



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Psykiske helse

«Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med elevenes psykiske helse?»

Mental health

«How do primary school teachers work with students' mental health?»

117 Alina Vassnes

PE369

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Grunnskolelærerutdanning 1-7, deltid

Veileder: Nina Ludvigsen

Antall ord: 7624

Innleveringsdato: 10.05-2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

En god psykisk helse er sentralt for læring, og psykiske helseproblemer kan ramme alle. Det er ikke uvanlig at barn og unge får psykiske vansker som går ut over hvordan de fungerer i hverdagen. Denne bacheloroppgaven går ut på å undersøke hvordan en kan jobbe med psykisk helse allerede på barneskolen, og problemstillingen til denne oppgaven er formulert slik: *Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med elevenes psykiske helse?*

For å få svar på problemstillingen ble det brukt dybdeintervju som metode. Dybdeintervju ble valgt da det kan gi en dypere forståelse og kunnskap om hvordan lærere arbeider med psykisk helse.

Psykisk helse er et stort emne, så denne oppgaven setter søkelys på tre fokusområder innen psykisk helse. Valgte fokusområder er mestring, selvverd og lærer-elev-relasjonen. Disse fokusområdene blir belyst i teoridelen av oppgaven. Jeg vil tilføye at det også er andre områder som er sentrale når en arbeider med psykisk helse i skolen, men på grunn av oppgavens omfang så måtte det avgrenses til valgte emner. Jeg vil også nevne at det er brukt tid på å finne informanter med erfaring rundt psykisk helse i skolen, så det er ikke et tilfeldig utvalg.

Etter teoridelen vil det bli presentert metode, før oppgaven går over til resultater. Resultatene vil til slutt bli drøftet i lys av teorikapittelet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1 Innledning	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema	4
1.2 Relevans	4
1.3 Problemstilling og avgrensing	4
2 Teori	5
2.1 Psykisk helse i skolen	5
2.2 Begrepet psykisk helse.....	5
2.3 Mestring	5
2.3.1 Mestring og tilhørighet.....	6
2.3.2 Mestringsforventninger	6
2.4 Selvverd	7
2.4.1 Betydningen av selvverd.....	7
2.4.2 Kilder til selvverd	7
2.4.3 Ambisjoner, andres forventninger og anerkjennelse	8
2.5 Lærer-elev-relasjonen.....	9
3 Metode	10
3.1 Begrunnelse for valg av metode.....	10
1.1.1 Pålitelighet og mulige feilkilder	11
3.2 Intervjuguide.....	11
3.3 Utvalg.....	12
3.4 Dybdeintervju	12
4 Resultater	13
4.1 Utvalg	13
4.2 Informanter.....	13
4.3 Mestring	13
4.4 Selvverd	15

4.5 Lærer-elev-relasjonen.....	16
4.6 Annet	17
5 Drøfting.....	18
5.1 Mestring.....	18
5.2 Selvverd	19
5.3 Lærer-elev-relasjonen.....	20
6 Avslutning	21
7 Litteraturliste.....	22
8 Vedlegg	25
8.1 Vedlegg 1	25

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

En god psykisk helse er sentralt for utvikling, læring og livsutfoldelse. Når en ser det sammen med skolens rolle, som er å fremme læring og utvikling, er det tydelig at psykisk helse og læring hører sammen. En god psykisk helse er et godt utgangspunkt for læring på samme måte som en dårlig psykisk helse er et dårlig utgangspunkt for læring. Skolen kan gi et sentralt bidrag til et godt liv for elevene gjennom kunnskap og ved å tilrettelegge læringsmiljøet for elevene på en god måte (Bru, Idsøe & Øverland 2016). I opplæringsloven § 9 A står det at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2), som fremtidig lærer er det viktig å være bevisst på viktigheten av en god psykisk helse for å kunne gi elevene de beste forutsetningene for læring og utvikling.

1.2 Relevans

Psykiske lidelser kan ramme alle, og det gjelder også barn. Man antar at mellom 15-20% av alle barn og unge har psykiske vansker som har innvirkning på hvordan de fungerer i hverdagen (Mathiesen, 2009). Da barn og unge tilbringer mye av hverdagen på skolen, så har lærere en sentral og viktig rolle i barnas liv og kan ha betydning for deres psykiske helse (Drugli & Larsson, 2010).

1.3 Problemstilling og avgrensing

Psykisk helse er et stort tema og krever derfor en avgrensing for denne oppgavens omfang. Tanken rundt oppgaven var å intervju flere lærere for å se hvordan de jobber med psykisk helse, men jeg valgte heller å bruke tid på å finne informanter som jobber aktivt med psykisk helse og har bred erfaring for å få et dypere innblikk. Da var det mulig å gå dypere i noen fokusområder ved hjelp av dybdeintervju. Jeg har valgt å avgrense til disse fokusområdene: mestring, selververd og lærer-elevrelasjonen, og problemstillingen jeg har valgt er:

Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med elevenes psykiske helse?

Problemstillingen i denne oppgaven går ut på å finne konkrete metoder der en aktivt kan jobbe med psykisk helse i skolen, for å hjelpe fremtidige lærere, som meg selv.

2 Teori

2.1 Psykisk helse i skolen

Utenom familien er skolen en stor arena der barnet skal få styrket og ivaretatt følelsen av egenverd i tillegg til å utvikle kompetanse. Skolen er da delaktig i å ruste elevene til å møte livet og de utfordringene det byr på. Skolen må derfor ha en bevisst holdning til hvordan man på best mulig måte kan fremme en god psykisk helse, og ikke minst hvordan en kan forebygge at elevene utvikler psykiske lidelser (Berg, 2005).

2.2 Begrepet psykisk helse

Det finnes mange definisjoner på god psykisk helse. En enkel definisjon som samtidig åpner for å se at psykisk helse består av et komplisert samspill mellom flere faktorer, er denne definisjonen fra Sidsel Gilbert: «*God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger*» (Gilbert, referert i Uthus, 2005, s. 33).

2.3 Mestring

Opplevelse av å mestre livets utfordringer er antageligvis den enkeltfaktoren som har størst innvirkning for vårt velvære og vår psykiske helse. Det gjør at dersom en mangler mestringfølelse så skaper det en følelse av mindreverd og skyldfølelse. Dersom en får følelsen av å ikke mestre noe, kan en få et behov for å forsvare seg. Hos barn, som har relativt umodne strategier for mestring, kan forsvaret anta former som er lite hensiktsmessige når det gjelder å gjenopprette følelsen av mestring. Det kan være aktiv og impulsiv utagering, dissosiasjon, som går ut på at en lager et skille mellom atferd, realitet og følelser, tilbaketrekking til en indre verden, passiv aggresjon som skjuler seg bak fasaden av likegyldighet, eller projeksjon, som går ut på at en tillegger sine egne negative følelser på andre. Slike strategier gir ingen løsning på lengre sikt, selv om det kan gi en følelse av mestring i øyeblikket (Berg, 2005). Mestringsstrategier vil si at man utvikler gode løsninger og metoder for å mestre de hindringene, krisene og bekymringene man møter i livet (Börjesson, 2017).

2.3.1 Mestring og tilhørighet

Læringsaktiviteter og fag er hovedvirksomheten til skolen, så dersom elevene opplever mestring i klasserommet, kan det gjøre at de får en følelse av tilhørighet. Dersom de ikke opplever mestring kan det føre til det motsatte, som er isolasjon, ensomhet og utestenging (Uthus, 2017). Mestring og tilhørighet påvirker derfor hverandre i skolen. Dette bekreftes i studien til Uthus (2014). Å mestre de faglige aktivitetene kan ses på som en inngangsbillett til følelsen av tilhørighet. Annen forskning viser at elever med særskilte behov kan oppleve at de ikke passer inn og føle seg isolerte og ensomme i den ordinære opplæringen (Bossart og de Boer mfl. 2015; Frostad og Mjaavatn mfl. 2011; Pijl og Skaalvik mfl. 2010, referert i Uthus, 2017, s. 162). Samtidig som en ser at det å mestre det faglige på skolen kan føre til at eleven får en følelse av tilhørighet, viser også forskning at følelsen av tilhørigheten er viktig for faglig mestring. De elevene som opplever en tilhørighet, yter en større innsats, motivasjon, utholdenhet og engasjement i læringsaktivitetene (Danielsen og Tjomsland 2013; Furrer og Skinner 2003; Samdal og Torsheim 2012; Wentzel og Battle mfl. 2010, referert i Uthus, 2017, s. 162). Evne til selvregulering er også noe elever som opplever å høre til vil utvikle (Baumeister og DeWall mfl. 2005; Stenseng og Belsky mfl. 2015, referert i Uthus, 2017, s. 162). Dette er en viktig forutsetning for å utvikle seg faglig og for mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tilhørighet og mestring har et gjensidig avhengig forhold i skolen, hvis du har det ene, øker sjansen for at du får det andre (Uthus, 2017).

2.3.2 Mestringsforventninger

«Å ha tro på seg selv om egne evner til å mestre er grunnleggende for menneskets motivasjon» (Uthus, 2017, s. 160). Ifølge den kanadiske psykologen Bandura (1997, 2006) er mestringsforventninger, som er forventninger om å mestre, sentral for at mennesker kan utvikles til å bli agenter i eget liv, og derfor svært knyttet til psykisk helse (Bandura, 1997). Evner er en stor faktor som har betydning for hvordan vi presterer, men like viktig er hvordan vi tenker om vår egen mestring. Om en tror en kan eller ikke kan, så påvirker dette en følelsesmessig, og har derfor en betydning for mestringsvår. Mestringstro har derfor en stor betydning for den psykiske helsen (Uthus, 2017).

2.4 Selvverd

Selvverd er kort fortalt en persons verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 70).

Selvverd trenger ikke å reflektere en persons objektive talenter og egenskaper, selvverd er en subjektiv følelse av å ha verdi (Orth & Robins, 2014). Å verdsette seg selv betyr at en føler trygghet og aksepterer seg selv som gjør at en kan se sine sterke og svake sider. Dersom en har lav selvverd er en mindre trygg på seg selv og har et uklart bilde av hvem en er. Da blir en mer avhengig og søkende etter andres anerkjennelse. Dette gjør at en blir mer sårbar i sosiale sammenhenger. De blir ofte usikre når det kommer til sosiale sammenhenger og lav selvverd kan føre til at en blir sensitiv for kritikk og derfor prøver å unngå situasjoner som kan true selvverden (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71).

2.4.1 Betydningen av selvverd

Psykisk helse og livskvalitet har en klar sammenheng med selvverd. Sammenlignet med andre grupper har personer med lav selvverd flere symptomer på sviktende mental helse (Ferris og Spence mfl. 2012; Kuster og Orth mfl. 2012; Orth og Robins 2014; Trzesniewski og Donnellan mfl. 2006, referert i Uthus, 2017, s. 72). Forskningen viser at personer som har lav selvverd har flere symptomer som magesmerter, hodepine, angst, stress, depresjon og selvmordstanker. Forskningen viser også at de med høyt selvverd har bedre fysisk og mental helse, har høyere grad av tilfredshet i arbeidsforhold og har lettere for å knytte nære relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 73). Ystgaard (1993) viste at det er sterke sammenhenger mellom selvverd, psykisk helse og selvmordstanker i videregående skoler i Norge. Det er flere forskere som har fått samme resultater i forskjellige land (eks. Creemers og Scholte mfl. 2012, & Bouman og van der Meulen mfl. 2012, referert i Uthus, 2017, s.73), så forskningen viser med andre ord at det er en sterk sammenheng mellom mental helse og selvverd. Sammenhengen mellom selvverd og depresjon er så sterk at noen forskere har betraktet de to begrepene som identiske begreper (Watson og Suls mfl. 2002, referert i Uthus, 2017, s. 73), mens de fleste forskere betrakter depresjon og selvverd som teoretisk ulike, men korrelerte (eks. Sowislo og Orth 2013).

2.4.2 Kilder til selvverd

I hovedsak kan vi skille mellom to perspektiver på hvordan selvverd dannes og endres, vi har et individorientert og et sosialt orientert perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 74). William James

(1890), referert i Uthus (2017), betraktet selvsverd som et resultat av forholdet mellom ambisjonene en har og hva en oppnår på viktige områder. Dersom ambisjonene er mye høyere enn det en oppnår får det negativ effekt på ens selvsverd. Dette representerer i hovedsak et individorientert syn på selvsverd, da det går ut på i hvilken grad en person greier å leve opp til egne ambisjoner. Siden ambisjoner ikke er helt uavhengig av det miljøet personen lever i, er det ikke et skarpt skille mellom individorientert og et sosialt orientert perspektiv på selvsverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 75). En helt sentral kilde til selvsverd er å føle, eller motta signaler om, at man er verdsatt av andre (Rosenberg 1979; Sowislo og Orth 2013, referert i Uthus, 2017, s. 75). Dette går da på det sosialt orienterte perspektivet og disse påvirkningskildene er gjeldende i skolen, som derfor får en stor betydning for elevens selvsverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 75).

2.4.3 Ambisjoner, andres forventninger og anerkjennelse

Egne ambisjoner, andres forventninger og anerkjennelse spiller store roller for elevens selvsverd. Skolen spiller en aktiv rolle i elevens ambisjoner knyttet til skolearbeid. Her er det viktig at en lærer elevene selvregulering, altså at de setter seg mål og arbeider systematisk for å nå målene de har satt seg. Det er viktig at en hjelper elevene å sette seg realistiske mål som de har mulighet til å nå. Målene de setter seg representerer ambisjoner og, som nevnt over, spiller ambisjoner inn på elevenes selvsverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 76). Andres forventninger går på det sosialt orienterte perspektivet på selvsverd. Opplevelsen av å innfri de forventningene andre har til en selv, styrker selvsverdet. På samme måte har det en negativ innvirkning dersom en gang på gang ikke greier å innfri andres forventninger. Skolen representerer en vedvarende trussel mot enkelte elevs selvsverd i form av kompetansemål og resultater. Tilpasning er et nøkkelord for å unngå å skade elevenes selvsverd i skolen. En må sette mål og krav til hver elev som de har mulighet til å nå (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.77). Anerkjennelse går på den sosiale innflytelsen på selvsverdet. Det å føle seg anerkjent, respektert og inkludert av andre som en ser på som viktige spiller en stor rolle for selvsverdet. Dette har klare likhetstrekk med å innfri andres forventninger. Når en innfrir lærers forventninger, får en gjerne anerkjennelse. Det finnes en annen type anerkjennelse som er uavhengig av resultater og prestasjoner. Den betingelsesløse anerkjennelsen er viktig for at barn skal føle seg trygge og elsket. Rosenberg (1997), referert i Uthus (2017) viste at barn som spiste sammen med foreldrene sine og deltok i samtalen deres mens de spiste, hadde høyere selvsverd enn de som ikke fikk delta i en slik samtale. Det at barnet fikk delta i samtalen viser at han eller hun er verdsatt (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 79). De personene som har størst betydning for et barns vurdering av seg selv, er de personene som barnet er mest avhengig av og som barnet ser opp til. Gjerne folk som

har autoritative roller. Disse blir ofte betegnet som signifikante andre (Sullivan 1947, referert i Uthus, 2017, s. 80). Læreren til barn i skolealderen blir en del av de sentral signifikant andre, derfor er det viktig å skille mellom prestasjoner på skolen, atferd og barnet selv. Det er viktig å se hele barnet og være bevisst på at skoleprestasjoner bare viser en egenskap ved barnet. Det samme gjelder atferd. Atferden er lært og ofte et resultat av behovet for å beskytte selvet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80).

2.5 Lærer-elev-relasjonen

Lærerens relasjon til eleven handler ifølge Berg (2005) om å ikke bare se eleven som skal lære fag og ferdigheter, men å ha evne til å se hele mennesket. Dette forutsetter at en har evne til å se bak fasaden og lytte til det skjulte budskapet i ordene. Videre skriver Berg (2005) at det innebærer å ha en ydmyk nysgjerrighet ovenfor det mennesket han skal være en hjelper og lærer for. Ydmyk nysgjerrighet innebærer evne til empati og at læreren interesserer seg for elevens følelser, vansker, interesser, gleder, sorger og bekymringer og prøver å forstå hva eleven trenger og hvordan han eller hun har det. For at eleven utvikler et selvbylde og en selvfølelse som gir han eller henne motstandskraft til å tåle påkjenning, må læreren gi trygghet; nærhet og bygge opp en relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling. Berg (2005) har utdannet allmennlærere i over 25 år og skriver at et fellestrekk for de studentene med de beste forutsetninger for å bli gode lærere er de som forsto at «*relasjonen til eleven er det som kommer først*» (Berg, 2005, s.75). Dersom man ikke klarer å få en trygg og god relasjon til en elev, så hjelper det ikke å være en dyktig fagperson. Videre skriver hun at «*autentisk læring er læring som får positiv og varig betydning for vår utvikling som mennesker, og den skjer bare i gode mellommenneskelige relasjoner*» (Berg, 2005, s. 75). Berg skriver om det George Herbert Mead kaller en speilingsprosess der vi «*speiler oss i andres reaksjoner på oss selv*» (Berg, 2005, s. 57). Skaalvik og Skaalvik skriver også om speilingsprosessen som en del av det sosialt orienterte perspektivet på hvordan selvet dannes og endres (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80), så det viser at relasjoner og elevens selvet henger tett sammen. Berg skriver også om *signifikante andre*, som er nevnt i temaet *selvet* under teorikapittelet. Berg skriver at en lærer, som lærer, ha som ambisjon å være en signifikant annen for sine elever. Det kan en bli ved å bekrefte eleven positivt og ved å se eleven (Berg, 2005). Lærerne og skolen har en viktig rolle som går ut på å tilrettelegge for et positivt sosialt samspill og for å hindre at elevene blir utsatt for sosiale belastninger som mobbing, krenkelse og trakassering. Det har en stor betydning for elevenes velvære og psykiske helse hvordan en lykkes med å tilfredsstille disse sosiale behovene (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

3 Metode

En metode kan beskrives som en retningslinje for hvordan vi skal gå frem for å løse en problemstilling og slik oppnå ny kunnskap. «Metode kan sees på som en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander, hvor man kommer frem til ny kunnskap» (Dalland, 2007, s.81). Metode skiller mellom kvalitativ og kvantitativ, som er to ulike former for tilnærming til forskning. En må velge den metoden som er mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen en har valgt. Jeg har valgt å benytte en kvalitativ metode, da jeg synes den metoden er mest hensiktsmessig å bruke for å svare på problemstillingen i denne oppgaven. Denne metoden baserer seg på opplevelser og meninger hos et utvalg av informanter, mens en kvantitativ tilnærming bygger på tall og målinger (Dalland, 2012). Jeg vil vite hvordan et utvalg informanter jobber med psykisk helse på barnetrinnet, og den beste fremgangsmåten for meg blir da å ta utgangspunkt i noen læreres meninger og opplevelser. Innenfor en kvalitativ tilnærming er det flere mulige valg. Da jeg ønsker å vite hvordan noen lærere jobber med psykisk helse i skolen, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative dybdeintervju for å få en dypere innblikk i deres lærertilværelse.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Ved bruk av dybdeintervjuer for å belyse problemstillingen min vil det hjelpe meg å få en dypere forståelse og innblikk i hvordan noen lærere jobber med psykisk helse. Dybdeintervju går ut på at forskeren ønsker å forstå informantenes opplevelser og hvordan informanten reflekterer over dette. Det er basert på et fenomenologisk perspektiv som metode (Spredley, 1979). Det finnes mange tilnæringsmåter som kan bidra til forståelse og kunnskap når man skal fordype seg i psykisk helse i skolen, så valg av metode har vært en viktig prosess i denne oppgaven. Kvalitative dybdeintervju tar tid å gjennomføre, og det er ofte brukt få informanter. En får derfor ikke et bilde av hvordan de fleste lærere jobber. Jeg har derfor brukt tid på å finne informanter som har interesse for psykisk helse og som jobber aktivt med valgt tema i skolehverdagen. Det er derfor viktig å presisere at min forskning tar utgangspunkt i noen lærere som er interessert i psykisk helse og som bruker det aktivt og bevisst i undervisningen. Respondentene jeg har brukt er ikke et tilfeldig utvalg da jeg har forhørt meg rundt på flere skoler i landet for å finne noen som jobber aktivt og bevisst med psykisk helse i skolehverdagen. Forskningen representerer ikke alle lærere, men bare et lite utvalg. Jeg valgte bort spørreskjema da jeg kom frem til at det ikke ville gitt meg tilstrekkelig informasjon til å kunne svare på problemstillingen min. Det ble også vurdert å intervju noen elever da det kunne vært interessant

å få et elevperspektiv på problemstillingen, men selv om det kunne vært interessant og lærerikt ble det valgt bort da psykisk helse kan være et sårbart tema.

3.1.1 Pålitelighet og mulige feilkilder

For at metoden skal være pålitelighet, så forutsetter dette at det er gjort et grundig arbeid i utformingen av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2012). Intervjuguiden ble utformet tidlig i skriveprosessen og intervjuene ble gjort uten at det var gjort test-intervju i forkant. Dette førte til at intervjuene tok unødvendig lang tid og det var en del informasjon fra intervjuene som ikke kunne brukes i oppgaven. På bakgrunn av dette er det lagt til et punkt med "annet " under resultatkapittelet for å belyse noen funn fra intervjuene som ikke ble presentert under valgte emner. Intervjuguiden ble sendt til informanter i forkant for at informantene skulle være avslappet og trygge på intervjusituasjonen. Dette kan ha påvirket resultatet da de kan ha forberedt seg ved å finne svar og inspirasjon fra andre kilder. Det var en av grunnene til at de valgte emnene som oppgaven omhandler i intervjuguiden, som er mestring, selvverd og lærer-elev-relasjonen, ikke blir nevnt i intervjuguiden. Spørsmålene og informasjon fra informanter kan feiltolkes, så for å prøve å unngå dette er det gjort en gjennomgang av intervju sammen med informanter i etterkant. Intervjuene ble gjennomført som en mer åpen dialog og informantene kan ha blitt påvirket av mine holdninger og kroppsspråk, selv om jeg prøvde å være nøytral i væremåten. Det er ikke et tilfeldig utvalg informanter da jeg har brukt tid på å finne informanter som jobber aktivt med psykisk helse i skolehverdagen. Jeg skrev selv ned svarene under intervjuene, og dette kan føre til at de er blitt påvirket av min tolkning. Informantene fikk gå gjennom intervjuene i etterkant, men det er fortsatt en mulig feilkilde. Ved opptak ville det vært lettere å gå gjennom intervjuene objektivt i etterkant, da jeg ville hatt svar og spørsmålsformuleringer på lydopptak.

3.2 Intervjuguide

Jeg har valgt å la spørsmålene være åpne for å oppmuntre informantene om å snakke fritt. I følge Thagaard (2013) er det på denne måten deres egne erfaringer kommer best mulig frem (Thagaard, 2013). For å skape tillit og trygge rammer ble intervjuguiden sendt til informantene på forhånd slik at de fikk tid til å se gjennom spørsmålene. Jeg informerte også om at det var greit dersom det var noe de ikke ønsket å svare på, og at jeg kunne legge til noe dersom det var ønskelig. Jeg gjennomførte intervjuene på informantene sine arbeidsplasser for at det skulle være trygge rammer og kjente omstendigheter. Før jeg startet intervjuet var jeg tydelig på at intervjuguiden bare var ment som et

hjelpemiddel og inngang til en mer åpen samtale. Jeg valgte å skrive ned intervjuet underveis, i stedet for å bruke lydopptak slik at jeg kunne gjennomgå intervjuet med informant i etterkant og informant fikk mulighet til å legge til/trekke fra eller endre teksten. Det var også ønskelig fra den første informanten at det ikke ble brukt lydopptak, så derfor valgte jeg å skrive ned begge intervjuene for å ha like forutsetninger.

3.3 Utvalg

Forskningen tar utgangspunkt i to lærere på ulike skoler og trinn på barneskolen. Da oppgaven omhandler psykisk helse i skolen ble det naturlig å velge kontaktlærere som informanter. Jeg fant informantene ved å snakke med flere skoler der jeg etterspurte noen som har erfaring med å jobbe med valgt tema. Grunnen til dette er fordi det ikke hadde vært hensiktsmessig for problemstillingen min å bruke lærere som ikke har erfaring med, eller ikke aktivt jobber med psykisk helse i skolen. Da lærerne jobber på forskjellige trinn og forskjellige skoler var det interessant å se hvordan de jobbet på ulike måter. De har også ulik utdanningsbakgrunn. Informantene er anonymisert og jeg har gitt de fiktive navn for å få flyt i oppgaven.

3.4 Dybdeintervju

Et dybdeintervju går gjennom tre faser: Oppvarming, refleksjon og avrunding. De forskjellige fasene preges av ulike typer spørsmål og grad av forventet refleksjon fra informantene (Tjora, 2012). Intervjuguiden som er utformet i denne oppgaven er laget på denne måten. Den starter med oppvarmingsspørsmål som er enkle å svare på. En slik start kan, ifølge Tjora, skape en trygghet og en følelse av å beherske situasjonen (Tjora, 2012). Deretter går det over på refleksjonsspørsmål der en ønsker å høre informantens egne erfaringer og refleksjoner rundt eget arbeid. Her ble det igjen påpekt at intervjuguiden er ment som en veiledning til en mer åpen samtale. I avrundingen av intervjuet gikk vi gjennom intervjuet og informantene fikk mulighet til å legge til/trekke fra eller endre det som var skrevet. Jeg avsluttet med å takke for intervjuet og spurte om jeg kunne ta kontakt om jeg hadde flere spørsmål. Begge informantene var åpen for videre kontakt og var fornøyde med intervjuene etter gjennomgang.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres det funn fra dybdeintervjuene. Jeg har valgt å presentere funnene under de forskjellige emnene som denne oppgaven setter søkelys på, som er mestring, selvverd og lærer-elev-relasjonen. Jeg vil starte med en presentasjon av informantene i form av en oversiktlig tabell, før jeg går over på de forskjellige emnene som denne forskningsoppgaven vektlegger. Deretter har jeg valgt å ha et punkt med "annet", som handler om andre funn fra informantene som ikke omhandler valgte emner.

4.1 Informanter

Under er en kort presentasjon av informantene som jeg har valgt å gi de fiktive navnene Per og Kari.

Presentasjon av informanter		
	Kari	Per
Stilling	Kontaktlærer 3. Klasse.	Kontaktlærer 6. Klasse.
Utdanningsbakgrunn	Førskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og leselærerutdannelse.	Grunnskolelærerutdanning 5-10
Erfaring	14 års erfaring fra barnehage, 16 års erfaring fra 1.-4.klasse.	20 års erfaring fra mellomtrinnet og ungdomskolen.

4.2 Mestring

Kari er opptatt av å møte elevene der de er. Hun mener det er viktig at alle elevene møter mestring hver dag og at en tilpasser undervisningen slik at nettopp alle kan føle mestring hver dag.

«Jeg har en elev som er veldig redd for muntlige presentasjoner. Hun er usikker på seg selv og begynner å gråte hver gang hun må si noe høyt for klassen. Det er ikke hensiktsmessig å tvinge henne til å stå fremfor hele klassen når hun gruer seg så fælt til det, og det vil heller ikke føre til mestring. Jeg begynte med å la hun ha egne presentasjoner for meg alene, og bare det gav henne stor mestringsfølelse. Etter hvert fikk hun fremføre for meg og en annen voksen, og nå fremfører hun for meg og fire elever fra klassen. Dette gir henne en enorm mestringsfølelse, og da er vi begge fornøyd. Det handler om å møte elevene der de er».

Kari fortalte at eleven, som er nevnt over, ble enda mer usikker etter at hun tidligere hadde blitt presset inn i situasjoner som hun ikke håndterte særlig bra, og at hun derfor var nødt å finne en annen løsning. Kari understreker viktigheten av å være klar over at ingen elever er like og at de føler mestring på forskjellige nivå. Hun er opptatt av gode diskusjoner og samtaler i klassen og bygger alltid videre på svarene til det elevene sier i stedet for å si at noe er feil.

«Jeg har som mål at alle elevene skal ha flest mulig opplevelser av mestring. Jeg ønsker at de skal oppleve mestring flere ganger hver eneste dag. Jeg er opptatt av å bekrefte at jeg ser hver elev og mestring i utviklingen til eleven».

Per er opptatt av å bevisstgjøre elevene hver dag om at læring er en prosess som krever tid og innsats. Han pleier å ha en test annen hver uke der elevene får vite hva de blir testet i på forhånd. Han har klare læringsmål som han går gjennom sammen med elevene slik at de har noe å jobbe mot. Han er motstander av å rette prøvene i form av å bruke penn der en setter en grønn R eller en rød V. Han gir elevene grundige tilbakemeldinger og dersom det er noen temaer de ikke mestrer, kommenterer han det med at «*dette kan du ikke helt enda, så dette må vi jobbe mer med*».

«Dette er noe jeg bruker både skriftlig og muntlig og det bevisstgjør elevene på at læring er en prosess som krever tid og innsats. Du har ikke feilet selv om du ikke får til noe her og nå, det betyr bare at vi må jobbe litt mer med det fremover for at du skal mestre det. Jeg erfarer at elevene ikke tar «feil» like tungt når jeg jobber på denne måten».

Per er også opptatt av at elevene skal ha realistiske forventninger til seg selv slik at de ikke blir skuffet gang på gang.

«Jeg har inntrykk av at mange voksne forteller barna sine at de kan bli og få til akkurat det de vil, uansett hva det er. Jeg er ikke helt enig i dette, og for meg er det viktig at elevene har et realistisk bilde på hvem de og hva de kan oppnå».

Han understreker at det ikke skal forveksles med å ha tro på seg selv. Han sier videre at det å tro en kan klare noe er en viktig faktor for å få til det en ønsker. Han forklarer at det handler mer om at en ikke kan bli matematiker dersom en mangler interesse og motivasjon til å jobbe med tall.

«En må være villig til å gå veien for å nå målet»

Både Kari og Per er klar på alle barn bør oppleve en form for mestring hver dag. Per sier, i likhet med Kari, at det er viktig å anerkjenne eleven når han eller hun opplever mestring.

4.3 Selvverd

Kari er opptatt av at alle elevene skal føle seg sett hver dag. Hun hilser på alle elevene og ser de i øynene hver dag. Hun har brukt mye tid på å snakke med elevene om at de er mer enn det de presterer på skolen. Hun er opptatt av å se hele mennesket, og ikke bare hva de presterer. Dersom en elev har gjort noe han eller hun ikke burde er hun opptatt av å skille handling fra han/hun som person.

«Jeg liker deg kjempegodt som person, men jeg likte ikke det du gjorde».

Kari er glad i å bruke metaforer. Hun pleier å bruke en metafor der hun sammenligner klassen med et puslespill. «Dersom en brikke mangler, uansett hvilken brikke det er, så er ikke puslespillet fullstendig. På samme måte vil ikke denne klassen være fullstendig dersom det mangler en elev.

«Hver brikke i puslespillet er like viktig og unik på sin måte, og hver elev i denne klassen er like viktig og unik på sin måte».

Kari bruker også ekstra tid på hver elev når han eller hun har bursdag. Etter de har sunget bursdagssang pleier alle elevene å gi bursdagsbarnet en gave i form av en kompliment som de sier høyt når de sitter i ring (de har morgensamling hver dag der de sitter i en ring). Det er bevisst at alle elevene sier en fin ting høyt for at alle skal høre alle de fine tingene de har å si om bursdagsbarnet, og for å unngå at noen sier noe uhyggelig som Kari ikke får med seg. Ved å gjøre dette får elevene øving både i å gi komplimenter, og å ta imot komplimenter.

«Det er viktig med tanke på at vi jobber sammen som en gruppe og støtter hverandre. Alle elevene er en del av et vi».

Kari ønsker at eleven skal være trygg på at hele eleven er bra nok, både med positive og negative sider. Hun ønsker også å bevisstgjøre elevene på at alle har begge sidene, og at det er helt greit å ha dårlige dager og perioder. Egenverdi er et ord hun understreker som viktig og nødvendig.

«Alle skal tørre å synes på godt og vondt, og alle elevene skal føle at de er verdifulle uansett».

Per har brukt mye tid på å snakke om at alle er gode nok som de er, og at de har ulike kvaliteter som er like verdifulle. Han prøver å få elevene til å få perspektiv, at de er verdifulle selv om de ikke er den flinkeste i klassen. Han pleier å dra frem eksempler der noen elever har vært flinke utenom skolefag, for eksempel at de har vært hjelpsomme.

«Jeg liker å gi elevene mine forskjellige diskusjonsoppgaver. Jeg har brukt mange påstander som elevene skal si seg enig eller uenig i. Jeg brukte en gang en påstand der jeg sa at det var viktigere å være flink i matte enn å være snill med andre. Det skapte mye diskusjoner frem og tilbake, og vi endte vel på at det var en viktigere kvalitet å være snill enn det å være god i matte. Slike oppgaver setter litt perspektiv på ting, og elevene vil forhåpentligvis innse at selv om de stryker på en matteprøve, så har de fortsatt mange verdifulle egenskaper som er minst like viktig».

Per prøver å legge merke til de små tingene som skjer på skolen. Dersom det har vært en konflikt i friminuttet som elevene har klart å løse selv, så drar han det frem i plenum i klassen. Dette gjør han av to grunner. Den ene grunnen er at elevene skal få et godt eksempel på konfliktløsning, den andre grunnen er at elevene som har løst konflikten skal få positiv tilbakemelding på noe de har gjort bra.

4.4 Lærer-elev-relasjonen

Kari er opptatt av å ha gode relasjoner til alle elevene. Hver morgen har hun en samling med elevene der alle får lov å si det de har lyst til. Noen elever forteller hva de har gjort dagen før, eller om de skal noe i fremtiden som de gleder seg. Dette er en rutine hun har opparbeidet seg og som hun synes er viktig og meningsfull. Hun forteller at dersom det har vært en konflikt så pleier de å løse den i ringen. Det er viktig for henne at de har en åpenhet med hverandre og med hun som er lærer. Dersom det er noen elever som sjeldent har noe å si, så pleier hun å stille de spørsmål om ting hun vet de interesserer seg for, som «hvordan går det med pianotimene dine?», eller «kan du fortelle litt om hvordan det er å være storebror?». På denne måten føler alle elevene seg sett hver dag og hun mener dette skaper gode relasjoner mellom henne og elevene. Hun sier at siden hun snakker med alle elevene hver dag om ikke-faglige ting, så merker hun fort dersom det er noen som ikke er helt seg selv. Kari løser også alle konflikter høyt i klasserommet for at det skal være en form for åpenhet i klassen, og for at de skal lære av hverandre. Hun sier at hun opplever at elevene hennes ikke er redde for å gråte eller være sinte fremfor medelever da de har hatt denne åpenheten i klassen fra

1.klasse. Elevene er innforstått med at konflikter blir løst inne i klasserommet og synes som regel det er greit. Dersom det er noen som ikke ønsker at de skal ta det i fellesskap, så sier de ifra og hun respekterer ønske deres.

«Vi går sjeldent ut på gangen for å løse en konflikt. Vi løser den i fellesskap og gir hverandre støtte. De som sliter kan oppleve at folk støtter dem, og vi skjuler ikke at vi har problemer. Jeg opplever at når vi har løst en konflikt i fellesskap i klassen så kan eleven gå med hevet hode da hele klassen har fått med seg at konflikten er løst, og vi blir ferdig med det sammen. Jeg ønsker at elevene skal tenke over egne valg».

Per sier at gode relasjoner mellom elev og lærer er nødvendig for at elevene skal ha det bra på skolen. Han ønsker at elevene skal føle seg trygge til å snakke med han om det er noe eleven sliter med. Han sier det er viktig å behandle elevene med respekt og han informerer alltid eleven på forhånd hvis han har behov for å gå videre med et problem til for eksempel helsesøster eller foreldre. Han sier at det er viktig at elevene har tillit til han og at han er en tydelig voksenperson. Han er klar på at han alltid ønsker det beste for elevene og at det er viktig for han at elevene vet dette. Han har samtaler med alle elevene hver måned der han også snakker med elevene om det sosiale og hjemmesituasjonen. Det er viktig for Per å følge opp hele eleven og ikke bare det faglige.

«Dersom jeg vet at en elev ikke har det bra hjemme eller sliter litt sosialt, så er det mye lettere for meg å hjelpe eleven på best mulig måte på skolen. Noen ganger så trenger eleven et avbrekk og jeg pleier å tilpasse undervisning og lekser dersom jeg vet at en elev har en tung periode. Vi er alle mennesker med opp og nedturer».

Både Kari og Per sier de har jobbet for å få gode relasjoner til alle elevene i klassen sin.

4.5 Annet

Per og Kari føler begge de har for lite kunnskap om psykisk helse i skolen. Per og Kari informerer om at mye av kunnskapen om psykisk helse de innehar, er kunnskap de selv har tilegnet seg på fritiden sin gjennom bøker og artikler fordi de synes det er viktig, interessant og nødvendig. Per sier at han ikke kan huske å ha lært noe om psykisk helse i utdanningen sin, og har fått for lite informasjon om det i jobbsammenheng. Kari understreker sier at hun har fått en del kunnskap i utdanningen sin, der hun blant annet lærte om positiv grensesetting, hvordan en ivaretar et enkeltbarn i gruppe og relasjonsbygging. Kari er kurset i opplæringsprogrammet «det er mitt valg» (DMT), som er et forebyggende undervisningsprogram i sosial- og emosjonell kompetanse (Det er mitt valg, 2013), og

hun har brukt det mye. De har begge vært borti det forebyggende livsmestringsprogrammet "MOT" (www.mot.no), men de synes likevel ikke det er tilstrekkelig. De har begge opplevd elever med både god og dårlig psykisk helse. Kari sier at de er travelt å jobbe som lærer og at hun opplever at mange lærere prioriterer bort psykisk helse. De sier begge at det er lite initiativ fra ledelsen om temaet psykisk helse og at de prioriterer det på eget initiativ. De er også begge enige i at dersom en bruker tid på å jobbe med psykisk helse i skolen så gir det gode resultater. Per har på eget initiativ hatt både yoga og meditasjons kurs med elevene. Han har ikke hatt mulighet til å følge det så mye opp i etterkant da det ikke er satt av særlig mye tid til å jobbe med psykisk helse i skolen, men han håper han har gitt elevene gode redskaper til å håndtere utfordringer som kommer i fremtiden. De understreker begge to at psykisk helse burde være et eget fag i skolen.

«Den psykiske helsen vår trenger trening, akkurat som den fysiske helsen»

Per

5 Drøfting

Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan noen lærere jobber med psykisk helse på barnetrinnet. Dette kapittelet tar for seg funn i intervjuene og knytter det opp mot kapittelet som belyser faglitterær teori (kapittel 2).

5.1 Mestring

Både Kari og Per påpeker at det er viktig at alle elevene føler mestring hver dag, og ifølge Berg (2005) er opplevelsen av å mestre livets utfordringer antageligvis den enkeltfaktoren som har størst innvirkning for vår psykiske helse og velvære. Kari nevner en elev som begynner å gråte hver gang de skal ha fremføring. Hun forteller videre at dersom en tvinger henne til å ha fremføring for hele klassen når hun begynner å gråte, så vil det føre til det motsatte av mestring. Hun har derfor funnet en annen måte å gjøre fremføringer på, slik at eleven skal få en mestringsfølelse. Berg (2005) skriver at dersom en mangler mestringsfølelse så vil det skape en følelse av mindreverd og skyld. Da kan en få et behov for å forsvare seg, som kan være utagering, dissosiasjon, tilbaketrekking, likegyldighet eller projeksjon. Dette passer sammen med det Kari fortalte om at eleven hadde blitt enda mer tilbaketrukket når hun ble presset inn i situasjoner hun ikke mestret. Dette blir også bekreftet av Uthus (2017) som skriver at dersom en ikke opplever mestring kan det føre til blant annet isolasjon.

Kari understreker at en må møte elevene der de er, og ifølge Uthus (2017) må en sette mål og krav til elevene som de har mulighet til å nå.

Per snakker om at elevene må ha realistiske forventninger til seg selv og at de må ha tro på at de skal klare det de ønsker å oppnå. Uthus (2017) skriver om mestringsforventninger og at det å ha tro på seg selv er grunnleggende for menneskets motivasjon. Ifølge Bandura (1997) er mestringsforventninger sentral for at mennesker kan utvikles til å bli agenter i eget liv, og derfor svært knyttet til psykisk helse (Bandura, 1997). Pål sier at han er opptatt av at elevene skal ha realistiske forventninger til seg selv. Dette er skrevet om i teorikapittelet under selvverd, der Uthus (2017) skriver at det får en negativ effekt på ens selvverd dersom ambisjonene en har er mye høyere enn hva en oppnår på viktige områder. Per sier han er opptatt av å bevisstgjøre elevene om at læring er en prosess, og presiserer at dersom en elev ikke mestrer noe akkurat nå, betyr det bare at de må jobbe mer med det i fremtiden. Uthus (2017) skriver at dersom en ikke klarer å innfri de forventningene andre har til en selv, så har det en negativ innvirkning på selvverdet. Videre skriver hun at skolen representerer en vedvarende trussel mot enkelt elevs selvverd i form av blant annet resultater.

5.2 Selvverd

Kari ønsker at alle elevene skal føle seg sett hver dag. Hun er opptatt av å se hele mennesket, og ikke bare det de presterer. Hun snakker med alle elevene hver dag og ser de i øynene. Selvverd er ifølge Uthus (2017) en persons verdisetting av seg selv. Selvverd er en subjektiv følelse av verdi, og ved å føle seg sett og at noen bryr seg, kan gi en følelse av å være verdifull. Kari er også opptatt av bursdager og at elevene gir hverandre gaver i form av komplimenter. En helt sentral kilde til selvverd er å føle, eller motta signaler om, at man er verdsatt av andre (Rosenberg 1979; Sowislo og Orth 2013, referert i Elevenes psykiske helse i skolen, 2017, s. 75). Kari ønsker også, og jobber mot, at elevene skal være trygg på at hele eleven er bra nok, både med positive og negative sidene. Hun ønsker å bevisstgjøre dem på at alle har begge sidene, og at de er like verdifulle selv om de har en dårlig dag. Kari er også opptatt av å skille handling fra person: «Jeg liker deg kjempegodt som person, men jeg likte ikke det du gjorde». Uthus (2017) påpeker at læreren til barn i skolealderen blir en del av de signifikante andre, og at det derfor er viktig å skille mellom prestasjoner på skolen, atferd og barnet selv.

Per har brukt mye tid på å dra frem at alle har ulike kvaliteter, og at det finnes kvaliteter som er viktigere enn å være flink i matematikk, som å for eksempel være snill med andre. Han ønsker at alle

elevene skal føle seg verdifulle uavhengig av hvordan de presterer på skolen. Ifølge Uthus (2017) er det viktig å se hele barnet og være bevisst på at skoleprestasjoner bare viser en egenskap ved barnet. Hun understreker at det samme gjelder for adferd, da den ofte er lært og er et resultat av behovet for å beskytte selvet. I klasserommet drar Per ofte frem konflikter i som elevene har klart å løse selv for å blant annet gi elevene positiv tilbakemelding i plenum i klassen. Det å føle seg anerkjent, respektert og inkludert av andre som en ser på som viktige spiller en stor rolle for selvet (Uthus 2017).

5.3 Lærer-elev-relasjonen

Kari fortalte at de har samling hver dag, der hun snakker med alle elevene. Hun viser interesse for elevene og spør om utenfaglige ting, som pianotimer og søsken. Lærers relasjon til eleven handler om å ikke bare se eleven som skal lære fag, men å ha evne til å se hele mennesket, som forutsetter at en har evne til å se bak fasaden og lytte til det skjulte budskapet i ordene til eleven (Berg, 2005). Videre skriver Berg (2005) om det å ha en ydmyk nysgjerrighet ovenfor det menneske en skal være lærer for. Ydmyk nysgjerrighet innebærer evne til empati og at læreren interesserer seg for elevens vansker, interesser, følelser, gleder, sorger og bekymringer og prøver å forstå hva eleven trenger og hvordan eleven har det. Kari er opptatt av å ha en åpenhet i klassen, og derfor løser de konflikter i fellesskap i klassen for å vise hverandre støtte og for å ikke skjule problemene som oppstår. Når de gjør det på denne måten opplever hun at hele klassen får med seg at konflikten er løst, og elevene som har vært i en konflikt kan gå med hevet hode. Lærerne og skolen har en viktig rolle som går ut på å tilrettelegge for et positivt sosialt samspill og for å hindre at elevene blir utsatt for sosiale belastninger som mobbing, krenkelse og trakassering. Det har en stor betydning for elevenes velvære og psykiske helse hvordan en lykkes med å tilfredsstille disse sosiale behovene (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

Per ønsker at elevene skal føle seg trygge og ha tillit til han. Dette gjør han ved blant annet å behandle elevene med respekt. Ifølge Berg må læreren gi trygghet, nærhet og bygge opp en relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling for at elevene skal utvikle et selvbylde eller en selvfølelse som gir han eller henne motstandskraft til å tåle påkjenning. Per sier at gode relasjoner mellom lærere og elev er nødvendig for at elevene skal ha det bra på skolen, og dette støtter Berg (2005) som sier at de som har de beste forutsetninger for å bli gode lærere er de som forstår at relasjonen til elevene er det som kommer først. Berg skriver også at en bør, som lærer, ha som ambisjon å være en signifikant annen for sine elever. Det kan en bli ved å bekrefte eleven positivt og

ved å se eleven (Berg, 2005). Per forteller at han snakker med elevene om hjemmesituasjon og hvordan det går sosialt hver måned for å skape gode relasjoner og for å følge opp *hele* eleven.

6 Avslutning

Denne oppgaven har tatt for seg problemstillingen: «hvordan jobber lærere på barnetrinnet med elevenes psykiske helse». Valg av metode ble tatt på bakgrunn av problemstillingen, som da ble dybdeintervjuer. Psykisk helse er et stort emne, så denne forskningsoppgaven måtte derfor, på grunn av oppgavens omfang, begrenses til noen valgte temaer, som er mestring, selvværd og lærer-elevrelasjonen. I intervjuene som ble gjennomført ble det satt søkelys på valgte temaer, og begge informantene hadde erfaring innenfor emnet. Problemstillingen til oppgaven var konkret og kunne besvares ved hjelp av dybdeintervju.

Dersom jeg skulle skrevet oppgaven på nytt er det mulig jeg hadde omformulert problemstillingen til «hvordan arbeider noen lærere som har fått gode resultater innen psykisk helse». Jeg ville så brukt en kvantitativ tilnærming i tillegg til observasjon over en periode. Det beste hadde vært å kombinere flere ulike metoder for å få et større bilde. Grunnen til at jeg ville gjort det er for å få lesbare data som sier at denne metoden å jobbe med psykisk helse fungerer i praksis. Begge informantene mente de hadde for lite kunnskap om psykisk helse og at de skulle ønske de hadde fått mer opplæring. Dette kunne også vært interessant å sett på. En kunne brukt spørreskjema for å få frem hvor mange som lærere som føler de har tilstrekkelig kompetanse om psykisk helse og omvendt. Da kunne en fått et konkret svar på om det burde satt inn tiltak i form av videreutdanning/kursing til alle lærere som jobber i skolen i dag, i tillegg til å fokusere mer på det i lærerutdanningen slik at fremtidige lærere kommer ut med mer kunnskap om temaet psykisk helse.

7 Litteraturliste

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

Berg, N. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Börjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse: Helsefremmende samtaler med ungdom*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter (4. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter (5. Utgave, 1. Opplag)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Det er mitt valg. Lionsorganisasjonene. (2013). *Det er mitt valg 1: 1.-4. trinn (3. opplag)*. Sats, trykk og innbinding: AIT Oslo AS

Drugli, M.B. og Larsson, B. (2010) Psykisk helse blant norske skolebarn i 1.-7. klasse – målt med bruk av Teacher Report Form (TRF). I: *Spesialpedagogikk 03 2010*, s. 4-11

Mathiesen, K. Schjelderup, Karevold, E. og Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Nasjonalt folkehelseinstitutt.

MOT. (1997). Hentet fra <https://www.mot.no/hva-er-mot/>

Orth, U. & Robins, R. W. (2014). *The development of self-esteem. Current Directions in Psychological Science* 23(5): 381-387

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (§ 9 A-2. *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2012). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvpoffatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Elevenes selververd: Et aspekt ved mental helse*. I Uthus, M. (Red). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-87). Oslo: Gyldendal akademisk.

Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen:Fagbokforlaget.

Uthus, M. (2017). *Et helsefremmende inkluderingsbegrep*. I Uthus, M. (Red). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-168). Oslo: Gyldendal akademisk.

Uthus, M. (Red). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ystgaard, M. (1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte. En tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord*. Rapport nr.1/93. Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse, Ullevål sykehus.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjon

- Om oppgaven og formålet.
- Taushetsplikt.

Bakgrunn

1. Hva er stillingen din?
2. Hva er utdanningen din?
3. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
4. Hvor mange års erfaring har du ift. arbeid med barn?
 - Hvilke aldersgruppe?

Psykisk helse i skolen

1. Er det noen spesielle tiltak for psykisk helse skolen din har gjort tidligere som du vil nevne?
2. Hvordan jobber skolen din med psykisk helse i dag?
3. Synes du det er nok fokus på psykisk helse i skolen?
 - a. Har du forslag til hva en kunne gjort annerledes?
4. Hva er det viktigste arbeidet skolen din gjør av forebyggende arbeid for psykiske helseproblemer?
 - a. Har du fått noen tilbakemelding fra elever eller foreldre på dette?
5. Hvilken rolle har skolen og lærerne i arbeidet med elevenes psykiske helse?

En lærer om psykisk helse i skolen

1. Hva legger du i begrepet psykisk helse?
2. Hva er dine forutsetninger og kunnskap for å arbeide med psykisk helse i skolen?
 - a. Føler du at du har tilstrekkelig kompetanse om psykisk helse?
 - b. Hvor har du fått din kunnskap om psykisk helse fra?
 - c. Er det noe du gjerne skulle hatt mer kompetanse om? Hva?
3. Er det noen spesielle tiltak om psykisk helse som du har gjort tidligere som du vil nevne?
4. Hvordan jobber du med psykisk helse i dag?
 - a. Noen spesielle tiltak?
 - b. Kan du komme med noen eksempler på erfaringer du har gjort?
5. Hvordan kjenner du igjen en elev med dårlig psykisk helse?
 - a. Hvor lenge observerer du eleven før du handler?
6. Inkluderer du arbeid med psykisk helse i din undervisning?
 - a. Når, hva, hvordan
7. Hvor ofte vil du si du arbeider direkte og indirekte mot psykiske helseproblemer?

Avslutning

- Er det noe du har lyst å legge til?
- Ønsker du å lese gjennom intervjuet?
- Kan jeg kontakte deg om det er noe mer jeg lurer på seinere?