ulike delene av forskningsprosessen.

I forskningsrollen hviler det et stort etisk ansvar i de ulike stadiene av forskningsprosessen, som i tillegg til de lovmessige reguleringene, styres av ulike deklarasjoner og etiske retningslinjer og prinsipper. Helsinki-deklarasjonen ble utformet av Verdens legeforening i 1964 grunnet overtramp mot svake grupper i samfunnet (Ruyter et al., 2014, s. 351-352). Informert samtykke er sentralt i Helsinki-deklarasjonen, og dette innebærer at informantene som ble intervjuet fikk muntlig og skriftlig informasjon om forskningens formål, håndtering og lagring av innsamlet data, samt samtykkeskjema (Vedlegg 3). I tillegg ble informasjon om at intervjuet var frivillig og anonyme vektlagt, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. I og med at informantene var ungdommer, tilpasset jeg både det skriftlige og den muntlige informasjonen til målgruppen, og spurte dem også direkte om det var noe de ikke forsto.

Hensynet til sårbare grupper står ekstra sterkt i deklarasjonen (Ruyter et al., 2014, s. 353), og ungdom kan betegnes som sårbare med hensyn til hvilken livsfase de er i, selv om alle informantene var over 18 år. Ved å overholde deres integritet og verdighet som gruppe og individer, kan studien likevel komme dem til gode, både direkte og indirekte, fordi

forskningen være nyttig. Det finnes lite forskning på elever og deres erfaringer med lærere og skolens/fagfornyelsens helsefremmende mandat, og nytteverdien kan dermed forsvares.

Deklarasjonen understøtter de forskningsetiske retningslinjer som å unngå skade, samt informantens rett til autonomi og selvbestemmelse. (Ruyter et al., 2014, s. 354-358).

Informantene hadde selv meldt seg til frivillig deltagelse, uten noen form for press eller forventning. Informasjonsskrivets hadde også til hensikt at de kunne danne seg et godt grunnlag før beslutning om deltagelse. I tillegg måtte elevene undertegne samtykkeerklæring etter gjennomføring av intervjuet, samt informasjon om muligheten til å trekke seg om de ønsket det (vedlegg 3).

Jeg har forsøkt å følge de forskningsetiske reglene beskrevet av Reuters et al., (2014) gjennom datainnsamling, analyse av data og rapportering. Jeg har forsøkt å beskrive og forklare de ulike delene i forskningsprosessen på en åpen, redelig og transparent måte, begrunnet og forklart valgene som er tatt. I tillegg har jeg forsøkt å beskrive min egen erfaring og kunnskap, slik at for forståelsen er tydelig og dermed kan sees i sammenheng med valgene. Jeg har i tillegg forsøkt å kritisere valg av metode avslutningsvis i studien, ved å være åpen og refleksiv om studiens gyldighet og pålitelighet.

Godkjenninger

Prosjektskissen ble meldt til Sikt i midten av april 2023, og godkjent i løpet av mai 2023 (vedlegg1), før rekruttering og intervju med informantene. Det var ikke behov for en etisk uavhengig vurdering fra Regional etisk komite (REK) eller Lokal etisk komite (LEKV) i denne masterstudien, etter rådføring med Høgskolens ressursperson. Begrunnelsen var at jeg ikke var ute etter elevenes helseopplysninger, men deres erfaringer med en tredjepart (lærere), og dermed unødvendig. Dessuten hadde informantene passert 16 år, de var alle 18 år. Jeg ble derimot gjort oppmerksom på at eventuelle helseopplysningen som eventuelt kom frem under intervjuet måtte utelates i resultatene. Rekruttering og gjennomføring av intervjuene i forbindelse med studien ble godkjent av rektor på aktuell videregående skole i forkant av oppstart (vedlegg 2).

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av studien vil jeg presentere studiens funn, i form av tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier. Funnene springer ut fra den forenklete tematiske analysen av det transkriberte datamaterialet fra intervjuene med fem elever i videregående opplæring.

Hovedtema og underkategorier kan illustreres i følgende tabell:

Lærere som bidrar til bedre selvfølelse	Lærere som bidrar til utvikling av tillit	Lærere som gir meg styrke og mot til å gå videre
Når læreren bryr seg om meg, blir jeg veldig glad	Møt meg med vennlighet og godt humør	Vi lærer jo på veldig forskjellige måter da
Vis at hele meg er interessant	Lærere kan godt være litt mer hverdagslige	Oppmuntring og støtte gjør meg sterkere
Det er tryggere når vi er sammen om det	Jeg liker når lærere tar kontakt med meg	

4.1 Lærere som bidrar til bedre selvfølelse

Dette hovedtemaet handler om elevenes erfaringer med hvordan ulike lærere kan bidra til bedre selvfølelse. Elevene trakk frem lærere som viser at de bryr seg og forstår at de har det tøft i perioder, og at denne ivaretagelsen ledet til at de klarte å komme seg gjennom disse periodene på en god måte. Elevene fortalte også at de opplever verdi når lærerne er interessert i andre sider av dem enn bare elevrollen, og ser dem som hele mennesker. I tillegg sa elevene at det opplevdes tryggere når de ikke måtte stå alene i læringsarbeidet, og at lærernes tilstedeværelse ledet til ro, en følelse av fellesskap og å bety noe.

Når læreren bryr seg om meg, blir jeg veldig glad

Elevene snakket gjennomgående om hvor viktig det var for dem at lærere brydde seg om dem, og viste omsorg gjennom oppmuntring og trøst når de hadde behov for det. Elevene fortalte alle at de i løpet av videregående har hatt ulike livsbelastninger, og opplevd vanskelige perioder som har medført at de har følt seg mer usikre på seg selv og sine ressurser enn hva de vanligvis gjør. De utfordrende periodene var for noen være enkelthendelser, mens for andre kunne det dreie seg om lengre perioder hvor de av ulike årsaker opplever seg mer sårbare. Disse periodene medførte ifølge elevene uro, fordi de var redde for å gå glipp av viktig læring som kunne påvirke karakterene deres. En av elevene fortalte om en lengre sykdomsperiode og

dermed mye fravær, mens andre elever fremhevet belastende perioder med mange prøver og vurderingssituasjoner som spesielt krevende. Elevene fremhevet spesielt betydningen av lærere som brydde seg om hvordan de hadde det, og som inntok en forståelsesfull og omsorgsfull tilnærming. Lærere som så dem i hverdagen ble trukket frem:

Jeg tenker jo at alle steder hvor man jobber med mennesker er omsorg en viktig kvalitet. For du skal jo ta vare på mennesker, og ungdommer er jo mennesker ikke sant? Du skal bygge opp da, og sende dem videre ut. Og da må man jo ruste dem. Og jeg tror det blir veldig vanskelig om du ikke ser dem som mennesker, og ikke klarer å løfte dem opp da, og styrke dem.

Å bli sett som mennesker betydde ifølge elevene noe fordi det medførte en bevissthet og trygghet på at lærerne fanget dem opp og støttet dem, slik at de kom seg gjennom ulike utfordrende perioder. Det handlet om å bli møtt der de er, spesielt følelsesmessige, og oppleve trøst når livet var vanskelig:

Hun har jo møtt meg hvis jeg har hatt en skikkelig dårlig dag, hun ser det på meg, også har det jo skjedd at jeg har bristet ut i gråt og har strigrått. Og hun klarer å trøste på en sånn måte at man kommer seg til hektene igjen.

Opplevelsen av at lærerne brydde seg handlet ifølge elevene også om en følelse de fikk når de merker at lærerne ønsket dem godt. Dette forklartes som en følelse av at lærere var oppriktige, ønsket dem glede, samhold og trygghet i skolehverdagen. De fortalte også at dette var forbilledlig, noe de kunne strekke seg etter, og selv bli flinkere til å bry seg om sine medmennesker. Denne opplevelsen var noe alle elevene fremhevet og vektla i deres utsagn, og at dette hadde betydning for hvordan de erfarte skolen og læringsmiljøet som trygt, utviklende og trivelig:

Ja jeg tror det handler om omsorg da, på dette her med å være til for elevene sine. Det blir som en rollemodell vil jeg si, og ønske elevene sine det beste, men samtidig dette med at vi skal lære i et fint miljø med hyggelig atmosfære. Det er trygt.

Elevene la spesielt vekt på å bli sett og lyttet til som viktig, og ønsket seg mer av dette. De sa også at det var betydningsfullt når lærere klarte å sette seg inn i deres situasjon, ved å vise medfølelse og forståelse for at elevrollen til tider var krevende og utfordrende:

En lærer må ha empati og være forståelsesfull, og skjønne at det kanskje er litt vanskelig for oss selv om de lager oppgaver de synes er kjempelette. Også må de lytte like mye som vi gjør, at vi har en bedre balanse der.

Elevenes positive erfaringer med trøst og oppmuntring var spesielt viktig i situasjoner hvor de skulle prestere under press utfra ulike kompetansemål og faglige krav, og deretter få en karaktervurdering i etterkant. Vurderingssituasjonene frembrakte ifølge alle elevene en følelse av usikkerhet og uro, fordi de var opptatt av et godt resultat og en god karakter, og følte at mye kan stå på spill. Elevene forteller om hvordan enkelte lærere klarte å fange opp disse følelsene, og samtidig ga dem verktøy slik at de klarte å samle seg på en beroligende måte:

Jeg føler jeg kan bli veldig lett stressa, for eksempel i muntlige presentasjoner med lærere hvor de sånn, bare pust du, ta noen minutter om du trenger det. At de ser meg og hva jeg trenger og har en avslappet tone hvor jeg kan samle meg. Eller bare stiller noen andre spørsmål for å få meg på noen roligere tanker.

Elevene fortalte alle om ulike vurdering situasjoner som lett ble alvorlige, og medførte følelser som uro og tvil. De sa derimot at oppmerksomhet gjennom trøst fra lærere ikke burde ha en form hvor lærerne synes synd på dem. Oppmerksomheten burde ha en oppmuntrende form hvor lærerne minnet dem på styrkene deres basert på tidligere erfaringer, hvor de hadde fått det til. Lærer som minnet dem om de sterke sidene deres ble derfor snakket frem av elevene som viktig, fordi de ble minnet på hva de var gode på og tidligere hadde fått til. I tillegg hadde de gode erfaringer med de lærerne som dempet Alvoret i situasjonen, og dermed trygget dem på at det kom til å gå bra:

Hun unngår den derre stakkars deg, huffa meg, men er veldig sånn fokuser på det positive og tenk på det du har fått til, denne ene gangen er ikke så viktig. Husk å ta tak i det senere, du trenger ikke bekymre deg for det.

Vis at hele meg interessant

Jeg spurte om elevenes erfaringer med lærere de opplevde som støttende, og hvordan dette ledet til positive følelser hos dem selv. Disse lærerne ble omtalt som nysgjerrige på elevene som mennesker, de engasjerte seg mer aktivt på det personlige plan, og var opptatt hvem elevene var. Denne interessen fra lærerne ble av elevene beskrevet som en væremåte som fikk dem til å oppleve seg som gode nok, at de hadde verdi og var betydningsfulle. De fortalte om lærere som bidro til glede og arbeidslyst i skolehverdagen, og en av dem sa det på denne

måten: «Jeg blir så glad når en lærer er interessert i meg som person. Jeg føler at når de er interessert så tror de på meg, og da øker jo motivasjonen for å prestere også». Flere av elevene trakk frem at det handlet om lærere som ønsket et tettere mellommenneskelig bånd, men fortalte samtidig om erfaringer med lærere som ikke hadde denne interessen, og som ikke ga uttrykk for at de var noe mer enn elever. Disse lærerne hadde oppmerksomheten rettet mot elevenes fag, prestasjoner og skoleoppgaver, og elevene følte seg glemt som mennesker:

Jeg synes det er veldig fint at man klarer å knytte bånd. Da blir man lyttet til, og det er faktisk veldig hyggelig. Jeg føler mange glemmer det, det er bare fokus på kunnskap, det å pugge, dette skal du gjøre på presentasjonen. Da glemmes det jo at jeg er et individ som skal ta vare på meg selv om min psykiske helse.

Flere av elevene snakket om læreres væremåte og innstilling, og hvordan dette var av betydning for resultatene de klarte å oppnå. Denne væremåten handlet ifølge elevene om lærere som viste engasjement for å hjelpe dem, gjennom oppmuntrende og bekreftende ord og blikk. Disse lærerne klarte ifølge elevene å formidle en tro og optimismen ved å vise interesse for dem, og dette ledet ifølge elevene til at de la mindre press på seg selv, læringsarbeidet blir mer lystbetont, selv om det de skulle lære ble oppfattet som vanskelig:

Hun har sett meg mer enn de andre lærerne, ja ikke vært like streng. Jeg hadde spesielt en sånn lærer, hun var liksom på, og ville se hva jeg fikk til, og ikke hva jeg ikke fikk til. Og det hjalp meg veldig, fordi jeg følte ikke like mye press på å gjøre det så bra da. Så jeg gikk opp to karakterer i det vanskelige faget.

Det er tryggere når vi er sammen om det

Da jeg spurte elevene om å fortelle om en episode med en lærer som hadde vært til god hjelp og støtte i læringsarbeidet, fortalte de gjennomgående om lærere som hadde tilbrakt tid sammen med dem. Disse lærerne var til stede både fysisk og mentalt når elevene hadde behov for det, spesielt i klasserommet, men også og utenom undervisningstiden. Det å være sammen om læringsprosessen var viktig fordi flere av elevene uttrykte mye usikkerhet om hva som faktisk krevdes av dem i ulike fag. Lærere som oppklarte dette når elevene hadde behov for det, ble omtalt som betryggende. Læreres synlige prioriteringer om å bruke tid sammen med dem, knyttet elevene opp mot en opplevelse og følelse på at de selv betydde noe og var viktige:

Det er jo noen ganger jeg er utrygg på pensum og sånn, hva som skal til for å mestre faget. De lærerne som setter seg ned og prater med deg, at du blir sett, at de faktisk tar seg tid til å snakke med deg personlig og alene. De som sier hva du trenger å gjøre for å prestere i faget, og prate ordentlig med deg.

Støttende lærere ble også forklart som nærværende i situasjoner elevene opplevde som spesielt krevende, hvor de hadde få eller ingen erfaringer fra tidligere. Et eksempel på dette var i forberedelsestiden til eksamener, hvor flere av elevene kjente på nervøsitet og mangel på kontroll. De fortalte da om hvordan nærhet og tilgjengeligheten til læreren roet dem ned slik at de i større grad kunne rette oppmerksomheten mot det selve arbeidsoppgavene: «At hun var rett ved min side ved min første eksamen og kunne hjelpe meg når jeg trengte det var veldig beroligende og godt». Flertallet av elevene fortalte i tillegg om en form for opplevd fellesskapsfølelse i skolehverdagen som oppstod med lærere som var spesielt oppmerksomme, nære og utforskende sammen med dem. De fortalte at de sammen med disse lærerne satt igjen med en annen form for læring hvor de opplevde seg mer likeverdige, som to jevnbyrdige partnere mot et felles mål:

Hun tar seg tid til å sette seg ned slik at vi kan finne ut av det sammen. Når du får en sånn en på laget ditt, som er på laget ditt, som undersøker ting sammen med deg, ja da lærer man på en helt annen måte enn om man bare sitter der og mottar informasjon.

4.2 Elevenes erfaringer med lærere som bidrar til utvikling av tillitt

Dette hovedtemaet handler om elevenes erfaringer med lærere de opplever tillit til, og hvordan dette påvirker opplevelsene deres i skolehverdagen. Elevene fremhevet betydningen av lærere de stolte på fordi tilliten bidro til et bedre læringsmiljø, hvor de følte seg verdsatte, trygge og støttet. Viktige egenskaper ved lærere elevene fremhevet var et vennlig og stabilt godt humør, hverdagslige fremtoning og åpenhet. Elevene fortalte også om lærere som ikke hadde disse egenskapene, og hvordan dette kunne føre til redsel, indre uro og passivitet i eget læringsarbeid, blant annet fordi de ble usikre på om de turte å be lærerne om hjelp når de sto fast i læringsarbeidet.

Møt meg med vennlighet og godt humør

Elevenes fortalte om erfaringer med læreres humør som tillitsskapende faktor, og hvordan dette påvirket elevenes trivsel, trygghetsfølelse og prestasjoner. Elevene jeg snakket med fremhevet læreres vennlighet som betydningsfullt for hvorvidt de torde være åpne om egne

utfordringer og be om hjelp, slik at de mestret ulike krav på i opplæringen. Dette kunne dreie seg om både faglige og personlige utfordringer som var viktige for dem selv. De fortalte om ulike erfaringer i forhold til hvor forutsigbare de opplevde lærerne, og at dette ofte handler om lærerens grad av vennlighet. Dette ble tolket utfra ulike signaler elevene fanget opp, og handler om forskjellige uttrykksmåter som satt sitt preg på elevenes trygghetsopplevelser:

Det handler ganske mye om kroppsspråk egentlig, som for eksempel de lærerne som kommer inn og smiler med en gang og sier hei, hva skjer, og sånn og sånn. Om man har en vennlig kommunikasjon så tør jeg å ytre om de utfordringene jeg har, og da kan læreren prøve å hjelpe. Så det handler mye om hvordan man kommuniserer sammen om man er trygg eller ikke.

Elevene jeg snakket med foretrakk lærere med det de kaller lettere til sinns, fordi det da var enklere å snakke og spørre om hjelp, uten at det ble ubehageligheter. Lærere som av elevene ble beskrevet som blide og hadde lett for å le og som var forutsigbare og stabile i humøret, ble tydelig foretrukket. Denne fremtoningen ledet til at elevene kunne slappe mer av, og ikke bekymre seg over dårlig stemning og negative reaksjoner fra lærerne. Denne tonen mellom lærer og dem selv, knyttet de direkte sammen med en positiv forventning om å få hjelp med skolearbeidet: «Hun har en veldig løs og lattermild måte, og når jeg har stilt spørsmål har hun alltid undersøkt det eller vist meg hvordan jeg kan finne ut av det selv». Vennlighet hos lærere var ifølge elevenes erfaringer en nødvendighet for om de kunne stole på lærere, føle seg trygge og ha tillit til dem. Elevene fortalte at dette er viktig for deres opplevelse av et godt læringsmiljø. Samtlige elever fortalte også om det de kaller sure lærere, og hvordan dette satt sitt preg på følelsene deres og stemningen i klasserommet og hemmet dem i læringsarbeidet. De fortalte om erfaringer med hvordan læreres ustabile humør gjorde dem engstelige og passive i skolehverdagen, og for noen resulterte det i i fysiske plager som satt seg i kroppen. Plagene var relatert til engstelse og usikkerhet, og medførte at elevene prøvde å gjøre seg mest mulige usynlige i klasserommet:

Lærere må være stabile i humøret rett og slett. Fordi det gir oss en så mye bedre hverdag. Vi blir fort påvirket av lærerens humør, ja absolutt. Noen ganger kommer lærerne sure inn, åh nei, hva er galt nå? Og da sitter vi sånn bare helt rett, som pinner støpt på stolene, og venter til det kanskje går over. For oss er det litt frykt da. Klein stemning. Sitter og tenker at nå må vi være helt stille.

Lærere kan godt være litt mer hverdagslige

I dataanalysen fra intervjuet fremkom elevenes opplevelser og ønsker om lærere som de omtalte som hverdagslige. Elevene fortalte gjennomgående at de foretrakk hverdagslige lærere, og at de stolte mer på disse lærerne fordi de opplevde et sterkere bånd til dem. Hverdagslighet forklarte elevene med lærere som hadde en uformell stil sammen med dem, hvor de formelle rollene mellom lærer og elev var tonet ned. Elevene fortalte at de fleste lærerne de hadde vært i kontakt med i løpet av videregående ikke var hverdagslige, men formelle og strenge, og at dette ofte kunne gjøre dem engstelige. De hadde også noen erfaringer med lærere som ble for vennskapelige, og at dette kunne medføre en tvil om læreren i det hele tatt kunne hjelpe dem i læringsarbeidet. Elevene var samstemte i at de foretrakk og ønsket seg mer av en uformelle og hverdagslig tilnærming sammen med lærerne sine: «Jeg skulle ønske det var mer uformelt mellom lærere og oss elever. Flere elever er redde for lærerne, fordi de er så strenge i klasserommet ikke sant».

Elevene fortalte at når lærerne var hverdagslige med dem, ledet dette til et bedre samarbeidsklima og atmosfære i klasserommet, hvor avstanden mellom dem selv og lærerne ble mindre. Når lærerne og de selv kunne gå ut av de formelle rollene sine og være mer seg selv, sa elevene at de følte seg mer inkluderte, trygge og respekterte:

Jeg synes det er veldig viktig at man prøver å bygge en relasjon mellom lærer og elev. Så jeg føler det hadde vært mye bedre dersom elever og lærere tør å være mer hverdagslige, og være den de er. Ikke bare den rollen de har. At de er mer personlige, og bare kommunisere at jeg skjønner at dere også er personer og har mye på gang, men går det bra at vi tar den vurderingen likevel.

Elevene vektla også at lærere som har en mer hverdagslig fremtoning kunne bidra til fjerne noe av det presset de i perioder opplevde. De var alle opptatt av å oppnå gode resultater, og la ned mye tid i skolearbeidet. De ønsker seg lærere som kunne snakke om andre forhold enn læringsarbeidet innimellom, og dermed bidra til en visshet om at elevene kunne tillate seg litt avkobling uten at det var galt: «At det blir litt mer hverdagslig da, at det ikke er så seriøst hele tiden, men at man kan lette litt på stemningen. To bekjente som kan prate sammen og om nyhetene liksom». Flere av elevene kom inn på betydningen av det ujevne maktforholdet mellom lærer og elev, og hvor viktig det var for dem at lærere klarte å balansere dette. De ønsket seg tettere bånd ved at lærere klarte å møte dem der de er, samtidige med at lærerne må være profesjonelle sammen med dem:

Hun er den personen som er veldig rolig og avslappet, og i tillegg har hun en sånn mer hverdagslig dialog med elevene sine. At hun på en måte viser sine ekte sider, selv om hun også holder seg i det profesjonelle. Men at hun klarer å snakke med oss unge. Det er mange lærere føler jeg som ikke klarer det, det blir veldig sånn skille. Hun fjerna liksom litt av den makt ubalansen mellom oss, som gjør at jeg stoler mer på henne.

Noen av elevene hadde også erfaringer med lærere som ble for vennskapelige, og som ikke klarte å balansere mellom det å være venn og lærer. Dette var lærere som elevene oppfattet som ustrukturerte, og som lett snakket seg bort fra læringsarbeidet. Dette oppfattet elevene som useriøst, de ble usikre, og klarte ikke å stole på at disse lærerne kunne hjelpe dem i tilstrekkelig grad:

På en måte skal ikke lærere vise for mye interesse heller, det er en grense der. Fordi da mister man det skille som skal være mellom lærere og elever, og da blir det fort useriøst. Jeg har hatt en lærer som vil være bestevenn med elevene sine, men han mistet jo poenget med å lære bort noe, fordi han sporet av hver eneste time og kom ikke frem til noe. Det kan være litt skummelt.

Jeg liker når lærere tar kontakt med meg

Elevene trakk frem åpenhet som en viktig egenskap hos lærere i forhold til om de opplevde tillitt. Med åpenhet mente elevene lærere som tok initiativ sammen med dem, både sosialt og i læringsarbeidet, og var åpne for innspill. Det var lærere som var åpne for at skolen også er en sosial arena, hvor lærere innbydde til kontakt utover det som ikke nødvendigvis handlet om læringsarbeid. Men det var også lærere som aktivt oppsøkte dem i klasserommet, som kom bort til dem uten at de nødvendigvis rakk opp hånda og spurte om hjelp. Elevene trakk frem at åpenhet fra lærerne kunne medføre en form for tillitt og bedre dialog, og at det var betryggende når lærere var åpne for at elevene kunne ha dårlige dager. Elevene sa at åpenhet fra lærer sin side var viktig for at de følte seg trygge på å kunne stille ulike spørsmål. Å dele gleder og bekymringer kunne i tillegg føre også til arbeidsglede: «Et eksempel på åpenhet er når man blir igjen litt etter timen, og bare snakker om hva som helst, og vi fant ut at jeg og en lærer var naboer. Det synes jeg var veldig gøy». Flere fortalte om betydningen av å kunne slå av en prat med lærere utenfor klasserommet i andre omgivelser, og trakk frem lærere som tok initiativ til å oppsøke dem i kantina, en arena de opplevde som nøytral grunn. Dette igjen kunne medføre god utvikling og faglig vekst:

Ikke ignorere elevene i kantina, bare være sånn grei, fordi kantina er jo veldig sosial i seg selv hvor elevene er dem de egentlig er, og ikke bare sånn bang bang. Da får man mulighet til å snakke sammen om andre ting enn skolearbeid, og knyte bånd. Danne en trygg base, da tror jeg flere elever hadde klart å blomstre.

Åpenhet ble også forklart med at lærere forsto og tok hensyn til at elevene kunne ha dårlige dager hvor skoleprestasjonene deres ikke var på topp, og ikke fikk vist kunnskaper og ferdigheter de egentlig satt inne med, men som ikke ble synliggjort på disse dagene:

Jeg tenker åpenhet, og det å møte hver elev som en person og ikke bare at man skal sette karakter på en prestasjon. Men at man ser at det er et menneske bak de artiklene, og at de er åpne for at vi kan ha en dårlig dag som ikke er representativt for kommende prestasjoner.

En annen form for åpenhet var lærere som gikk rundt i klasserommene og oppsøkte elevene på eget initiativ, og stilte åpne spørsmål omkring det elevene holdt på med. Å vise nysgjerrighet for hva elevene jobbet med, og hvordan de tenkte rundt en oppgave, inspirerte flere av elevene jeg intervjuet:

Ja det der med at læreren tar initiativ, hvorfor det er så viktig å bare komme bort, for du føler at du får oppfølging, og du føler at noen er interessert i at du skal lære. Litt forventning motiverer deg til å mestre og fortsatt være med.

Som en motsetning fortalte elevene om lærere som sto ved tavla og ga dem instruksjoner på hvordan de skulle gjennomføre læringsarbeidet. Denne lite åpne tilnærmingen medførte ifølge elevene at de kjedet seg, og synes skolehverdagen ble mindre spennende og interessant. Disse lærerne ble beskrevet av elevene som upersonlige, ved at disse lærerne ikke tok initiativ til samtaler utover det faglige: «Han var veldig sånn her ser vi en video, her er oppgavene, fasiten står bak i boka, og det er prøve neste uke. Han var veldig sånn». Elevene fortalte at det i tillegg opplevdes negativt når lærerne ikke var åpne for kontakt. De hadde erfaringer med lærere de følte seg helt usynlig og alene sammen med i læringsarbeidet, og mente disse lærerne hverken var interessert i eller motivert for å hjelpe dem:

Også var det den læreren som ignorerte meg. Hvis jeg rakk opp hånda og hadde et spørsmål så han rett forbi meg, for han ville ikke. Jeg tolket det som at han ikke ville lære oss, hjelpe oss. Være den betryggende hånda. Bare bli ferdig med det.

4.3 Lærere som gir meg styrke og mot til å fortsette

Elevenes opplevelser med hvordan lærerne la til rette for forskjellige arbeidsmåter og læringsstrategier i læringsarbeidet deres, danner grunnlaget for det tredje hovedfunnet. Når lærerne varierte mellom ulike arbeidsmåter, og tilrettela individuelt når elevene hadde behov for det, erfarte elevene at de fikk utfolde seg mer. På denne måten ble de mer bevisste på hvilke former for læring som passet dem best, og hva de var gode på. En annen form for bevisstgjøring var når lærere veileder dem i ulike teknikker de kunne anvende dersom følelsene tok overhånd i en situasjon de opplevde seg presset. Elevene hadde dermed erfaringer med at de selv kunne få kontroll over egne følelser ved hjelp fra lærere, for eksempel gjennom puste- og tankeøvelser. Bevisstgjøringen av egne styrker kunne også komme dersom lærere tok hensyn til at de i perioder hadde ulike behov, som påvirket dem i læringsarbeidet.

Vi lærer jo på veldig forskjellige måter da

Elevene fortalte om sine erfaringer med lærere som varierte i undervisningen, og hvordan dette kunne føre til at de i større grad ble bevisste på hvilke læringsstrategier, mennesker og miljøer som var utviklende for dem. Lærere som vekslet mellom ulike arbeidsformer, gjorde dem mer bevisste omkring sitt eget potensial: «Ulike læringsmetoder og strategier er veldig viktig, og det gjør oss elever veldig bevisste da, og hvilke strategier som finnes, og hva som er best for oss selv». Elevene var samstemte i at tradisjonell tavleundervisning hvor læreren formidler og snakker, og de selv satt stille, lyttet og noterer var vanligst, men foretrakk tydelig lærere som var mer kreative og la opp undervisningen slik at elevene måtte angripe læringsarbeidet på ulike måter. Dette var viktig fordi de ble mer bevisste på hvilke ferdigheter de selv mente kunne være viktige i fremtiden deres. Dette var for eksempel kommunikasjonsferdigheter, som de selv sa de kunne utvikle og dra nytte av senere. Elevene foretrakk derfor når lærere varierte mellom ulike arbeidsformer, og kobler dette sammen med egen utvikling: «Så den balansen hvor man kan gjøre forskjellige ting. Skolen er en arena hvor vi skal blomstre og utvikle disse ferdighetene da, og da blir det feil at man skal velge å prioritere bestemte læremåter».

Elevene fortalte at variasjon i læringsarbeidet også kunne bidra med å til å oppnå bedre resultater, fordi oppgavene da kunne løses i felleskap. Elevene uttrykte bevissthet omkring samarbeid som arbeidsform, fordi dette kunne føre til at de fikk hjelp av andre elever til å løse faglige spørsmål de ikke klarte alene: «Hvis det er et fag jeg er dårlig på synes jeg det er greit

at læreren setter grupper. For da kommer jeg kanskje med noen som kan faget bedre, og kan hjelpe meg». Elevene var samtidig tydelig på at mye av ansvaret for ønskede resultater lå hos dem selv, men at engasjerte lærere som varierer mellom ulike arbeidsformer hadde stor betydning for om de lykkes eller ikke:

Man prøver jo å få så gode karakterer som mulig, det jeg må gjøre er å jobbe på i timene. Men hvor viktig det er å ha lærere som liksom varierer timene og ulike måter å lære på. Det har vært veldig viktig for å engasjere meg slik at jeg kan nå ulike mål.

Oppmuntring og støtte gjør meg sterkere

Ingen av elevene jeg intervjuet hadde behov for tilrettelegging til daglig, men de fortalte om perioder i livene deres hvor det hadde oppstått hendelser og hadde behov for mer oppmuntring støtte fra lærerne enn til vanlig. Hendelsene omhandlet private forhold som sykdom, krevende familieforhold eller kjærlighets sorg. Det kunne også handle om opplevde belastninger fra lærerne og skolen sin side, som for eksempel tøffe perioder med mange og store vurderinger samtidig: «De fleste gangene snur det, men når man først har vært der nede så kommer man ikke opp på loftet med en gang. Men man kommer seg fra kjelleren og opp til spisestua i hvert fall». De fortalte om lærere som tilrettela og tok hensyn til dem i disse periodene, og hvordan disse erfaringene førte til en opplevelse av at de klarer å stable seg på beina igjen. Elevene jeg intervjuet hadde positive erfaringer med lærere som klarte å tilpasse støtte og oppmuntring ut ifra situasjonen de befant seg i, og mente dette kunne lede til at de kom seg gjennom vanskeligheter på en konstruktiv måte, noe som var avgjørende for å håndtere hverdagen.

En annen form for oppmuntring elevene jeg intervjuet snakket mye om, var når lærerne satt ord på noe de var gode på, som de ikke hadde tenkt over selv. Når læreren fortalte om dette, for eksempel i en vurderingssituasjon eller i klasserommet, ble elevene klar over styrkene sine, og fikk en innsikt i seg selv gjennom lærerens tilbakemeldinger: «Med en like god støttespiller som henne jeg har fortalt om, har jeg fått en sikker og fast oppfatning av hva jeg er god til». Elevene fortalte at behovet deres for oppmuntrende tilbakemeldinger fra lærerne, ofte oppsto og ble tydelige i perioder med press og høy arbeidsbelastning, som for eksempel rundt eksamenstider. Da kjente de på mye uro og tap av kontroll, og var redde for å mislykkes og oppnå en dårlig karakter. I denne situasjonen trengte elevene tydelige instruksjoner på hva de skulle legge vekt på, i tillegg til gode ord. I disse situasjonene var det også viktig at lærere var rolige, og viste at de hadde kontroll. Flere av elevene hadde i tillegg gode erfaringer med

lærere som hjalp dem med pusten, og nærmest instruerte dem i hvordan de kunne roe seg ned ved hjelp av pusteøvelser:

Jeg kom jo opp i muntlig eksamen. Og da var det sånn at den læreren hjalp meg gjennom uten at jeg fikk helt noia. For jeg synes jo å snakke foran folk, og i hvert fall sensor er skikkelig skummelt! Men den læreren sa bare, bare ro ned. Nå puster du godt ned i magen. Hun sa nå må du øve på det og det, men hun stressa meg ikke for mye med det jeg måtte gjøre. Så det var veldig beroligende at hun hjalp meg når jeg trengte det.

5.0 Diskusjon

Diskusjonsdelen i oppgaven er todelt. Først diskuteres problemstillingen, deretter følger en diskusjon av valgt metode. Problemstillingen som skal drøftes i denne delen av studien er:

«Hva opplever avgangselever i videregående opplæring er en god tilnærming fra lærere, i forhold til deres egen psykiske helse?»

5.1 Diskusjon av studiens funn

Problemstillingen besvares ved at studiens funn diskuteres opp den teoretiske referanserammen, og peker på lærerens muligheter sett i lys av sitt helsefremmende mandat i møte med elevene.

Å være nær elevene

Et av hovedfunnene i denne studien er elevenes tydelige erfaringer med hvordan relasjonen mellom de selv og lærerne var av stor betydning. De foretrakk lærere som viste at de brydde seg om dem, brukte tid sammen med dem, og viste interesse for dem som mennesker utenom elevrollen. Dette fikk frem en følelse av glede og likeverd fordi elevene opplevde å bety noe, var verdifulle og gode nok. Samtidig trakk de frem opplevelsen av å bli forstått og trøstet i situasjoner hvor de opplevde press i krevende perioder. Situasjonene var relatert både til elevenes privatliv, men spesielt situasjoner hvor de måtte prestere godt i ulike vurderingssituasjoner. Forståelsen og trøsten fra lærernes side medførte at de opplevde seg roligere, kjente på fellesskapsfølelse og på denne måten kom seg gjennom disse periodene på en god måte. Disse lærerne ble omtalt som forbilledlige, noe elevene kunne strekke seg etter i sin egen utvikling. De fortalte også om lærere som ikke vektla nærhet og som de opplevde ensidige opptatt av faglige spørsmål. Elevene fortalte at de følte seg glemt som mennesker sammen med disse lærerne.

Elevenes opplevelser som resulterer i at de føler seg verdsatt, verdifulle og gode nok er av betydning for deres selvfølelse (Øiestad, 2009, s. 137), og kan knyttes til elevenes psykiske helse fordi opplevelsene fremmer emosjonelle trygghet, egen verdisetting og tillit til selv (Honneth, 2008, s. 116; Øiestad, 2009, s. 137). Lærernes reaksjoner i møte med elevene påvirker derfor elevene emosjonelt i forhold til hvilke følelser de utvikler til seg selv (Skårderud, 2018), og i hvilken grad de føler seg mislykkede eller verdifulle (Øiestad, 2009, s. 137). Når følelsene påvirker hvordan elevene tenker om seg selv i ulike situasjoner, og har det

ifølge Jordet (2020) stor betydning for hvordan elevene handler og realiserer sitt eget potensial og presterer.

Dette kan sees i sammenheng med betydningen av utvikling av elevenes følelser og tanker for å kunne løse og mestre utfordringer i læringsarbeidet (Helsedirektoratet, 2017). Mestring er noe av kjernen i det tverrfaglige temaet FoL (Kunnskapsdepartementet, 2017), og kan skapes gjennom emosjonell involvering fra lærerne (Imsen, 1998, s. 321) gjennom kjærlige, bekræftende og nære relasjoner (Skårderud, 2018, s. 6). Når elevene erfarer at de lettere mestrer skolens hverdagslige krav gjennom opplevelser ved at lærerne bryr seg om dem, har lærere derfor en helsefremmende påvirkning på elevenes psykiske helse (Helsedirektoratet, 2017 s. 8). Sammenhengen mellom elevenes selvfølelse, mestring av utfordringer og psykisk helse understøttes for av psykologiprofessor Borge (2018), som mener mestring er knyttet til en følelse om å bety noe.

Elevenes selvfølelse og psykiske helse utvikles og styrkes gjennom en anerkjennende tilnærming ved at lærerne viser forståelse og innlevelse i elevenes egne subjektive opplevelse (Schibbye, 1996, s. 530), bekrefter og verdsetter elevene for hvem de er uavhengig av faglige prestasjoner (Honneth, 2008, s. 173). Å styrke elevenes selvfølelse som en innfallsvinkel til psykisk helsearbeid i videregående opplæring er samtidig av spesiell betydning fordi selvfølelsen er under utvikling og lett påvirkelig i ungdomstiden (Skårderud, 2018). Når elevene derfor erfarer det som god tilnærming når lærerne prioriterer tid og samvær og opplever seg som betydningsfulle, påvirkes elevenes egen følelser om seg selv ved at de føler seg verdifulle (Jordet, 2020, s.148). Disse følelsene virker beskyttende mot ulike helsetrusler (Folkehelseloven, 2012, § 3), fordi lærerne bidrar med emosjonell og sosial støtte, beskyttelsesfaktorer som fremmer elevenes resiliens (WHO, 2022: Borge, 2018, s. 130). Elevenes selvfølelse kan på denne måten styrkes fordi de erfarer lærerne som nære og tilstedeværende i en sårbar fase av livet hvor bekræftelse er spesielt viktig, med at lærerne vektlegger etablering av trygge relasjoner over tid (Skårderud, 2018).

Studiens funn om betydningen av en nær relasjon for elevenes psykiske helse, viser samtidig at lærerens nærvær har en sterk emosjonell komponent. Antonovsky (2012) emosjoner til meningsfullhet, en betydningsfull individuell motstandsressurs som styrker individet i møte med utfordringer. Når elevene erfarer å lykkes bedre gjennom opplevelser av å ha en nær relasjon og god tilgang til lærerne (Børjesson, 2017, s. 23), tilfører det mening i livene deres i form av glede og tilhørighet. Dette kan ifølge Antonovsky (2012) tillegg skape gode

forutsetninger for sunn mental utvikling og virker beskyttende på deres psykiske helse fordi det er motivasjonsfremmende. Samtidig bekreftes nasjonale målinger av eleveres psykiske helsestatus betydningen av nære bånd, hvor blant annet høy grad av lærerstøtte sees i sammenheng med et godt liv (Bakken, 2022, s. 20).

På en annen side savnet elevene nærhet tettere bånd til mange av lærerne, og følte seg glemt som hele mennesker av de lærerne som var for faglige- og prestasjonsorienterte. De kjedet seg og mistet motivasjonen ved at de ikke fant det verdt å engasjere seg. Nærhet og tilstedeværelse krever tid og emosjonelt overskudd (Bru et al., 2016, s. 291) fra lærernes side, i en hektisk hverdag med nye reformer, sammensatte arbeidsoppgaver og et høyt antall elever med ulike behov for tilrettelegging. Av den grunn kan lærere oppleve at de ikke strekker til, og ikke makter å hjelpe elevene på denne måten. Dette kan føre til en svekkelse av elevenes OAS (Antonovsky, 2012, s. 40) ved at elevene ikke finner læringsarbeidet meningsfull eller forståelig, og en viktig motstandsressurs faller dermed bort.

Nærværende lærere var spesielt betydningsfullt i situasjoner hvor de skulle prestere og vurderes karaktermessig, og det var viktig å redusere stressnivået for å oppnå gode resultater. Borge (2018) mener denne form for relasjonell støtte gir elevene erfaring med å ha fått til noe bra og håndtert sine utfordringer til tross for at de i utgangspunktet var usikre, ved hjelp av nærhet og tilstedeværelse fra lærere. Dette er en helsefremmende tilnærming fordi lærerne som reduserer stress og uro hos elevene (Folkehelseinstituttet, 2013). Elevene følte seg sårbare i disse situasjonene, og lærerne bidro gjennom nærhet og tilstedeværelse til utvikling av motstandskraft i en sårbar fase av livet (Bru et al., 2016, s. 17), som har en beskyttende effekt på elevenes psykiske helse (WHO, 2022).

Betydningen av harmoniske og tillitsskapende læringsmiljøer

Elevenes fremhevet betydningen av tillitsskapende lærere, som de stolte på og opplevde seg trygge sammen med i klasserommet. Vennlighet, hverdagslig fremtoning og åpenhet var tillitsskapende ferdigheter hos disse lærerne, og hadde stor betydning for elevenes opplevelser av læringsmiljøet. Lærerne som hadde tillitsskapende ferdigheter ledet til glede, utvikling og motivasjon hos elevene. Elevene fortalte også om erfaringer med lærere de opplevde ignorerende, upersonlige og formelle. Dette medførte ifølge elevene usikkerhet og noen ganger frykt, samtidig som de kjedet seg og følte seg usynlige. Denne væremåten til lærerne medførte ifølge elevene et negativt læringsmiljø som opplevdes stressende og utrygt.

Elevenes fortellinger om hvordan lærernes væremåte er av stor betydning for deres opplevelser av et trygt og inkluderende læringsmiljø understøttes av Stortingets strategi i det helsefremmende folkehelsearbeidet, hvor trygge og forutsigbare rammer for barn og unge i læringsarbeidet deres fremheves som et viktig satsningsområdene (Meld. St. 15(2022-2023), s. 25). Folkehelsemeldingen peker samtidig på en sterk sammenheng mellom trivsel og elevenes psykiske helse, og kan sees i sammenheng med elevenes rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 1998: § 9A-2).

På en annen side har en vennlig, åpen og hverdagslig væremåte fra lærernes side betydning for utvikling av tillit (Buber i Kristiansen, 2005, s 46-50). Når elevene blir møtt med tillit utvikler de selv tillit. Denne relasjonelle dimensjonen legger grunnlaget for et godt samarbeid mellom elevene og lærerne for eksempel med tanke på å tørre å spørre om hjelp i læringsarbeidet (Hatti, 2009), og kan derfor knyttet til mestring. Elevene erfaringer med at det var enkelt å spørre om hjelp og være åpen sammen med lærerne, er dette tegn på trygghet, tiltro og tillit til at læreren er pålitelig og vil dem godt (Hargreaves i Spurkeland, 2005, s. 27).

Elevene opplevelse av tillit gjennom et vennlig, varmt og sterkt emosjonelt bånd til disse lærerne, leder i tillegg til en følelse av respekt og inkluderende læringsmiljø, og kan knyttes til lærernes relasjonskompetanse (Spurkeland, 2016, s. 7). Klomsten & Uthus (2019) utaler at lærere har en nøkkelposisjon i den helsefremmende skolen og knytter lærernes relasjonelle ferdigheter til tillit, og det er en tett sammenheng mellom lærerens relasjonskompetanse og styrking av helse-, miljø-, og trivselsfaktorer (Spurkeland, 2005, s. 18-19). Når elevenes opplevelse av tillitt bygges på forutsigbarhet og vennlighet ved at lærerne byr på seg selv, er dette faktorer som medfører at elevene stoler på lærerne (Spurkeland, 2005, s. 27).

Fra et helsefremmende perspektiv kan betydningen av tillitsfulle relasjoner være med på å utvikle ressurser hos elevene som kan hjelpe dem til å håndtere og mestre utfordrende situasjoner i læringsarbeidet. (Antonovsky, 2012, s. 40). Når elevene erfarer lærerne som en del av et støttende miljø gjennom felleskap, glede og tilhørighet, anses dette som en friskhetsfaktor som ifølge Antonovsky (1979) er med på å opprettholde og fremme elevenes psykiske helse. Når lærerne samtidig bidrar til at elevene lykkes bedre i læringsarbeidet fordi lærernes tilnærming er forutsigbar og forståelige, kan dette virke beskyttende på elevenes psykiske helse fordi det styrker elevens mulighet for mestring av påkjenninger (Major et al., 2011, s. 23).

På den annen side fortalte elevene at de ønsket seg mer vennskap og en hverdagslig- og åpen tone fra lærerne, og fortalte om negative opplevelser sammen med dem. Disse lærerne ble beskrevet som autoritære og formelle, og medførte engstelse ved at elevene følte seg usynlige og ikke turte å spørre om hjelp i læringsarbeidet. Denne væremåten fra lærernes side gjorde læringsmiljøet utrygt for elevene, og elevene går dermed glipp av en viktig forutsetning for læring (Jordet, 2020, s. 374). Elevenes tillit svekkes når elevene merker at lærerne mangler interesse for dem (Spurkeland, 2016, s. 19), og ikke klarer å tilpasse atferden sin etter elevenes behov (Juul & Jenssen i Drugli, 2012, s. 45). Det kan i tillegg lede til at lærerne mister sin naturlige autoritet sammen med elevene, og på denne måten skape et skille mellom elever som mestrer og ikke mestrer (Myskja & Fikse, 2020, s. 144).

Dette kan tyde på manglende rolleforståelse i møte med elevene hvor lærerne undervurderer egen betydningen i det psykiske helsearbeidet, og er mindre bevisst sammenhengen mellom helsefremmende arbeid og elevenes læringsutbytte (Refnes & Danielsen 2018, s. 273; Borg & Pålshaugen, 2018). Dette til tross for den allmenne oppfattelsen av et godt læringsmiljø er viktig for elevenes psykiske helse, og avgjørende for deres muligheter til å ta til seg læring og utvikle seg (Bru et al., 2016, s. 21). Samtidig harmonerer denne væremåten i liten grad med intensjonen bak FoL, hvor elevenes trygghet og opplevelse av tillitt danner forutsetninger for mestring i fremtidige situasjoner og psykiske helse (Hegstad & Prebensen, 2017, s. 17). I tillegg svekker en autoritær tilnærming utviklingen av tillit (Buber i Kristiansen, 2005, s. 48; Spurkeland, 2016, s. 21), og påvirker elevenes opplevelse av autonomi (Wennerberg, 2011, s. 15), en viktig helsefremmende motivasjonsfaktor (Bandura, 1997, s. 3). Den kan også lede til mistriivsel på skolen, en faktor som blant annet knyttes til ensomhet i Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2022, s. 20).

Styrking av troen på elevenes ressurser

Elevene hadde gode erfaringer med lærere som varierte undervisningen ved å tilby ulike arbeidsmåter, og kombinerte dette med en individuell tilnærming når de hadde behov for det. Eleven hadde også stor nytte og glede av når de ble fortalt hva de var gode på. Dette var viktig i forhold til elevenes egen bevisstgjøring omkring egne styrker og ressurser i læringsarbeidet, slik at de senere kunne ta dette i bruk i forbedringsarbeidet. Samtidig hadde elevene positive erfaringer med lærere som hjalp dem med å regulere følelsene deres i situasjoner de opplevde som stressende, fordi de lettere kunne samle seg og rette oppmerksomheten mot selve læringsarbeidet.

Elevenes mestringsopplevelser er en betydningsfull helsefremmende beskyttelsesfaktor for elevenes psykiske helse (WHO, 2022). Når lærerne legger til rette for ulike arbeidsmåter i læringsarbeidet, og hjelper dem med få kontroll over egen nervøsitet og prestasjonsangst, kan elevene dra nytte av disse erfaringene i fremtidige utfordringer. Denne tilnærmingen legger grunnlaget for selvregulert læring (Jordet, 2020, s. 301), en prioritert fremtidig kompetanse for at elevene skal leve gode liv (NOU 2015: 8, s. 10). Samtidig bidrar lærerne på denne måten til utvikling av elevenes forståelse av hvilke faktorer som kan ha betydning for å lykkes, og er sentralt i intensjonen med FoL og psykisk helse i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læring er koblet til livsmestring (Borge, 2018, s. 28-29), når elevene evne til å håndtere livets utfordringer utvikles (Hegstad & Prebensen, 2017, s. 9) ved at de tilegner seg erfaringer som gjør dem i stand til å ta gode valg som fremmer deres egen psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når lærerne gjennom ulike arbeidsformer og positive tilbakemeldinger bidrar til at elevene tror mer på seg selv og egne ressurser, kan det sees i lys av et sosialt kognitivt syn på mestring. Bandura (1997) vektlegger mestringstro som et sentralt element for å mestre motstand og utfordringer, fordi det påvirker hvordan elevene tenker føler og handler i møte med ulike oppgaver og utfordringer (Jordet, 2020, s. 300). Madsen (2020) knytter mestringstro til livsmestring og betydningen av å lykkes i læringsarbeidet. Dette underbygges av fagfornyelsen forventinger om at lærere skal hjelpe elevene til å løse komplekse og ukjente utfordringer, slik at de rustes for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). På denne måtens opparbeides elevenes resiliens (Borge, 2018, s.130).

Mestringstro springer ut fra et salutogent perspektiv fordi gjentatte mestringsopplevelser kan utgjøre en beskyttelsesfaktor som reduserer negative konsekvenser av elevenes belastninger (Folkehelseinstituttet, 2013), og har en helsefremmende effekt (WHO, 2022). Utvikling av mestringstro kan også knyttes til en salutogen tilnærming når lærerne bygger motstandskraft de erfares som støttende (Antonovsky, 2012, s. 50). Mestringserfaringer hvor elevene opplever å komme styrkende ut av situasjoner er viktige for å utvikle mestringstro, samtidig som det å få øye på den enkelte elev og dens egenhet er nedfelt som en grunnleggende verdi i overordnede del av grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette kan derfor sees på som sentralt i lærernes tilnærming til elevene i videregående opplæring, og fremheves av Jordet (2020), hvor utfoldelse, bruk av egne ressurser og styrkende tilbakemeldinger er sentralt i den anerkjennende pedagogiske tilnærmingen.

Å få hjelp til med å regulere følelsene sine situasjoner hvor følelsene tok over og forstyrret læringsarbeidet, er helsefremmende fordi det gir elevene konkrete verktøy de senere kan ta i bruk i lignende situasjoner, og kan sees på som en viktig fremtidsrettet kompetanse (NOU 2015:8, s. 16). Denne kompetansen er ifølge Helsedirektoratet (2017) av betydning for livsmestring, og en av lærernes rolle ifølge fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette handler om å hjelpe elevene med å utvikle emosjonell kompetanse som også er viktig i elevenes møte med andre, slik at de best mulig kan samhandle på en god måte (Klomtsen & Uthus, 2019).

På en annen side krever det relasjonell kapasitet (Myskja & Fikse, 2020, s. 66) å gå inn i situasjoner med elevene som omhandler nærhet i form av følelser og tanker. Det krever det Spurkeland (2005) kaller emosjonell kompetanse, ved at læreren møter elevene på deres premisser, og tilpasser atferden deretter (Juil & Jenssen i Drugli, 2012, s. 45). Dette er kompetanse som ikke tidligere har vært vektlagt i utdannelsen til lærere, og lærernes trenger opplæring for å kunne møte elevene på denne måten (Klomtsen & Uthus, 2019). Forhold knyttet til håndtering av egne tanker og følelser fremheves derimot som sentralt ved elevenes psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017), og kan også sees på som å hjelpe elevene til å lykkes med å få kontroll i belastende situasjoner (Børjesson, 2017, s. 23). Det er ifølge Antonovsky (2012) i tillegg styrkende for elevenes OAS, fordi læreren støtter elevene i å ta i bruk egne ressurser i læringsarbeidet.

5.2 Metodediskusjon

Formålet med denne studien har vært å belyse avgangselevenenes erfaringer med hva de opplever kan være en god tilnærming fra lærere i forhold til deres egen psykiske helse. Studiens kvalitative forskningsdesign har gjennom en induktiv og fortolkende tilnærming forsøkt å få frem en forståelse av hva elevene vektlegger som betydningsfullt, basert på deres opplevelser og meninger. Valg av design har i tillegg betydning for studiens gyldighet gjennom intern og ekstern validitet i forhold til hvor anvendbare resultatene er (Leseth & Tellmann, 2018, s. 33).

Intern validitet

Intern validitet handler om «i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representere virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 230). Intervjuguiden ble utformet med et fastlagt tema og en tentativ problemstilling som utgangspunkt, for å få frem elevenes opplevelser med psykisk helse i videregående

opplæring, med utgangspunkt i lærernes tilnærming. De åpne spørsmålene ble fulgt opp med ulike tilleggsspørsmål for å gi elevene mulighet til å utdype ytterligere, og ga samtidig meg som intervjuer en visshet om at de hadde forstått spørsmålet. Siden utvalget besto av fem skoleflinke og resultatorienterte jenter, ser jeg i ettertid at det kunne vært interessant å gå mer i dybden på av deres opplevelser med lærernes tilnærming knyttet til opplevd press og stress, og hvordan lærere hjelper dem med å håndtere nettopp dette. På en annen side klarte disse jentene å uttrykke hva som var betydningsfull tilnærming fra lærerne på flere områder, da de hadde gode formidlings- og refleksjonsevner som medførte fyldige og rike beskrivelser av deres egne opplevelser. Dette igjen ledet til et godt datagrunnlag som utgangspunkt for den tematiske analysen.

Elevene ble rekruttert fra en digital plattform kun for avgangselever på studiespesialiserende linje, hvor få meldte seg til deltagelse. Utvalg hadde en rekke likhetstrekk som alder, kjønn, studieprogram, trinn, skole og geografisk område, og variasjonen og bredden i utvalget er derfor noe homogent. Et bredere utvalg kunne tilført andre og betydningsfulle innspill, som kunne resultert i andre funn og temaer. Samtidig medførte utvalget i denne studien en dypere innsikt med å forstå hva som faktisk er av betydningsfull tilnærming fra lærerne for dem selv. De fortalte om mange lignende erfaringer og opplevelser, og temaene ble tydelige i løpet av analyseprosessen i forhold til hva de vektla som helsefremmende.

Jeg som intervjuer kan ha innvirket på elevenes uttalelser, både i måten spørsmålene ble stilt på, signaler jeg har sendt ut, i tillegg til at elevene visste at jeg var lærer. Min rolle har dermed ikke vært nøytral, og kan ha påvirket svarene i deres omtaler av opplevelsene sine med ulike lærere. Jeg ønsket i utgangspunktet heller ikke å intervjuere elever jeg hadde hatt et lærer-elevforhold til, fordi denne relasjonen kunne påvirke troverdigheten av datamaterialet. Maktforholdet mellom oss kunne påvirke hva elevene våget å fortelle, og hvor åpne og ærlige de turte å være. En av elevene som meldte seg hadde jeg i derimot hatt som elev tidligere, men ble inkludert under tvil etter dialog hvor relasjonen og dilemmaet ble tematisert. Jeg forsøkte å være tydelig på at min rolle her ikke var som lærer, men som masterstudent. Eleven sa dette ikke var problematisk for henne, men dette kan likevel ha innvirket på svarene hun ga. På en annen side kan min nærhet til forskningsfeltet vært en fordel, fordi jeg er et kjent ansikt som elevene hadde kjennskap til. Dette kan ha medvirket til at elevene turte å være åpne og ærlige, fordi det opplevdes som tryggere når de visste hvem jeg var. Jeg satt i hvert fall igjen med dette inntrykket etter å ha lyttet til det de valgte å fortelle, og observert hvor rolige de opptrådte i intervjusituasjonen.

Ekstern validitet

Ekstern validitet handler om «hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2016, s. 231). Studien er relevant og overførbart til min egen rolle som lærer, fordi jeg har fått en dypere innsikt i hva som kan vektlegges av psykisk helsearbeid i videregående opplæring. Jeg har tilegnet meg en mer helhetlig forståelse gjennom elevenes fortellinger, teoretisk fordypning og refleksjoner, som kan være til nytte i møte med elevene.

Studien er i tillegg relevant og overførbart til andre lærere, og samtlige som jobber med elever i videregående opplæring. Den kan bidra med innspill i forhold til en helsefremmende tilnærming til psykisk helse i videregående opplæring, med utgangspunkt i hva elevene selv mener er av betydning. Studien være klargjørende i forhold til psykisk helsearbeid i skolen, og tydeliggjøre ansattes helsefremmende mandat, slik at den blir mer i tråd med intensjonen bak innlemmingen av fagfornyelsen.

Samtidig er studien en dybdeundersøkelse, som får frem elevenes særegne erfaringer, og hva som betyr noe for dem. Denne kunnskapen skiller seg fra Ungdataundersøkelsen ved at den ikke måler ulike variabler knyttet til trivsel og elevenes psykiske helse, men derimot belyser temaer basert på forståelse av elevenes erfaringer. Studien bidrar med derfor med dybdebeskrivelser av forhold elevene selv opplever som viktige og betydningsfulle, knyttet spesielt mot lærerne som støttespillere. Kunnskapen som kommer frem, kan på denne måten være med på å skape nye ideer om hvordan lærere kan tilnærme seg psykisk helsearbeid.

Kunnskapen peker ikke på absolutte sannheter, men kan være et nyttig bidrag til lærere som opplever psykisk helsearbeid som vanskelig og diffust, slik tidligere studier viser. Selv om det er en kvalitativ studie med få deltagere, kan den ha overføringsverdi. Den kan bidra med å forstå hva psykisk helsearbeid er, og hvordan dette kan gjøres med en helsefremmende tilnærming som kommer mange elever til gode. En bevisstgjøring omkring dette kan stimulere til at lærere tenker annerledes omkring psykisk helsearbeid, og i mindre grad knytter det til psykiske lidelser. Dette kan være oppklarende for lærerne i måten de arbeider på, og komme mange elever til gode.

Refleksivitet

Ny kunnskap har blitt til mellom min egen forforståelse og det innsamlede datamaterialet. Jeg har etter beste evne vært åpen i beskrivelsene og begrunnelsene av valg jeg har gjort i de ulike deler av forskningsprosessen, og forholdt meg til studiedesignet. I analyseprosessen tre første

faser ble min egen nærhet til feltet og forforståelse derimot utfordret, og resulterte i funn hvor dette ble synliggjort. Jeg hadde lett etter data som kunne passe inn i de kategoriene jeg selv mente var viktige og hadde funnet opp, uten å gjennomføre en grundig nok bearbeiding av datamaterialet. Bevisstgjøringen fra veileder ledet til nye refleksjoner, hvor jeg forsøkte å distansere meg fra min egen forforståelse ved å være mer åpen og objektiv. De nye tolkningene av datamaterialet resulterte i andre funn som var mer datanære, og disse ble gjenstand for drøfting opp mot relevant forskning og teori for å belyse problemstillingen.

Å velge teori fra det helsefremmende perspektivet var omfattende, likeledes teori som kunne belyse studiens funn. Valg av teori kom til i en lengre prosess med fordypning på tema, pensumlitteratur og innspill fra medstudenter, lærere og veiledere gjennom studiet, hvor deler av teorigrunnet har endret seg underveis. Teorier kan kritiseres for å utrykke allmennheter, være abstrakte og forenkle virkeligheten, og er ikke nødvendigvis sannheter med to streker under svaret. Valgt teori kan derimot hjelpe til med å forstå og belyse funnene i studien, mens andre teorier kunne belyst funnene og problemstillingen annerledes. I ettertid ser jeg at det var krevende å velge teorier som både skulle belyse elev- og lærerperspektivet i forhold til psykisk helse i videregående opplæring, fordi det var omfattende. Teorien hjalp meg likevel med å utfordre egen forforståelse, fordi den ledet til nye perspektiver, dypere forståelse og innsikt om studiens tema og problemstilling.

Jeg har fulgt retningslinjene for god akademisk praksis ved sitering og henvisning av teorien, for å unngå tekstlikheter og plagiering. Jeg har i tillegg håndtert studiens empiriske grunnlag etter lov om personvern og datahåndtering, og forholdt meg til innspillene og godkjenningen fra veileder og Sikt (vedlegg 1). Etiske betraktninger i de ulike delene av forskningsprosessen har vært gjenstand for refleksjon sammen med veileder og medstudenter, og er beskrevet og praktisert etter beste evne.

5.3 Veien videre

Funnene i denne studien viser at lærerne har en viktig rolle og er av betydning for elevenes psykiske helse. Likevel fortalte elevene jeg intervjuet om opplevelser med til dels mange lærere som i liten grad vektlegger det de selv opplevde som viktig. Dette kan tyde på fagfornyelsen intensjon med innføringa av FoL og psykisk helse i videregående opplæring i mindre grad har gitt seg utslag i lærernes tilnærming tre år etter innføring av ny skolereform. Reformen er enda ny, og lærernes vektlegging av psykisk helsearbeid i videregående opplæring ved denne skolen synes ikke å ha etablert seg enda. Økt satsning og prioritering av

kompetanseutvikling innen psykisk helsearbeid vil derfor kunne føre til en mer helsefremmende tilnærming blant lærere. Mer forskning som retter seg mot hvordan dette gir seg utslag i elevenes opplevelser vil være viktig fremover, for å følge utviklingen over tid.

Det er behov for flere studier om elevenes erfaringer av det psykiske helsearbeidet i skolen, og denne empirien vil kunne bidra til en utforming av hva som bør vektlegges i videregående opplæring. Studier med et annet og bredere utvalg enn denne studien vil tilføre nye og viktige innspill på hva som er en god helsefremmende tilnærming fra elevenes perspektiv.

6.0 Oppsummering

Denne studien har avdekket at elevenes erfaringer med lærernes helsefremmende er av stor betydning for hvordan elevenes trives, mestrer og utvikler seg som mennesker i videregående opplæring. Nærheten de opplever sammen med lærerne bidrar til bedre følelser om seg selv, og påvirker hvordan elevene håndterer og presterer i læringsarbeidet. Lærere som anerkjenner dem som hele mennesker ved å vise at de bryr seg om dem, er interesserte og bruker tid sammen med dem oppleves som godt, og styrker selvfølelsen deres. Elevene trekker også frem hvordan lærernes væremåte setter sitt preg på om læringsmiljøet oppleves som trygt og harmonisk eller ikke, og peker på en tillitsbasert tilnærming hvor vennskap, likeverd og åpenhet fremheves. Elevenes positive erfaringer med lærere som varierte undervisningen og fortalte dem hva de var gode på fremmet elevenes mestringstro og bevissthet rundt egne styrker. Samtidig hadde elevene gode opplevelser med lærere som hjalp dem med å regulere følelsene deres i krevende situasjoner, og på denne måten tilførte elevene ferdigheter de selv kunne ta i bruk i fremtidige situasjoner.

Elevene peker på helsefremmende tilnærminger fra lærerne som er av stor betydning for deres egen psykiske helse, fordi det ledet til glede, trygghet, trivsel, mening, mestring og tilhørighet. Disse opplevelsene beskytter elevene mot fremtidige belastninger fordi elevene psykiske helse styrkes, de utvikler motstandskraft og blir mer robuste. Elevenes erfaringer med lærere de opplevde som distanserte, lite interesserte og autoritære kan lede til det motsatte, hvor betydningsfulle beskyttelsesfaktorer faller bort. Viktigheten av lærernes kompetanse og bevissthet omkring vektlegging av en helsefremmende tilnærming, bekreftes dermed tydelig av elevene som deltok i denne studien. Lærere har en stor og betydningsfulle rolle i en sårbar fase av elevenes liv.

Referanseliste

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping* (3 utg.). San Francisco

Antonovsky, A (2012). *Helsens mysterium, den salutogene modellen* (1.utg.) GYLDENDAL AKADEMISKE.

Bakken, Anders (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. Oslo: Nova Rapport 8/22.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman and Company.

Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). En sak for seg – eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15 (2-3), 180- 189. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>

Borge, A. I. H (2018). *Resiliens-risiko og sunn utvikling*. (3 utg.). Oslo: Gyldendal.

Brandseth, O. L., Håvarstein, M. T., Urke, H. B., Haug, E., & Larsen, T. (2019). Mental well-being, among students in Norwegian upper secondary school: the role of teacher support and class belonging. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2). 49- 58.

<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/norepid/article/view/3050>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braut, G. S. & Thelle, D. S (2022): *Helsefremmende arbeid*. Store medisinske leksikon.

https://sml.snl.no/helsefremmende_arbeid

Bru, E., Idsøe, C. E. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.

Børjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse: helsefremmende samtaler med ungdom*.

GYLDENDAL AKADEMISK

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. CAPPELEN DAMM AKADEMISKE

Folkehelseinstituttet (2013, 23 februar). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer for psykiske lidelser*. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/risiko--og-beskyttelsesfaktorer-for/>

Folkehelseloven (2012). *Lov om folkehelsearbeid*. (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>

Hatti, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hegstad, R. & Prebensen, C. (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

Helsedirektoratet (2017, 11 juli). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>

Helseforskningsloven. (2008). *Lov om medisinsk og helsefaglig forskning* (LOV-2008-06-20-44). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2008-06-20-44>

Honeth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.

Imsen, G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5 utg.) Abstrakt Forlag.

Johannessen, E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ forskning*. Universitetsforlaget.

Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. CAPPELEN DAMM AKADEMISKE

Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>

Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng- med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud e. Løstrup, Niklas Luhmann og Antony Giddens*. Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Leseth, A.B., & Tellmann, S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2 utg.)
CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Lindström, B., Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen, rett medisin for elevene?* Viborg: Spartacus Forlag AS.

Major E.F., Dalgard O.S., Mathisen K.S., Nord E., Ose S., Rognerud M., Aarø L.E. (2011, 19 januar). *Bedre føre var-: psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>

Meld. St. 15 (2022–2023). *Folkehelsemeldinga — Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Helse- og omsorgsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-15-20222023/id2969572/>

Myskja, A., Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Nova (2023, 1 mai). *Hva er ungdatabasen? -Ungdata*. <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Refsnes, A.H. & Danielsen, A.G (2018). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(4), 273-284
<https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/issn.1504-3010-2018-04-02>
- Regjeringen (2017). *Mestre hele livet -Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Reuter, K.W., Førde, R., Solbakk, J.H. (2014). *Medisinsk og helsefaglig etikk* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schibby A.L.L. (1996). Anerkjennelse; en terapeutisk interaksjon? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 33(6), 530- 537
- Skaalvik, E. M. & Frederici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen. Bedre skole*, 3, 10-15.
- Skårderud, F. (2018, 12 august). Når barnet ikke har noen å speile seg i, dør selvfølelsen. *Aftenposten, kultur*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/Mg8pyR/naar-barnet-ikke-har-noen-aa-speile-seg-i-doer-selvfoeelsen-f>
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex AS
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020, 9 juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

?? Utdanningsdirektoratet (2017, september). *Folkehelse og livsmestring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet (2023, 4 august). *Hvordan fremme sosial og emosjonell læring i skolen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/>

Wennerberg, T. (2011). *Vi er våre relasjoner*. ARNEBERG FORLAG

WHO (1986). Ottawa charter for health promotion. *Canadian journal of public health: Revue canadienne de sante publique*, 1986, Vol. 77(6), 425–430.

WHO (2022). *Mental health: strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

WHO (2023). *Mental health*. https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1

WHO (2023). Health and Well-Being. <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Gyldendal Akademiske

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av Personopplysninger

Referansenummer

479643

Vurderingstype

Standard

Dato

23.05.2023

Master i psykisk helsearbeid: Folkehelse og livsmestring i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet/ Fakultet for helse- og sosialvitenskap/ Institutt for helse- og Sykepleievitenskap

Prosjektansvarlig

Børge Baklien

Student

Linda Østerhus

Prosjektperiode

01.06.2023 - 30.04.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.04.2024.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TREDJEPERSON

Du har oppgitt at det ikke skal registreres opplysninger om andre personer som ikke deltar i studien (tredjeperson) under intervjuene. For å hindre at slike opplysninger fremkommer bør du understreke for informantene at de må unnlate navn og eventuelle andre identifiserende karakteristikk i beskrivelser av hendelser og personer. Merk at dersom det skal registreres tredjepersonsopplysninger må det meldes inn som en endring.

HELSEOPPLYSNINGER

Vi forstår del slik at det kan komme frem helseopplysninger (egen psykisk tilstand, skolemiljø osv.). Vi gjør oppmerksom på at «helseopplysninger» defineres bredt i personvernregelverket og inkluderer opplysninger om fysisk og psykisk helse og velvære, samt psykososiale forhold. Disse opplysningene kan komme frem uoppfordret og vi kan derfor anbefale at du drøfter dette med informantene dine før dere slår på lydopptak, slik at de bevisst unngår å dele helseopplysninger.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan

bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2. Godkjenning fra rektor



Godkjenning av forskningsprosjekt

Det godkjennes herved at Linda Østerhus kan gjennomføre intervjuer med 5-7 avgangselever i forbindelse med forskningsprosjektet «Livsmestring i videregående opplæring», hvor formålet med studien er å avdekke elevene erfaringer med lærere som helsefremmende støttespillere etter innføringen av fagfornyelsen i 2020. Rekruttering av elevene kan skje ved oppmøte i klassens time, og basere seg på informert samtykke. Elevene må ha fylt 18 år.

Elverum, mars 2023



Rektor, Elverum Videregående skole

Vedlegg 3. Samtykkeskjema



Vil du delta i forskningsprosjektet

Livsmestring i videregående skole?

Hvem gjør denne forskningen?

- Hei, jeg heter Linda Østerhus og jobber som lærer på Elverum videregående skole
- Jeg er også masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, og studerer psykisk helsearbeid
- Høgskolen i Innlandet er dermed også en del av forskningen

Hva er formålet med forskningen?

- Skolen skal bidra til at elever har god psykiske helse, og jeg vil derfor forsøke å finne ut av hvordan elever erfarer lærere som er gode støttespillere. Dette fordi gode støttespillere på skolen viser seg å beskytte ungdom mot psykiske plager. Det er derfor viktig å få dine innspill på dette.

Forskningen tar utgangspunkt i intervjuer med flere elever på Vg 3, og vi vil derfor stille deg ulike spørsmål som for eksempel:

- Hvilke erfaringer har du med lærere som støttespillere?
- Hva kjennetegner lærere som er gode støttespillere?
- Hva bør lærere gjøre mer av for å være gode støttespillere?

Hvorfor bør akkurat du delta?

- Fordi du er Vg3 elev, og har mange erfaringer med ulike lærere på videregående
- Over 100 elever får tilbud om å delta, men kun 5-7 blir med i studien
- Dine erfaringer kan hjelpe lærere til å bli bedre støttespillere slik at elever kan få det bedre på videregående

Hva innebærer det for deg å delta?:

- En samtale mellom Linda Østerhus og deg om de erfaringene du har på temaet på et uforstyrret sted. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker.
- Du må sette av en time i juni for intervju, men bestemmer selv tid og sted.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke, og det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit å delta. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Du trenger ikke oppgi noen grunn.

Om du bestemmer deg for å delta, må du samtykke til dette ved å skrive under på samtykkeerklæringen nederst på arket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen fra deg til å finne ut hva som kjennetegner lærere på videregående skole som av elever på erfares som beskyttelsesfaktorer. Vi vil ikke dele din informasjon med andre, og det er kun forsker Linda Østerhus som har tilgang til denne informasjonen. Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg, da lagrer all informasjon kryptert på en sikker måte. Vi sletter lydopptaket fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om. Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler, og vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg. Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 30 april 2024, og da vil all informasjon om deg slettes. Det er anonym data som lagres etter prosjektslutt og personopplysninger anonymiseres innen mai 2024.

Dine rettigheter

Du har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Med vennlig hilsen Linda Østerhus (masterstudent) og Børge Baklien (Forsker/veileder)

Flere spørsmål?

Ta kontakt med:

- Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen Innlandet ved **Linda Østerhus**, mastergradsstudent, epost (lindaosterhus@gmail.com) eller mobil (99390551)
- Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen Innlandet ved **Børge Baklien**, veileder, epost (borge.baklien@inn.no) eller telefon (62430355)
- Vårt personvernombud: **Usman Asghar**, epost (usman.asghar@inn.no) eller mobil (9257964)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenesten (SIKT), kan du ta kontakt via mail personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Vedlegg 4. Intervjuguide

Informasjon før intervju:

Presentasjon av masteroppgaven og meg selv (kort)

Muligheten for når som helst til å trekke seg

Informasjon om frivillig deltagelse, taushetsplikt, anonymitet, dataoppbevaring og bruk av data/intervju.

Spørre om samtykke til deltagelse og lydopptak (underskrift)

Innledning:

Kan du fortelle litt om hvordan det er å være elev på videregående?

Kan du si litt om hvor mange lærere du har kontakt med?

Hoveddel:

Kan du fortelle meg om en lærer på videregående skole som du føler har vært en god støttespiller for deg?

- Hva er det spesielle ved denne læreren ved at du opplever det slik?

- Hvordan opplever du at denne læreren viser støtte til deg?

- Kan du gi noen eksempler på situasjoner der du har følt deg støttet av denne læreren?

Hvordan opplever du at læreren hjelper deg og andre elever med å mestre utfordringer i skolehverdagen?

- Kan du beskrive noen konkrete situasjoner der du har opplevd at denne læreren har bidratt til å øke din mestringsfølelse?

Hvordan påvirker støtten fra denne læreren din opplevelse av trivsel og glede på skolen?

-Kan du fortelle meg om hvordan du har merket en forskjell for deg?

Hva mener du er de viktigste egenskapene eller kvalitetene hos en lærer for at du skal trives på videregående?

- Kan du få noen eksempler på hvordan denne læreren har vist dette i praksis?

Er det noen situasjoner der du føler at lærere ikke har vært en gode nok støttespillere for deg?

- *Kan du beskrive disse situasjonene og hva du tror kunne gjort annerledes for en bedre opplevelse for din del?*

Opplever du at lærere er opptatt av styrkene/ressursene dine som person?

- *Kan du gi noen eksempler på dette fra skolehverdagen?*

På hvilken måte hjelper lærerne deg til å håndtere ulike utfordringer i livet?

- *Kan du fortelle om et konkret tilfelle der du fikk hjelp til dette?*

- *Lærer du om ulike mestringsstrategier som du kan bruke i hverdagen?*

Hvordan tenker du lærere hjelper/støtter deg til å håndtere følelsene dine?

- *Kan du fortelle om en gang dette skjedde, eller om en gang du hadde hatt behov for det?*

Hvordan mener du lærere bidrar til at du får realisert mulighetene dine på videregående?

I hvilken grad vil du si at lærere anerkjenner deg som person, slik at du føler deg verdifull?

Har du noen tanker eller forslag til hvordan skolen og lærerne generelt kan bidra til mer støtte og gode opplevelser for elevene på videregående, slik at elevene har det best mulig?

Avslutning:

Er det andre forhold jeg burde spurt om, som du mener er relevante for temaet?

Noe du ønsker eller utdype, noe du har tenkt på som ikke du har fått sagt?

Har du spørsmål?