



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Hvordan arbeider lærere med psykisk helse i skolen?

How do teachers work with mental health in school?

Fredrik Rikstad & Jonas Nygaard Bårdsen

Veileder

Kjersti Hovland

Bachelor i Pedagogikk og Elevkunnskap PE379-1

Institutt for Pedagogikk, Religion og Samfunnsfag

10. Mai 2018

Antall ord: 10 587

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.

Forord

Bacheloroppgaven er relatert til studiet grunnskolelærer 5-10 med fordypning i pedagogikk og elevkunnskap. Oppgaven er skrevet i sjette semester, ved Høgskolen på Vestlandet avdeling Sogndal. Fokuset i denne oppgaven er å se nærmere på hvordan lærere i ungdomsskolen arbeider med den psykiske helsen til elevene.

Vi ønsker å takke de informantene som har sagt seg villige til å ta del i forskningsarbeidet vårt, ved å la seg intervju. En stor takk til vår veileder Kjersti Hovland for god støtte under utarbeiding av oppgaven, gode samtaler og gode, konstruktive tilbakemeldinger. Psykisk helse er et tema som er veldig aktuelt i dagens samfunn og i dagens skole. I 2009 kom rapporten "Psykisk helse i Norge" fra Folkehelseinstituttet. Denne belyser temaet psykisk helse her til lands og rapporterer om en stor andel barn og unge som sliter med psykiske helseplager. Temaet har fått mer oppmerksomhet de siste årene og vi ønsker å sette søkelyset på hvordan lærere arbeider med dette i skolen.

Sammendrag

God psykisk helse er avgjørende for læring. Forskning viser at 15-20% av barn og unge har psykiske vansker, med så mange symptomer at det går ut over trivsel og læring. Alle elever har rett til et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Utgangspunktet for bacheloren var å undersøke hvordan lærere arbeider med psykisk helse i skolen i dag. Problemstillingen er formulert slik: *hvordan arbeider tre lærere på ungdomstrinnet med elevenes psykiske helse.*

Dybdeintervju ble brukt som metode for å finne svar på problemstillingen. Begrunnelsen for metodevalget var at det ville gi oss en dypere innsikt og forståelse for arbeidet som omhandler psykisk helse i skolen. Dette ga oss mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og avklare misforståelser rundt lærernes arbeid med psykisk helse.

Intervjuene ga oss svar på hvordan tre lærerne arbeider med psykisk helse i skolen. Problemstillingen er såpass vid, at det var behov for å avgrense oppgaven. Fokuset blir lagt rundt fire sentrale faktorer som har stor innvirkning på elevenes psykiske helse: psykisk helsearbeid, relasjoner, mestring og selververd. I resultatkapittelet tar vi for oss funnene før de senere blir drøftet og koblet opp mot teori i drøftingskapittelet.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Begrunnelse for valg av tema	6
1.2 Temaets relevans	6
1.3 Problemstilling og avgrensing	7
1.4 Begrepsavklaring	7
1.5 Oppbygging av oppgaven	8
2.0 Teori	9
2.1 Psykisk helsearbeid	9
2.1.1 Samarbeid med heimen	10
2.1.2 Samarbeid med andre instanser	11
2.2 Relasjoner	11
2.2.1 Lærer-elev-relasjonen	11
2.2.2 Elev-elev-relasjonen	13
2.3 Mestring	13
2.3.1 Mestringstro	13
2.3.2 Tilhørighet i et mestringperspektiv	14
2.4 Elevenes selvverd.	15
3.0 Metode	17
3.1 Valg og begrunnelse av metode	17
3.2 Dybdeintervju	18
3.3 Styrker og svakheter	19
3.3.1 Reliabilitet og validitet	19
3.4 Utvalg	20
3.5 Utforming av intervjuguide	21
3.6 Etske hensyn	21
4.0 Resultater	22
4.1 Psykisk helsearbeid	22
4.2 Gode relasjoner	25
4.3 Mestring	27
4.4 Elevenes selvverd	29
5.0 Drøfting	29

<i>5.1 Psykisk helsearbeid</i>	30
<i>5.2 Gode relasjoner</i>	31
<i>5.3 Mestring</i>	32
<i>5.4 Selvverd</i>	33
6.0 Avslutning	34
7.0 Litteraturliste	35
8.0 Vedlegg	39
<i>8.1 Vedlegg 1</i>	39
Intervjuguide	39

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Ungdomstiden er en krevende, og viktig del av livet. Det er en periode preget av økt selvstendighet og løsrivelse fra hjemmet og det krever at man begynner å ta større ansvar for eget liv. Det er også en tid hvor mye av identitetsbyggingen foregår: hvem er jeg? Hvem vil jeg være? Hvilke verdier står jeg for? Som lærer på ungdomstrinnet møter du elever som går gjennom denne fasen av livet. Ved å tilbringe så mye tid sammen som lærer og elev gjør, vil læreren kunne spille en betydningsfull rolle i elevenes utvikling. Å bidra til at elevene har det bra og føler seg trygge på skolen vil være viktige betingelser for en positiv utvikling både faglig og sosialt.

Som fremtidige lærere ønsker vi å gjøre alt vi kan for å hjelpe våre elever, og utvikle en positiv selvoppfatning i et trygt og godt klassemiljø. Å være med å bygge en god psykisk helse hos alle elever vil være viktig for å kunne mestre livet.

1.2 Temaets relevans

Tema for denne oppgaven er læreres arbeid med psykisk helse i skolen. Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Skolen skal aktivt fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Helsedirektoratet, 2017). For å kunne oppfylle disse kravene må lærere, og resten av skolens ansatte jobbe kontinuerlig og systematisk.

”Hvis skolen tilbyr barn og unge læringsmiljøer der de kan oppleve trygghet og tilhørighet, der de kan mestre og utvikle seg i takt med eget potensial, vil skole være en arena som bidrar til å fremme en god psykisk helse” (Uthus, 2017, s. 5-6).

Til tross for satsing og økt fokus rundt psykisk helse de siste årene, er det flere studier som tyder på at forekomsten av psykiske plager blant ungdom har økt de siste årene (Ungdomshelse - regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021)

”I 2009 kom den første omfattende rapporten om psykiske helseplager her i landet” (Uthus, 2017, s.21). Denne rapporten konkluderer blant annet med at hele 15-20% av barn og unge har *psykiske vansker*, med så mange symptomer at det går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Halvparten av disse igjen har symptomer som blir betraktet som så alvorlige at det har resultert i en diagnostiserbar *psykisk lidelse* (Mykletun et al., 2009). Ni år senere, i 2018 kom en oppdatert rapport fra folkehelseinstituttet som viser en bekymringsfull økning i andel unge jenter som rapporterer et høyt nivå av psykiske plager og som oppsøker helsetjenesten for disse plagene (Reneflot et al., 2018). På ungdomstrinnet opplever tre av ti å være “ganske mye” eller “veldig mye” plaget av tanker om at “alt er et slit” eller de “bekymrer seg for mye om ting” (Dyb, 2017)

1.3 Problemstilling og avgrensning

Intensjonen med bacheloroppgaven er å øke vår egen bevissthet rundt arbeidet som blir gjort av lærere angående elevenes psykiske helse. Vi skal begge forhåpentligvis begynne å jobbe som lærere snart, og vi er klar over hvor stor rolle en god psykisk helse har å si for elevenes utvikling. På bakgrunn av dette, og temaets relevans har vi kommet frem til denne problemstillingen:

Hvordan arbeider tre lærere på ungdomstrinnet med elevenes psykiske helse?

På grunn av problemstillingens omfang velger vi å avgrense oppgaven i følgende fokusområder: psykisk helsearbeid, relasjoner, mestring og selververd.

1.4 Begrepsavklaring

Verdens helseorganisasjon har definert god psykisk helse som følgende:

“En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet” (Paasche, 2012).

Det er interessant å legge merke til at god psykisk helse ikke handler om “å leve det perfekte liv”, men å klare å håndtere vanskelige eller ubehagelige situasjoner man blir stilt ovenfor i løpet av livet.

Psykiske plager benyttes om symptomer som for eksempel er engstelse og nedstemthet. Plagene kan oppleves som mer eller mindre belastende, men et høyt nivå av psykiske plager betyr ikke nødvendigvis at de foreligger en psykisk lidelse (se under). (Reneflot, et. al.)

Psykiske lidelser benyttes om en rekke ulike tilstander eller diagnoser som for eksempel schizofreni og alvorlig depresjon. De klassifiseres i henhold til internasjonale, diagnostiske kriterier som revideres regelmessig i henhold til oppdatert vitenskapelig evidens. Diagnoser av psykiske lidelser gjøres av klinikere og/eller ved hjelp av strukturerte kliniske intervju (Reneflot, et. al.)

1.5 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 inneholder innledningen, med underpunkter som: begrunnelse for valg av tema, temaets relevans, problemstilling med avgrensing og begrepsavklaring.

Kapittel 2 tar for seg relevant faglitterær teori som viser til tidligere forskning rundt temaet og inkluderer: psykisk helsearbeid, relasjoner, mestring og selvvord.

Kapittel 3 forteller om valg og begrunnelse av metode.

Kapittel 4 presenterer resultat

Kapittel 5 drøfter og analyserer funnene sett i lys av det teoretiske grunnlaget.

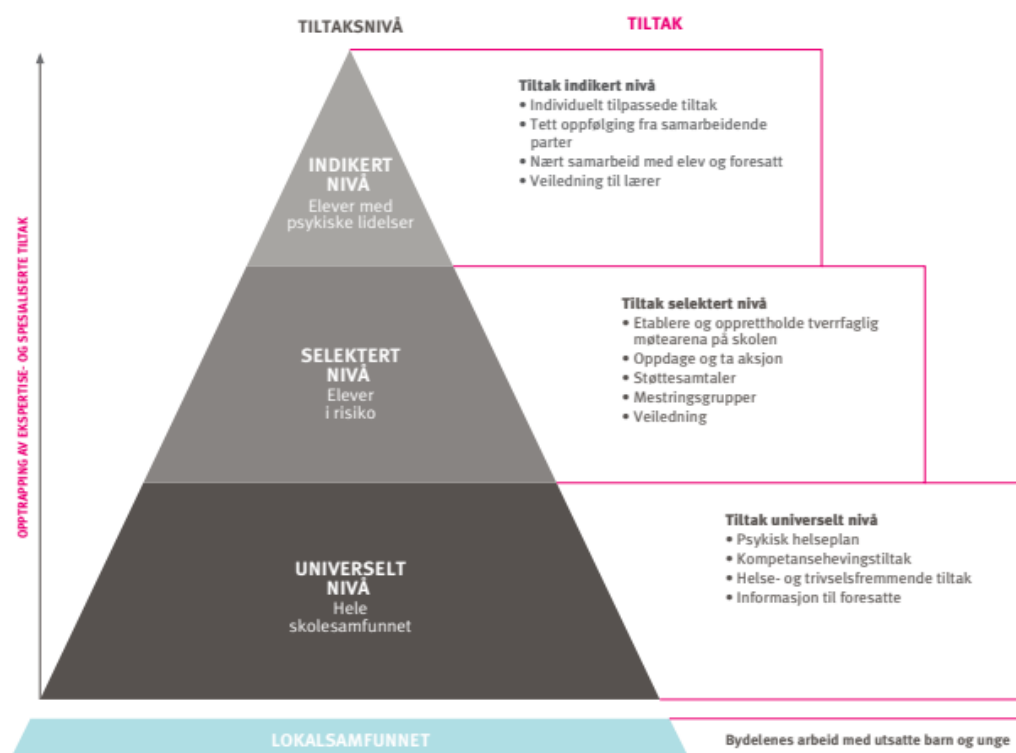
Kapittel 6 oppsummerer og avrunder oppgaven.

2.0 Teori

I dette kapittelet presenteres relevant faglitterær teori som omhandler tema knyttet rundt problemstillingen og dens avgrening. Studiens teorigrunnlag har fire ulike fokus. I den første delen beskrives psykisk helsearbeid som blant annet viser betydningen av samarbeid mellom ulike instanser. Den andre delen omhandler relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev. Den tredje delen retter seg mot mestring og dens betydning for elevenes psykiske helse. Den siste delen omhandler elevenes selververd.

2.1 Psykisk helsearbeid

Det har vært vanlig å dele inn forebygging av psykisk helse i tre ulike nivå etter hvilken målgruppe tiltakene rettes mot: primærforebyggende, sekundærforebyggende og tertiærforebyggende arbeid (Dalgard, et al., 2011). På midten av 1990-tallet ble det foretatt en ny gjennomgang av klassifikasjonene i det forebyggende arbeidet og man introduserte da tre nye begreper i henhold til målgruppe: *universell, selektiv og indikativ* forebygging (Dalgard, et al., 2011). I denne teksten velger vi å bruke de sistnevnte begrepene. Figuren nedenfor er hentet fra utdanningsetaten i Oslo kommune og illustrerer de ulike nivåene.



Figur 1: Modell for psykisk helsearbeid i Osloskolene (Bilde), 2010

Det universelle nivået retter seg mot alle elever på alle skolens områder og blir formidlet av samtlige ansatte. Det omfatter helsefremmende tiltak som skoleprogram om psykisk helse, rutiner for å se alle elever, et aktivt skole-heim samarbeid, god klasseledelse, utvikling av relasjonskompetanse hos lærere og et fokus på tidlig innsats (Utdanningsetaten, 2010). Dette er tiltak som settes inn uten at en identifiserer enkeltelever eller grupper som har forhøyet risiko for å utvikle psykiske lidelser. Hensikten med dette nivået er å støtte et maksimalt antall elever og legge til rette for en positiv utvikling av elevenes psykiske helse.

Det selektive nivået er tiltak rettet mot grupper med kjent og forhøyet risiko for å utvikle psykiske lidelser. Det omfatter 15-20 % av elevene som har psykiske vansker (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007a). Tilrettelegging for disse elevene, eller grupper av elever, kan bidra til raskere bedring og forebygge forverring av vansken (Utdanningsetaten, 2010). Arbeid på dette nivået bør kjennetegnes av tidlig samtale med eleven/foresatte, bruk av lærerteam og at skolen har planer og rutiner for arbeidet (Utdanningsetaten, 2010). Disse elevene trenger ekstra oppfølging og støtte og har behov for mer innsats fra skolen (Helsedirektoratet, 2017).

Det indikerte nivået omfatter de 5-8 % som har psykiske lidelser (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007a). Fokuset på dette stadiet er flyttet fra et gruppeperspektiv til et individperspektiv og er rettet mot elevene som trenger intensiv innsats for at de skal oppleve læring, mestring og trivsel. For å hjelpe elever som befinner seg på dette stadiet kreves det ofte et godt samarbeid med instanser utenfor skolen, som blant annet hjemmet og ulike helsetjenester. Dette krever stor innsats fra skolen, lærere, heimen og andre instanser.

2.1.1 Samarbeid med heimen

I prinsipp for opplæringen i Kunnskapsløftet står det at samarbeidet mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet.

Opplæringsloven, forskrift til loven og læreplanverket danner grunnlaget for samarbeidet, og foreldre og andre foresatte skal ha reell mulighet til innvirkning på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2015).

”Gjennom barnas skolegang er det lærere og foreldre som deler ansvaret for barnas positive utvikling” (Lassen og Breilid, 2012, s.33). Dette felles ansvaret er hovedgrunnen til at foreldre og lærere bør strebe etter å etablere et så godt samarbeid som mulig. ”For å gjøre dette trenger foreldre og lærere å etablere et partnerskap hvor forståelsen av målene og utvikling av metoder for å nå dem er basert på et felles teoretisk fundament knyttet til læring, undervisning og velvære” (Lassen og Breilid, 2012, s.33). Målet med foreldresamarbeidet er å skape et godt psykososialt læringsmiljø for eleven, som igjen er lovpålagt i den norske skole.

En nødvendig faktor for at det skal utvikles et godt foreldresamarbeid, er *gjensidighet* mellom den profesjonelle og foreldrene. Gjensidigheten må brukes som en ressurs, ettersom foreldre alltid vil ha kunnskap om barnet og barnets liv som den profesjonelle ikke har, og motsatt. For å oppfylle det felles oppdragsansvaret overfor barnet vil de behøve å utveksle informasjon på tvers av kontekstgrensene. Sammen får partene en mer helhetlig kunnskap om barnet som vil komme alle parter til gode (Drugli og Onsjøen, 2010, s.21). ?

2.1.2 Samarbeid med andre instanser

”Skal skolen lykkes med å gi en inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring for *alle* elever, trenger skolen et godt samarbeid med de instanser som har formål å ivareta barns behov og interesser” (Lund, 2012, s.183). Som beskrevet i starten av dette kapitlet forekommer det at skolen og lærere trenger hjelp fra andre instanser med større kompetanse innen psykiske lidelser for å kunne hjelpe, vurdere og iverksette de riktige tiltakene for elevene som har behov for det. Skolehelsetjenesten er en av instansene skolen bør ha et systemrettet samarbeid med for å kunne bidra til å sikre elevene et godt fysisk og psykososialt miljø (Helsedirektoratet, 2018). Skolehelsetjenesten bør delta i skolens arbeid med å planlegge tiltak på universell, selektiv og indikert nivå (Helsedirektoratet, 2018). PPT og BUP er også samarbeidspartnere som er svært aktuelle i arbeidet med elevenes psykiske helse.

2.2 Relasjoner

2.2.1 Lærer-elev-relasjonen

En lærer og en elev ser hverandre nesten hver dag, de arbeider sammen, lærer sammen og prater sammen flere ganger daglig. Læreren er derfor en betydningsfull voksenperson i livet til eleven (Drugli & Nordahl, 2010). Når en elev er trygg på læreren sin, vil eleven bry seg om

det læreren sier, og dermed har læreren mulighet til å påvirke elevens læring og utvikling på en positiv måte (Drugli, 2012).

”I tillegg til å ha betydning for elevenes faglige aktivitet på skolen, har lærer-elev relasjonen også betydning for aspekter som er relatert til elevenes trivsel og psykiske helse. De Wit og Karioja mfl. (2011) finner for eksempel i en longitudinal studie av 2616 elever at lærer-elev-relasjonen har innvirkning på utviklingen av elevenes selvværd, depresjon og sosial angst. Lærer-elev-relasjonen var positivt korrelert med selvværd og negativt korrelert med depresjon og angst. Det betyr at jo bedre relasjonen til lærerne oppleves av elevene, jo mindre rapporterer de om depressive symptomer og sosial angst” (Federici & Skaalvik, 2017, s. 168-187).

Mange som har forsket på lærer-elev relasjonen har valgt å se nærmere på det som kalles for *sosial støtte* fra læreren. Dette kan forstås som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling (Farmer og Farmer, 1996). Det er viktig å være klar over at relasjoner kan oppleves ulikt fra de forskjellige partene, og man skiller ofte mellom to ulike dimensjoner: en ytre og en indre dimensjon. ”Den ytre dimensjonen handler om hvordan læreren møter elevene med respekt, vennlighet og forståelse” (Federici & Skaalvik, 2017, s. 188). Her er det lærerens handling som står i fokus, det dreier seg om hva læreren faktisk *gjør*. Den indre dimensjonen kan sies å være den mest sentrale, men også den mest utfordrende, for den handler om hvordan eleven *føler* å bli respektert og akseptert (Federici & Skaalvik, 2017). Hvordan elevene opplever relasjonen med læreren har vist å ha stor betydning for deres faglige og sosiale utvikling.

Det er vanlig å skille mellom emosjonell og faglig støtte (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Emosjonell støtte kan tolkes som den støtten en lærer gir til eleven angående han eller hennes sosiale situasjon. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og være støttende er viktig for å bygge en positiv relasjon. Faglig støtte handler om at relasjonen er preget av varme og interesse for at elevene skal mestre, og at de opprettholder motivasjonen for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016a). ”Gode lærer-elev relasjoner utvikles best i skoler og klasserom hvor lærerne bryr seg om elevene, viser omsorg og respekt, samtidig som de gir elevene praktisk hjelp, individuell veiledning og

instruksjon” (Federici & Skaalvik, 2017, s.191). Det er med andre ord kombinasjonen av emosjonell og faglig støtte som gir best relasjon mellom lærer og elev.

2.2.2 Elev-elev-relasjonen

Relasjonen elevene bygger seg imellom vil for mange være helt avgjørende for om de har det bra på skolen eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Elever med psykiske vansker, enten i form av atferdsvansker eller i form av internaliserte vansker, her forstått som angst/depresjon/tilbaketreking, har større risiko for å ikke bli inkludert i positive elev-elev-relasjoner (Tetzchner, 2012). Disse elevene står i fare for å utvikle negative elev-elev-relasjoner, som innebærer en stor risiko for negativ fungering og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Mobbing er heller ikke et ukjent fenomen for mange av disse elevene. Forskning viser at både den som mobber, og den som blir mobbet, har en forhøyet risiko for å utvikle psykiske vansker senere i livet (Undheim & Sund, 2010). Skolen med læreren i spissen spiller en viktig rolle i arbeidet med å skape gode relasjoner mellom elevene.

Elever som fungerer godt emosjonelt og sosialt, vil lære mer, og de vil ha færre psykiske vansker på både kort og lang sikt (Buchanan, Gueldner, Tran og Merrell, 2009), noe som vil være positivt både for eleven selv, medelevene, skolen og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det å ha gode vennerelasjoner til medelever kan også være med å fremme resilience (Berg, 2005). Det vil si evne til å klare seg trass i problemer og føre til at de på tross av å være eksponert for risiko utvikler seg bra.

2.3 Mestring

”Vi har alle behov for å få utnyttet våre ressurser og realisere våre utviklings- og læringspotensial. Gjør vi det, erfarer vi livsmestring. Når vi erfarer å mestre eller å være agenter i egne liv, styrkes vår psykiske helse” (Uthus, 2017, s.7).

2.3.1 Mestringstro

Bandura benytter betegnelsen “self-efficacy”, som best kan oversettes med mestringsforventninger (Bandura, 1997). Han mener slike forventninger er viktige for hva

slags aktiviteter vi vil begi oss ut på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen. "Har vi liten tro på at vi greier oppgaven, blir innsatsen relativ lunken. Jo bedre tro på resultatet desto mer energi setter vi inn" (Imsen, 2014, s. 352).

Ifølge (Bandura, 1997) er forventning om å mestre, den sentral for at mennesker kan utvikles til å bli agenter i eget liv, og mestringsforventning er nært knyttet til psykisk helse (Uthus, 2017).

"Forventningene om å mestre vil være basert på fem ulike informasjonskilder, ifølge Bandura" (Imsen, 2014, s. 353). Dette er faktorer som avgjør om elevene vil oppleve mestring.

1. *Tidligere erfaring* er med på å bestemme elevenes mestringsforventning. Har eleven dårlige erfaringer med å mestre en situasjon tidligere, vil vedkommende ha liten tro på å mestre en lignende situasjon igjen.
2. *Vikarierende erfaring* handler om å observere andre det er naturlig å sammenligne seg med gå gjennom den samme situasjonen. Hvis de mestrer dette vil eleven få større tro på at man selv kan mestre det.
3. *Verbal overbevisning* handler om støtte og oppmuntring fra andre. Å kunne snu en tung periode for eleven er avgjørende for elevens psykiske helse.
4. *Emosjonelle forhold* handler om eventuell angst eller frykt for delmålene som står i veien for å oppnå det man ønsker seg.
5. *Personens fortolkning* vil si hvordan elevene tolker resultatene sine. Elevens tolkning avgjør om eleven vil oppleve mestring.

2.3.2 Tilhørighet i et mestringsperspektiv

Tilhørighet viser seg å ha betydning for psykisk helse og mental fungering (Uthus, 2017). I følge Deci og Ryan (2000) har mennesker et medfødt behov for å føle nærhet til andre personer, at man føler seg inkludert og er en integrert del av miljøet man tilhører. I Maslows kjente behovspyramide er sosial tilknytning, kjærlighet og tilhørighet de sterkeste behovene for en person gitt at de fysiologiske behovene, og behovet for trygghet er tilfredsstilt. Baumeister og Leary (1995) går enda lengre for å underbygge betydeligheten av tilhørighet:

“We suggest that belongingness can be almost as compelling a need as food and that human culture is significantly conditioned by the pressure to provide belongingness” (Baumeister og Leary, 1995, s.498)

Dersom Baumeister og Leary (1995) har rett i sine påstander har skolen som en del av “human culture” et stort ansvar for å sikre at alle elever føler de hører til. Å føle tilhørighet i skolen har stor sammenheng med mestring.

”Mange elever som ikke mestrer læringsaktivitetene i ordinære klasserom, står ifølge spesialpedagogene igjen med en meningsløs og svært belastende liksomdeltakelse. Det å mestre de faglige aktivitetene i skolen kan med andre ord betraktes som en viktig inngangsbillett for å oppnå tilhørighet i skolen” (Uthus, 2017, s.162).

”Elever som opplever å høre til, er mer motivert og yter større innsats, er mer utholdende og engasjert i læringsaktivitetene (Danielsen og Tjomsland 2013; Furrer og Skinner 2003; Samdal og Torsheim 2012; Wentzel og Battle mfl. 2015), som i sin tur utgjør en viktig betingelse for at elevene skal mestre skolefaglige aktiviteter og lære i skolen” (Skaalvik og Skaalvik 2013, referert i Uthus, 2017, s.162).

2.4 Elevenes selvverd.

”Å verdsette seg selv betyr ikke at man føler seg fullkommen, bedre enn andre, er selvopptatt eller skråsikker (Skaalvik 1998). Det betyr derimot at man har en ballast av trygghet og selvakseptering som gjør at man våger å se både sine svake og sterke sider. En person som har lav selvverd, er mindre trygg på seg selv, har et mer uklart bilde av seg selv, er mer avhengig av og søker aktivt andres anerkjennelse. Lavt selvverd medfører derfor at man blir sårbar i sosiale sammenhenger og for andres vurderinger” (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71).

Å kunne se de elevene som sliter med lav selvverd og kunne se sammenhengen mellom selvverd og dets påvirkning på den psykiske helsen er viktig for lærerens arbeid med den psykiske helsen til elevene.

Selvverd er et resultat av om man greier å innfri de forventningene en selv og andre har satt til en selv og hva en person får av skryt og anerkjennelse. En stor kilde til selvverd er å føle at man blir

anerkjent og verdsatt av andre. Disse faktorene ser man spesielt i skolen og har dermed stor innvirkning på elevenes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Egne ambisjoner er en av kildene til selvverd. Alle har ambisjoner i livet, og spesielt når det kommer til skolearbeidet. Skolen påvirker ambisjonene til elevene når de blir gitt oppgaver de skal arbeide med. "En viktig oppgave for skolen er å lære elevene selvregulering, det vil si å sette seg mål og å arbeide systematisk for å nå målene. De målene elevene setter seg, representerer samtidig ambisjoner" (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 75-76). Den optimale måten å arbeide med elevenes mestringer er at de setter seg realistiske mål som de kan arbeide systematisk og strukturert med, og som virker oppnåelige for elevene.

William James (1980) poengterte at forholdet mellom ambisjoner og resultat har stor påvirkning for selvverdet. Rosenberg (1979) bygger videre på dette i form av det han kaller psykologisk sentralitet. Her ser han på når man lykkes eller mislykkes på sentrale psykologiske områder at det har en påvirkning på selvverdet. Dette er områder som er viktig for eleven å lykkes på (Skaalvik og Skaalvik, 2017).

Andres forventninger spiller også en stor rolle, større enn man kanskje kan forestille seg.

"Opplevelsen av å innfri de forventningene andre har til en selv, styrker selvverdet. Omvendt kan selvverdet ta skade for en person som har gjentatte opplevelser av ikke å greie å innfri andres forventninger" (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 77). Skolen har et stort ansvar når det omhandler forventninger til elevene. Dette signaliseres gjennom faglige resultatorienterte forventninger hvor det formuleres minstekrav som elever kanskje ikke har mulighet til å innfri. For elever som har problemer med å innfri disse kravene kan det skade selvverdet til elevene. For andre elever kan det være med på å dra i motsatt retning hvor det styrker selvverdet deres (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Prestasjoner blir satt mye fokus på i samfunnet. Martin Covington fokuserer på relasjonen mellom forventninger og selvverd i dagens samfunn. Han påpeker at dersom en elev ikke mestrer en verdsatt aktivitet vil vedkommendes selvverd svekkes betraktelig (Covington, 1992). Dette belyser (Skaalvik & Skaalvik, 2017) som slår fast at elever som ikke klarer å leve opp til forventningene som stilles på skolen har man større mulighet til svekket selvverd.

Elever har et behov for å bli sett. Her står anerkjennelse sentralt og er en viktig bidragsyter til selvvverd. Forventningene til eleven og anerkjennelsen står svært nær hverandre. Dersom eleven klarer å innfri forventningene, føler man en stor grad av anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Vi skiller mellom å anerkjenne personens handlinger og personen i seg selv. I en skolesammenheng snakker vi ofte om de personene som har størst betydning hos eleven, ofte de som eleven ser opp til eller som har en autoritativ rolle. Disse har betegnelsen signifikante andre (Sullivan, 1947). Får eleven anerkjennelse hos de som har størst betydning for vedkommende, vil dette bidra til å styrke selvvverdet.

3.0 Metode

Kapittelet belyser og begrunner valgt forskningsmetode, samt bakgrunn for valg. "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). Ved gjennomføring av undersøkelser og forskningsprosjekt, benyttes en form for metode. Dette kan oppfattes som et verktøy eller et redskap. Ved bruk av et slikt verktøy får en svar på spørsmål og tilegner seg ny kunnskap innenfor et felt. Metodene beskriver hvordan man innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2017).

3.1 Valg og begrunnelse av metode

Når man skal undersøke et tema som psykisk helse i skolen finnes det mange ulike tilnæringsmåter som vil bidra til ulik type kunnskap og forståelse. Å finne ut hvilken forskningsmetode som er mest hensiktsmessig å bruke er en viktig prosess i forskningen. Det er viktig å være bevisst rundt hvilke forskningsmetoder man kan benytte seg av og være kritisk til deres styrker og svakheter. Man må spørre seg selv hvilke metode som vil gi best mulig svar på problemstillingen. Vi valgte å benytte oss av kvalitative dybdeintervju med tre kontaktlærere på ungdomsskolen. Dette valget ble tatt for å få dypere innsikt og forståelse av lærerens arbeid med psykisk helse. Metoden gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av informantenes synspunkt og erfaringer. Når man benytter seg av kvalitative dybdeintervju er det ofte snakk om få respondenter. Det gjør at forskningen ikke vil gi et godt bilde på hvordan lærere flest arbeider med psykisk helse. Forskningen tar altså utgangspunkt i hvordan tre lærere arbeider med psykisk helse, men vil ikke være

representativ for alle lærere. Kvantitative metoder som for eksempel spørreskjema hadde derimot ikke gitt oss tilstrekkelig informasjon til å kunne svare på problemstillingen.

Det ville vært interessant å sett problemstillingen belyst fra et elevperspektiv og sett hvordan de opplever lærerens arbeid med psykisk helse. Det kunne gitt oss noen spennende funn og en dypere innsikt i hvordan skolehverdagen er i et psykisk helseperspektiv. Vi valgte å unngå å benytte oss av elever på grunn av etiske hensyn i et slikt sårbart tema. Det hadde også vært spennende å undersøke hvordan skoleledere arbeider inn mot dette problemet, hvilke tiltak de iverksetter og hvilke resultater eventuelle tiltak har gitt. For oss som fremtidige lærere var det mest ønskelig å undersøke hvordan dagens lærere arbeider med psykisk helse i skolen.

3.2 Dybdeintervju

Dybdeintervju som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette (Spredley, 1979). I undersøkelsen er vi ute etter informantenes erfaringer og synspunkter om hvordan det arbeides med psykisk helse i skolen.

Vi valgte å følge Thagaard (2013) sine anbefalinger, og lot spørsmålene være generelle og åpne, slik at de oppmuntret intervjupersonen til å fortelle fritt, slik at deres egne erfaringer kom best mulig frem (Thagard, 2013). Dybdeintervjuets kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant, noe som er særlig viktig der vi undersøker sensitive temaer (Tjora, 2012), som psykisk helse kan sies å være. For å opparbeide denne tilliten måtte vi ta flere valg. Intervjuguiden ble oversendt til informantene på forhånd så de fikk mulighet til å se gjennom spørsmålene, samt reflektere rundt egen praksis – se vedlegg 1. Gjennomføring av prøveintervju gjorde oss mer komfortabel med situasjonen som intervjuere. Et annet hensyn var at alle intervjuene ble gjennomført på informantenes egen arbeidsplass, for å sikre at informantene skulle føle de var i trygge omgivelser. Under selve intervjuet var vi også bevisst på å opparbeide en god atmosfære og en avslappet stemning hvor informanten følte det var rom for å snakke åpent om personlige erfaringer, og hvor digresjoner er tillatt.

3.3 Styrker og svakheter

Som forskningspersoner har vi et ansvar for å levere et produkt med best mulig kvalitet, men samtidig være kritisk til hva som kan påvirke vår egen forskning. Tjora (2012) peker på ulike momenter som kan være betydelig for forskningen, dette er blant annet hvordan undersøkelsen er gjennomført, valgene som er tatt underveis i prosessen, og hvilken teori som er benyttet (Tjora, 2012). Dalland (2012) mener det er viktig å være åpen rundt det som kunne vært gjort annerledes. Her kan det være viktig å legge frem hvilke tendenser eller antakelser som kan ha innvirkning på resultatet, samt hva man kan arbeide videre med. Det er viktig å være bevisst på at våre egne erfaringer og “baggage” kan påvirke tolkningen av svarene gitt av informantene.

3.3.1 Reliabilitet og validitet

I et forskningsprosjekt er det flere faktorer som kan gå galt eller svekke troverdigheten. Reliabilitet og validitet er omgrep som kan brukes til å forklare forskningen sin troverdighet. Det er viktig å samle inn resultat og data som er relevant for problemstillingen vår.

Reliabilitet vil si at det er en konsistens, som innebærer at ved gjentatt testing skal resultatet bli det samme hver gang. Det vil si at det er en stabilitet i testingen. Tester vil alltid innebære en mulighet for feil eller feilkilder (Tønnesen, 2017). Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad av pålitelighet datagrunnlaget har. I hovedsak betyr det hvordan data blir samlet inn, bearbeidet og benyttet (Larsen, 2017). Om andre forskere utfører en identisk undersøkelse, og får identiske resultat vil reliabiliteten være høy. En måte å sikre at reliabiliteten er høy er ved å ha orden i intervjudataene, slik at man ikke blander sammen hvem som har sagt hva.

I planleggingen, gjennomføring og behandling av intervjuene har det blitt lagt stor vekt på reliabilitet. En nøye utformet intervjuguide var blant annet med på å sikre dette. Vi er klar over at det finnes ulike definisjoner på psykisk helse og folk kan ha forskjellig oppfatning av hva begrepet innebærer. I starten av hvert intervju begynte vi derfor å spørre om informantene var enig i definisjon av begrepet psykisk helse. Etter avtale med informantene benyttet vi taleopptaker for å rette all oppmerksomhet rundt informanten og temaet som ble diskutert. Under hvert intervju hadde en av oss hovedansvaret for å lede intervjuet, mens den andre hadde en mer tilbaketrukket rolle som observatør med mulighet for innspill. Intervjuene varte i 40-70 minutter som resulterte i til sammen 34 sider med transkribering.

Validitet handler om relevans. Det er at data vi samler inn skal være relevant i forhold til gjeldende problemstilling. Validitet handler om gyldighet, og i hvilken grad man ut ifra resultat av et forsøk kan trekke gyldige slutninger i det vi har sett oss som mål å undersøke. For at forskningen skal være troverdig er det viktig å vurdere om den er reliabel og valid. Faktaene som brukes må være riktige for å finne ut at problemstillingen har sammenheng med forskningen. Hovedmålet er å finne sannheten for det som skjer. (Dahlum, 2015)

Ifølge Larsen (2007) er det lettere å sikre høy validitet gjennom kvalitative undersøkelser ettersom det er mulig å gjennomføre korreksjoner underveis. I intervjuene var vi oppmerksom på uttalelser som kan tolkes på ulike måter og valgte fortløpende å avklare hva informantene mente før vi gikk videre i intervjuet. Vi valgte også å foreta et prøveintervju, for å se om vi fikk svar som kunne besvare problemstillingen. Dette førte til noen få endringer i intervjuguiden.

”Rett valg av metode en viktig forutsetning for høy validitet” (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 276). Vi mener metoden som ble benyttet besvarer problemstillingen, selv om observasjon også hadde gitt innsyn i hvordan lærere arbeider med psykisk helse i skolen. En metodetriangulering med observasjon og dybdeintervju hadde vært interessant, men veldig tidkrevende. På grunn av bacheloroppgavens omfang valgte vi kun å fokusere på dybdeintervju.

3.4 Utvalg

Forskningen tar utgangspunkt i tre kontaktlærere på 10. trinn ved tre ulike skoler. Ettersom oppgaven omhandler psykisk helse valgte vi å intervjuere lærere som var kontaktlærere i sine klasser. Dette valgte vi hovedsak fordi de ofte har en tettere tilknytning til elevene og har dermed ofte arbeidet mer aktivt med den psykiske helsen til sine elever. De tre lærerne hadde relativt ulike utdannelsesbakgrunn og arbeidserfaring i skolen. Det gjorde det ekstra interessant å undersøke om det var noen forskjell i arbeidet med den psykiske helsen til elevene. Under kommer en kort presentasjon av informantene, der de er anonymiserte og gitt fiktive navn for å sikre deres anonymitet.

Lærer 1: Mann. Kontaktlærer for 10.klasse. Underviser i Engelsk, samfunnsfag. Har også spesialundervisning

Lærer 2: Dame. Kontaktlærer for 10.klasse. Underviser i Norsk og KRLE.

Lærer 3: Dame. Kontaktlærer for 10.klasse. Underviser i Norsk og kroppsøving.

3.5 Utforming av intervjuguide

Dybdeintervjuet kan formes på mange ulike måter, men i grove trekk går det gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning – som preges av ulike typer spørsmål og ulik grad av forventet refleksjon fra informantens side (Tjora, 2012). Intervjuguiden er formet ut i fra disse tre fasene. Først starter vi med oppvarmingsspørsmål som er lett for informanten å svare på. Det var blant annet hva de jobber som og hvilken utdanning de har. En slik start kan være med å skape en trygghet hos informanten om at han eller hun behersker situasjonen (Tjora, 2012).

Deretter går vi videre til kjernen i intervjuet, nemlig refleksjonsspørsmålene. I denne delen av intervjuet inviterer vi informantene til å dele opplevelser, erfaringer og synspunkt som vil være relevant i forhold til problemstillingen. Vi ønsker ikke å påvirke informantenes svar ved å stille ledende spørsmål, eller bruke begreper som f.eks. “relasjonsbygging” eller “mestringsopplevelser” i spørsmålene våre. Dette blir gjort for å få et mest mulig ærlig intervju fra informanten sin side om hvilke faktorer de velger å vektlegge. Vi velger i denne delen å begynne med et åpent spørsmål som handler om hvilke nøkkelpunkt de ønsker å vektlegge i deres arbeid med elevenes psykiske helse. Informantene fikk frihet til å dele erfaringer som var relevant i forhold til temaet, noe som resulterte i en dypere forståelse og innsikt i arbeidet de gjør. Til tross for informantenes mulighet til å divergere gjennomførte vi alle spørsmålene i intervjuguiden og følte vi fikk klare svar fra informantene. Denne tilnærmingen ga oss tre nokså ulike intervju. I avrundingen av intervjuet ønsket vi å oppklare eventuelle misforståelser som vil være med å styrke validiteten i forskningen vår. Vi ønsker også å oppsummere hva vi har snakket om, og høre om informanten har noe han eller hun ønsker å vektlegge eller tilføye. Vi avslutter med å takke informanten for deltakelsen i forskningsprosjektet og spør om vi kan ta kontakt dersom vi skulle lure på noe i etterkant. Alle informantene virket å være fornøyde etter intervjuene og alle ønsket at vi skulle ringe dersom noe skulle dukke opp.

3.6 Etske hensyn

Som forskere har vi et spesielt ansvar. Dette ansvaret inkluderer flere forhold ved forskningsprosessen, blant annet et ansvar overfor informantene så vel som ansvaret for en pålitelig fremstilling av studien. Vi var nøye med å informere om informantenes rettigheter når det gjelder anonymitet. Vi var tydelig med intervjuobjektene at alt som kunne lede eventuelle lesere tilbake til vedkommende skulle bli utelatt.

4.0 Resultater

I dette kapittelet gjøres det rede for sentrale funn i dybdeintervjuene. Funnene blir presentert gjennom emnene: psykisk helsearbeid, relasjoner, mestring og selvverd. Kapittelet består av et utvalg av lærernes utsagn hvor særtrekk og likhetstrekk blir belyst. I kapitlene psykisk helsearbeid og gode relasjoner vil vi illustrere funnene i en meningsfortetting. Dette er for å gi en oversiktlig fremstilling av hva informantene la mest vekt på i intervjuene som ble gjennomført.

4.1 Psykisk helsearbeid

Samtlige informanter opplyser at de jobber strategisk og målrettet med å forebygge psykiske lidelser i skolen. De trekker fram arbeidet rettet mot psykisk helse som et svært viktig tema med stadig høyere aktualitet. Alle informantene sier de har opplevd elever med både god og dårlig psykiske helse. I dette delkapittelet dreier det seg mest om håndtering av elever med dårlig psykisk helse.

For å presentere funnene så oversiktlig som mulig, fremstilles de her i en tabell.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
Fremgangsmåte med mistanke om dårlig psykisk helse hos en elev.	-Observerer endring i væremåte. -Tett samarbeid med helsesøster. -Kontakter eleven først.	-Observerer endring i væremåte. -Tett samarbeid med helsesøster. -Kontakter eleven først.	-Observer endring i væremåte. - Tett samarbeid med helsesøster. -Kontakter eleven først.
Samarbeid med heimen.	-Godt samarbeid med de fleste. Poengterer at samarbeidet med elever med psykiske vansker ofte kan være utfordrende. Spesielt med mistanke om en vanskelig hjemmesituasjon.	-Opplever en godt samarbeid med heimen. -Opplever til tider ansvarsfraskrivelse hos noen foreldre.	-Opplever et godt samarbeid med heimen.

Samarbeid med ulike instanser.	-Ofte samarbeid, med varierende resultat.	-Litt samarbeid, med positivt resultat.	-Litt samarbeid, med positivt resultat.
--------------------------------	---	---	---

Alle informantene får frem i intervjuet at dersom man mistenker at en elev har psykiske vansker bør man snakke med eleven først for å prøve å få mest mulig informasjon før en går videre med saken.

Lærer 2 sier hun har et svært tett samarbeid med helsesøster og at hun er en viktig del av denne prosessen. Dersom hun og helsesøster ikke kommer til bunns i saken, eller føler det er behov for å bringe inn flere tar hun kontakt med heimen og elevens foresatte. Samarbeidet med heimen synes hun har fungert bra, men har også opplevd at dette kan være krevende. Hun prøver derfor å alltid minne foreldrene på at de jobber mot samme mål:

“Jeg mener det er viktig å understreke at vi er tre parter som alle har samme mål. Læreren, foreldrene og ikke minst eleven har det felles målet at eleven skal ha det bra på skolen og få mest mulig uttelling for sine evner og anlegg.”

For å nå disse målene legger hun stor vekt på å ha en åpen kommunikasjon i alle ledd. Alt som omhandler eleven skal også foreldrene involveres i, og det gjør hun også elevene oppmerksom på. Hun understreker hvor viktig det er at foreldresamtalen gjenspeiler det hun og eleven snakket om.

Hun trekker også frem tiltak skolen iverksetter for å gjøre de ansatte mer rustet til å takle elever med ulike problem. For kort tid siden ble hele lærerstaben innkalt til møte hvor de fikk informasjon om traumer og hvordan snakke med elever som hadde dette problemet. Dette møte var situasjonsbetinget fordi det var en elev som hadde traumer. Hun opplevde dette som svært nyttig og et positivt tiltak fra skolen sin side.

Lærer 3 har lignende erfaringer hvor ledelsen har kalt inn til møte eller tilbudt ulike kurs. Bare en uke før vi gjennomførte intervjuet med henne hadde hun vært på et kurs hvor nettopp psykisk helse var hovedtema. Hun forteller videre at møtet la stor vekt hvordan håndtere psykisk uhelse blant ungdommer. Dette var et frivillig kurs, i motsetning til et situasjonsbetinget møte som **lærer 2** hadde vært involvert i.

Under intervjuene får alle spørsmål om hvordan de kjenner igjen en elev med dårlig psykisk helse. Alle informantene er enige om at det ofte er vanskelig å kjenne igjen disse elevene. **Lærer 2** sier at

elevene kan virke utagerende, men de kan også isolere seg. “De kan være høylytt, men også sjenert... det kan være så mangt.” Videre nevner hun at mange elever reagerer ulikt i sårbare perioder, men hun sier at hun ser etter en tydelig endring i væremåte.

“Jeg begynner ikke å bli bekymret for den psykiske helsen til en urolig elev kun fordi han er urolig. Jeg begynner å bli bekymret hvis den urolige eleven plutselig blir veldig rolig. Eller hvis en veldig stille elev plutselig blir veldig utagerende, det er da jeg blir bekymret.”

Lærer 1 poengterer også at han ser etter endring i væremåte, men det er viktig å ikke være så kjapp med å konkludere at det er et så stort problem. Han mener at er viktig å snakke med eleven for å finne ut hvorfor eleven oppfører seg slik han gjør. Det kan være alvorlige ting som skilsmisse eller dødsfall i familien, men det kan også være noe lite som skjedde på fotballtrening dagen før.

Lærer 1 trekker frem elever som utsetter seg for selvskading enten i form av kutting, eller selvpåført kvelningsforsøk som noe han har opplevd ofte. “Det vanskeligste man opplever er når man får tilbakemeldinger fra elever som sier at de har kuttet seg, eller prøver å kvele seg selv.” Det første han gjør når han får vite om dette er å prøve å få til en samtale med eleven fortrest mulig. Han presiserer hvor viktig det er å gå rett på sak og ikke gå rundt grøten. Dersom han får vite at en elev driver med selvskading spør han ofte eleven rett ut: “Jeg har fått høre at du har begynt å kutte deg, stemmer dette?” I tett samarbeid med helsesøster går han frem for å finne ut hva som får eleven til å gjøre det, og hva som skal til for å hjelpe. Disse situasjonene ser han på som svært alvorlig og et godt samarbeid med alle instanser er ofte nødvendig, men selv opplever han at dette ofte ikke er nok. Han nevner samarbeidet med de ulike instansene som veldig varierende, hvor det til tider fungerer bra, og andre ganger det ikke fungerer så bra.

I følge alle informantene er heimen den viktigste samarbeidspartneren man har utenfor skolen.

Lærer 1, som ofte har vært borti selvskadingsproblematikk hos elever snakker mye om dette samarbeidet. “Som oftest har jeg et godt samarbeid med heimen, men jeg har også opplevd at elever som har sliter psykisk av og til har en krevende hjemmesituasjon, og da er kanskje ikke heimen den beste samarbeidspartneren likevel.” Han utdyper at dersom han mistenker problemer i heimen blir det ofte diskutert i kollegiet, og spesielt med helsesøster hva de skal gjøre videre.

4.2 Gode relasjoner

Meningsfortettingen nedenfor illustrerer hvilke fokusområder som ble vektlagt i de ulike intervjuene.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
Elev-elev relasjon		-Fokuserer på trygghet i relasjonene til andre elever. -Lar elevene sitte sammen å jobbe med oppgaver. Observerer om elevene går godt sammen.	-Fokuserer på trygghet i relasjonene til andre elever. -Tenker nøye gjennom de fysiske rammene som plassering av elevene i klasserommet.
Elev-lærer relasjon	-Utfører elevsamtaler dersom det er nødvendig. -Være en tydelig og positiv voksen for å få tillit hos elevene. -Viktig å lære navnene til elevene. -Bruk av humor.	-Utfører spontane elevsamtaler dersom det er nødvendig -Har fokus på å ha klare rammer for elevene. -Bruk av humor.	-Har hyppige samtaler alene med elevene. -Redegjør for sine forventninger til elevene sine.

Lærer 1 mener gode relasjoner er grunnmuren for å bygge god psykisk helse og understreker dette gjentatte ganger i løpet av intervjuet.

“For meg er relasjonen et tilbakevendende tema. Det å være en positiv og tydelig voksen som både kan ha klare rammer og klare grenser, men som elevene skal vite å være 100% trygg på. Det er helt avgjørende”

En av måtene han arbeider med dette på er å lære seg alle navnene på elevene i klassen så fort som mulig. Han bruker mye tid dette og dersom han skal være vikar i en time bruker han forberedelsestiden på å lære seg navnene til alle elevene i klassen. Han har også opplevelser der elever kommer bort til ham etter han har hatt vikartime i klassen og spør ham om han husker hva de heter. De blir ofte overrasket når han husker navnet deres og observerer at det betyr mye for elevene å føle at de blir sett.

“Elever kommer bort til meg etter å ha fått nye lærere i to uker og sier at lærere ikke vet hva de heter ennå, så har det ganske mye å si.” **Lærer 1** ser på det som veldig viktig at elever får høre navnet sitt jevnlig i klassen. Det kan være noe så enkelt som “Per legg fra deg blyanten”. “Det er en grunnleggende måte å bekrefte deres identitet og tilstedeværelse på.”

Lærer 1 bruker en god del humor for å opparbeide tillit og gode relasjoner til elevene. Det blir sett på som veldig viktig. For å ha en god relasjon til elevene er det også viktig for ham å være en tydelig og positiv voksen som elevene kan ha tillit til. Å ha ganske klare grenser og rammer, samtidig som eleven er 100% trygg på han, ser han på som helt avgjørende. **Lærer 2** er enig om at relasjonsbygging er noe av det viktigste arbeidet man gjør i forhold til psykisk helse, og i likhet med **lærer 1** bruker hun også humor som virkemiddel.

Lærer 2 er nøye på at elevene skal kunne utvikle en god relasjon seg imellom på en best mulig måte. I flere undervisningstimer lar hun elevene sitte sammen og arbeide med oppgaver i lag. Hun observerer at dette samarbeidet gir et godt læringsutbytte. Dersom det blir observert at kombinasjonene av personlighetstypene ikke går så godt sammen, endres det litt på plassene. På denne måten arbeides det også med elev-elev relasjoner.

Lærer 3 er spesielt opptatt av å skape gode relasjoner i sitt arbeid med psykisk helse. Her settes klassemiljøet og elevenes trivsel i fokus når det kommer til å arbeide med relasjonene elevene imellom og sin relasjon til elevene. Hun er opptatt av at ingen elever lærer mye når de ikke er trygge i sine omgivelser, og denne tryggheten kommer gjennom å legge til rette for gode relasjoner.

“Jeg vil jo at de skal være trygge. Jeg sier veldig tidlig når jeg overtar en klasse at jeg takler kommentarer og de kan være uenige i ting jeg gjør og slikt, men de skal si det til meg på en ordentlig måte, så får de et skikkelig svar. Men er det noe jeg blir sur for så er det hvis noen slenger frekke kommentarer til en annen medelev”.

Det blir med andre ord satt klare rammer og forventninger til elevene som kan gjøre det lettere å vite hva som er forventet av dem og hva de kan forvente.

De fysiske rammene er noe som også blir vektlagt i arbeidet med relasjoner. **Lærer 3** er veldig bevisst når det kommer til hvem skal sitte sammen i klasserommet. Det handler om å skape en så god dynamikk som mulig.

“Man må være veldig bevisst på hvem man setter sammen, og hvem en ikke bør sette sammen fordi de har en dårlig innvirkning på hverandre. Det handler også om å ikke sette noen som har vært etter noen rett i nærheten av hverandre. Det kan virke forstyrrende for begge elevene.”

Lærer 3 er ikke bare opptatt av å bevare en god relasjon elevene imellom, men også det å ha en god relasjon til elevene. Å skape denne gode relasjonen blir ofte gjort gjennom uformelle samtaler med elevene, som kan gjennomføres spontant etter en endt undervisningstime eller ved å ta elever ut på gangen. “Det å ta elever ut på gangen, det gjør jeg ofte. Elevene synes ikke det er noe rart fordi jeg tar de med både når det er snakk om positive og negative ting.” Hun opplever mange fine samtaler med elevene når de er på tomannshånd.

4.3 Mestring

Lærer 2 er veldig opptatt av å skape gode diskusjoner i klasserommet. Hun mener det er viktig at elevene lærer å verbalisere hva de tenker. I disse diskusjonene mener hun det er viktig å aldri avvise et svar eller en uttalelse som kommer fra en elev.

“Du kan i nesten alle tilfeller finne noe som er verdt å gå videre med i det som eleven svarer og derfor ikke avvise det som feil. Jeg prøver alltid å gå videre på hva eleven har sagt så han eller hun ikke får inntrykk av at vedkommende har tabbet seg ut eller sagt noe som ikke skulle vært sagt eller noe sånt.”

Denne måten å jobbe på er både med på å skape mestringsopplevelser hos elevene, men er også sentralt med tanke på trygghetsfølelsen, mener **lærer 2**. Hun forteller videre at trygghet og tilhørighet er faktorer som har stor sammenheng med mestring. Hvis du ikke føler deg trygg nok til å ytre dine meninger, vil det begrense muligheten til å føle mestring. **Lærer 2** ønsker et klassemiljø hvor det er rom for å tenke høyt og spille på hverandre. For å skape et slikt klassemiljø synes hun det er viktig å påpeke innspill og gi mye ros for bidragene som kommer. Elever er som alle andre mennesker umåtelig mottakelige for positiv tilbakemelding, avslutter hun.

Lærer 1 har en lignende tilnærming til arbeid med mestringsopplevelser hos elevene. Han er også opptatt av å aldri avvise et svar hos eleven og gjøre det klart at alle bidrag i klassen er gode bidrag.

“Man prøver hele tiden få frem at alle bidrag i en klassesituasjon er gode bidrag selv om det ikke alltid er rett. Den oppfatningen om at hvis du lurer på noe, så lurer 3-4 andre på akkurat det samme. Hvis du tror at $2+2=5$ så er det 3-4 andre som også tror det. Så må vi finne ut hvorfor det er sånn, så kan vi heller bli enige om at det kunne kanskje vært 4 og en halv, men at vi finner ut av det sammen. Det å ha stor åpenhet og rom for at en ikke er nødt å ha nøyaktige rette svaret i en klasse, men være med å undre sammen. Det håper jeg å få til.”

Lærer 3 har et ønske om å løfte elevene sine gjennom å skape mestringsopplevelser. Hun nevner at hun liker å lese opp elevtekster høyt i klassen for å gi anerkjennelse til elevene. Videre nevner hun at det som regel er de samme elevene som får de gode karakterene i Norsk. For også å trekke opp de elevene som alltid skriver til en 3er prøver hun å finne gode skildringer eller formuleringer i tekstene som hun kan lese opp i klassen. Her legger hun vekt på å trekke frem en elev som ikke nødvendigvis alltid gjør det så bra i det aktuelle faget.

“Alle elever trenger anerkjennelse og det blir helt feil hvis jeg kun leser opp tekstene fra de samme elever som hver gang får en 5er eller 6er. Derfor leser jeg ofte opp deler av teksten til de som får 3er og 4ere også. Som regel finner man gode skildringer eller gode formuleringer i disse tekstene også.”

Lærer 3 beskriver også tiltak som blir gjort i samarbeid med kantinen på skolen.

“Hvis vi har noen som går mye alene, så snakker vi med hun som driver kantinen på skolen og spør om de får plass i kantinen. Dermed får de være i kontakt med andre mennesker.

Dette er det veldig mange som har stor gevinst av. Det er blant annet en i klassen min som er blitt mer åpen i år enn i fjor fordi han nå står i kantinen og føler at han bidrar der.”

4.4 Elevenes selvverd

Lærer 1 opplever mange elever med magesmerter som ofte blir forklart av elevene som en klump i magen. Verken han som kontaktlærer eller helsesøster som har blitt koblet inn klarer å finne helt ut hva disse magesmertene kan være. Det er også noe som blir erfart som “smittsomt”. Ofte går det i perioder der flere venner sliter med mageproblemer. **Lærer 1** tror at magesmerten kan være et resultat av hvordan elevene har det i denne perioden. Han erfarer at de som slet med dårlig psykisk helse var de samme elevene som opplevde disse magesmertene.

Lærer 2 nevner ikke noe om disse magesmertene eller noen andre fysiske smerter. Hun fokuserer mer på hva som skal til for å styrke elevenes selvverd i intervjuet. “Det å kunne støtte hverandre og løfte hverandre opp er veldig viktig for den psykiske helsen til eleven. At elevene kan gi ros og si noe fint om hverandre er en uvurderlig del i arbeidet med selvfølelsen til elevene.” Hun er opptatt av at elevene bygger hverandre opp og arbeider mye med at elevene gir hverandre ros.

Lærer 3 har et stort fokus på elevenes selvverd. Hun poengterer at det ikke kun er karakterene som definerer deg som menneske. “Jeg sier om og om igjen til det kjedsommelige at det ikke er karakterene som definerer deg som menneske. Det er ingen som får karakterer for hvor god venn du er eller hvor kjekk du er med andre.” Hun har også fokus på å kommentere og å gi ros for hendelser som ikke bare er faglig relaterte.

“Jeg prøver å kommentere og gi ros for hendelser som ikke bare er faglig relaterte. Hvis en elev for eksempel tar opp stolen for en annen elev prøver jeg å gi positive tilbakemeldinger om det også. Det er viktig å kommentere ting de gjør for hverandre som medmennesker.”

5.0 Drøfting

Hensikten med forskningsprosjektet er å få innsikt i hvordan lærere på ungdomsskolen arbeider med psykisk helse. I dette kapittelet tar vi for oss hovedfunnene i resultatkapittelet og knytter det opp mot faglitterær teori som er belyst i kapittel 2.

5.1 Psykisk helsearbeid

Det er vanlig å dele inn forebyggingstiltak rettet mot psykisk helse inn i tre ulike nivå: universell, selektiv og indikativ forebygging (Folkehelseinstituttet, 2011). Det er viktig å være bevisst på at disse tre nivåene ikke er tre helt adskilte, men nivåer som går inn i hverandre.

Alle informantene opplyser at de har et tett og godt samarbeid med helsesøster og lærerteamet for å kartlegge elevenes faglige og sosiale utvikling. Gjennom diskusjoner i kollegiet som teammøter, samtales det rundt elevenes utvikling faglig og sosialt. Den kunnskapen de opparbeider seg rundt eleven blir mye av grunnlaget for hva som videreformidles til foreldrene på foreldremøter og annen interaksjon med heimen. **Lærer 3** påpeker at det er nødvendig å ta kontakt med heimen både med positive og negative hendelser på skolen. Det kan tenkes at skole-hjem samarbeidet blir styrket når foreldrene ikke kun blir informert om de negative situasjonene som oppstår, men at det også legges vekt på det positive.

Lærer 2 trekker også frem hvor viktig et aktivt skole-hjem samarbeid er for den psykiske helsen til eleven. Det første hun sier i møte med foreldrene er hvor viktig det er at både læreren, eleven og foreldrene jobber mot et felles mål. Foreldrene skal være informert om hvilken retning eleven utvikler seg i både sosialt og faglig. Vi ser store likhetstrekk mellom hvordan informanten arbeider i praksis og hva vi finner i teorien. Lassen og Breilid (2012) nevner at foreldre og lærere bør etablere et partnerskap med felles forståelse om hvordan eleven skal få størst mulig uttelling for sine evner både sosialt og faglig.

I modellen som er belyst i teoridelen (Figur 1) er samarbeid med heimen en sentral faktor som inngår i alle tre nivåene. Samarbeidet med heimen vil ha en større grad av betydning jo høyere opp i pyramiden man kommer, hvor elevene med størst psykisk utfordringer befinner seg. **Lærer 1** bruker mye av intervjuet til å fortelle om hvordan han håndterer elevene med dårlig psykisk helse. Også han forteller om hvor viktig det er med et godt samarbeid med heimen. Når han arbeider med elever som driver med selvskading understreker han dette samarbeidet som helt nødvendig, men med ett stort unntak. Dersom han mistenker at hjemmesituasjonen kan være noe av grunnen til selvskadingen diskuteres problemet med helsesøster og ledelsen før de kommer frem til hvilke instanser som bør involveres.

Samarbeid med ulike instanser er også sentralt når man arbeider med de elevene som har psykiske vansker og lidelser. Lassen og Breilid skriver at et godt samarbeid med ulike instanser er et kriterium

for å hjelpe elever med psykiske problem. **Lærer 1** nevner at han opplever en lav terskel for å involvere andre instanser som PPT, BUP og lignende, men erfarer at det ikke alltid hjelper så mye som man kan håpe. **Lærer 2** og **3** erfarer derimot samarbeidet med de ulike instansene som veldig god.

5.2 Gode relasjoner

Drugli & Nordahl (2010) slår fast at læreren er en viktig voksen i livet til elevene. De møter og opplever elevene på en arena hvor de utvikler seg mye både intellektuelt og sosialt. Dette gir læreren et stort ansvar når det kommer til arbeidet med elevenes utvikling. Deres psykiske helse er noe som står veldig sentralt i dette arbeidet. I intervjuene spurte vi hvilke nøkkelpunkt de legger vekt på i deres arbeid med den psykiske helsen til elevene. Alle informantene trakk frem gode relasjoner som en av disse nøkkelpunktene. **Lærer 1** mener en god måte å bygge relasjoner på er å lære seg navnene på alle i klassen forttest mulig. Hvis en elev får høre navnet sitt fremfor å bli kalt "du" så gjør det noe med eleven. Det vil føre til at eleven føler at du bryr seg. Dette kan trekkes opp mot både den indre og ytre dimensjonen av sosial støtte fra læreren. Den indre dimensjonen går ut på hvordan eleven *føler* å bli respektert og akseptert. Ved å huske navnene og bruke det når man snakker til eleven kan det tenkes at eleven i større grad føler seg respektert og akseptert.

Lærer 3 mener relasjonene elever imellom er vel så viktig som lærer-elev-relasjonen.

Utdanningsdirektoratet (2016a) poengterer at relasjonen elevene bygger seg imellom vil være helt avgjørende for om de har det bra på skolen eller ikke. Hun bruker mye tid på å rose elevene og oppfordrer andre medelever til å gjøre det samme. I likhet med **lærer 2** mener hun oppbygging av klasserommet og elevers plassering i klasserommet kan bidra til å styrke disse relasjonene. Målet er til syvende og sist å danne et godt klassemiljø hvor elevene føler seg trygge og ivaretatt.

Unødvendige, småfrikke kommentarer fra enkeltelever kan svekke klassemiljøet, og slås derfor ned på.

Elever som har psykiske vansker har større risiko for å ikke bli inkludert i gode elev-elev-relasjoner (Tetzchner, 2012). **Lærer 2** og **lærer 3** legger vekt på hvordan organisering av klasserommet kan ha betydning for elevenes psykiske helse. De observerer hvilke elever som jobber bra sammen, og hvilke elever som ikke kommer så godt overens. Dersom de opplever at en elev har vanskeligheter med å forholde seg til andre medelever vil det være unaturlig å sette de ved siden av hverandre. Hvis man klarer å organisere klasserommet slik at alle elever kan føle at de er i trygge omgivelser og bli inkludert i gode elev-elev-relasjoner kan det være med å styrke den psykiske helsen.

Lærer 2 har også vært med å forme klasseregler sammen med elevene. Der legges det vekt på at elever skal være med å bygge hverandre opp og komme med positive bemerkninger til medelevene sine. Å arbeide på en slik måte kan være med å bidra til bedre elev-elev-relasjoner som er helt avgjørende for om elevene har det bra på skolen eller ikke.

5.3 Mestring

Bandura hevder at mestringsforventning er nært knyttet til psykisk helse (Uthus, 2017). Det snakkes her om hvor stor troen til elevene er at de skal klare en oppgave. **Lærer 1** og **lærer 2** snakker om dette i intervjuene. Det som kommer tydeligst frem her er måten de arbeider med mestringsstroen til elevene, ved å aldri avvise et svar. **Lærer 2** sier at en alltid kan gå videre med noe som en elev har sagt. Tar man tak i det eleven sier og skaper noe ut av dette, kan eleven tolke svaret sitt som noe positivt og dermed oppleve mestring. Dette er noe eleven kan ta med seg i senere undervisningssituasjoner. Denne måten å arbeide med mestring på er støttet av Bandura. Han trekker frem fem faktorer som er med på å avgjøre om eleven vil oppleve mestring, som er presentert i teoridelen. En av disse faktorene omhandler *personens fortolkning*. Den tar for seg hvordan en person eller elev tolker resultatene sine (Imsen, 2014). Tas elevens svar godt imot av læreren er sjansen større for at eleven opplever mestring som er en medvirkende faktor for en god psykisk helse.

Å bruke elevene som en ressurs er noe som flere av informantene la spesielt vekt på. Dette omhandler flere ting, men å føle seg til nytte i samfunnet, som i dette tilfelle er skolen, er noe som blir satt høyt. Å gi elevene mestringsopplevelser kan gi elevene økt motivasjon og sterkere resultater på lang sikt. **Lærer 3** skildrer historien om en elev som hun hadde observert gå mye alene. Det ble dermed sett på hvordan denne eleven kunne inkluderes mer i skolehverdagen og i klassemiljøet. Ved å stå i kantinen på skolen fikk eleven kontakt med andre elever i større grad og oppleves av lærerne som mer åpen nå enn tidligere. Denne måten å arbeide på støttes av den israelske professoren i medisin Aarin Antonovsky. Begrepet omhandler å utvikle helse og sunnhet og det å kunne opprettholde denne helsen. Salutogenese ses på som en aktiv prosess der god helse utvikles og har et individfokus istedenfor et sykdomsperspektiv (Berg, 2005).

Gjennom et salutogent perspektiv utviklet Antonovsky en helsemodell. Denne modellen innebærer at man ønsker å ta i bruk ressursene hos individet, istedenfor å kun være opptatt av sykdomsperspektivet (Berg, 2005). Intensjonen ved Antonovsky's modell har blitt brukt i arbeidet med eleven som **lærer 3** skildrer. Ved å ha et fokus på hva som kunne gjøres for å bedre situasjonen til eleven fikk eleven et mer positivt perspektiv på skolehverdagen.

Ved det å tilrettelegge for ressursperspektivet hos eleven i kantinen, tas det også i bruk metoder for å sikre elevens følelse av tilhørighet. Som presentert i teorien har faglige prestasjoner i skolen, trivsel og tilhørighet en sammenheng. Uthus (2017) slår fast at å mestre de faglige aktivitetene betraktes som en viktig inngangsbillett for å oppnå tilhørighet i skolen. **Lærer 3** legger til rette for at elevene skal oppleve mestring og tilhørighet. Dette er noe hun jobber aktivt med for å styrke den psykiske helsen til elevene. Dette blir støttet av Blum og McNeely (mfl. 2002) som slår fast at tilhørighet har en vesentlig betydning for den psykiske helsen og mentale fungeringen blant mennesker.

5.4 Selvverd

Å bli anerkjent i en elevgruppe er viktig for elevene. I intervjuene stilte vi spørsmål om hvordan informantene arbeidet med den psykiske helsen til elevene. Det kom da frem at de var veldig opptatt av å aldri avvise et svar i en undervisningssituasjon. **Lærer 2** mener at man ofte kan bygge videre på uttalelsene en elev kommer med selv om det ikke er helt rett eller presist. Dette mener hun er viktig for at eleven ikke skal føle at han har tabbet seg ut.

Skaalvik og Skaalvik (2017) snakker om anerkjennelse i skolesammenheng. Da snakkes det ofte om prestasjonene på skolen, noe som står sentralt i skolehverdagen. "Å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av viktige andre er en meget sterk kilde til selvverd" (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 79). Elevens tolkning av lærerens svar er avgjørende for om eleven føler en form for anerkjennelse. Læreren er i dette tilfelle som i de fleste andre klasseromssituasjoner det Sullivan (1947) omtaler som signifikante andre. Dette er de som har størst betydning hos eleven og som i de fleste tilfeller er det læreren som har en autoritativ rolle. Får eleven anerkjennelse hos læreren, vil dette bidra til å styrke selvet. Arne Næss (1976), gjengitt i Skaalvik & Skaalvik (2017) støtter opp under arbeidet med å styrke selvet til elevene. Han slår fast at det er klare sammenhenger mellom selvet og psykisk helse. **Lærer 2** sitt arbeid med å aldri avvise et svar fra elevene sine fremstår dermed som svært viktig i arbeidet med elevenes psykiske helse.

Lærer 1 var også enig i at man aldri må avvise et svar fra eleven og prøve å bygge videre på det eleven bidrar med. I den aktuelle klassen var det andre utfordringer knyttet til elevenes selvverd. Flere av elevene slet med mageproblemer som ikke kunne forklares fra et medisinsk perspektiv. Elevene forklarte det ofte som en klump i magen. Selv om det kan være flere grunner til at elever sliter med symptomer på magesmerter, opplevde **lærer 1** at de som slet med magesmerter slet med lav selvverd. Det kan tenkes at fysiske smerter som magesmerter og hodepine har en sammenheng med selvverd. Skaalvik & Skaalvik (2017) støtter dette og viser til forskning som skildrer symptomer som hodepine og magesmerte som tegn på lav selvverd.

6.0 Avslutning

Bacheloroppgaven har tatt for seg følgende problemstilling: "Hvordan arbeider tre lærere på ungdomstrinnet med elevenes psykiske helse". For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte har relevant teori blitt satt i kontekst med intervjuene som har blitt gjennomført med tre kontaktlærere på ungdomstrinnet.

Kort oppsummert viser funnene at lærere jobber bevisst og målrettet med å styrke og/eller ivareta elevenes psykisk helse. Det er en kontinuerlig prosess som ofte kan være ressurs- og tidkrevende. Informantene opplever at de har mulighet til å påvirke *alle* elevers psykiske helse positivt, dersom de arbeider tett med elevene og opparbeider et godt samarbeid med heim og andre instanser dersom det er behov for det.

Informantene er samstemte i at relasjonsbygging er en av de viktigste faktorene for å opparbeide seg en god psykisk helse. Det arbeidet handler om at elever har det godt med hverandre, med læreren og føler tilhørighet i et trygt skolemiljø. Et godt samarbeid med de ulike instansene poengteres som sentralt når en jobber med elever med dårlig psykisk helse. En av hovedfunnene er at samarbeidet med de ulike instansene var positiv hos to av informantene, men kunne til tider oppleves som lite nyttig ifølge en informant.

Å ha fokus på å skape mestringsopplevelser hos elevene var også noe som informantene så på som særdeles viktig. Å ha fokus på dette kunne bygge elevenes faglige selvtillit som gjorde at de kunne prestere bedre i en faglig setting. Som klasseleder ble det satt fokus på å ikke avvise noen svar hos elevene. Bygger man videre på elevenes svar, erfarte informantene økt mestringsfølelse og motivasjon til skolearbeidet.

Funnene som har blitt gjort er et utvalg om hvordan tre lærere arbeider i skolen. Det er viktig å presisere at funnene i undersøkelsen kun vil være representative for de utvalgte informantene, og ikke lærere generelt i skolen. Ut ifra metoden som har blitt benyttet i forskningen, tas det utgangspunkt i lærerens refleksjoner rundt eget arbeid med den psykiske helsen til elevene. Læreres arbeid med psykisk helse er et aktuelt og spennende tema som ville vært interessant å få dypere innsikt i. For å vite hvordan lærere arbeider ville det vært hensiktsmessig å benytte observasjon for en mer helhetlig innsikt i lærernes arbeid.

7.0 Litteraturliste

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

Baumeister, R.F., Leary, M.R., & Steinberg, Robert J. (1995). The need to belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.

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

Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Dahlum, S. (2015). *Validitet*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>

Dalgard, O.S., Mathisen, K.S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., Aarø, L.E. (2011). *Bedre føre var*. (Rapport 2011:1). Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed., Helse- og sosialfag : høyskole). Oslo: Gyldendal akademisk.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goals pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry* 11 (4): 227-268.

Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Drugli, M., & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 136 - 171). Bergen: Fagbokforlaget.

Drugli, M., & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler : Gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Dyb, H. (2017). *Psykiske helseplager fortsetter å øke blant ungdom*. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom/2017/08/svaert-mange-unge-opplever-skolestress/produisert-og-finansiert-av/hogskolen-i-oslo-og-akershus>

Farmer, T. W. & Farmer, E. (1996). Social Relationships of Students with Exceptionalities in Mainstream Classrooms: Social Networks and Homophily. *Exceptional Children*, 62(5), 431-450.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (186-200). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Ungdomshelse. Regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

Helsedirektoratet. (2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>

Helsedirektoratet. (2018). *Samhandling med skole*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/seksjon?Tittel=samhandling-med-skole-10337#systemrettet-samarbeid:-skolehelsetjenesten-b%C3%B8r-ha-et-systemrettet-samarbeid-med-skolensterk-anbefaling>

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Lassen, L., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis : Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, Ø. (2012). Læreren og andre samarbeidsetater. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 183-207). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Modell for psykisk helsearbeid i Osloskolen (Bilde). (2010). Hentet fra http://oslokfuo.no/wp-content/uploads/2014/06/Psykiskhelse_i_Osloskolene.pdf

Mykletun, A., Knudsen, A.K. og Mathiesen, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>

Nasjonalt folkehelseinstitutt. 2007a. *Sosial ulikhet i helse*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Rapport 2007:1.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. 17 Juli 1998 nr. 61. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a

Paasche, Kirsten Helene (2012). Hva er god psykisk helse? I *Mental Helse* 04 oktober 2012. Hentet fra: <http://www.mentalhelse.no/fylkes-og-lokallag/nordtroendelag/lokallag/naeroey-og-vikna/nyheter/hva-er-god-psykisk-helse>.

Reneflot, A., Aarø, L.E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K., Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Skaalvik, E. M. (1998). Skolen som oppvekstmiljø. I E.M. Skaalvik & Ø. Kvello (Red.). *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Oslo: Tano Aschehoug.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selververd. Et aspekt ved mental helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv (70-90)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sowislo, J. F. og Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin* 139(1): 213-240

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

Sullivan, H.S. (1947). *Concepts of modern psychiatry*. Washington, D.C.: The William Alanson Psychiatry Foundation.

Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tønnesen, S. (2017). *Reliabilitet*. Hentet fra <https://snl.no/reliabilitet>

Undheim, A.M. & Sund, A.M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15- year-old Norwegian adolescents. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 803–811.

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Oppsummering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>

Utdanningsetaten. (2010). *Psykisk helse i Osloskolene*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

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

Øystein Lund. (2012). Læreren og andre samarbeidsetater. I Jenssen, E., Haug, P., & Postholm, M. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjon

- Fortelle om formålet som er hvordan lærere arbeider med psykisk helse i skolen
- Taushetsplikt
- Anonymitet
- Mulighet for å avbryte når som helst
- Opptak, er det greit for deg?

Bakgrunn og kompetanse

- Kan du fortelle oss i korte trekk hva du jobber med?

- *Hvor lenge har du vært lærer?*
- *Hva er utdanningsbakgrunnen din?*
- *Hva legger du i begrepet psykisk helse?*
 - I vår oppgave har vi valgt å bruke definisjonen fra WHO "En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet". Er dette noe du kan være enig i?
- *Hvilken kunnskap har du rundt temaet psykisk helse i skolen?*
 - *Den kunnskapen du har tilegnet deg, er det ut fra egen erfaring, faglig litteratur, eller en annen plass?*

Psykisk helse

- **Hvilke nøkkelpunkt vil du legge vekt på i ditt arbeidet med psykiske helse?**
 - Hva mener du er viktig når du bygger relasjon med elevene dine?
 - Hvordan tror du å legge til rette for mestringsopplevelser vil være med å bidra til å øke den psykiske helsen?
 - Klassemiljø
 - elev-elev relasjon som en del av klasselederjobben
 - Hjem-skole samarbeid
- **Hvordan kjenner du igjen en elev med dårlig psykisk helse?**
 - Er det noe du ser ganske fort, eller tar det lengre tid?
- **Dersom du er bekymret angående en elevens psykiske helse, hvordan går du frem?**
 - Eleven
 - Handler du alene, eller diskuterer dere dette i kollegiet?
 - Samarbeider du med andre instanser?
 - Hvordan fungerer faktisk samarbeidet?
 - Hvordan fungerer samarbeidet med ressursteam, evt andre instanser?
 - Heimen
 - BUP?
- **Hva tenker du om din egen kompetanse i arbeidet med elevenes psykiske helse?**
 - Opplever du din kompetanse som tilstrekkelig?
 - Hva gjør at din kompetanse er tilstrekkelig?
 - Hva gjør at din kompetanse ikke er tilstrekkelig?

- Har du noen erfaringer der din egen kompetanse ikke har vært tilstrekkelig eller mangelfull?
- **Hva er din kunnskap og dine forutsetninger i arbeidet med elevenes psykiske helse?**
 - Hvilke områder føler du at du kunne hatt mer kunnskap om?
 - Kan du si noe om dilemma om kunnskapslærer versus omsorgslærer?
- **Hva er det viktigste du som lærer gjør i arbeidet med dine elevers psykiske helse?**
 - Føler du at du som lærer har innvirkning på dine elevers psykiske helse?
 - På hvilken måte kan du være en ressurs for elever som sliter psykisk?
- **Skolen er en av de største samfunnsarenaene for en elev. Hvilken rolle har skolen og læreren i arbeidet med elevenes psykisk helse?**
 - I så fall på hvilken måte?
 - Hvorfor ikke?
 - Hvordan føler du skolen som organisasjon arbeider?
 - Bli arbeidet med psykisk helse overlatt som et individuelt fokus eller føler du en felles visjon og arbeidsmåte innad i kollegiet?
 - Er du kjent med styringsdokumentenes føringer på arbeid med psykisk helse hos elever.
- **På hvilken måte inkluderer du arbeidet med psykisk helse i din undervisning både indirekte og direkte?**
 - I så fall på hvilken måte?
 - På hvilken måte direkte
 - På hvilken måte indirekte?
 - Hvorfor ikke?

Oppsummering

- Forhøre om det er noe mer informanten ønsker å ta opp eller vektlegge.
- Er det greit å ta kontakt igjen som vi ønsker utdypet?
- Oppsummere.
- Sjekke om informanten har blitt forstått riktig.