



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

Hvordan kan lærere i videregående skole jobbe med temaet livsmestring på en god måte for elevene?

Helene Danielsen

Totalt antall sider inkludert forsiden: 33

Molde, 27.05.2020



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i URKUND, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Helene Hoemsnes

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato:

Antall ord: 8943

Sammendrag

Lærere har en viktig rolle når det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring skal implementeres i undervisningen fra høsten 2020. For å lykkes med intensjonene som ligger i fagfornyelsen, må lærerne være rustet til å påta seg det mandatet de skal settes til å utføre. Forskning viser at mange lærere ikke føler seg klar til å utføre denne viktige oppgaven da de føler at de mangler både kunnskap og kompetanse om psykisk helse. De etterspør ressurser som kan tas i bruk når de skal arbeide med psykisk helse i skolen, og de er opptatt av kollegialt samarbeid og støtte fra skoleledelsen for å lykkes med å gjøre psykisk helse og livsmestring til en del av skolehverdagen. Denne fordypningsoppgaven tar lærerens perspektiv og har følgende problemstilling:

«Hvordan kan lærere i videregående skole jobbe med temaet livsmestring på en god måte for elevene?»

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Introduksjon for valg av tema.....	1
1.2	Bakgrunn.....	1
1.3	Problemstilling.....	2
2.0	Teori.....	2
2.1	Relasjonell kompetanse.....	2
2.2	Psykisk helse og faget livsmestring.....	3
2.3	Tverrprofesjonelt samarbeid.....	5
2.4	Systemisk jobbing/impementeringsteori.....	6
2.5	Brofenbrenners økologiske systemperspektiv.....	8
3.0	Metode.....	9
3.1	Litteraturstudie.....	9
3.2	Datagrunnlag.....	9
4.0	Presentasjon av artikler og rapport.....	10
5.0	Funn.....	12
5.1	Lærere er usikre på hva som forventes av dem.....	12
5.2	Lærere har for lite kompetanse.....	12
5.3	Manglende organisert støtte i arbeidet på skolen.....	13
5.4	Samarbeid med andre hjelpeinstanser.....	13
5.5	Tidspress.....	14
5.6	Relasjon.....	15
6.0	Diskusjon/drøfting.....	15
6.1	Relasjon.....	15
6.2	Kompetanseheving.....	16
6.3	Samarbeid.....	19
6.4	Implementering.....	20
7.0	Avslutning.....	22
8.0	Litteraturliste.....	23

1.0 Innledning

Skolen skal være en psykisk helsefremmende arena, noe som stiller krav til både skoleeiere og lærere. Læreren kan sies å være i en førstelinjetjeneste for å fremme trivsel og forebygge psykiske problemer. Opplæringsloven legger føringer for elevens psykososiale miljø, og læreren plikter å ivareta dette og skal være særlig oppmerksom på sårbare elever. Frafall i videregående opplæring ses ofte i sammenheng med psykiske vansker. Så mange som 15-20% av barn og unge i Norge er estimert til å ha psykiske plager som går ut over deres daglige fungering, livskvalitet og motivasjon for læring i skolen. (Myklesta, Røysamb & Tamps, 2012).

1.1 Introduksjon og valg av tema

Å velge tema til fordypningsoppgave var ikke vanskelig. Som faglærer i videregående skole, yrkesfag, møter jeg ukentlig utfordringer knyttet til elever med psykiske vansker. Jeg kjenner ofte på følelsen av å ikke strekke til både i fag og med oppfølging av elever som sliter psykisk. Jeg ser at også kolleger, særlig de med kontaktlærerfunksjon slite seg helt ut med alle de ekstra oppgaver det innebærer. Jeg er spent på fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020, og da med spesiell interesse for temaet livsmestring som skal inn på timeplanen. Psykisk helse blir ikke et eget fag, men en del av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring (FoL). Dette skal implementeres i de ulike fagene der det er naturlig. Både FoL og livsmestring vil bli brukt i oppgaven og da menes emnet livsmestring. Klomsten og Uthus (2019) hevder at det derfor er lærerne som blir nøkkelpersonene i å realisere visjonen om en helsefremmende skole. I oppgaven vil jeg se på hvordan lærerne kan lykkes i dette.

1.2 Bakgrunn

Det er tydelig sammenheng mellom psykiske lidelser og frafall i videregående skole (Refsnes og Danielsen, 2018). I forbindelse med fagfornyelsen har temaet psykisk helse tydeligere blitt aktualisert i skolen enn tidligere. Skole er en av barnas primære oppvekstarenaer og mange av de som faller ut av videregående skole kunne ha vært hjulpet hadde lærerne hatt mer kunnskap om hva som utgjør en risiko for deres psykiske helse.

(Berg, 2012, s. 17). Rørnes, m.fl, (2006), fremhever lærere som hovedaktører i forebyggende arbeid i skole.

Opplæringsloven (1998, § 9A-1) vektlegger et godt og trygt psykososialt miljø. Norske skoler er pålagt å arbeide systematisk og aktivt for å fremme trygghet og sosial tilhørighet i det psykososiale miljøet (Berg, 2012). Ifølge Ekornes (2018) må arbeidet med psykisk helse «ses på som en forutsetning for at skolen og lærerne skal kunne oppfylle sitt mandat om å gi alle elever tilpasset og likeverdig opplæring» (ibid, s. 95) nettopp fordi det er så kraftig sammenheng mellom psykisk helse og faglig opplæring. Arbeidet med psykisk helse i skolen innebærer å fremme positiv helse hos alle elever, forebygge samt hjelpe de elevene som har utviklet vansker (Ekornes, 2018).

1.3 Problemstilling

Oppgaven vil belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere i videregående skole jobbe med temaet livsmestring på en god måte for elevene?

2.0 Teori

Teoridelen vil presentere teori som kan være med på å belyse problemstillingen, og kapittelet vil inneholde teori knyttet til relasjonell kompetanse, begrepet psykisk helse og arbeid med det tverrfaglige temaet FoL. Videre vil jeg ta med teori knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid og implementeringsteori, samt Brofenbrenners økologiske modell.

2.1 Relasjonell kompetanse

Læreren er tilstede i elevenes hverdag. Det er derfor svært viktig at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er god både i et forebyggende perspektiv, og kanskje spesielt for elever som har psykiske vansker. Den daglige undervisningen med positive lærer-elev-relasjoner er helsefremmende arbeid på universelt nivå, (Ekornes, 2018, s. 8) og har betydning for aspekter som er relatert til elevene sin trivsel og psykiske helse (Federici og Skaalvik, 2017). Lærere kan sees på som en beskyttelsesfaktor både for elever med psykiske vansker og for elever i risiko for å utvikle psykiske vansker (Refsnes og Danielsen, 2018). Krane,

m.fl, (2016), viser til at det kan det være en sammenheng mellom elev-lærer relasjon og frafall på videregående.

Relasjonskompetanse kan defineres som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Ekornes, 2018, s. 78). Definisjonen omfatter både kunnskap og ferdigheter, noe som til en viss grad kan læres, men også en personlig komponent der ulike lærere har ulike forutsetninger som ikke er en del av lærerens «profesjonelle kompetanse» (Ekornes, 2018). I Berg (2012), blir relasjonskompetansen sett på som en essensiell del av lærerkompetansen, og videre, som en forutsetning for å kunne ta et «pålagt medansvar for elevenes emosjonelle og psykososiale utvikling» (ibid, s. 85).

Elever med internaliserte vansker blir lett ”usynlig” for lærerne sine (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). I intervju oppgir lærere at de synes det er vanskelig å skape nære relasjoner til elever som er stille og tilbaketrukket. Disse elevene tar sjelden kontakt selv, og lærerne sier at de ofte avviser positive tilnærmelser fra lærernes side. I en travel hverdag vil de derfor lett kunne bli oversett (Drugli, 2012). For at positive relasjoner skal utvikle seg, er det en forutsetning at det er en viss frekvens av positiv kontakt mellom partene. Når elevene ser at læreren overser en bestemt elev, øker dette sjansen for at eleven også får problemer med jevnalderrelasjoner (Luckner & Pianta, 2011). Læreren har ved sin atferd legitimert at dette ikke er en attraktiv elev. Refsnes og Danielsen (2018) viser til at psykiske vansker hos elevene gjerne oppdages gjennom samtaler med elevene, elevens relasjon til medelever samt fravær.

2.2 Psykisk helse og faget livsmestring

God psykisk helse kan i sin enkleste form sies å være «evne til å fordøye livets påkjenninger» (Berg, 2012, s. 23). Begrepet psykisk helse kan defineres ulikt, og det kan være utfordrende å finne en allmenn definisjon. Ifølge Verdens helseorganisasjon (WHO) rommer begrepet individets muligheter til selvrealisering, mestring og autonomi, og definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet» (Berg, 2012, s. 24).

I Refsnes og Danielsen, (2018), vises det til at 5 av 7 yrkesfaglærere på videregående skoler arbeider der psykisk helse ikke har vært et tema. Psykisk helsearbeid hadde heller

ikke vært tema under lærerutdanningen for disse syv. «Folkehelse og livsmestring» er innlemmet som eget tverrfaglig temaområde i Læreplan for Kunnskapsløftet, der faget skal bidra til at elever lærer å bære både medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer. Livsmestring vil innbefatte å håndtere både tanker, følelser og relasjoner, og vil derfor bli en viktig del av det psykisk helsefremmede arbeidet i skolen (Ekornes, 2018). I følge Ekornes (2018) så må lærerne få muligheter til å jobbe konkret gjennom å utvikle mål, innhold og arbeidsmåter slik en gjør med andre fag hvis arbeidet med psykisk helse i skolen skal være noe mer enn bare en holdningsendring,

Tidligere kunnskapsminister Jan Tore Sanner sa: «selvfølgelig skal skolen også være et sted der elevene lærer seg å mestre sosiale og følelsesmessige utfordringer i livet. Fordi følelsene og tankene våre avgjør hvordan vi navigerer i verden og samhandler med andre er dette nødvendig livskunnskap» (Sanner, 2019).

Dette er i tråd med Antonovsky (2012) teori om salutogonese, begrepet omhandler hva som bidrar til at mennesker blir og forblir friske. Det er viktig å bygge opp psykisk helse og se på hva som fremmer god helse fremfor å bekjempe psykisk sykdom (Ekornes, 2018). Barns tilknytning er relasjonsspesifikk, og barn etablerer ulik tilknytningsatferd til ulike omsorgspersoner. Summen en har basert på tidligere tilknytningserfaringer vil generaliseres til en indre arbeidsmodell. Dette gir barnet en forforståelse av relasjoner og vil være pregende for atferd, og hvordan barnet forstår sosialt samspill. En utrygg tilknytning kan skape vansker når elever med en slik tilknytning skal inngå i relasjoner der en forutsetter at en har en trygg tilknytning, slik som for eksempel skole (Kvelling, 2015). Lærere er voksenpersoner som elever møter hver dag og de kan derfor være signifikante voksne og kan ha en dempende effekt på risikofaktorer. Berg (2012) viser til at oppmerksomme og empatiske lærere, kombinert med et godt lærings- og psykososialt miljø på skolen kan gi beskyttelse, men at dette er avhengig av at voksne ser, forstår og handler overfor de elevene som har en økt sårbarhet.

Holte (2019) trekker frem at det er betydelig dokumentasjon for at psykisk helse kan styrkes, og depressive plager kan forebygges, gjennom tiltak i skolen. Det finnes mange livsmestringsprogrammer som ønsker innpass i skolen: skolens store handlingsrom fører til at mange aktører forsøker å få innpass med sine kommersielle programmer. Disse kan gjerne utgi seg for å være godt dokumentert og forskningsbaserte uten at dette alltid er tilfelle (Ibid). Tankekraft er et livsmestringsprogram som retter seg mot elever på videregående skole. Det er fra Folkehelseinstituttet og er utarbeidet av blant annet psykolog Arne Holte. Flere skoler i Østfold er i gang med opplegget som blant annet har

timer hvor de prater om hvordan tanker påvirker følelser. Med innføringen av FoL tidligere kan man få et skifte fra der man tradisjonelt har fulgt opp elevenes psykiske helse gjennom individuelle tiltak og behandling til å tenke forebyggende og helsefremmende på populasjonsnivå (Klomsten og Uthus, 2019).

2.3 Tverrprofesjonelt samarbeid

Elstad, m.fl. (2017) viser til at kompleksiteten i psykisk helsearbeid krever tilnærminger som går på tvers av profesjoner, ulike hjelpetilbud og ulike forvaltningsnivå, og, ifølge Johannessen og Skotheim, (2018) er behovet for å tenke helhetlig og mer samordnet om barn og unge økende. Nye lover og forskrifter har endret tjenestetilbudet overfor barn og unge, og det har vært en vektlegging på at tjenestetilbudet skal oppleves som helhetlig, noe som fordrer samarbeid mellom ulike aktører (Ødegård, 2017). Opplæringsloven (1998, § 15-8) stiller krav om at skoler skal samarbeide med relevante kommunale tjenester for å ivareta barns behov.

Begreper som tverrfaglig, flerfaglig, fellesfaglig og tverrprofesjonelt har blitt anvendt for å beskrive dette samarbeidet mellom profesjonelle tjenesteytere. Tverrfaglighet forekommer, ifølge Johannesen og Skotheim (2018) når flere faggrupper «lager en felles forståelse av problemstillingen og blir enig om hvordan de i fellesskap kan bidra til en omforent løsning» (Ibid, 2018, s. 21). Flerfaglighet kommer til uttrykk ved at flere faggrupper med egen spisskompetanse søker løsninger, og både begrepene flerfaglighet og fellesfaglighet blir i enkelte tilfeller brukt synonymt med tverrfaglighet (Ibid). Willumsen, m.fl (2016) viser til at begrepsbruken knyttet til feltet tverrprofesjonelt samarbeid kan være en utfordring, og at begrepet tverrprofesjonelt samarbeid kan i enkelte sammenhenger bli for smalt da det til nå hovedsakelig blir anvendt i forbindelse med profesjonsutøvere og deres samarbeid. Nyere forskning, endrede grupper av aktører samt nye kontekster har ført til et behov for nye begreper og nye definisjoner (Ibid).

Johannessen og Skotheim (2018) påpeker at barn og unges individuelle behov og utfordringer best løses i fellesskap mellom ulike profesjoner og tverrfaglige samarbeid. Dette samarbeidet fordrer at den enkelte ikke bare er kjent med sin egen rolle, eget ansvar og oppgaver, men at en også har innsikt i andres kompetanse. Ekornes (2018) viser til at “lærerens arbeid med psykisk helse i skolen representerer et felt der utdanningssektoren og helsesektoren møtes” (Ibid, 2018, s. 98.)

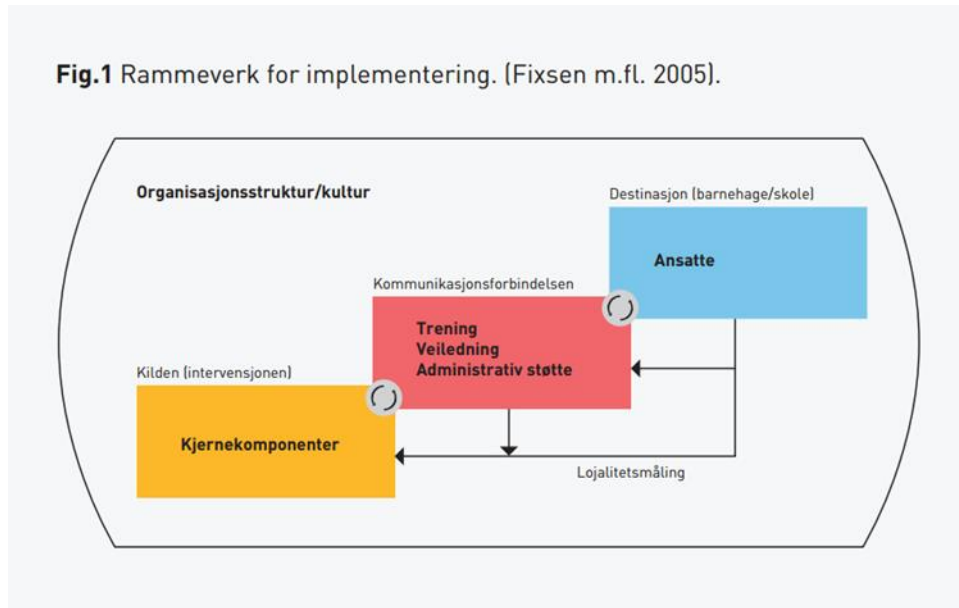
Blant de viktigste samarbeidsinstansene til skole kan nevnes Psykologisk –pedagogisk tjeneste, skolehelsetjeneste, oppfølgingstjenesten i videregående skole (Berg,2012). Andre

kommunale instanser innen helse og omsorg, barne -og ungdomspsykiatrien, barneverntjeneste og fastleger er ofte en del av det tverrfaglige samarbeidet der de ulike instansene har delansvar for tiltak rettet mot unge. Berg (2012) trekker frem at det er en forutsetning at det tverrfaglige samarbeidet fungerer bra dersom en skal nyttiggjøre seg kompetansen de ulike instansene besitter. Fallgruvene i et tverrfaglig samarbeid kan være at det utføres dobbeltarbeid, tiltakene kan mangle helhet og sammenheng og manglende kunnskap om hva de andre aktørene gjør (ibid). Berg (2012) påpeker videre at kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet kan være avgjørende for om eleven og foreldrene opplever å få den hjelpen de trenger. Ekornes (2018) trekker frem at det tverrfaglige samarbeidet gjerne er “krisedrevet” fremfor forebyggende. Det blir lagt ned en stor innsats der krisen er et faktum og ikke et tilsvarende fokus på å jobbe tverrfaglig for å fremme god psykisk helse.

2.4 Systemisk jobbing /implementeringsteori

Fixsen definerer implementering som spesifikke aktiviteter «utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner» (Roland og Westergård, 2015, s. 20). D. Fikxens oversiktsmodell over implementering gir en oversikt over hvilke prosesser som må være tilstede når nye teorier og ideer skal innføres i skole. (Ibid, 2015), og kan belyse en kompleks prosess som implementering av det tverrfaglige temaet livsmestring. Kjernekomponenten i figuren under utgjør hovedinnholdet i endringen, og kilden er temaet livsmestring.

Fig.1 Rammeverk for implementering. (Fixsen m.fl. 2005).



Figur 1 (Roland, P. og Westegård, E. (2015), s.22).

Hva skal innføres i skolen- Kilden (intervensjonen)

Kilden, selve intervensjonen, er det sentrale innholdet i endringen en skal gjøre. Eksempel på intervensjoner kan være innføringen av livsmestringsprogrammet Tankekraft og andre ulike opplæringsprogrammer. Eller en mer generell innføring av det tverrfaglige temaet Livsmestring.

Innføring av temaet livsmestring- Kjernekomponent

Der er de ansatte som skal innføre kjernekomponentene som er selve intervensjonen. Dette er destinasjonen som kjernekomponentene skal nå fram til. Begrepet kjernekomponenter er sentralt da det er kjernekomponentene som er hovedinnholdet i endringen. Det kan være kjernekomponenter som er laget på forhånd, men det kan også være kjernekomponenter som utvikler seg etter hvert.

Hvordan skal livsmestring innføres- kommunikasjonsforbindelsen

Dersom kilden skal overføres og omsettes må det skapes en kommunikasjonsforbindelse til destinasjonen, en implementeringsdriver. Denne består av trening, veiledning og administrativ støtte (Roland og Westegård, 2015). Disse tre punktene er viktige elementer når det handler om å omsette kjernekomponentene inn til skolen.

I Fixsens modell vil trening omhandle hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og omsettes i praksis, veiledning kan være innspill og korreksjoner, mens administrativ støtte

kan være fordeling av ressurser og tilsyn. God ledelse blir trukket frem som en sentral faktor. Fixen fremhever at dersom en skal få til denne komplekse prosessen må en både ha god kjennskap til kjernekomponentene og en må kjøre implementeringsdrivere i prosessen. Hvis en ikke gjør det vil det være vanskelig å få en effekt i skolen og hos de ansatte (Roland og Westergård, 2015).

Helt øverst i modellen står det organisasjonsstruktur og kultur. Organisasjonsstruktur er hvor gode systemer det er i organisasjonen. Det er en slags kapasitet som ligger i organisasjonen før en begynner endringen, og hvilken struktur en har. Kultur omhandler hvilke verdier en har i organisasjonen. En verdi en kan trekke fram er f.eks inkludering. Både organisasjonsstruktur og kultur vil være med på å påvirke prosessen (Roland og Westergård, 2015).

2.5 Brofenbenners økologiske systemperspektiv

Brofenbenners økologiske systemperspektiv ser på barns utvikling under ulike samfunnsforhold og på sammenhengen mellom ulike påvirkningskrefter (Snoek, 2010). Modellen viser til fire systemer av påvirkning- mikro, meso, eko og makro. Mikrosystemer vil være settinger vi befinner oss i daglig, som skole og hjem. Modellen kan bidra til å forstå hvordan elev-lærer relasjonen påvirkes av andre systemer (Refsnes og Danielsen, 2018), og er relevant i forhold til å forså hva som påvirker elevers helse, trivsel og læring. Det kan tenkes at mangler i ett system kan kompenseres for via kvaliteten i et annet (Kvello, 2011), og ved å sette inn tiltak i skolen kan skolen bli et kompenserende system for elever.

Brofenbrenner viser til N+2- systemer på mikronivået. Her vil triadene (relasjonene) mellom tre parter påvirke hverandre. N er gjerne eleven, og de to andre kan være lærer + en lærer. Ifølge Brofenbrenner er det ikke bare samspillet mellom for eksempel eleven og læreren som har betydning, men også samspillet mellom de to andre partene. Samspillet mellom lærer og foreldre kan være med å påvirke eleven (Ekornes, 2018).

Brofenbrenners bidrag blir relevant i forhold til hvordan en tenker forebyggende arbeid da en må være klar over i hvilket system (eller nivå) tiltaket befinner seg og hvilke forventninger en kan ha om hvordan dette vil påvirke de ulike systemer (Snoek, 2010). Brofenbrenners modell kan belyse hvordan de ulike aktørene i tverrfaglig samarbeid virker

sammen, og hvordan kvaliteten på dette samarbeidet kan ha betydning for eleven (Johannessen og Skottheim, 2018).

3.0 Metode

3.1 Litteraturstudie

En metode kan defineres som «en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap» (Dalland, 1997, s. 149). Metoden jeg har valgt i arbeidet med å belyse psykisk helsearbeid i skolen er litteratursøk. Det finnes mye relevant litteratur om psykisk helse og livsmestring, og jeg begynte arbeidet med et søk i ulike databaser med søkeord som «folkehelse og livsmestring i skolen» «helsefremmende arbeid i skolen» «livsmestring i skolen» og «arbeid med psykisk helse i skolen», samt engelske søkeord som «school problems», «mental health and schools» og «children and mental health». Formålet med oppgaven er ikke å formidle ny kunnskap, men heller å reflektere rundt de ulike begrensninger som kan knyttes opp til arbeidet med psykisk helse i skolen, og videre, hvilke faktorer som kan bidra til at det nye livsmestringsfaget implementeres på en god måte.

Min forforståelse bærer preg av min personlige erfaring som allmennlærer på en yrkesfaglig videregående skole hvor jeg underviser i totimers fag på vg1 og vg2. Dette resulterer i at jeg er inne i mange klasser og har til dels liten tid til hver enkelt elev. Dette gjør at jeg stiller meg undrende til hvordan livsmestring kan implementeres på en god måte i mine fag. Dette står i stor kontrast til min tidligere jobb som kontaktlærer i første klasse der jeg hadde samtlige undervisningstimer i samme klasse.

3.2 Datagrunnlag

Datagrunnlaget for oppgaven er følgende studier:

- «School mental health- teacher views: an exploratory study of teachers` perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion» (Ekornes, 2016).
- «Schools, learning and mental health», Mæland, Tjomsland, Baklien og Thurston (2018).
- «Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet», Refsnes og Danielsen (2018)

-«En sak for seg- eller en sak for alle? Helsefremmede og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt», Borg og Pålshaugen (2018)
-Trondheimsprosjektet, Klomsten (2019).

De overnevnte studier ble valgt basert på at de kan være med på å belyse problemstillingen ved at de omhandler norske forhold, og samtlige er relativt nye. Videre ble det fokusert på å finne studier der lærere på videregående skoler også er representert. Da de er relativt få studier som omhandler forhold på yrkesfag, ble også studier på ungdomsskole innlemmet. Kvalitative data kan gjerne være utfordrende å systematisere, og en må gjerne veksle mellom å se på henholdsvis helheten og delene (Dalland, 1997). Funn må sorteres og settes sammen på en slik måte at det bidrar til å belyse problemstillingen (ibid). Ved gjennomlesing av de overnevnte studier forsøkte jeg å danne meg et helhetsinntrykk over hvilke utfordringer lærere så med tanke på psykisk arbeid i skolen, og hvilke sammenfallende utfordringer en kan identifisere. For å systematisere funnene har jeg valgt å dele de inn i følgende kategorier:

- Lærere er usikre til hva som forventes av dem
- Lærere har for lite kompetanse om psykisk helse
- Manglende organisert støtte i arbeidet på skolen
- Samarbeid med andre hjelpeinstanser
- Tidspress
- Relasjon

4.0 Presentasjon av artikler og rapport

Kapittelet vil oppsummere hvilke studier som vil bli brukt i drøftingen.

«School mental health- teacher views: an exploratory study of teachers` perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion» (Ekornes, 2016).

Ekornes sin studie er basert på gjennomførelse av intervju og 51 skoler i Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Hordaland er representert. Både lærere i grunnskole og videregående skole er representert. De ble bedt om å fortelle hvordan de ser på sin rolle og sitt ansvar i arbeidet med å fremme elevers psykiske helse. Dette gjaldt både i forhold til andre instanser som Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og skolehelsetjenesten, og foreldre og kolleger. Funn viser at

lærere ønsker mer kompetanse i arbeidet med psykisk helse, og at lærere opplever det som utfordrende å vurdere alvorlighetsgrad og omfang hos elever som har det vanskelig.

«Schools, learning and mental health», Mæland, Tjomsland, Baklien og Thurston (2018). Forskningsprosjekt ved Høgskolen Innlandet, 11 ungdomsskoler på Østlandet og Vestlandet. Studien undersøker hvordan en arbeider for å støtte elevenes psykiske helse. Funn viser at det er ikke først mer kompetanse på psykisk helse som etterspørres, men tverrfaglig samarbeid og støtte fra andre profesjonelle.

«Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet», Refsnes og Danielsen (2018). Undersøkelse i forhold til hvordan yrkesfaglærere oppfatter sin rolle i det psykiske helsearbeidet, og hvordan lærer opplever møter med elever som har psykiske plager. Syv kontaktlærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole har deltatt. Studien viste at lærerne hadde elever med alvorlige psykiske problemer, og at lærerne følte seg uforberedt og usikre i forhold til hva som forventes til dem. Lærerne opplevde også en manglende organisert støtte samt mangel på samarbeid med helsetjenesten og andre hjelpeinstanser.

«En sak for seg- eller en sak for alle? Helsefremmede og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt», Borg og Pålshaugen (2018) En del av et avsluttet FoU-prosjekt der hensikten er å øke lærere sin kunnskap i forhold til forebygging og fremme psykisk helse i skolen. Fire kommuner med til sammen 22 barne- og ungdomsskoler samt relevante velferdstjenester har deltatt. Studien viste at det er en samarbeidskultur på skolene, men at det er et stort potensial for mer systematisk samarbeid mellom lærere i skolen.

«Trondheimsprosjektet», Klomsten (2019). Forsker Anne Torhild Klomsten ved NTNU har fulgt en ungdomsskoleklasse i Trondheim et helt skoleår hvor livsmestring var et fag på timeplanen. Elevene har hatt livsmestringsfaget UPS! på timeplanen. Funn viser at elevene opplevde dette som positivt. Videre økte elevenes kunnskap om psykisk helse og elevene er positiv til å ha psykisk helse som eget fag på timeplanen.

5.0.Funn

Kapittelet vil ta for seg de mest sentrale funnene fra artiklene i kapittel 4 samt utvalgt litteratur som kan være med på å belyse problemstillingen. Gjennom lesing av rapporter og faglitteratur har jeg kommet frem til fem punkt som jeg mener representerer de viktigste funnene i artiklene og som faglitteraturen støtter opp under.

5.1 Lærere er usikre på hva som forventes av dem

Refsens og Danielsen, 2018, viser til at det er en generell usikkerhet knyttet opp til rollen og ansvaret som kontaktlærer, og spesielt en rolleavklaring på ansvarsområde i forhold til unge som har psykiske vansker. Lærerne opplever at det kan være et uklart skille mellom hva som er skole og hva som er behandling. Ekornes, 2016, viser til at lærerne i utvalget hadde et behov for å avgrense sitt ansvar til en sentral observatørrolle heller enn å «leke psykolog», og at det er behov for å se på hva som er lærerens rolle og bidrag i arbeidet med psykisk helse.

5.2 Lærere har for lite kompetanse

Lærere på grunnskolen og lærere på videregående er forholdsvis enige om hva er viktigst; nemlig skolens støttesystem og rutiner, samt at lærerne vet hvordan de skal håndtere eventuelle problemer som dukker opp. Det er med andre ord skolens tilrettelegging og lærerens kunnskap som betyr mest (Holen og Waagane, 2014).

Ekornes sin studie viser at lærere vet når noe er galt, men støtter seg på «sunn fornuft» men i mindre grad av fagbasert kunnskap om psykisk helse. Samtidig vil lærere være sentrale når det gjelder hva som befinner seg innen normalspekteret i atferd og emosjoner, og hvilke elever som eventuelt trenger profesjonell hjelp, altså terskelvurderinger. Ekornes (2016) påpeker at 69 % av lærerne i undersøkelsen opplevde det som vanskelig å vurdere alvorlighetsgraden for elever med psykiske vansker.

Ifølge Berg (2012) har ikke skolen nok kompetanse for å kunne legge til rette i forhold til elever som har psykiske vansker og lidelser, og dette skyldes blant annet at psykisk helse har vært lite prioritert i norsk lærerutdanning. Klomsten (2019) avdekket at flere lærere benyttet seg av flere grep i praksis for å fremme psykisk helse enn de var klar over, og at de underviste på en psykisk helsefremmede måte.

Refsnes og Danielsen (2018) viser til at yrkesfaglærere ikke er tilstrekkelig forberedt til å håndtere elever med alvorlige psykiske lidelser. Ingen av lærerne i utvalget hadde hatt opplæring i psykisk helse under lærerutdanningen. Utvalget ser også behov for en

rolleavklaring i forhold til hva som er lærers ansvar overfor elever som sliter psykisk. Klomsten (2019) påpeker at det blir viktig å legge til rette slik at lærere får tilegne seg kunnskap om psykisk helse og livsmestringstematikk.

5.3 Manglende organisert støtte i arbeidet på skolen

Utdanningsdirektorates spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere viser at lærere på grunnskolen og lærere på videregående er enige i at skolens tilrettelegging og lærerens kunnskap er det som betyr mest for psykisk helse i skolen.

Borg og Pålshaugen (2018) viser til at det er et potensial for bredere og mer systematisk samarbeid mellom lærere, men at dette krever at lærere blir involvert i det utviklingsarbeidet som foregår på skolene. Ekornes (2018), påpeker at lærerens primæroppgave er å drive opplæring, samtidig er det nødvendig for å fremme læring at en lærer engasjerer seg i sine elevers psykiske helse. Hele 93 % av respondentene i Ekornes undersøkelse støtter opp om sammenhengen mellom psykisk helse og læring. Dette viser at det er et behov for avklaring av ansvar, og med dette, en organisert støtte rettet mot lærere. Ekornes (2018) fremhever at arbeidet med psykisk helse i skolen er «en prosess der læreren hovedsakelig står ansvarlig for den daglige gjennomføringen og tiltakene» (ibid, s.44). Skal dette gjennomføres på en god måte er lærer avhengig av blant annet støtte fra skoleledelsen. Manglende støttesystem vil kunne begrense lærerens muligheter til å engasjere seg i psykisk helsefremmede arbeid (ibid). Berg (2012) viser til at læreren beskrives som skolens viktigste ressurs, men bare dersom skolesystemet bygger opp under læreren sitt arbeid. Selve skolesystemet må følgelig støtte opp om den enkelte lærers yrkesutøvelse (ibid, s. 94). Borg og Pålshaugen (2018), viser til at deling av god praksis, og dermed muligheten til å dra nytte av hverandres erfaringer, var lite systematisert på skolene som var med i prosjektet, og kan følgelig ende opp som taus kunnskap hos den enkelte lærer.

5.4 Samarbeid med andre hjelpeinstanser

Refsnes og Danielsen (2018) viser til at lærere opplever samarbeidet fra helsetjenesten og andre hjelpeinstanser som mangelfullt, og Borg og Pålshaugen (2018) trekker frem at det er et stort potensial for mer systematisk samarbeid mellom lærerne i skolen. Ekornes sin undersøkelse avdekket at mange lærere opplevde hjelpetjenestens fravær i skolen som frustrerende, og at det er en utfordring at de med helsefaglig og spesialpedagogisk kompetanse i mange tilfeller befinner seg langt borte fra elevenes skolehverdag. Mæland,

m.fl (2018) viser til tilsvarende funn. Lærere etterspør et godt tverrfaglig samarbeid, og mer støtte fra profesjonelle. Ekornes (2018) trekker frem at lærere ønsker et proaktivt og forebyggende samarbeid, heller enn et «krisedrevet» samarbeid. 60 % prosent av lærere opplever samarbeidet med PPT og helsesykepleier som godt, mens samarbeidet med BUP og barnevern oppleves som godt av 20 % av lærerne. Det kan være ulike årsaker til dette, men en av årsakene kan være at samarbeid med PPT og helsesøster i større grad bærer preg av forebygging (ibid). Refsnes og Danielsen (2018), viser til at kontaktlærere ikke føler at oppgavefordelingen kommer tydelig frem når det gjelder unge som sliter. Mye blir skjøvet over på kontaktlærer. Mæland m.fl (2018) trekker frem at rektor blir viktig for å legge til rette for tverrfaglig samarbeid.

Ekornes (2016) viser til at kommunikasjon og utfordringer knyttet til mangelfull kommunikasjon, herunder ulike aktørers taushetsplikt, kan være et hinder i det tverrfaglige samarbeidet. Refsnes og Danielsen (2018) viser til tilsvarende funn. Taushetsplikten kan oppleves som utfordrende, spesielt i forholdet til helsesykepleier, psykolog og hjelpeapparatet utenfor skole, og mer åpenhet mellom systemene er ønskelig. Manglende tilbakemeldinger og informasjon om elever som er henvist oppleves også som vanskelig. Lærerne i Refsnes og Danielsens utvalg beskriver en følelse av hjelpeløshet der det blir vanskelig å tilrettelegge for eleven i undervisningssammenheng. Borg og Pålshagen (2018) trekker frem at det er et behov for en rolleavklaring i forhold til hvilke forventninger det er til de ulike aktørene.

5.5 Tidspress

Ekornes (2018) viser til at det er en knapphet på tid som i tillegg til å øke opplevelsen av arbeidsstress også krever at lærere må prioritere hva de skal jobbe med. Mæland m.fl (2018) trekker frem at lærer opplever at oppfølging av enkeltelever kan gå på bekostning av medelever. På videregående skoler er det gjerne mange faglærere, og kontaktlærer kan ha få timer med sine kontaktelever. Berg (2012) hevder at disse elevene kan lett falle mellom to stoler.

5.6 Relasjon

Ekornes (2018) viser til at det er få elever som snakker åpent om egne psykiske problemer, og skjuler vanskene sine godt, og at dette kan være en utfordring for mange lærere.

Klomsten (2019) trekker frem viktigheten av at eleven opplever å ha tillit til lærer, og elever trenger lærere som bryr seg og forstår. Den positive lærer-elev relasjonen fremheves som en viktig del av elevers psykiske helse. I Refsnes og Danielsen (2018) blir en tett og god relasjon mellom elev og lærer betydningsfullt for utviklingen av god psykisk helse, og i Ekornes (2018) er nærhet og åpen kommunikasjon vesentlig for gode relasjoner. Tillit og kjennskap må være tilstede for at eleven skal kunne tørre å åpne seg om psykiske vansker/utfordringer (ibid), og arbeidet med relasjonskvalitet handler mye om å legge til rette for mestring. Den praktiske organiseringen rundt kontaktlærerfunksjonen og sammensetning av lærerteam er en viktig del av skolens tilrettelegging for lærerens arbeid med relasjon, og relasjonskompetanse er et kollektivt ansvar (ibid).

6.0 Diskusjon/drøfting

Kapittelet vil ta for seg hvilke faktorer som kan bidra til at livsmestring kan implementeres i skolen, og videre hvordan lærere i videregående skole kan jobbe med temaet livsmestring på en god måte for elevene.

6.1 Relasjon

Lærere er i stor grad tilstede i elevers hverdag, og kan være både en beskyttelsesfaktor og den signifikante andre. Kvaliteten i denne relasjonen blir dermed viktig. Hva er det som bidrar til at kvaliteten blir god og hvilke faktorer vanskeliggjør denne relasjonen? Å bygge relasjon tar tid, og mangel på denne kan være en utfordring for kontaktlærere på yrkesfag. På ungdomsskolen har gjerne kontaktlærer elevene i flere timer, og på denne måten en bedre mulighet til å bli kjent med eleven. På yrkesfag på videregående er ofte situasjonen en annen. En kontaktlærer, og faglærere generelt, kan i enkelte tilfeller bare ha to timer undervisning i klassen en er kontaktlærer for. Organisatoriske faktorer kan dermed ha en innvirkning på mulighetene den enkelte lærer har til å arbeide med psykisk helse, og timeplanen avgjør hvor mange timer en lærer får med «sin» elev. Slik vil organisatoriske faktorer være med på å styre hvilken kunnskap lærer sitter igjen med om sin elev. Kunnskapen lærer tilegner seg om eleven kan være viktig for å ivareta han eller henne psykisk, og ikke minst hvordan en skal tilrettelegge undervisningen. Klomsten (2019) fremhever at det viktig at de som underviser i livsmestring har god relasjonskompetanse, herunder evne til møte eleven på det han tenker og føler. Det kan

tenkes at det å jobbe aktivt og systematisk for å øke relasjonskvaliteten kan være utfordrende å få til i praksis da klasser ofte er store og med sammensatte elevgrupper. Tid kan også være en kritisk faktor. Lærere har også ulike personlige forutsetninger for å skape gode relasjoner (Ekornes, 2018). På den andre siden kan en hevde at relasjonskompetanse er et kollektivt ansvar der særlig skolebasert kompetanseutvikling blir viktig. Skolen må først og fremst legge til rette for at lærere kan jobbe med relasjonskvalitet. Dette kan for eksempel gjøres ved å tilby både kollegial og ledelsesstøtte. Kanskje må en også se på hvordan en setter sammen de ulike lærerteamene, og eventuelt bruke team inn mot klasser fremfor enkeltlærere.

Samtidig kan dette være vanskelig å legge til rette i praksis da faglærere har få timer og gjerne mange klasser. Eksempelvis kan en gymlærer ha alle klasser i sitt fag da en er ansatt som faglærer. Dette vil følgelig begrense mulighetene for samarbeid med andre lærere da det ikke tidsmessig er rom for å samarbeide med samtlige klasser på en skole og erfaringsdeling kan bli vanskelig. Skoler har fastsatt møtetid, og tilhører du mange klasser er det vanskelig å delta på alle. I tillegg kan det være vanskelig for en lærer som har totimersfag og få like god relasjon til en elev som en programfaglærer som møter eleven langt hyppigere. Dette betyr ikke at en faglærer ikke kan ha en god relasjon til eleven, men at organisatoriske faktorer kan gjøre det utfordrende, spesielt med tanke på samarbeid.

6.2 Kompetanseheving

Fra skoleåret 2020-2021 skjer det endringer i fag- og timefordelingen for norsk og engelsk på yrkesfag, noe som kan være en tidkrevende prosess i form av planlegging. I og med at FoL ikke er nedfelt i kompetansemål i hvert enkelt fag på vgs blir det kanskje ikke vektlagt/ prioritert i like stor grad som det burde. Funn kan tyde på at lærere på yrkesfag ikke opplever seg som tilstrekkelig kvalifiserte til å undervise i dette temaet. Samtidig viser derimot Mæland, et al, sin undersøkelse blant ungdomsskolelærere at det ikke er nødvendigvis mer kompetanse som etterspørres. Yrkesfag skiller seg kanskje ut fra andre videregående skoler ved at personell uten lærerutdanning underviser i programfag. Dette kan gjerne skyldes mangel på yrkesfaglærere. Relevant fag- eller svennebrev, som f.eks. mekanikere, er nok til at en kan undervise i sitt programfag på skolen noen år før en må ta videreutdanning for yrkesfaglærere på høyskole. En kan stille spørsmål i forhold til om en yrkesfaglig utdanning gjør deg nok rustet til å undervise i psykisk helse. Samtidig er det også stor forskjell på oss mennesker når det gjelder personlighet og åpenhet. Noen synes det er naturlig å snakke om følelser og vanskelige tema, andre finner ikke dette naturlig.

Lærerne som er åpne kan tenkes å være de beste til å gjennomføre denne type undervisning uavhengig av kompetanse, og erfaringer fra Trondheimsprosjektet viser viktigheten av at det er en trygg voksen som underviste i livsmestring.

Funnene fra undersøkelsene viser at det kan være et behov for kompetanseheving. Det finnes ulike måter å gjøre dette på. Det tilbys kurs i ulike livsmestringsprogram, men ikke alle er evidensbasert. Dette kan være relativt kostbare kurs som skal dekkes av arbeidsgiver. I tillegg utløser det gjerne et vikarbehov. Kunnskapsdepartementet utviklet en strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem 2026, «Kompetanse for Kvalitet». Det er særlig fokusert på psykisk helse. Her gis lærere mulighet til å ta videreutdanning i ulike fag. Engelsk, matematikk, programmering, spesialpedagogikk og veilederutdanning er eksempler på fag som ligger ute i Udirs studiekatalog.

Videreutdanning som er direkte knyttet opp mot psykisk helse og livsmestring er ikke å finne i denne katalogen. Samtidig skal det sies at det er mulig å søke om videreutdanning innen psykisk helse, men at disse ikke er listet opp i studiekatalogen for kompetansehevingsløftet. Det kan derfor tenkes at satsningen på psykisk helse ikke helt gjenspeiles i hva som blir kommunisert ut til skoler og lærere, og dette kan medføre at lærere velger andre videreutdanninger enn de som er knyttet opp til psykisk helse.

Funnene viser at flere lærere føler seg at de har mangelfull kompetanse på psykisk helse. En kan undre seg over om disse fagene er det som skal til for at lærere skal møte elever på en god måte. Kompetanseløftet kan nok bidra til at enkelte lærere blir bedre rustet, men samtidig er det ikke sikkert at en videreutdanning alene vil kunne gjøre lærerne klare for denne oppgaven. På en annen side kan det tenkes at for de lærerne som føler seg trygg på å snakke om følelser og psykisk helse, vil kanskje et slikt kompetanseløft bidra til gi lærerne den fagkunnskapen de føler at de mangler.

Det kan tenkes at det er en utfordring at livsmestring kan oppleves for diffust. Vet alle hvordan en skal gripe fatt i det tverrfaglige temaet? Skal en velge en tilnærming slik som Trondheimsprosjektet, med en rekke ulike tema og integrere disse i et eget livsmestringsfag? Hvilke timer skal en i så fall ta av? Elevene har et gitt antall timer i hvert fag og fordeling av alle fag gjør at timeplanen er full. Hvordan skal en få plass til et nytt fag når det ikke er ledig tid? Fordelen ved Trondhjemprosjektet er at elevene har vært sikret en systematisk opplæring, samt at enkeltlærere er gitt ansvar for faget. Som tidligere nevnt er det mye usikkerhet knyttet opp til hvordan lærerne skal implementere

livsmestring i sine respektive fag. Timeplanfestet livsmestringsundervisning kan løse noen av disse utfordringene.

Borg og Pålshaugen (2018) erfarte i sin studie at det skjedde en holdningsendring blant lærerne i prosjektet underveis. Et problemorientert blikk på psykisk helse ble gradvis erstattet med et fokus på hvordan en kan fremme hos psykisk helse for elevene.

Fagfornyelsen og FoL stiller nye krav til skolene, men skolene står fritt til å bruke de oppleggene de ønsker, så lenge de bygger oppunder målene i læreplanverket. Det er opp til skolens og lærerens profesjonelle og faglige ansvar å vurdere hvordan målene kan nås.

Ekornes (2018) viser til at det er et behov for en avklaring hva lærernes arbeid med psykisk helse faktisk innebærer. Kunnskapsdepartementet mener at det er gitt god nok informasjon da det er beskrevet som både helhet i overordnet del og i læreplanene for fag, med egne konkrete kompetansemål i de ulike fagene. (Vedvik og Holtermann, 2020, s. 16-17).

En kan undre seg om FoL blir oppfattet som så vagt og med uklart definerte ansvarsoppgaver og arbeidsoppgaver at det av den enkelte lærer oppleves som uhåndterlig. Spørsmålet er om faget er tydelig nok definert. Det er store forventninger for faget, kommer det til å holde det det lover? Hvem skal sikre at elevene får den opplæringen i temaet livsmestring? Lærere fokuserer på kompetansemål i de ulike fagene og alle kompetansemål skal nås. Så lenge det ikke er kompetansemål i psykisk helse vil det da være opp til hver enkelt lærer om en velger å innlemme psykisk helse i undervisningen. Læreplanen viser til at psykisk helse skal innlemmes i de fag der det er naturlig. Når lærere mangler disse konkrete kompetansemålene, vil en da være sikker på at elevene får tilstrekkelig opplæring i livsmestring. Og hvem skal i så fall gjøre det? Ekornes (2018) trekker frem at selv om det ikke er definert konkrete kompetansemål, så bidrar FoL til at arbeidet med psykisk helse settes på timeplanen. Samtidig kan en tenke at det kanskje kan være utfordrende å innfri visjonene dersom det mangler tydelig innhold og konkrete mål. På en annen side kan en tenke at elever ikke trenger flere fag de må prestere i, og at det derfor er mer hensiktsmessig å snakke om egen læreplan med eget læringsmål enn kompetansemål (Uthus, 2017).

Et viktig moment er også at lærere som opplever å ha en tung arbeidsbelastning i dag (Mæland, m.fl, 2018) kan oppleve at fagfornyelsen fører til en økt arbeidsmengde. Dersom lærere skal være en hovedaktør i det forebyggende arbeidet forutsettes det ikke bare at lærere har kompetanse, men også tid til å engasjere seg i dette arbeidet.

Skolen kan være en viktig mestringsarena for barn med mulighet for samvær med andre barn. For mange barn fungerer skolen slik. Så ser en også at noen barn faller utenfor og skolen blir en bekreftelse på at man ikke holder mål (Snoek, 2010).

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tråd med funn (jf. Klomsten, 2019) kan en stille seg undrende til i hvor stor grad FoL vil bli prioritert i skolefagene fremover. Hvordan lærere opplever egen kunnskap og rolle kan være en viktig faktor.

6.3 Samarbeid

Manglende kompetansemål i faget livsmestring øker kanskje behovet for tettere samarbeid, både innad i faggruppen og tverrfaglig samarbeid, for å sikre at faget blir tilstrekkelig innlemmet i undervisningssituasjonen. Et slikt samarbeid forutsetter ikke bare at den enkelte er kjent med sin egen rolle, oppgaver og ansvar, men også at en har innsikt i andres kompetanse. Ulike hinder i tverrfaglig samarbeid kan gjøre samarbeidet lite fruktbart. Sett i lys av Brofenbrenners modell vil kvaliteten på samarbeidet også påvirke eleven.

VIP (veiledning og informasjon om psykisk helse) er et opplegg til vg1 elever som går ut på å veilede og informere om psykisk helse. Fra høsten 2014 har programmet blitt utvidet til VIP-makkerskap som har som målsetting å gjøre overgangen til videregående skole lettere. Helsesykepleier og kontaktlærer samarbeider om dette. Helsesykepleier har kunnskapen om psykisk helse, men treffer gjerne ikke elevene i like stor utstrekning som lærere. Lærere treffer elevene, men har gjerne ikke like stor kunnskap om psykisk helse. Funn viser at lærere ønsker et mer proaktivt og forebyggende samarbeid, noe som kan være spesielt nyttig i forhold til å trygge lærere i egen rolle ift undervisning i livsmestring. Et godt tverrfaglig samarbeid med skolehelsetjenesten kan bidra til lærere blir tryggere på psykisk helse. Det kan tenkes at støtte fra andre profesjonelle kan være særlig viktig for uerfarne lærere. En stor utfordring i dette samarbeidet kan være mangel på tid. Det er ikke alltid satt av tid til samarbeid med skolehelsetjenesten så sant det ikke dreier seg om enkeltelever. I tillegg er det representanter fra ledelsen og ressursteam som deltar i samarbeidsmøter, ikke den enkelte lærer. Kan det være mulig å benytte skolehelsetjenesten i større grad enn det som er tilfelle i dag for å trygge lærere? I så fall må kanskje ressursene økes. Videre kan også taushetsplikten være et hinder i dette samarbeidet. Ulikt lovverk gir ulike muligheter til informasjonsutveksling. Som støttepartnere til lærere kan

allikevel eksterne aktørers kunnskap om psykisk helse være et viktig bidrag så sant det legges til rette for dette.

6.4 Implementering

Det er mange faktorer som kan påvirke hvordan livsmestring vil bli implementert i skolen. Dersom kjernekomponenteten (jf Fikxens modell), i denne sammenhengen FoL, ikke er klare nok eller godt nok formidlet kan det påvirke implementeringskvaliteten negativt (Roland og Westergård, 2015). FoL må utgjøre en felles kunnskap, og må kunne omsettes til daglig praksisutøvelse. Slik jeg ser det kan dette oppnås ved at de lærerne som har tilstrekkelig kompetanse og engasjement for faget får tilstrekkelig tid og ressurser til å jobbe med livsmestring.

Kommunikasjonsforbindelsene er en av implementeringsdriverene, og er en forutsetning for endringsprosessen. Mangelfulle støttesystemer (for eksempel fra skoleledelsen) kan gjøre implementeringen av FoL utfordrende. Spørsmålet er om rammebetingelsene er gode nok. Det å omsette til praksis er et sentralt element ved implementering, og det forutsetter kapasitet i organisasjonen, både på individ og organisasjonsnivå. Lærere blir ofte trukket frem som nøkkelpersoner. Dersom det er lærere som skal realisere visjonen om en helsefremmende skole er det avgjørende at lærerstanden er rustet til å ta på seg dette mandatet som de skal utføre i klasserommet. Kursing og kompetanseheving kan være med på å bidra til at lærere føler seg bedre rustet. For øvrig kan en undre seg over at det stilles krav om 60 studiepoeng i alle fag en lærer underviser i, mens i livsmestring er det ingen spesielle krav. Det kan tenkes at skoler prioriterer de fagene de mangler formell kompetanse i heller enn videreutdanninger knyttet opp mot psykisk helse.

Klomsten (2019) hevder at læreren blir en nøkkelperson, og vil spille en avgjørende rolle når livsmestring skal implementeres i undervisningen. Med bakgrunn i funnene fra Ekornes kan det tyde på at de ikke føler seg klar for dette ansvaret. Det at det finnes mange ulike livsmestringsprogrammer å velge mellom og at ikke alle er evidensbasert gjør det ekstra vanskelig. Det krever at skoleledere har tilegnet seg en viss kompetanse for å kunne ta et riktig valg. Det er også nødvendig at hele skolen involveres når et nytt program skal implementeres i skolen og av lærerne, og er helt avgjørende for effekten av tiltaket. Det er mye fokus på behovet for «Livsmestring» som er bra, men så lenge en ikke trener på kjernekomponentene, og har en ledelse som heller ikke fronter dette, er det vanskelig å se hvordan faget kan implementeres på en god måte. Faget livsmestring må bli noe mer

enn noe som kommer i tillegg til ordinært undervisnings- og læreplanarbeid. Det kan ikke bare være avhengig av hvilke ressurser skolen har tilgjengelig, eller for eksempel overskuddet hos den enkelte lærer. Det må likestilles med andre fag og det må stilles krav til de som skal undervise i faget.

Dersom skoleledelsen kartlegger hvilke lærere som ønsker å jobbe med psykisk helse, og gjerne har et ekstra engasjement i forhold til dette, kan disse eventuelt få en ansvarsrolle? Disse lærerne kan få tilstrekkelig med tidsressurser, samarbeidstid og eventuell kompetanseheving, og være med på å kvalitetssikre arbeidet med psykisk helse. En kan for eksempel tenke at disse holder kontakten opp mot de ulike kontaktlæreren, og utarbeider planer for hvem som skal gjennomføre de ulike øktene.

Skal FoL implementeres på en god måte blir det viktig å skape et engasjement hos lærerne da det er de som skal virkeliggjøre målet i møte med den enkelte elev. Samtidig forutsetter det at skoleledelsen legger til rette gjennom prioriteringer av tid og ressurser. Dessuten bør læreren sin rolle må tydeliggjøres, og det trengs en rolleavklaring i forhold til samarbeidspartnere. Hva den enkelt skal gjøre i samarbeidet må bli tydelig. Videre blir det ekstra viktig at det er tydelige og klare prioriteringer i oppstarten av prosjektet da det gjerne er mye usikkerhet knyttet til hva endringene vil innebære for de enkelte.

7.0 Avslutning

Skal livsmestring implementeres på en god måte blir det viktig at skoleledelse tenker gjennom hvordan en skal organisere kontaktlærerfunksjonen slik at en kan legge til rette for den enkeltes arbeid med relasjon, og slik bidra til en positiv lærer-elev relasjon. Den som skal undervise i livsmestring bør ha god relasjonskompetanse og ha evne til å møte eleven på følelser og tanker.

Sett under ett kan en undre seg om det er samsvar mellom intensjonen bak FoL og gjennomføringen i praksis. Med dette mener jeg at dersom en tilfører noe nytt må det utløse tilsvarende ressurser og løft. Videre kan en undre seg om dersom dette hadde vært et eget fag med kompetansemål, om situasjonen hadde sett annerledes ut. Kan det tenkes at det burde ha kommet tydeligere nasjonale føringer, og at i mangel på disse vil

implementeringen bli utfordrende? En vet lite om hvordan teamet vil fungere i praksis , men uansett kan det være verd å ta med seg erfaringer fra ulike prøveprosjekter, slik som Trondhjemsprosjektet.

8.0 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Berg, N.B.J.(2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Borg, E. og 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*, 02-03, Volum 15. Hentet fra: https://www.idunn.no/tph/2018/02-03/en_sak_for_seg_eller_en_sak_for_alle
- Dalland, O. (1997). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo :Universitetsforlaget
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Ekornes, S.(2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ekornes, S.M. (2016). *School mental health – teacher views. An exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Elstad, T. A., Antonsen, S., Tillerli, H. og Storli, M (2017). Vi møtes på tvers og ser hva vi kan få til sammen: Ansattes erfaringer fra et samarbeidsforum i psykisk helsearbeid. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14 (3), 232-243. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2496025/TPH%2bPDF%2bpostprint%2bElstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Federici, R.A. og Skalvik, E.M 2017). I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-200). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halvorsen, P.(2017). Skolen må gi kunnskap om psykisk helse, Norsk psykologforening, mai. Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/skolen-maa-gi-kunnskap-om-psykisk-helse>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærer, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 9/2014). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Holte, A. (2019) Skolen som depresjonsforebyggende arena. *Psykologisk.no*. Hentet fra: <https://psykologisk.ni/2019/08/skolen-som-depresjonsforebyggende-arena/>
- Johanssen, B. og Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten*. Oslo: Gyldendal

- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I: Uthus, M. (Red.), Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv (s. 255 – s. 278). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. (2019). *Livsmestring på timeplanen. Trondheimsprosjektet 2017/2018*. Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU. Hentet fra; <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Klomsten, A. og Uthus, M (2019) Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 56*, nummer 8. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. og Kim, H.S (2016) Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist 3*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/304705125_Teacher-student_relationship_student_mental_health_and_dropout_from_upper_secondary_school_A_literature_review
- Kvello, Ø (2015). *Barn i risiko, skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 257-266.
- Myklestad, I., Røysamb, E. og Tambs, K. (2011). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: A family study in the Nord-Trøndelag Health study. *Social Psychiatry*, April. Hentet fra: <file:///C:/Users/heldan/ownCloud/Downloads/risiko-ogbeskyttelsesfaktorerHUNT.pdf>
- Mæland, E., Tjomsland, H., E., Baklien, B. og Thurston, M. (2018) Læreres og rektorers erfaringer med å støtte ungdommers psykiske helse. *Bedre Skole nr 1*. Hentet fra: <https://episerver.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/april/lareres-og-rektorers-erfaringer-med-a-stotte-ungdommers-psykiske-helse/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Refsnes, A. og Danielsen, A.G. (2018) Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for Psykisk helsearbeid*, Volum 15, Nr 4. Side 273-284
- Roland, P. og Westegård, E. (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rudasill, Kathleen Moritz and Rimm-Kaufman, Sara E. (2009) Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Educational Psychology Papers and Publications*. 126. Hentet fra: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=edpsychpapers>

Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. og Tveitereid, K. (2006) *Læreren som leder. Udir. Rapport*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf

Sanner, J.T. (2019, 16. mai). Elevene skal lære mer om psykisk helse og livsmestring i skolen. *Aftenposten*

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S (2017). Elevenes selvverd. I: Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-87). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Snoek, J.E. (2010). *Møtet med «den andre».* Om psykisk helsearbeid i kommunen. Oslo: Akribe

Uthus, M.(2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo:Gyldendal Akademisk

Vedvik, K.O & Holterman, S. (2020). Livsmestring I skolen. *Utdanning*, (4) 2020, 10-17. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>

Willumsen, E. og Ødegård, A. (2017). *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del av læreplanverket - Folkehelse og livsmestring.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>