

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er psykisk helse blant elevene i småskolen. Med forskningen min ønsket jeg å fokusere på skolen som en forebyggende og helsefremmende arena, og da nærmere bestemt på lærerens rolle i dette arbeidet. Barna tilbringer store deler av dagen sin på skolen, og Folkehelseinstituttet (2014) har pekt ut barnehagen og skolen som de viktigste arenaene for det psykisk helsefremmende arbeidet i Norge. Det er disse arenaene som har den mest intensive og langvarige kontakten gjennom hele oppveksten til barn og unge, og som i høy grad kan påvirke deres helseutvikling (Folkehelseinstituttet, 2014). Formålet med min studie ble derfor å se på hvordan lærer relaterer psykisk helse inn i sin undervisningspraksis, og på den måten arbeider helsefremmende, og kan støtte opp imot en positiv helseutvikling til sine elever. Temaet blir belyst ut i fra følgende problemstilling:

- *Hvilken forståelse har lærerne rundt barns psykiske helse i småskolen, og hva vektlegger lærerne som viktig for å fremme god psykisk helse blant elevene på disse trinnene.*

For å undersøke studiens problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Studiens empiri består av intervjuer av fem lærere, hvor alle er lærere i småskolen med lang yrkeserfaring.

Det teoretiske grunnlaget i studien er strukturert i to deler. Den første delen, hvor hovedvekten ligger, er teori på elev-nivå der jeg ser på ulike sider ved skolen som kan ha en helsefremmende effekt på elevene. Mye av dette må videre realiseres av lærerne, så da ble det naturlig å ha teori på lærer-nivå i teoridelenes andre del. Her vektlegger teorien hva det er lærer trenger i denne realiseringen.

Studiens funn viser at lærerne har god forståelse til psykisk helse begrepet, og de ser det i betydning i forhold til elevens trivsel og læringsprosesser. Utdanningsdirektoratet (2011) beskriver at barn og unge med en dårlig psykisk helse ikke er i en læringsposisjon. Dette er i tråd med det Berg (2012) og Sosial- og helsedirektoratet (2007) sier i forhold til at psykisk helse er knyttet opp mot vår produktivitet. Lærerne ser derfor behovet og betydningen for helsefremmende arbeid, og at det finnes flere sider ved skolen som kan være med å støtte opp imot elevenes psykiske helse. De elementer lærerne vektlegger som viktig i det helsefremmende arbeidet er; selvpoppfatning, motivasjon og mestring, tilpasset opplæring, læringsmiljø og psykososialt miljø, relasjoner, og samarbeid med foreldre og andre instanser.

Gjennom analysene av datamaterialet kommer det videre frem at lærerne føler at de har kompetanse i det helsefremmende arbeidet, men ikke alltid får utnyttet den til de fulle. Dette kommer av skolens målstyring, samt ulike krav og forventninger lærer stilles ovenfor, og at lærerne på den måten opplever at de ikke har nok handlingsrom og tilstrekkelig med rammebetingelser til å arbeide så helsefremmende som de ønsker.

Førord

Å være student i seg selv er krevende. Det som har vært enda mer krevende, er å være student ved siden av full jobb. Det har vært en tøff og følelsesladet prosess, men samtidig en veldig spennende og lærerik tid med mange lysglimt og aha-opplevelser. Arbeidet har gitt meg ny kunnskap om et felt som jeg syntes er svært spennende, og som jeg vil ta nytte av i mitt fremtidige arbeid i skolen, og med elevene.

Det er flere personer jeg ønsker å takke. Først vil jeg takke alle informantene mine for at de kunne stille opp og for at de valgte å dele sine erfaringer og tanker med meg. Uten deres hjelp ville det ikke vært mulig for meg å ferdigstille denne oppgaven. Jeg vil også rekke en stor takk til min veileder Marit Uthus, som har hjulpet meg fra fortvilelse og motgang, og tilbake til skrive lyst og forskerglede gjennom sitt engasjement og støttende holdning. Takk for tiden du har brukt til å gi meg faglige råd, og raske oppklarende tilbakemeldinger på mine veiledningsspørsmål.

Mamma og lillesøster: Tusen takk for deres oppmuntring og tålmodighet. Deres positivitet og kjærlighet har hjulpet meg mye i å holde motet oppe i forskningsprosessen.

Oslo, november 2015

Charlotte Schønning

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn og aktualitet	1
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	2
1.3 Avgrensing	3
1.4 Oppgavens oppbygging	3
KAPITTEL 2. TEORETISK GRUNNLAG.....	5
2.1 Psykisk helse	5
2.2 Elevenes psykiske helse: Hvordan blir denne best ivaretatt i skolen?.....	6
2.2.1 Enhetsskolen og tilpasset opplæring	6
2.2.2 Selvoppfatning, motivasjon og mestring.....	7
2.2.3 Skolens målstruktur.....	11
2.2.4 Psykososialt miljø	12
2.2.5 Lærer-elev relasjonen.....	13
2.2.6 Samarbeid med foreldre og andre instanser	15
2.3 Lærerens arbeidsforhold: Hva trenger lærerne for å ivareta elevenes psykiske helse?	15
2.3.1 Selvbestemmelse – Self determination theory	16
KAPITTEL 3. METODE.....	19
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	19
3.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene	20
3.2.1 Intervju som metode.....	20
3.2.2 Utforming av intervjuguide	20
3.2.3 Prøveintervju og teknisk utstyr.....	21
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	22
3.2.5 Utvalg.....	23
3.3 Analyse.....	25
3.3.1 Transkribering	26
3.3.2 Koding og kategorisering	26
3.4 Metoderefleksjon.....	28
3.4.1 Pålitelighet og troverdighet	28
3.4.2 Gyldighet.....	29
3.4.3 Overførbarhet	29
3.5 Etske betraktninger.....	29
KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV FUNN	31
4.1 Psykisk helse fra lærerens ståsted.....	31

4.1.1 Lærerens assosiasjoner og forståelse til psykisk helse	32
4.2 Hvordan lærerne relaterer psykisk helse inn i undervisningen	34
4.2.1 Trivsel – byggestein for god psykisk helse og læring og utvikling.....	34
4.2.2 Selvoppfatning, motivasjon og mestring.....	36
4.2.3 Læringsmiljø og psykososialt miljø	38
4.2.4 Lærer – elev relasjonen	40
4.2.5 Samarbeid med foreldre og andre instanser	41
4.3 Begrensinger og utfordringer i realiseringen.....	43
4.3.1 For få lærerressurser	43
4.3.2 For lite tid.....	44
4.3.3 Begrenset kompetanse.....	44
4.4 Lærernes arbeidsforhold og deres motivasjon i arbeidet.....	45
4.5 Oppsummering	46
KAPITTEL 5. DRØFTING AV FUNN	49
5.1 Innledning.....	49
5.2 Psykisk helse sett fra lærerens ståsted	50
5.2.1 Lærernes assosiasjoner og forståelse til psykisk helse begrepet	51
5.2.2 Oppsummering	53
5.3 Psykisk helse i skolen – lærerens idealer	54
5.3.1 Innledning	54
5.3.2 Trivsel som forståelse for god psykisk helse og byggestein for læring	54
5.3.3 Selvoppfatning, mestring og motivasjon	55
5.3.4 Skolen læringsmiljø og psykososiale miljø	57
5.3.5 Lærer – elev relasjonen	59
5.3.6 Samarbeid med foreldre og andre instanser	60
5.3.7 Oppsummering.....	62
5.4 Psykisk helse i et realiseringsperspektiv	62
5.4.1 Det lærerne trenger mer av i realiseringen	65
5.4.2 Oppsummering	66
KAPITTEL 6. AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	67
LITTERATURLISTE.....	69
VEDLEGG 1: Intervjuguide	73
VEDLEGG 2: Samtykkeerklæringskriv.....	77
VEDLEGG 3: Informasjonsbrev	79
VEDLEGG 4: Tilbakemelding fra NSD.....	81

Kapittel 1.

Innledning

I dette kapittelet vil det redegjøres for studiens bakgrunn og aktualitet i dagens skole. Jeg vil også beskrive studiens hensikt og problemstilling, og de forskningsspørsmål som foreligger. Videre vil jeg se på studiens avgrensinger, samt beskrive studiens oppbygging.

Tema for oppgaven min er psykisk helse blant elevene i småskolen. Med forskningen min ønsker jeg å fokusere på skolen som en forebyggende og helsefremmende arena, og da nærmere bestemt på lærerens rolle i dette arbeidet.

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Skolen er en arena barn og unge tilbringer store deler av dagen sin, og skolen er på den måten i en særegen posisjon til å kunne arbeide helsefremmende, og forebygge psykiske helseproblemer. I Opplæringsloven § 9a-1, er det videre nedfelt at alle elever i grunnskole og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. pålegger dessuten skolene å fremme elevenes helse (Opplæringslova, 1998, §9a).

Til tross for at barnehage og skole er pålagt et klart ansvar, er det slik at forskning viser at antallet barn og unge med ulike psykiske vansker er relativt høyt i Norge i dag. Rapporten «*Psykiske lidelser i Norge – Et folkehelseperspektiv*» (2009) er den første omfattende rapporten om psykiske lidelser i Norge. Her står det at mellom 15 og 20 % av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Halvparten av disse, har symptomer som er så alvorlige at de har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Mathiesen, 2009). Dette er også i tråd med folkehelse rapporten fra 2014 om *Helsetilstander i Norge* (Folkehelseinstituttet, 2014). Nyere forskning vedrørende barn og unges psykiske helsetilstand understreker dermed betydningen av et forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen. Det viser også til at psykiske vansker er en form for problematikk som i stor grad vil komme til uttrykk i skolen, og økt kunnskap og fokus om psykisk helse er derfor viktig for forebyggingsarbeidet. Psykisk helse har i henhold til slike tall heldigvis blitt et voksende begrep som har fått mer fokus. Med økt fokus og innsats har det resultert i flere ulike dokumentplaner som «*Opptappingsplanen for psykisk helse*» (1999-2008) og «*Strategiplanen for barn og unges psykiske helse i kommunene*» (2003). Disse har hatt som overordnet mål å styrke barn og unges psykiske helse gjennom ulike strategier og tiltak. «*Psykisk helse i skolen*» (2004-2008) kom så i etterkant og ble fulgt opp de to planene som en

nasjonal forebyggende satsing direkte rettet mot psykiske helsearbeid i skolen. Videre i 2012 ble samhandlingsreformen satt i gang, med en målsetting om å bedre folkehelse og bedre helse- og omsorgstjenester på en bærekraftig måte. Dette er dagens verktøy hvor strategiene er å forebygge mer, behandle tidligere og samhandle bedre (St. meld nr. 47 (2008-2009)). Alle disse plandokumentene beskriver viktigheten av å forebygge psykiske vansker, og ser muligheter som skolen har i slikt arbeid. En kan da spørre seg selv, hvorfor er tallene rundt psykiske vansker og lidelser fortsatt stigende etter denne opptrappingen? I denne studien hadde jeg to antagelser. Det ene gikk ut på lærers usikkerhet rundt sin egen kompetanse. I det tenker jeg at lærer er usikker i hva en skal se etter, hva som er ufarlige, og hva er farlige indikatorer på psykiske vansker og lidelser, og at dette kan resultere til «vente og se holdning». En annen årsak som har stadig preget nyhetsbilde den siste tiden, er lærernes opplevelser av tidspress, press på rapportering, press på at de skal oppnå at deres elever presterer godt på tester, og videre mangel på handlingsrom og rammebetingelser. Det kan da tenkes at fokuset på psykisk helse blir mindre prioritert, og satt til side av den hektiske hverdagen og det faglige trykket i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2012).

Læreren er som det står grunnskolens lærerplan (L-97), skolens viktigste ressurs og læremiddel, og ifølge Berg (2012) en av de voksenpersonene barn og unge har mest med å gjøre. Læreren har med andre ord et stort ansvar og en viktig rolle, både i forhold til det faglige, samt å bistå i det sosiale og til en positiv helseutvikling.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling formulert:

- *Hvilken forståelse har lærerne rundt barns psykiske helse i småskolen, og hva vektlegger lærerne som viktig for å fremme god psykisk helse blant elevene på disse trinnene.*

Gjennom denne problemstillingen ønsket jeg å vinne ny innsikt i lærerens erfaringer med elevenes psykiske helse i småskolen, og hvordan de erfarer sine muligheter til å arbeide forebyggende og å støtte opp imot en positiv helseutvikling for sine elever. Her vil en få innsyn i hvilke elementer som er viktig i realiseringen av det helsefremmende arbeidet, og da også hvilke utfordringer det fører med seg. Hensikten med denne forskningen er å vise til at psykisk helse har en plass i skolen, og at lærer har muligheter til å relatere psykisk helse inn i sin undervisning. For å belyse datamateriale og nærme meg et svar på problemstillingen,

utarbeidet jeg i den sammenheng tre forskningsspørsmål som jeg ønsket å vektlegge gjennom studien. Disse var også samstemte med mine hovedkategorier jeg fant gjennom analyse av datamaterialet, som viser til at spørsmålene i intervjuguiden var hensiktsmessige, og at svarene jeg fikk var gode. Forskningsspørsmålene er følgende;

1. Hvilken forståelse har lærerne av psykiske helse, og dets betydning i skolen?
2. Hvordan relaterer lærere psykisk helsearbeid inn i undervisningen? (Realiseringen)
3. Begrensinger og utfordringer i realiseringen

Med intervju som metode for datainnsamling, var studien kvalitativ. Jeg har valgt å intervju til sammen 5 lærere i småskolen. Lærerne er fra tre ulike skoler, på tvers av to kommuner. Min datainnsamling har til hensikt å undersøke lærerens ståsted til psykisk helse i skolen, hvordan lærer kan arbeide helsefremmende, og muligheter og begrensinger i dette arbeidet. Problemstillingen drøftes opp mot ungdommenes utsagn, statens lovverk og offentlige føringer, tidligere forskning samt relevant teori.

1.3 Avgrensning

Psykisk helse er omfattende, og et arbeidsområde som bør tillegges en helhetlig innsats, og barn og unge er på ulike arenaer som har betydning for deres oppvekstvilkår. Her vil jeg ta for meg skolen som en helsefremmende arena. Jeg vil videre ha en helsefremmende tilnærming som fokuserer på skolen som en «beskyttende» faktor for elevenes helse. Det vil si at jeg ikke vektlegger fokuset mot mobbeproblematikk, atferdsproblematikk, skolefracfall og lignende. Videre er det store tema som blir tatt opp og løftet frem av lærerne, som i seg selv hver og en kunne vært en masteroppgave. Jeg har derfor måttet begrense det enkelte tema, og prøvd å kun ta med det viktigste, og det som er knyttet opp imot studiens problemstilling og forskningsspørsmål

1.4 Oppgavens oppbygning

I oppgavens første kapittel presenteres studiens bakgrunn og aktualitet i dagens skole. Videre ser jeg på studiens hensikt og problemstilling, før jeg deretter tar for meg avgrensinger, og studiens oppbygging. I kapittel 2 gjøres det rede for studiens teoretiske rammeverk, som senere vil representere grunnlaget for drøfting av funn. Teoridelen er strukturert i to deler, hvor den første delen tar for seg teori på elev-nivå, og den andre tar for seg teori på lærer-nivå. Her er det lagt mest vekt på teori på elevnivå, og vil dreie seg om elementer i skolen som kan være helsefremmende og virke positivt inn på elevens psykiske helse. På lærer-nivå

går det på hva lærer trenger i realiseringen, og Deci og Ryans (1985) motivasjonsteori blir lagt frem. I kapittel 3 tar jeg videre for meg studiens forskningsmetodiske valg. I kapittel 4 vil så funnene bli presentert ved at jeg gjengir deler av lærernes uttalelser, og belyser disse opp mot studiens problemstilling, tidligere forskning og teori. Kapittel 5 består av drøfting av funnene i et mer overordnet perspektiv, opp mot studiens teoretiske rammeverk og egne refleksjoner. I kapittel 6, avslutter jeg med å oppsummeres studiens hovedfunn, i et forsøk på å besvare problemstillingen.

Kapittel 2

Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil det bli lagt frem teoretisk materiale som ligger til grunn for forskningsundersøkelsen, og som vil være aktuell for å belyse problemstillingen. Innledningsvis i teoridelen vil jeg starte med å presentere psykisk helse begrepet. Her vil jeg legge til grunn at psykisk helse er noe annet og mer enn fravær av psykiske vansker og lidelser. I samsvar med WHO (2014) sin definisjon av begrepet relaterer jeg psykisk helse positivt, forstått som at mennesket opplever selvbestemmelse og mestring av eget liv, individuelt og sammen med andre. Videre vil jeg se på hvilke muligheter lærerne i småskolen har til å ivareta elevenes psykiske helse. Her vil jeg se på sentrale områder for opplæringen som vi finner i skolen, og som kan støtte opp mot en god helseutvikling hos elevene. Deretter vil jeg i lys av Deci og Ryans (1985;2000) motivasjonsteori, se på lærers arbeidsforhold, og hva lærer trenger for å kunne ivareta elevenes psykiske helse på en best mulig måte.

2.1 Psykisk helse

Psykisk helse er et sammensatt begrep som har vist seg å være vanskelig å definere. Begrepet har ofte blitt oppfattet som litt negativt ladet, men i de senere årene har fokuset blitt satt mer på hva som er en positiv psykisk helse fremfor å fokusere på belastningene ved en negativ psykisk helse. Så hva ligger i begrepet psykisk helse? Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (2007) definerer psykisk helse som evnen til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter Den psykiske helsen er viktig for å kunne mestre livets ulike utfordringer på en god måte, og en god psykisk helse defineres videre som emosjonell utvikling, god sosial kompetanse, utvikling av relasjoner og muligheten til å være fleksibel. Her påpekes det også at fravær av psykiske lidelser eller vansker ikke nødvendigvis resulterer i en god psykisk helse (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Både Sosial- og helsedirektoratet (2007) og Berg (2012) viser til at ved en god psykisk helse oppleves livet som trygt og godt, og en ser sammenheng og mening med livet. Psykisk helse er på den måten i et overordnet perspektiv knyttet opp mot vår produktivitet, mellommenneskelige forhold og livskvalitet (Berg, 2012; Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Definisjonen til veilederen kan være noe upresis, så for å ende opp med en definisjon som jeg anser som dekkende for psykisk helse, velger jeg å støtte meg til Verdens Helseorganisasjons (WHO) sin egen definisjon av begrepet;

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community (WHO, 2014).

Denne definisjonen sammen med definisjonen til Sosial- og helsedirektoratet (2007) ivaretar etter min mening alle aspektene ved psykisk helse, da både velvære (well-being), det å mestre (cope), og påkjenninger (stresses of life) inngår. Begrepet er midlertidig ikke representert i Opplæringsloven, Kunnskapsløftet eller Læringsplakaten, men ansvaret beskrives likevel gjennom begreper som mestring, sosial tilhørighet, trygt læringsmiljø og andre begreper (Berg, 2012). Forskningen som jeg viser til innledningsvis i studien legger frem at forekomsten av psykiske vansker og lidelser er stor, (Berg, 2012; Mathiesen, 2009). Det understreker betydningen av forebygging, og helsefremmende arbeid i småskolen.

2.2 Elevens psykiske helse – hvordan blir denne best ivaretatt i skolen?

I skolen befinner elevene seg innenfor en organisatorisk ramme. Det er på den måten flere forhold som kan virke inn på elevens prestasjoner, elevenes trivsel og videre psykiske helse. I dette kapitlet vil jeg derfor se på betydningen av ulike sider ved skolen som organisasjon, som kan være med på å ivareta og fremme elevenes psykiske helse.

2.2.1 Enhetsskolen og tilpasset opplæring

Skoler i Norge har et ideal om likhet og likeverd, samt bidra til å jevne ut sosiale forskjeller mellom samfunnets medlemmer. Enhetsskolen er en fellesbetegnelse for en rekke utdanningspolitiske idealer og praktiske tiltak med sikte på å fremme nettopp dette idealet (Imsen, 2009). Ved å gå i enhetsskolen skal barn og unge lære seg til å respektere, anerkjenne hverandre likeverdige, og støtte hverandre i et sosialt felleskap. Individene skal videre deles inn i aldershomogene grupper uavhengig av elevenes kognitive nivå, ferdigheter og interesser, som skal bidra til at alle lærer det samme faglig samt at de lærer å respektere hverandre og hverandres forskjeller. Prinsippet tilpasset opplæring¹ kan på den måten sees på som en konsekvens av enhetsskolen, og har vært en av de mest sentrale prinsippene i Reform 97, og det ble også videreført og er sentralt også i Kunnskapsløftet i 2006, noe som også er gjeldende i dag (Imsen, 2009). Skolen skal på den måten være både inkluderende og individuelt tilpasset

¹ Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg (Kunnskapsløftet 2006, s.3).

for alle elever. Dette skal de fleste elever få gjennom den pedagogiske praksis som foregår innenfor rammen av en klasse, og en følge av det er også at lærere må anvende ulike former for differensiering for å kunne realisere den tilpassede opplæringen. Slik skal elevene få den utfordringen de trenger, samtidig som de ikke skal bli stilt overfor krav de ikke kan mestre (Imsen, 2009). Videre i Ekeberg og Holmberg (2004) påpekes det at tilpassingen er tosidig, og omfatter både elevens læring og lærerens tilrettelegging. Det er når disse to sidene er i samsvar at opplæringen blir tilpasset (Ekeberg & Holmberg, 2004).

2.2.2 Selvoppfatning, motivasjon og mestring

I dette avsnittet har jeg valgt å skrive om selvoppfatning, motivasjon og mestring. I disse temaene vil også behovet for tilpasset opplæring understrekes. Selv om dette i flere sammenhenger behandles som store enkeltstående temaer, går de ofte over i hverandre, og står i gjensidighet til hverandre. Det har på den måten vært vanskelig å skille dem, og jeg har derfor valgt å skrive om dem under ett. I forhold til oppgavens omfang har jeg også måttet begrense meg med hva jeg skal ha med, da det er foreliggende mange og omfattende teorier rundt disse temaene. I dette avsnittet har jeg lagt vekt på Banduras (1997) teori om mestringsforventning, og Deci og Ryan (2000) motivasjonsteori.

Selvoppfatning blir beskrevet som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tror eller viten en person har om seg selv. Selvoppfatning er dermed en viktig forutsetning for våre tanker, følelser, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik 2013). Rosenberg (1979) hevder i tråd med dette at en persons selvoppfatning dermed er vedkommende fundamentale referanseramme. Oppfatningene en har om seg selv er videre basert på tidligere erfaringer, og hvordan disse da er tolket og forstått. Disse oppfatningene er subjektive, og trenger ikke å stemme med de oppfatningene som andre kan få av personen ved å observere vedkommende. Likevel påpeker Rosenberg at det er nettopp den subjektive oppfatningen personen har om seg selv som er avgjørende for vedkommende følelser, motiver og atferd (Rosenberg 1979). Et viktig aspekt ved selvoppfatning, er således hvordan en person verdsetter seg selv. I tillegg til å ha oppfatninger av seg selv på konkrete områder, kan en også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv, altså verdsette seg lavt eller høyt. Skaalvik & Skaalvik (2013) betegner denne verdsettingen som «selvverd». Å verdsette seg selv lavt kan være en subjektiv ubehagelig tilstand, og et lavt selvverd kan derfor få store konsekvenser for den mentale helsen. Personer med lavt selvverd, har flere symptomer på sviktende mental helse. Nyere forskning viser også til klare sammenhenger mellom selvverd, velvære og den mentale helsen

(Smedema, Catalano & Ebner 2010). Selvverd er på den måten et viktig aspekt for livskvalitet, som da er av betydning for vår psykiske helse og helseutvikling. I en pedagogisk sammenheng blir det derfor etisk anliggende og et overordnet perspektiv å legge situasjonene til rette i skolen for at elevene kan bevare og utvikle sitt selvverd og en god selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I skolen er elevenes faglige eller akademiske selvoppfatning sentral. Elever med lav faglig selvoppfatning har vist seg å ha mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning (Covington 1992). Elevers selvoppfatning får da konsekvenser både for deres atferd i skolen, og for deres prestasjoner på skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at prestasjonssituasjoner viser seg å være mer truende for elever, da elevene forventer å mislykkes på et område som oppfattes som viktig. På grunn av et sterkt behov for å bevare en positiv selvoppfatning, kan det da lett oppstå behov for å forsvare sitt selvverd, som videre kan medføre selvpålagte handikap i læringssituasjonen, da elevene blir mindre motivert for arbeidet, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når det møter vansker (Skaalvik & Skaalvik 2013). Dette viser også til sammenhengen mellom selvoppfatning, og motivasjon.

Motivasjon blir videre beskrevet som en naturlig drivkraft som får en betydning for hvilke valg som blir tatt, innsatsen i aktiviteter, og hvor utholdende man er i møtet med utfordringer. Motivasjon er på den måten en sentral betingelse for læring, og blir i dag forstått som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Innenfor motivasjonsteorien er Deci og Ryan (2000) to kjente motivasjonsteoretikere. De skiller i sin teori mellom indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Jeg kommer til vektlegge indre motivasjon, da det er det som innenfor en pedagogisk praksis gir oss innblikk i hva som fører til innsats, og dermed læring. Deci og Ryan (2000) viser videre til to tilnæringer til indre motivasjon. For det første forklarer de at en elev som er indre motivert kjennetegnes ved at en synes at aktiviteten oppleves som interessant eller gøy, uten at det er avhengig av noen form for ytre belønning eller konsekvenser. For det andre betraktes indre motivasjon som en funksjon av tre grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Alle mennesker antas å ha disse grunnleggende behovene, så selvbestemmelsesteorien er dermed opptatt av i hvilken grad disse behovene blir tilfredsstillt. Denne tilfredsstillelsen antas å være en betingelse for indre motivasjon, mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Av

de tre behovene legger Deci og Ryan (2000) størst vekt på behovet for autonomi (selvbestemmelse), som handler om å oppleve frihet til å ta egne valg basert på egen vilje, indre interesser eller integrerte verdier. Dette behovet refererer til en følelse av at en selv bestemmer og er opphav til egne handlinger, noe som betegnes som en indre kontroll av egen atferd. Behovet for kompetanse handler videre om et ønske om å søke optimale utfordringer, og følelse av kompetanse er en viktig drivkraft som gir individet lyst til å fortsette eller gjenta en aktivitet (Deci & Ryan, 2000). For at individet skal føle seg kompetent forutsetter det, at oppgavene som blir stilt blir tilpasset ens forutsetninger, som understreker betydningen av tilpasset opplæring. Det tredje behovet for å øke indre motivasjonen, er opplevelsen av å tilhøre et trygt og støttende miljø. Behovet for tilhørighet handler om å være integrert og akseptert i fellesskapet, samt å være knyttet til andre mennesker som viser deg kjærlighet og omsorg. En tilfredsstillelse av alle disse tre behovene en forutsetning for å kunne fremme indre motivasjon hos hvert enkelt individ (Deci & Ryan, 2000).

Csikszentmihalyi (1990) omtaler den optimale formen for indre motivasjon som «flow», og blir også betegnet som en flytsone. Å være i en flytsone betyr at en under aktiviteten glemmer tid, sted og ting rundt seg. I skolesammenheng forutsetter dette et trygt og godt læringsmiljø, samt at læreren gir oppgaver som gir eleven mulighet for selvbestemmelse, og aktiviteter som elevene finner interessante og lystbetonte, noe som forutsetter tilpasset opplæring. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at det er verdt å bruke tid på å fremme indre motivasjon i skolen, da dette stimulerer til elevens kreativitet, læring, glede og vilje til søke utfordringer.

Tidligere forskning viser videre til at det er en sterk sammenheng mellom motivasjon og mestringsforventninger (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik 2003). Berg (2012) mener at mestring trolig er det som har størst betydning for vårt velvære og vår fysiske og psykiske helse. Det å oppleve at en mestrer noe, og er flink i noe er en viktig del når det kommer til å bygge opp selvtillit og motivasjon hos elevene. Bekkhus (2008) i «forebyggende arbeid i skolen» viser til mestring som en naturlig del til en positiv utvikling, og et grunnleggende element i hvordan barn og unge løser ulike utfordringer i møte med skolearbeid, medelever og lærere, som videre kan ha betydning for hvordan vedkommende får det senere i livet. I Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (2003) finner vi også at mestring av eget liv er satt som første hovedmål².

² «Mestringsperspektivet bygger på en erkjennelse av at evnen til å utvikle og ta i bruk egne ressurser er en sentral faktor i personlig utvikling og til å bygge en god psykisk helse» (Strategiplanen, 2003:11).

Teori om mestringsforventning (self-efficacy) er utviklet av Bandura (1997) og handler om elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver. Bandura bruker betegnelsene «self-efficacy» og «mastery expectations» i samme betydning. Det handler altså ikke om hvor flink elevene er, men om de tror at de vil mestre oppgavene de står ovenfor. Mestringsforventningene varierer derfor med hvilke oppgaver de får, hvor lang tid de har, hjelpemidler de har til rådighet og hvilke arbeidsforhold som ligger til grunn. Mestringsforventning er på den måten en oppgave og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer. Bong og Skaalvik (2003) presiserer at det betyr at alle elevene i prinsippet kan ha positive mestringsforventninger i skolen, men står i betydningen av tilpasset opplæring. Hvilke mestringsforventninger elevene har, er også av betydning til deres motivasjon for skolearbeidet. Forskning viser her til at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å jobbe med skolefag, presterer høyere innsats og større engasjement, og er mer utholdende når de møter utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003).

I følge Bandura (1997) er den viktigste kilden til mestringsforventning autentiske erfaringer. Med autentiske mestrings erfaringer menes her erfaringer med å mestre lignende oppgaver og utfordringer. På den måten bidrar mestrings erfaringer til å styrke elevenes forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker elevenes mestringsforventning. Autentiske mestrings erfaringer er ifølge Bandura (1997) også særlig viktig i begynnelsen av læreprosessen. Ved innlæring av ferdigheter er det dermed viktig å starte på et nivå og gå frem i et tempo som gjør at elevene får positive mestrings erfaringer. Dette er ifølge Bandura (1997) også med på å fremme positiv selvoppfatning, og han poengterer at en persons selvoppfatninger avspeiler seg i stor grad av deres forventninger om mestring. For at forventning om mestring skal ha positiv innvirkning på selvoppfatningen og fremtidig motivasjon, er det imidlertid avgjørende at elevene arbeider med lærestoff de har forutsetning for å mestre, samt arbeidsformer egnet for den enkelte elev. Læreren bør på den måten gi ros og oppmuntring i kombinasjon med tilpasset undervisning, slik at eleven har muligheter til å oppleve mestring innen kort tid (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Oppsummerende kan en si at selvoppfatning, mestring og motivasjon står i et gjensidig forhold til hverandre hvor det ene avhenger av det andre. Læreres kompetanse på disse områdene, og deres muligheter til å praktisere slik at elever får ivaretatt en positiv selvoppfatning, erfare mestring og motivasjon for læring, vil ha stor betydning for å fremme elevenes psykiske helse positivt. Gjennom intervjuer med lærere er det et mål å vinne ny

innsikt i læreres erfaringer på disse områdene. Hva er læreres erfaringer med viktigheten av dette relatert til elevenes psykiske helse? Hva er deres muligheter til å ivareta disse forholdene i læringsmiljøet? Og hva er barrierene?

2.2.3 Skolens målstruktur

I de foregående avsnittene har jeg sett på selvoppfatning, motivasjon og mestring, og betydningen av disse elementene opp elevenes psykiske helse i småskolen. Behovet for tilpasset opplærings understrekes således. I prosessen med å ivareta, fremme og utvikle disse elementene spiller videre miljøet en rolle, og det blir vesentlig og se på skolens målstruktur og læringsmiljø. Skolens målstruktur kan sees på som skolens verdigrunnlag og skolens læringsmiljø, (Ames & Ames, 1984) og begrepet læringsmiljø er et komplekst begrep som er vanskelig å gi en klar definisjon av (Skaalvik & Skaalvik 2013). På den ene siden kan en betrakte læringsmiljøet på skolen som helheten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. Mer avgrenset kan en se på læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderinger som elevene erfarer eller opplever i skolen. Om vi skal ha en slik forståelse påpeker Skaalvik og Skaalvik (2013) at en må skille mellom (læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen) og (læringsmiljøet slik det oppleves av elevene). Jeg vil ta for meg det sistnevnte, da det er elevens opplevelse av læringsmiljøet som kan ha konsekvenser for deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd, og som da kan være med å påvirke elevenes psykiske helseutvikling, som er relevant i min studie.

Sentrale pedagogiske prinsipper for et god læringsmiljø er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013); tilpasset opplæring, to typer for målstruktur, og sosiale relasjoner mellom elevene og mellom lærer – elev. Tilpasset opplæring har jeg vært innom i tidligere punkt, og relasjoner kommer jeg innpå i senere punkt. Det er altså målstruktur, og nærmere sagt de to typene målstruktur jeg vil presentere her. Hvilken målstruktur skolen utgir avhenger av hvilke signaler skolen sender ut til elevene om hva de anser som viktig og verdifullt. Lærerne sender, bevisst eller ubevisst, signaler om hva som er viktig i skolen, og skolens målstruktur har dermed innvirkning på elevenes selvoppfatning, individuelle mål og prestasjoner (Ames & Ames, 1984). Hvis skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuelle forbedringer og innsats kan man si at skolens målstruktur er læringsorientert. Her vil elevene hjelpes til å sette egne mål, og resultatene vurderes i forhold til målene (mestring) og tidligere resultater

(forbedring og utvikling) (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I et prestasjonsorientert læringsmiljø vil resultatene telle mer enn innsats, og det blir lagt hovedvekt på det som kan måles. Resultatene blir videre ofte sammenlignet med resultatene til andre elever og med resultatene i andre klasser og andre skoler. En slik målstruktur særpreges av at læringsprosessen, for eksempel samarbeid, innsats og strategier for problemløsning, verdsettes i mindre grad enn selve resultatet. Denne målstrukturen gir derfor også signaler om at elevene verdsettes ut fra sine prestasjoner, og kan skape en holdning om at det er om å gjøre å være best (Covington, 1992). Konsekvenser av et slikt læringsmiljø kan være negativ selvoppfatning, lavere motivasjon, mer angst, anvendelse av dårligere læringsstrategier, større behov for selvbeskyttelse og lavere utholdenhet når oppgavene er utfordrende (Skaalvik & Skaalvik, 2013) En læringsorientert målstruktur på den andre siden viser Skaalvik og Skaalvik (2011) i sin kvantitative studie at har positiv innvirkning på indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats. I forhold til at trivsel og motivasjon kan spille en rolle for elevenes psykiske helse, understreker det viktigheten av å utvikle og ivareta en læringsorientert målstruktur i skolen.

2.2.4 Psykososialt miljø

For å skape gode læringsprosesser, samt oppnå gode læringsresultater, er det viktig å legge til rette for et læringsmiljø og psykososialt miljø hvor elevene kan kjenne seg trygge, akseptert, sett og verdsatt. Læringsmiljø og det psykososiale miljøet oppleves gjerne som to sider av samme sak ifølge Berg (2012). Det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene i skolen. Det sosiale miljøet kommer inn under dette, og baseres ut fra elevens opplevelse av læringssituasjonen (Berg, 2012; Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Å se på skolen som en arbeidsplass for elevene kan være en viktig vinkling for å forstå hvordan skolen kan og bør påvirke elevenes psykiske helse. Skolen er elevens arbeidsplass, og Opplæringsloven beskriver retten eleven har i forhold til et godt psykososialt læringsmiljø, og hva det skal innebære. Dette kommer frem i opplæringsloven §9a -1 som jeg har vist til tidligere, og videre i Opplæringsloven § 9a -4 hvor det står at skolen aktivt skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme dette.

Grunnleggende behov som blir vektlagt i det psykososiale miljøet i skolen er; trygghet, sosialt kontakt, anerkjennelse, og respekt (Berg, 2012). Dette presiseres også i Opplæringsloven § 9a-3³ om det psykososiale miljøet, samt plikten til å undersøke, varsle og gripe inn når de ser

³ Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringslova, 1998, §9a)

forhold som mobbing, vold og rasisme (Opplæringsloven, 1998). Tilrettelegging for alle elever, samarbeid med foreldre og andre instanser, og det å se når barn og unge viser bekymringsfull atferd er også andre viktige oppgaver (Sosial & Helsedirektoratet, 2007). Dette er viktig på bakgrunn av at belastninger i det psykososiale miljøet kan føre til utbrenthet eller andre påkjenninger for de som erfarer det. Berg (2012) understreker viktigheten av dette og påpeker at mange mennesker får alvorlige eller kroniske psykiske plager og lidelser på bakgrunn av de krenkelsene de har vært utsatt for i skolen. I dette ligger at skolen og dens lærere må gi beskyttelse mot belastning og skade, og forebygge for psykiske helseplager. En faktor som har betydning for det psykososiale miljøet og forekomsten av krenkelser og mobbing, er skolekulturen. Skolekulturen setter rammene for hva som er akseptabelt og ikke, og for hvordan mennesker oppfører seg mot hverandre. Dette kan forstås som de sett av *felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger* som utvikles i skolen når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på skolen (Bang, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) støtter opp imot dette med å påpeke at et kjennetegn ved en inkluderende skole med et godt sosialt miljø, er at det er utviklet et aksepterende miljø, hvor det er lov å avvike fra gjennomsnittet. Her blir elevene godtatt med sine sterke og svake sider, og det er akseptert at en kan be om hjelp. Videre kjennetegnes et slikt aksepterende miljø av gjensidig respekt og positive lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2013). Dette vil utdypes nærmere i kommende avsnitt. I denne studien vil det være sentralt å forsøke å fange opp læreres tanker om betydningen av det psykososiale miljøet har for elevene og deres psykiske helse. For eksempel vil det være interessant å fange opp læreres erfaringer med hvordan skolens psykososiale læringsmiljø settes på dagsorden, stilt opp mot andre og mer ensidige faglige krav som rettes mot skolen og lærerne.

2.2.5 Lærer – elev relasjonen

Hverdagen i et klasserom består av mye kommunikasjon, hovedsakelig mellom lærer og elever, samt mellom elevene, både verbalt og nonverbalt. Ettersom elevene tilbringer store deler av sin tid i skolen vil gode relasjoner være betydningsfulle for deres handlinger i skolen. Elevenes forhold til lærerne har på den måten de senere årene fått økt oppmerksomhet både i den skolepolitiske debatten og i den pedagogiske forskningen (Federici & Skaalvik 2013). En av årsakene til det, er at flere studier dokumenterer at en positiv lærer-elev relasjon har stor betydning for elevens motivasjon, trivsel og læring (Katz, Kaplan & Gueta, 2010; Skinner, Marchand, Furrer, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010; i Federici

& Skaalvik 2013). Federici og Skaalvik (2013) viser videre til at lærer-elev-relasjonen i klasseledelse er den enkeltfaktor med størst effekt på elevens motivasjon for læring, og lærers kompetanse i klasseledelse er dermed av betydning i arbeidet med realiseringen av et aksepterende og inkluderende miljø, og for elevens læring og læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2013). Siden motivasjon, trivsel og læring er forhold som kan påvirke elevenes psykiske helse, er det dermed hensiktsmessig at lærerne vet hva som kjennetegner en god relasjon. I en god relasjon legger Nordahl (2002) vekt på å se den enkelte elev, verdsette elevenes sosial verden, være i posisjon til eleven, ha kulturell kompetanse (innsikt i elevenes bakgrunn) og kunne anerkjenne elevene. Selv om det kan oppleves som et tidspress i en hektisk hverdag, er det snakk om prioriteringer og hva vi ønsker å bruke tiden til påpeker Nordahl (2002). Han beskriver at læreren må forsøke å vise sensitivitet, som innebærer øyekontakt, humor, personlige kommentarer, og av og til et klapp på skulderen (Nordahl 2002). Drugli (2012) beskriver videre en anerkjennende lærer som lyttende, forståelsesfull, aksepterende og bekreftende overfor elevene. En anerkjennende lærer bidrar videre til respekt, tillit og likeverd i relasjonen mellom lærer og elev. Tillit er en grunnleggende betingelse i en relasjon, og læreren kan opparbeide seg tillit gjennom å være forutsigbar, troverdig, rettferdig, forståelsesfull og imøtekommende mot elevene. Hvordan elevene opplever disse elementene i relasjonen vil videre henge sammen med deres trygghet, trivsel, og læringsprosesser i skolen (Drugli, 2012).

Ved positive relasjoner vil elevene føle større trygghet til å se på klassen og klasserommet som et rom for læring og utforskning sammenliknet med de som ikke opplever slik nærhet. Dette støttes også av Utdanningsdirektoratet (2011), Berg (2012), og Sosial- og helsedirektoratet (2007) (se punkt 2.1), som påpeker at en elev som føler trygghet og trives i skolen er mer mottakelig for læring og utvikling. En positiv relasjon kan på den måten være en byggestein, som kan bygge opp mot trivsel og trygghet i skolen, gjøre elevene mer mottakelig for læring, og videre sette elevene i situasjoner hvor det er muligheter for å motivasjon og mestring. Som jeg viser til i teoridelen er dette alle elementer som har noe å si for elevenes trivsel, ve og vel, og på den måten forhold som kan være med å ivareta og fremme elevenes psykiske helse i en positiv retning. Innenfor rammen av denne studien er det derfor interessant å se nærmere på lærer-elev relasjonen og dens verdi, sett fra lærernes ståsted. Hvilken betydning erfarer de at relasjonen deres til elevene har, for elevenes psykiske helse.

2.2.6 Samarbeid med foreldre og andre instanser

Like viktig som det er å få til en god relasjon og samspill med elever, vil det ifølge Drugli og Onsøyen (2010) være viktig å skape et godt foreldresamarbeid. Betydningen av foreldresamarbeidet er således blitt styrket i regelverket de siste ti årene, blant annet i Opplæringsloven § 1-1 første ledd⁴, samt i § 22 -2 hvor det understrekes at personalet skal ha tett samarbeid med både hjemmet og hjelpeinstanser, slik det blir helhet og sammenheng i tiltakene rundt eleven (Opplæringsloven 1998). Her viser Opplæringsloven også til viktigheten av tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid er det når fagpersoner med ulik bakgrunn arbeider sammen, og blir ofte forbundet med oppfølging av mennesker som har et differensiert behov. Tverrfaglig samarbeid kan også bli utført i et primærforebyggende perspektiv, da det kan for eksempel dreie seg om hvordan en kan samarbeide om elevenes psykiske helse på et universelt nivå, og da ha muligheten til å forebygge problemene før de oppstår, eller før de utvikler seg som jeg vektlegger i min studie fra lærerens ståsted. Ved å jobbe tverrfaglig vil en få frem helhetsperspektivet, og dersom alle som arbeider med og for barn og unge samarbeider, både seg imellom, med barna og deres familier, vil det bidra til å sikre og styrke det totale oppvekstmiljøet for barnet (Glavin & Erdal, 2013) I NOU 2009: 18, *Rett til læring*, presiseres det også at skole og hjem utgjør viktige arenaer som henger sammen og utfyller hverandre, og som er viktig for at barn og unge skal oppleve sammenheng. Dette er videre viktig for elevenes trygghet og trivsel, som igjen er viktig deres utvikling og læring (NOU, 2009:18). Siden trygghet og trivsel kan sees å spille en rolle i forhold til hvordan elevene har det (deres psykiske helsetilstand), er et samarbeid med foreldre og andre instanser dermed av betydning, og viktig i arbeidet med å ivareta og fremme god psykisk helse blant elevene – samt som Glavin og Erdal (2013) viser til; å forebygge før problemene oppstår, eller før de utvikler seg. I lærerintervjuene i denne studien vil det være et mål og få innsikt i læreres erfaringer i samarbeidet med foreldre og andre instanser, muligheter og barrierer, med håp om å kunne utlede ideer til hvordan etablere gode rammer for fremtidig samarbeid mellom viktige instanser i elevenes skoleløp.

2.3 Læreres arbeidsforhold - hva trenger lærerne for å ivareta elevenes psykiske helse?

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på lærerens arbeidsforhold som kan være med å støtte opp om deres arbeid, relatert til å bygge opp mot elevenes psykiske helse. Jeg vil ta for meg Deci

⁴ Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringslova, 1998, §1-1)

og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse, som er teori om læreres behov og motivasjon i arbeidet, og kan således bidra til nettopp å gi forståelse for hva lærere trenger i sitt arbeid, for å kunne støtte om en god psykisk helse hos elevene.

2.3.1 Selvbestemmelsesteori – Self determination theory

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985, 2000), også kalt Self-determination theory, er en omfattende sosialkognitiv teori om motivasjon. Teorien bygger videre på en forutsetning om at mennesket har et ønske om å være kompetent og selvbestemt. Denne teorien har jeg allerede presentert på elev-nivå i punkt 2.2.2, så i fare for mye gjentakelser vil jeg bare ta den for meg her i korte trekk. Forskjellen blir at en nå går inn med et blikk på læreren.

Indre motivert atferd beskrives som uavhengig av ytre belønning, men derimot av egen glede over selve aktiviteten. Indre motivert atferd forklarer også i hvilken grad grunnleggende psykologiske behov er tilfredsstilt. Disse grunnleggende betingelsene for indre motivasjon er rettet mot behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Om disse behovene ikke blir tilfredsstilt, vil heller ikke indre motivasjon oppstå, noe som igjen kan gi negativ påvirkning for mentale helse og velvære (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelse dreier seg om individets opplevelse av å ha reelle valg i forhold til sine handlinger, og ønske om selv å være kilde til egne handlinger. Deci og Ryan (2000) vektlegger selvbestemmelse som en forutsetning for indre motivasjon. Når det gjelder behovet for kompetanse blir det en drivkraft for å engasjere seg i vanskelige oppgaver, og jo mer kompetent en føler seg, jo mer ønsker en å gjenta aktiviteten. Motsatt vil de som føler de ikke behersker aktiviteten, ikke ha lyst til å gjøre den. Behovet for tilhørighet handler om å være integrert og akseptert i fellesskapet, samt å være knyttet til andre mennesker som viser deg kjærlighet og omsorg. Deci og Ryan (2000)

I denne studien vil teori om selvbestemmelse kunne belyse læreres motivasjon sett i lys av hvordan de erfarer egen kompetanse, selvbestemmelse og kollegiale støtte. Erfarer lærerne å ha den kompetansen som de trenger for å støtte opp om en god psykisk helse hos elevene? Har de det handlingsrommet som de selv mener at de trenger, eller er det andre krav og forventninger som må gå foran, slik at de ikke får prioritert denne delen av arbeidet? Og hva med tilhørighet i lærerfellesskapet? Slike spørsmål vil være relevante å belyse inn i studiens empiriske del.

Avslutningsvis i teoridelen ønsker jeg å understreke at å organisere og skille teorien i denne studien har vært utfordrende. Jeg har presentert store tema, som alle er viktige elementer i det helsefremmende arbeidet i skolen, på elevnivå og gjennom lærerens arbeid. Disse står videre i

betydning til hverandre, slik at om en snakker om et tema, kommer en inn på de andre temaene. Det er derfor nødvendig å tenke helhetlig; at alt som gjøres i skolen og all vurdering har betydning for elevenes motivasjon og trivsel, som videre har noe å si for deres helseutvikling. Det er altså alle disse faktorene til sammen som utgjør og bidrar til en god skole som fremmer elevenes psykiske helse.

Kapittel 3

Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens metodiske aspekter, og hvordan disse er med på å hjelpe meg å besvare studiens problemstilling;

- *Hvilken forståelse har lærerne rundt barns psykiske helse i småskolen, og hva vektlegger lærerne som viktig for å fremme god psykisk helse blant elevene på disse trinnene.*

Kapittelet vil beskrive studiens design og forskningsmetodiske valg. Her vil jeg gjør rede for gjennomføring av datainnsamlingen, transkriberingen, og videre gi en beskrivelse av analyseprosessen jeg gjennomførte. Jeg vil også si noe om studiens etiske betraktninger, samt studiens troverdighet gyldighet og overførbarhet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å finne den metoden som var best egnet for min studie har jeg sett nærmere på de ulike metodene. Kvalitativ og kvantitativ metode er begge metoder for innhenting av opplysninger om et fenomen man ønsker å undersøke. Ønsker man å gjøre en undersøkelse der man går i dybden er det kvalitativ metode, men hvis man ønsker å gjøre en undersøkelse der formålet er å gjøre en bred, representativ analyse er det kvantitativ metode (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). På bakgrunn av at hensikten med min studie er å gå i dybden, og få innsyn i lærernes erfaringer og forståelse for psykisk helse i skolen, ble det kvalitativ forskningsmetode som var best egnet. I følge Thagaard (2013) gir kvalitativ forskningsmetode nettopp grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomen på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner som studeres. Gjennom å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer vil jeg dermed få innsikt i lærernes erfaringer og forståelse rundt psykisk helse, og hvordan de kan ivareta og fremme elevenes psykiske helse i skolen.

I den kvalitative forskningsprosessen har jeg videre brukt tid på å sette meg godt inn i det som studeres, samt reflektert over mine metodiske valg. Thagaard (2013) beskriver dette som systematikk og innlevelse, og som to viktige aspekter innenfor den kvalitative forskningsmetoden. For å fange ulike sider ved forskningen, samt skape kvalitet i forskningsarbeidet, vil begge begrepene være nødvendig å forholde seg til (Thagaard, 2013)

3.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

3.2.1 Intervju som metode

Innsamling av kvalitativ data kjennetegnes ved stor grad av åpenhet og fleksibilitet, og skjer som oftest gjennom intervjuer eller observasjon. I min forskningsstudie synes jeg intervju egnet seg best da en kommer nærmere informantene, og vil lettere få frem deltakers meninger, opplevelser og erfaringer, som var mitt mål. For å besvare min problemstilling ønsket jeg å få innblikk i lærerens opplevelse og forståelse av psykisk helse begrepet i skolen, deres erfaringer og idealer til hva som er med å fremme god psykisk helse, og videre realiseringen med de muligheter og utfordringer som medfølger. Den som er nærmest på eleven i skolehverdagen er læreren, og ansvaret av å innfri denne retten blir på den måten lærerens ansvar til syvende og sist. Ved å ta i bruk intervju som metode gir det meg mulighet til å spørre lærerne om hvordan dette kommer til syne og arbeides med i skolen, slik de erfarer det fra sitt ståsted. Med mål om å vinne ny innsikt i både muligheter og utfordringer som de erfarer, kan jeg håpe på at denne studien kan være et lite bidrag til å realisere elevenes rettigheter når det kommer til en helsefremmende skole.

Intervjuformen jeg har benyttet meg av ved innsamlingen av data til denne studien er semi-strukturert intervju. Ved en semistrukturert intervjuform vil en gå inn i intervjusituasjonen med fastsatte tema, men likevel rom og mulighet for å være fleksibel i forhold til å stille relevante oppfølgingsspørsmål som gjør det mulig å få utdypet de forskjellige temaene og på den måten få en dekket og bredere informasjon rundt forskningsområdet (Thagaard, 2013).

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Som nevnt over valgte jeg å bygge opp intervjuet etter en semistrukturert intervjumetode. Jeg som forsker valgte da på forhånd ut temaer som samtalen fokuseres mot. Dette viste seg å bli en krevende prosess, i forhold til å skulle bestemme hvilken vinkling temaet skulle ha, og hvor mitt fokus skulle ligge. Det var når jeg hadde opparbeidet meg innsikt og aktuelle problemstillinger, jeg videre begynte å finne aktuelle spørsmål som kunne belyse min studie. Med den innsikten jeg opparbeidet meg om temaet gjennom å lese tidligere forskning og teori, og med foreløpige problemstillinger som bakteppe, startet jeg prosessen med å finne aktuelle spørsmål som kunne belyse, og besvare studiens problemstilling. For å være sikker på at spørsmålene mine var av betydning for temaet, så jeg ofte gjennom de tilsvarende problemstillingene jeg hadde foran meg. Jeg brukte også intervjuguiden i et prøveintervju, slik jeg fikk sett hvor trykket lå, og i hvilken retning svarene gikk.

I utformingen av intervjuguiden (Vedlegg 1) fulgte jeg «traktprinsippet» (Dalen, 2013).

Basert på dette prinsippet er det viktig at de første spørsmålene er generelle slik at intervjuet får en naturlig start. Når intervjuet er kommet ordentlig i gang, kan man nærme seg de mer sentrale temaene. Avslutningsvis vil spørsmålene igjen handle om det mer generelle.

De første spørsmålene mine i intervjuguiden gikk derfor på informantenes bakgrunn, utdanning og jobberfaring. Tjora (2013) peker på at oppvarmings-spørsmål også treffer en slags motivasjon hos informanten til å ville fortsette videre med intervjuet. Neste fase er refleksjonsspørsmål, og her nærmer en seg de sentrale temaene. Det er i denne delen av intervjuguiden at informanten kan gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet.

Intervjuguiden var noe jeg jobbet mye med, og jeg var opptatt av at spørsmålene skulle være åpne samt få informant til å stille seg reflekterende. Eksempler fra mine refleksjonsspørsmål var «kan du beskrive utfordringer som du står ovenfor i arbeidet ditt?», og «kan du beskrive hva du synes er dine viktigste arbeidsoppgaver?». Disse spørsmålene ga meg god innsikt og dybde i hva som var viktig for dem. Så var det til hjelp og ha omformuleringer og stikkord under noen av spørsmålene. Disse var fine å ta i bruk om jeg ikke følte at jeg fikk nok ut av spørsmålet, og for å få mere fyldige svar. Dynamikken var også viktig her, og jeg ønsket å fremstå som lyttende, vise forståelse og engasjement og komme med gode oppfølgings-spørsmål der det var nødvendig. Avslutningsvis i tråd med traktprinsippet, skal en tilbake til det mer generelle, og disse spørsmålene kan gjerne lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået til spørsmålene tidligere. I intervjuguiden min er mitt siste spørsmål «Er det noe du ønsker å tilføre, eller si til slutt» Dette spørsmålet ga de muligheten til å tilføre noe hvis noe skulle være glemt, eller muligheten til å forandre et svar eller en mening om det skulle være noe de tenker på. I mine intervjuer erfarte jeg at informantene ikke hadde noe særlig å tilføre på slutten, og etter å ha sittet i nærmere en time var det litt godt å være ferdig. Spørsmålet var likevel veldig fint og ga en litt spøkefull stemning på slutten som gjorde at det var lettere å avrunde. En av informantene fra gruppeintervjuet sa eksempelvis etter jeg stilte dem spørsmålet om de hadde noe å tilføre: «Å jada! No skal du høre her!» og vi endte alle med å le av situasjonen.

3.2.3 Prøveintervju og teknisk utstyr

Å prøve meg i rollen som intervjuer var noe som var nytt for meg. Jeg brukte derfor god tid på forhånd til å sette meg inn i spørsmålene, lese dem høyt for meg selv, og øve i speilet.

Dette tok jeg et steg videre da jeg testet intervjuguiden på en slektning som jobber som lærer. Dalen (2013) viser til at gjennomføring av prøveintervju er viktig for å prøve ut

intervjuguiden, og samtidig teste seg selv som intervjuer. Hun sier videre at prøveintervju vil i tillegg være viktig for i større grad å kunne sikre undersøkelsens validitet. Her fikk jeg et familiemedlem til å stille, og også hun slik som de andre informantene hadde hun over ti års erfaring i skolen. I forhold til at vi hadde en god relasjon følte også situasjonen trygg og god. Hun holdt heller ikke tilbake på tilbakemelding om hvordan det hadde gått, og hva jeg kunne gjøre annerledes. Her ble det påpekt at noen spørsmål var litt lange, og vanskelig formulert, og burde bli formulert på en annen måte. Dette tok jeg til meg, og endret på til vårt andre prøveintervju. Jeg brukte også båndopptaker på dette intervjuet, og ved å høre meg selv ble jeg på den måten mer observant på hvordan jeg uttrykte meg. Det andre intervjuet fikk mer flyt, og det var et godt intervju. Jeg fikk også mye relevant datamateriale, noe som gjorde at jeg valgte å ta med prøveintervjuet inn i datamaterialet i studien.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Felles for intervjuene var lett prat før intervjuets start. Dette gjorde at stemningen ble lettere, og situasjonen mindre anspent. Når vi satt oss ned startet jeg med å gi en kort introduksjon om meg selv for de informantene jeg ikke kjente til fra før, før jeg beskrev studiens tema og formål. Videre signerte vi samtykkeerklæringen (Vedlegg, 2), samtidig som jeg informerte informantene om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at alle opplysninger ville bli anonymisert. Jeg informerte også om bruken av båndopptaker, hvordan jeg kom til å bruke den og lydopptaket, og at det videre kom til å bli slettet så raskt transkriberingen var gjort. Denne tiden i forkant av intervjuet var jeg også opptatt av å skape en god atmosfære, da det er en forutsetning for å lykkes i dybdeintervjuer, og slik at informanten føler at det er greit å snakke åpent, om personlige erfaringer, tenke høyt og hvor digresjoner er tillat (Tjora 2013)

Når vi skulle starte opp med spørsmålene i intervjuguiden, måtte jeg avklare med informantene fra gruppeintervjuene hvordan intervjuet skulle gjennomføres. Her var planen at jeg skulle stille et spørsmål, og at de skulle svare hver sin gang. En erfaring vi raskt tok, var at dette ble for tidskrevende, og aldri kom til å gå innenfor tidsrammen. Vi gikk derfor over til at jeg stilte spørsmål, og de byttet seg imellom på hvem som skulle svare. De ble også til at de utfylte hverandre i flere av spørsmålene. Ett minus med gruppeintervju kan tenkes å være at den andre ikke kommer helt til. Det opplevde jeg ikke noe særlig her, og jeg føler at de kom til ordet ganske likt. En erfaring jeg tok med meg fra gruppeintervjuet, og videre til de to neste individuelle intervjuene var hvilke spørsmål en skulle vektlegge, og hvilke oppfølgings-spørsmål som var mest hensiktsmessige å få svar på i forhold til tiden.

Ett spørsmål som opplevdes som utfordrende for informantene, var spørsmål direkte relatert til psykisk helsebegrepet. Det innledende spørsmålet om elevenes psykiske helse, gikk ut på hva informantene assosierte med selve begrepet, og jeg erfarte dette var et spørsmål de trengte litt tid til å tenke gjennom. De kom likevel med gode assosiasjoner, og etter hvert i refleksjonene deres, var det mange som refererte tilbake til det som allerede var snakket om. Dette så jeg på som positivt da det viser at spørsmålene har en relasjon til hverandre, at alt henger sammen, og dermed det som er viktig kommer tydelig frem. Det samme gjelder når det kom til repetisjon i intervjuet, og informantene forklarte at de allerede egentlig hadde svart på det. Det kan tenkes at spørsmålene er noe like, men jeg tenker likevel på det som positivt da det som blir gjentakende gjerne er det som er spesielt sentralt og fremtredende rundt temaet til studien. Det viser også til sammenhenger i elementene rundt temaet. Det er således disse begrepene som stadig blir gjentatt som er med å forme kategoriene i analysen.

Intervjuene ble gjennomført på et tidsrom på omtrent 4 uker. Møtetidspunkt og sted ble gjort på mail, og intervjuene ble holdt på informantens arbeidsplass. Tidsrammen til intervjuet var satt til en klokke time. I etterkant av intervjuene, ble transkribering fra lydopptaker gjort samme dag som gjennomføringen av intervjuet.

3.2.5 Utvalg

Utvalget har mye å si for forskningsmetoden, da det er dette utvalget skal hjelpe forskeren i å belyse forskningsspørsmålene. Utvalget må kunne gi informasjon som er av betydning for temaet (Thagaard, 2013). For å finne de rette deltakerne foretok jeg et strategisk utvalg, som handler om at man velger deltakere som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er mest hensiktsmessige i forhold til studiens problemstilling og perspektiv (Thagaard, 2013). Jeg valgte derfor lærere som jobbet i skolen, og som hadde lang yrkeserfaring. Dette fordi det kan tenkes at ved lang erfaring vil det da være større mulighet for å få fylldige beskrivelser. Jeg ønsket å intervju lærere fordi at lærere kan sees på som en viktig ressurs i skolen, og som har stor innflytelse og påvirkningskraft på elevene sine, og videre deres helseutvikling. I rekrutteringen av informanter ønsket jeg meg rundt 3-4 informanter. Dette var et antall jeg så for meg kunne gi tilstrekkelig informasjon til å belyse problemstillingen på en forsvarlig måte, samt i henhold til studiens omfang og tidsbegrensing. Videre var det ønskelig at lærerne var fordelt på tre skoler, og gjerne over to kommuner. Dette var i forhold til at jeg ønsket å se om det var noen likheter og forskjeller på tvers av skoler og kommunegrensene i forhold til arbeidet med psykisk helse, og dets fokus i skolen.

I rekrutteringen av informanter møtte jeg noen utfordringer i starten, og jeg sendte brev og mail til flere skolen uten å få svar. Dette kan det være flere grunner til, da lærerne står ovenfor en hektisk hverdag. Skaalvik og Skaalvik (2012) fant i sin surveyundersøkelse ut at 74% av lærerne opplevde dagene på skolen som hektiske, og liten mulighet til å ta pauser. Jeg var derfor opptatt av å prøve å forstå lærerne, og tolket manglende respons i dette perspektivet. Etter en stund hvor jeg fortsatt ikke hadde fått noe svar, fikk jeg hjelp fra veileder. Da ble det etter hvert fremgang i rekrutteringen av informanter, og veileder fikk tak i en lærer som jeg skulle ta videre kontakt med. I denne ventetiden fikk jeg også svar fra en annen lærer, som jeg hadde kjennskap til gjennom en praksispraksisperiode i studietiden. Hun ville gjerne delta, og forklarte at læreren som jobbet sammen med henne på samme trinn også kunne delta. Dette var noe jeg benyttet meg av. Da vi skulle sette opp tidspunkt for intervju kom videre den hektiske hverdagen i veien, og de fant ut at det ville være best for dem om vi tok et gruppeintervju. Dette var i orden for meg, da jeg vurderte at dette kunne gi et viktig tilskudd til studien. Et gruppeintervju kan bidra til å gå i dybden på temaet forskeren ønsker å ta opp, da deltakerne kan følge opp hverandres svar og, og gi kommentarer i løpet av diskusjonen (Thagaard, 2013). Videre i rekrutteringen fikk jeg igjen kontakt med læreren, som veileder hadde ordnet for meg. Hos henne fikk jeg tips om en annen lærer på den skolen som også kanskje hadde mulighet til å delta i et individuelt intervju. Det ble dermed to lærere fra denne skolen også, og dermed hadde jeg fire informanter til studien. Dette går under betegnelsen snøballmetoden, som brukes for å beskrive en utvalgsmetodikk hvor man begynner med et lite utvalg (førstekontakter), som gradvis vokser ved at forskerne får tips til nye informanter fra førstekontaktene (Tjora, 2012). Ettersom utvalget da ble på fire lærere, men bare fordelt på to skoler bestemte jeg meg på et senere tidspunkt for å innlemme empirien som lå i prøveintervjuet som jeg gjennomførte med en femte lærer. Jeg vurderte at dette intervjuet fungerte så godt og ga så verdifull empiri for studien, at det fint kunne benyttes i det totale empirigrunnlaget. Da ble utvalget spredd utover tre skoler, og jeg endte dermed opp på til sammen fem informanter. Disse lærerne har jeg videre gitt fiktive navn, som jeg kommer til å presentere i resultatdel;

- Skole 1 – Gruppeintervju; Vibeke og Mari. Begge har jobbet i skolen i over 20 år, hovedsakelig lærerutdanning, men også noen kurs.
- Skole 2 – Tone og Nina. Tone har jobbet som lærer i 18 år, lærerutdanning med spesialpedagogikk. Nina har jobbet i 15 år, og har lærerutdanning.
- Skole 3 – Kari har jobbet som lærer i ca. 20 år, i utgangspunktet førskolelærer, men har tatt etterutdanning.

I innkallelene til forskningsintervjuet sendte jeg i forkant ut informasjonsbrev (Vedlegg 3). Her var det beskrevet hva forskningsprosjektet skulle handle om, varighet, og at deltakelse var frivillig. I informasjonsbrevet valgte vi å benytte begrepene motivasjon, selvoppfatning og trivsel, istedenfor psykisk helse. Dette på bakgrunn av en risiko for at informantene skulle føle at det kunne bli et sensitivt tema som ble tatt opp. Motivasjon, selvoppfatning og trivsel synes jeg derfor var mer passende, og bygger også opp under nettopp psykisk helsebegrepet.

For å kunne møte forskningsfeltet med så åpent sinn som mulig, måtte var det videre viktig å klargjøre min subjektivitet. Dette var noe jeg innstilte meg på hver gang jeg gikk inn i intervjusituasjonen. Dette innebar at jeg la bort mine antagelser i forhold til hva jeg tenkte lærerne kunne om psykisk helse fra før, og hvordan de jobbet for det i skolen, og over til deres perspektiv.

3.3 Analyse

Innenfor kvalitativ forskningsmetode starter analysen umiddelbart og pågår gjennom hele forskningsprosessen, helt til siste punktum. Jeg som forsker har hele tiden vært på jakt etter sammenhenger og mønster, uventede situasjoner og utsagn, gjort meg mange tanker, og stilt meg selv mange spørsmål. Skrivning gjør videre disse tankene synlige, tar vare på dem og gjør det mulig å ta dem frem igjen og følge utviklingen. Denne løpende analyseprosessen ble derfor tydelig for meg gjennom stadig loggføringen, og ved å lese relevant teori og tidligere forskning om temaet mitt. Som jeg viser til i forrige avsnitt valgte jeg å bruke selvoppfatning, motivasjon og trivsel som indikatorer til psykisk helse i informasjonsbrevet. På bakgrunn av dette lå det teoretiske grunnlaget mitt ganske tidlig i prosessen klart, og jeg var til dels forstått med hva som ville være viktig teori å ha med i forhold til lærerens helsefremmende arbeid rundt eleven. Gjennom å ha et teoretisk bakteppe i hodet i gjennomføringen av intervjuene synes jeg også at det ble enklere å koble opp utsagnene til informantene opp mot temaet, og en bedre forståelse av meningsinnholdet. I forhold til loggføringen, opplevde jeg den som et godt hjelpemiddel. Under forskningsprosessen var det en god hjelp å gå tilbake i gamle dokumenter, se gjennom, og på den måten få tilføyd nye assosiasjoner, og komme ett hakk videre i prosessen. Nilssen (2012) sier her at å skrive forskerlogg støtter og sikrer fremdrift i analysearbeidet, og den hjelper forskeren til å holde orden på hva som er fakta, og hva som er gjetting, refleksjoner, antakelser og arbeidshypoteser. Hele denne prosessen var et stort rot i begynnelsen med mange påbegynte Word dokument på dataen, og mye rabling i notatblokken. Dette ble likevel raskt av verdi når jeg begynte å sortere, samle de, og se

helheten og den faktiske sammenheng. Jeg hadde også dokumenter som Nilsen (2012) beskriver som «memoskriving». Det er nedskrevne analytiske tanker om kodingen som bidrar til å forklare og gi retning i kodingsprosessen. Jeg synes at forskerlogg og memoskriving var gode redskap å ha med i analyseprosessen, samt for å holde en rød tråd for seg selv gjennom studien.

3.3.1 Transkribering

Når jeg skulle skrive ned det informantene formidlet i transkriberingen prøvde jeg å gjøre det mest mulig korrekt. Tjora (2012) påpeker at det vil være smart å være detaljert når en transkriberer. Dette for eksempel i forhold til kroppsspråk. Dette er en god grunn for å sette i gang med transkriberingen like etter gjennomførelsen av intervjuet. Dette var noe jeg gjorde bevisst etter alle intervju, og som jeg opplevde til min fordel da jeg fortsatt hadde intervjusituasjonen ganske klart i hukommelsen. For å videre få en oversiktlig transkripsjon, samt gjøre det til enklere lesing valgte jeg å skrive det i bokmål. Pauser og småord ble også notert, og ved trykk på ord brukte jeg enten utropstegn eller uthevet skrift.

Transkripsjonsprosessen var videre en tålmodighetsprøve, og tok mye lengre tid enn jeg trodde. Dette arbeidet ble likevel verdt stevet, da jeg ble godt kjent med det innsamlede datamaterialet, og kunne se helheten i lys av de enkelte delene: informantens utsagn, ulike teorier og lover og egen forforståelse. Dette blir ifølge Jacobsen (2005) beskrevet som den hermeneutiske spiral. Gjennom en slik veksling fikk jeg i løpet av prosessen også en større forståelse og ny innsikt i fenomenet som problemstillingen søkte svar på

3.3.2 Koding og kategorisering

I analyseprosessen har jeg valgt å ta i bruk fremstillingsmåten «tematisering». Dalen (2013) beskriver at denne fremgangsmåten går ofte ut på å ta utgangspunkt i temaene i intervjuguiden for å finne ut hvor tyngden av datasamlingen ligger. Jeg skrev derfor ut intervjuene, og begynte å lese igjennom. Jeg valgte ut tema som var relevante for å belyse studiens problemstilling, og begynte så å markere ord og setninger jeg mente belyste temaene godt. Temaer hvor det finnes mange uttalelser kan gi tegn på hvor tyngden i analysen bør ligge (Dalen, 2013). Jeg begynte således å kode materialet under de samme temaene for å finne ut hvor denne tyngden befant seg. Jeg skrev ned de uttalelsene som jeg så på som mest relevant i et eget Word-dokument. Veien videre var å sortere de setningene som omhandlet samme tema inn under samme avsnitt, eller samme side. Dette var utfordrende, da jeg følte at mye var likt, og vanskelig å sortere. Det resulterte i mange tankekart. Jeg prøvde også med nye øyne å lese

gjennom intervjuene igjen for å se om jeg oppdaget noe nytt, eller om jeg fikk noen nye formeninger, tanker og ideer. På den måten fikk jeg etter hvert noen tanker om hvilken tematikk informantene ga mest oppmerksomhet. Følgende koder som stadig gjentok seg var da; elevens trivsel, selvoppfatning, mestring og motivasjon, tilpasset opplæring, læringsmiljøet, klassemiljø og skolemiljø, samhold, relasjoner, tidlig innsats, samarbeid, flere hender, mer tid og kompetanse. Jeg prøvde deretter å se sammenhenger mellom kodene, og knytte dette opp til noen kategorier som kunne besvare studiens problemstilling. Disse kategoriene var stadig i forandring. For å holde en rød tråd, tok jeg stadig frem problemstilling og forskningsspørsmål og hadde det synlig i sorteringen. Dalen (2013) peker videre på at det er viktig at forskeren ikke låser seg i fastsatte kategorier, men er åpen for å oppdage nye områder i materialet. Kategoriene mine forandret seg flere ganger, men til slutt fant jeg tre kategorier som utgjorde tyngden i datamaterialer, samt belyste problemstillingen. Det ble videre 11 underkategorier, disse er noen direkte gjengitt, mens andre har jeg valgt for å belyse det som ble sagt. Jeg laget en følgende tabell;

Hovedkategorier	Underkategorier
1. Psykisk helse fra lærers ståsted (lærers forståelse)	<ul style="list-style-type: none"> • Lærers assosiasjoner til psykisk helse begrepet (ha det bra, ha det godt, trives, er robust og motstandsdyktig) • Psykisk helse og dets betydning i skolen
2. Hvordan lærer relaterer psykisk helse inn i undervisningen	<ul style="list-style-type: none"> • Trivsel • Selvoppfatning, motivasjon og mestring • Tilpasset opplæring • Læringsmiljøet og det psykososiale miljøet • Lærer – elev relasjonen • Samarbeid med foreldre og andre instanser
3. Utfordringer i realiseringen	<ul style="list-style-type: none"> • For lite lærerressurser • For lite tid • Ønsker mer kompetanse

3.4 Metoderefleksjon

Når vi snakker om kvalitet i kvalitativ forskning benyttes ofte de tre kriteriene troverdighet, gyldighet og overførbarhet.

3.4.1 Pålitelighet og troverdighet

Reliabilitet handler om en vurdering av forskningens pålitelighet og troverdighet (Thagaard, 2013). Målet for den kvalitative forskeren blir her å forsikre leseren om at bilde som er gitt ikke er feilaktig, eller en forvrenging av faktiske forhold. En kan spørre seg selv; ville en annen forsker ville funnet samme resultater? Nilssen (2012) påpeker at en kvalitativ studie aldri kan bli gjennomført på akkurat samme måte en gang til, på bakgrunn av at forskeren reagerer forskjellig i relasjoner til ulike deltakere og også til samme deltakere på ulike tidspunkter. Thagaard (2013) fortsetter med å beskrive at høy reliabilitet er utfordrende i kvalitativ forskningsmetode, da forskeren ikke kan holde seg nøytral i møte med deltakerne, på bakgrunn av et eller annet engasjement i temaet som forskes på. Forskeren må derfor argumentere og reflektere over metodevalg og prosesser ved utvikling av data, for å vise ovenfor leseren at funnene er troverdige (Nilssen, 2012). I min studie har jeg forsøkt å styrke troverdigheten ved å detaljert beskrive valg gjennom forskingsprosessen.

Tjora (2012) sier at hvordan informantene har blitt plukket ut, og relasjonen mellom forsker og informant, kan ha betydning for påliteligheten. Jeg kjente to av informantene mine fra før. Informant til prøveintervju hadde jeg god kjennskap til. På bakgrunn av det, og i og med at det var et prøveintervju hadde jeg egentlig ikke tenkt å ha henne med i studien. I ettertid synes jeg imidlertid at jeg fikk så mange viktige innspill, at jeg valgte å ta henne med. Jeg ville også ha henne med i studien min fordi hun bidro til et større mangfold i prosjektet mitt, med tanke på flertall av skoler og kommuner. Jeg velger å tro at relasjonen vår ikke påvirket svarene jeg fikk. Hun fikk heller ikke noe mer informasjon om studien enn de andre informantene, og vi fulgte intervjuguiden nøye. Den andre informanten jeg hadde litt kjennskap til var kun basert på 2 uker i praksis. Selv om vi hadde en relasjon, så har jeg vært forsiktig med forforståelsen min. Jeg har også forsøkt å ivarettat troverdigheten i studien i forhold til at jeg fulgte intervjuguiden nøye, hatt båndopptaker og vært nøyaktig i transkripsjonen, og lest gjennom den skriftlige datainnsamlingen flere ganger for å kvalitetssikre opplysningene og vurdere om det er viktige moment jeg har utelatt eller feiltolket.

3.4.2 Gyldighet

Når vi snakker om validitet, eller gyldighet, stiller vi spørsmålet om de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille. Det dreier seg blant annet om intervjuenes kvalitet, og om mine tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2010).

For å få et mest mulig riktig bilde av mine forskningsdeltakeres opplevelser, har jeg brukt en omfattende intervjuguide, og stilt åpne spørsmål for å få frem lærerens stemmer. Kvale og Brinkmann (2010) hevder at validiteten kan sikres ved at man for eksempel under intervjuet må kontrollere informasjonen som blir gitt. Det har jeg gjort ved å stille oppfølgingsspørsmål. I transkriberingen handler validiteten om overføringen av dataene fra muntlig til skriftlig språk. Ved bruk av båndopptaker, og ved at jeg har mulighet til å høre intervjuene flere ganger mener jeg at jeg har fått med korrekt informasjon. Videre har jeg vært oppmerksom på at jeg ikke skulle påvirke svarene, slik at tilbakemeldingene jeg fikk i størst mulig grad er informantenes egne tanker uten ledende spørsmål fra min side.

3.4.3 Overførbarhet

Begrepet overførbarhet handler om de funnene en gjør i sitt forskningsprosjekt, også kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Overføringsverdi kan være en utfordring i kvalitativ forskning. En av grunnene til dette er at utvalget ikke er av stort omfang eller tilfeldig utvalgt fra populasjonen. Masteroppgaven kan likevel brukes som en rettleiding for hvordan lærere kan relatere psykisk helse inn i sin undervisning.

3.5 Etiske retningslinjer

Gjennom forskningsprosessen og i kontakten med andre mennesker vil det hele tiden være viktig med et etisk hensyn å gjøre etiske vurderinger. I min undersøkelse vil dette gjelde relatert til min rolle som intervjuer og informantene, og det er som forsker en etisk forpliktelse å sette seg inn i retningslinjene. Kvale og Brinkmann (2010) redegjør for ulike etiske sider ved det å forske. De trekker spesielt fram tre etiske regler for forskning på mennesker som er viktig å ta for seg. Disse er informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne.

Studien min er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD, vedlegg 4), og gjennomført i henhold til disse retningslinjene. I forkant av intervjuene fikk informantene skriftlig informasjon om undersøkelsen (vedlegg 2). Her presiserte jeg at intervjuet var

frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Jeg ivaretok også prinsippet om informert samtykke, og innhentet samtykkeerklæring ved å muntlig informere deltakerne om at deres anonymitet var sikret, at lydbåndet bare ville bli hørt av meg, og at materialet ville bli slettet etter studiens gang, som er viktig for å sikre konfidensialitet i oppgaven.

Kapittel 4

Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene i studien, med bakgrunn i intervjuer med fem lærere i småskolen, og analysene av disse. Det er disse funnene som danner grunnlaget for drøftingen i neste kapittel, og som skal belyse, og gi meg svar knyttet til problemstilling; *Hvilken forståelse har lærerne rundt barns psykiske helse i småskolen, og hva vektlegger lærerne som viktig for å fremme god psykisk helse blant elevene på disse trinnene.*

Forskningsspørsmålene representerer videre mine hovedkategorier som jeg har presentert i innledning. Disse har jeg videre delt inn i underkategorier for å få med meningsinnholdet i hver av dem. Underkategoriene er utledet av analysene, og utgjør således studiens funn som jeg vil presentere her i resultatdelen. Underkategoriene danner dermed grunnlag for hvor jeg mener tyngden i funnene ligger, og det var disse temaene lærerne uttalte seg mest om, og fremsto som viktig. Følgende tabell ble utarbeidet, for å gi en mer visuell fremstilling, og resultatdelen vil ha en oppbygging i nærhet til denne fremstillingen. Videre i resultatdelen vil jeg løfte frem de utsagnene jeg mener belyser funnene opp mot problemstillingen best.

Psykisk helse fra lærerens ståsted	Hvordan læreren relaterer psykisk helse inn i sin undervisningspraksis	Begrensninger og utfordringer i realiseringen.
<ul style="list-style-type: none">•Lærers assosiasjoner og forståelse til psykisk helse begrepet<ul style="list-style-type: none">- Andre ord og uttrykk om samme fenomen- Psykisk helse sin betydning for skolen	<ul style="list-style-type: none">•Trivsel•Selvoppfatning, motivasjon og mestring (understreker behovet for tilpasset opplæring)•Læringsmiljø og psykososialt miljø•Lærer - elev relasjonen•Samarbeid med foreldre og andre instanser	<ul style="list-style-type: none">•Rammebetingelser og handlingsrom:<ul style="list-style-type: none">- For lite tid- Få lærerressurser- Begrenset kompetanse•Det lærerne trenger<ul style="list-style-type: none">-Selvbestemmelse og autonomi

4.1 Psykisk helse fra lærerens ståsted

Psykisk helse er et begrep som har fått et større fokus i skolen de siste tiår. Det kan forstås med bakgrunn i at elevene tilbringer mye av tiden sin der, og Folkehelseinstituttet har også pekt ut barnehagen og skolen som de viktigste arenaene for det psykisk helsefremmende arbeidet i Norge (Folkehelseinstituttet, 2014). Gjennom lover og forskrifter er barnehagen og skolen dermed pålagt et stort ansvar for å arbeide forebyggende, samt bidra til en god fysisk og psykisk helseutvikling hos elevene. På bakgrunn av dette var det viktig gjennom mine spørsmål i intervjuguiden å få tak i lærernes opplevelser og forståelse av begrepet psykisk helse.

4.1.1 Lærerens assosiasjoner og forståelse til psykisk helse begrepet

Lærernes assosiasjoner til psykisk helse begrepet kan slik jeg opplever deres uttalelser, deles inn i tre nivåer. Det første nivået omhandler en god psykisk helse som fravær av psykiske vansker og lidelser. Eksempelvis sier Vibeke og Nina;

Jeg tenker sånn normal sunn, det er en som ikke har psykiske helseproblemer. (Vibeke)

Ja, jeg tenker viss at man har ei god psykisk helse da har man det godt med seg selv, og hvis man ikke har det så er det noe som skurrer. (Nina)

Dette er en antagelse jeg vil tro mange har, da psykisk helse begrepet tidligere har vært preget av en noe negativ ladning. Her blir det et poeng å få frem at fravær av psykiske lidelser eller vansker ikke nødvendigvis resulterer i en god psykisk helse, og at psykisk helse er knyttet opp mot livskvalitet og ulike aspekter som kan påvirke den psykiske helsen positivt eller negativt (Veileder 2007). I utsagnet til Nina kommer det videre frem at en god psykisk helse også handler om å *ha det godt*. Tone påpeker også at det handler om å ha det bra;

Psykisk helse ja. Da tenker jeg på en elev som har det bra, og trives både på skolen, med seg selv og sine venner. (Tone)

Her kommer vi inn på nivå to av lærernes assosiasjoner og forståelse av psykisk helse begrepet. God psykisk helse som det å trives, og det å ha det bra er kanskje det jeg opplever som mest fremtredende i lærernes assosiasjoner til begrepet. Dette er også i tråd med WHO⁵ sin definisjon av psykisk hvor «weel-being» løftes frem som et viktig aspekt. Et annet viktig aspekt i WHO sin definisjon er det å håndtere og mestre ulike stressituasjoner i livet, «*cope with the normal stresses of life*». Dette er et aspekt lærerne kommer inn på når de utvider sin forståelse fra det å ha det bra, til at det innebærer å blant annet være motstandsdyktig, takle ulike problemer og utfordringer, og være robust.

Når jeg tenker på ei god psykisk helse, så er du sunn og robust. Du kan se stort på ting. Ja det blir kanskje ord som robust tenker jeg, som betyr at hun har det bra, og hun tåler en del. Da er hun en robust jente. (Mari)

Eleven er også motstandsdyktig, til å takle ulike problemer eller utfordringer som oppstår. (Kari)

På denne måten utvider de sin forståelse av en god psykisk helse til å være noe mer enn det å ha det bra. Å være robust og motstandsdyktig, viser videre til nivå tre av lærernes

⁵ *Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2014.)*

assosiasjoner og forståelse av psykisk helse begrepet. Utsagnene til lærerne viser til flere viktige komponenter i psykisk helse begrepet, og det er disse tre nivåene som løftes frem når jeg spør dem om deres assosiasjoner og forståelse til psykisk helse begrepet. I forhold til at lærernes uttalelser er nokså samstemt med WHO sin definisjon, opplever jeg at lærerne har en god forståelse av hva som er essensen i psykisk helse begrepet. På tross av det, forteller de at dette ikke er et begrep de bruker noe særlig i skolen.

Det ordet bruker jeg veldig sjeldent. En kan si at en har problemer med, eller hun har problemer med det og det, men jeg sier ikke at det er et psykisk problem for henne. Jeg vet at det kan være det, men jeg tenker ikke det begrepet. (Mari)

Lærerne beskriver at dette ikke er et begrep som brukes noe særlig. Likevel poengterer lærerne at det er helt sentralt og synlig gjennom arbeidet deres. Vibeke sier eksempelvis;

Vi arbeider og snakker jo ofte om enkelteleven ve og vel, elevenes potensiale til utvikling og læring, arbeid rundt læringsmiljøet og lignende. Dette henger jo på en måte sammen med elevenes psykiske helseutvikling, da de skal tross alt gå ut av skolen med hodet hevet og tro på seg selv! (Vibeke)

Å bygge opp elevens selvoppfatning og gi elevene tro på seg selv er blant annet et element i psykisk helse i lærerplanen, hvor det er definert at et overordnet mål for skolen er at elevene skal ha en god psykisk helseutvikling. Lærerne gir uttrykk for at det er i denne sammenheng det blir arbeidet og snakket om psykisk helse. De beskriver også at det er mye som henger sammen med psykisk helse begrepet, og at det på den måten avgjør hvilke ord og uttrykk man bruker, og hvordan det kommer til uttrykk. Tone forklarer at hun opplever at psykisk helse begrepet kan ha et litt tabulagt preg over seg, særlig blant foreldre, og at det er det som er årsaken til at det ikke er så mye brukt;

Når noen foreldre hører begrepet psykisk helse kan de fort bli litt engstelige og tenke at det er noe feil med barnet deres. Det er derfor bra begrepet kommer mer inn i skolen, og at en slik kan normalisere og ufarliggjøre det. Dette blir også et viktig poeng for å kunne få riktig hjelp og oppfølging. (Tone)

Lærerne er positive til at det blir mer normalisert og tydelig i skolen, og selv om begrepet ikke brukes direkte er psykisk helse til å forstå ut i fra lærernes utsagn et viktig begrep, som er i fokus i skolen. Dette er et synspunkt lærerne er samstemte i, og viser til trivsel som byggestein for læring og utvikling og dermed betydningen av psykisk helsearbeid i skolen. Lærerne viser også til at et godt helsefremmende arbeid i skolen kan fungere som en beskyttende faktor i forhold til utvikling av psykiske vansker og lidelser. Dette støttes av Nordahl (2012) som viser til at et læringsmiljø eller skolemiljø hvor elevene har det godt, kan være med å forebygge psykiske vansker og lidelser (Nordahl, 2002). Dette er et viktig aspekt i

det helsefremmende arbeidet i skolen, og som belyser hvorfor psykisk helse blant annet er av viktig betydning allerede i småskolen. Tone er inne på noe av det samme, og sier;

Elever som trives og har det bra, tenker jeg jo har mindre kjangs til å «falle utenfor». Så ser vi elever som ikke har det bra, tar vi tak i det med en gang. Å ja, det kan jo være elever som har det vanskelig hjemme, men om vi da sørger for at barnet har det bra på skolen, kan vi – eller jeg være den «signifikante andre» for det barnet, som gjør at det klarer seg bra da kan du si. (Tone)

Utdanningsdirektoratet (2011) støtter dette opp med å poengtere at en elev med dårlig psykisk helse ikke er i optimal læringsposisjon, og en dårlig psykisk helse kan hindre elevens utvikling og læring, samt ødelegge for trivselen. Tidligere forskning viser også til psykiske problemer i senere tid har sammenheng med forhold tilbake i barndom oppvekst og grunnskolen. Det kan videre resultere i frafall fra videregående og utfordringer med å komme inn i arbeidslivet. Dette viser til betydningen av å allerede fokusere på elevenes psykiske helse i småskolen. Vibeke og Mari gir videre en god og enkel forklaring på hvorfor elevens psykiske helse angår skolen. De peker på en vase som står på bordet, og sier i kor;

*Det står det, og den sier egentlig sitt. Det er nemlig bedre å bygge barn enn å reparere voksne!
(Vibeke og Mari)*

4.2 Hvordan lærerne relaterer psykisk helse inn i undervisningen

I forrige punkt viser lærerne til betydningen av fokus på psykisk helse i skolen. De poengterer at det har en sentral plass i arbeidet deres, og at det blant annet kommer til uttrykk gjennom å tilrettelegge for at elevene skal trives og ha det bra på skolen. For at elevene skal trives og ha det bra trekker lærerne frem flere elementer som kan være med å bygge opp mot elevenes trivsel og videre elevenes psykiske helse. I dette avsnittet vil jeg derfor presentere hvordan lærerne relaterer psykisk helsearbeid inn i undervisningen i skolen. Fokuset er på hva lærerne mener skal til for å fremme god psykisk helse.

4.2.1 Trivsel - byggestein for god psykisk helse og læring og utvikling

Trivsel er noe som gjennom hele intervjuet gjentar seg og fremstår som et viktig tema i arbeidet med å fremme og ivareta en god psykisk helse hos elevene i skolen. I punkt 4.1.1 blir trivsel nært forbundet med det lærerne assosierer med å ha en god psykisk helse, og lærerne viser videre til trivsel og psykisk helse sin betydningen skolen. Dette kommer også tidlig frem i intervjuet. I første del av intervjuguiden som handler om lærerens arbeid mer overordnet,

stiller jeg spørsmål om hva som inspirerer dem i arbeidet, og hva de betegner som sine viktigste arbeidsoppgaver. Eksempelvis sier Nina:

Det som er inspirerende og viktig for meg er å se elevene mestrer og har det bra på skolen. For det første å ha det bra på skolen, så kommer læringa etterpå. Man må uansett trives og ha det bra for å ta til seg læring tenker jeg, så ja, det er viktig for meg! (Nina)

Lærerne er enige når det kommer til at trivsel kommer først. Når jeg stilte dette spørsmålet skal det sies at jeg så for meg at lærerne ville påpeke læring og undervisning som deres viktigste arbeidsoppgave. Dette kanskje i bakgrunn i det sterke presset lærerne i dag står ovenfor, i forhold til rammebetingelsene, samt nasjonale prøver og det å heve elevenes faglige prestasjoner som resultat etter kunnskapsløftet ble innført i 2006. Dette var derfor veldig interessant å få avkreftet. Når alle mine informanter poengterer elevenes trivsel læring synes jeg at det viser til at psykisk helse har en mer sentral og fremtredende plass i skolehverdagen. Gjennom analysene kommer det videre frem at lærerne viser til betydningen av trivsel av to grunner, for trivselen sin egen skyld, og trivsel som byggestein for læring og utvikling. Folkehelseinstituttets rapport ”bedre føre var” viser eksempelvis til at belastende skolemiljø og mistrivsel i skolen er blant de mest alvorlige risikofaktorene for barn og ungdoms psykiske helse (Folkehelseinstituttet (2011): Rapport 2011: 1) På den andre siden viser studier at det er klare sammenhenger mellom tilfredshet med livet, trivsel på skolen og elevenes prestasjoner (Helsedirektoratet, 2015). På bakgrunn av at det er en sammenheng mellom elevens trivsel og deres læring blir det videre viktig å tilrettelegge for trivsel i skolen. Når jeg spør lærerne hvordan de tilrettelegger for trivsel på skolen deres, er mye også her likt. På skolenivå er det ulike trivselsprogram, trivselsleder ordning, felles samlinger og kor. I den enkelte lærers praksis viser videre Tone og Kari til andre elementer som er viktig for trivselen;

Gi dem mestring! Dette bygger opp jo opp imot både motivasjonen og selvoppfatningen til eleven, og det må jo da ha noe med trivselen til eleven å gjøre? (Tone)

Trivsel er alfa omega, så en viktig arbeidsoppgave blir jo da å tilrettelegge for det. Dette kan for eksempel være gjennom gode relasjoner, god klasseledelse, og ja, et godt læringsmiljø. Når en kjenner eleven blir jo det enklere det med tilpassa opplæring også ikke sant, slik eleven får mestringen sin. Så alt henger litt sammen kan du si. (Kari)

Tone og Kari får her frem mye av det som lærerne uttrykker som mest fremtredende i arbeidet med elevenes trivsel og psykiske helseutvikling, og jeg vil i de neste avsnittene gå nærmere inn på disse elementene.

4.2.2 *Selvoppfatning, motivasjon og mestring*

Lærerne forteller at det er viktig å bygge opp en god selvoppfatning rundt elevene, og få de til å tro at de kan, slik de får motivasjon for skolearbeidet. På denne måten vil eleven komme over mestringssituasjoner, som igjen vil styrke videre skoleinnsats, være med å styrke selvoppfatningen, bidra til trivsel og videre ivareta og fremme elevenes psykiske helse.

Ja, gi dem selvtillit, og bygge opp selvoppfatning. De skal ikke gå ut fra skolen å tenke at jeg betyr ingenting, og jeg får ikke til noe. De skal gå ut med hodet hevet, vite at de er verdt noe, de skal vite at de har muligheter uansett om det kanskje er noe som er vanskelig. (Mari)

Det er viktig å være 100% påkoblet, og hele tiden ser mulighetene i ungene. Alle barn kan lære, og det handler om å fokusere på elevens ressurser og muligheter. Det er utgangspunktet for både motivasjonen og videre mestring. Det er også viktig for trivselen, og har mye å gjøre om en vil komme tilbake på skolen neste dag. (Tone)

På bakgrunn av det lærerne sier om å gi elevene tro på seg selv, og at de skal tro at de kan, handler det de sier om å gi elevene mestringsforventninger. Teori om mestringsforventning er utviklet av Bandura (1997), og handler ikke om hvor flink elevene er, men om de vil mestre oppgavene de står ovenfor. Det betyr at alle elevene i prinsippet kan ha positive mestringsforventninger i skolen, men at det da understreker betydningen av tilpasset opplæring (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Betydningen av tilpasset opplæring blir poengtert av Kari i 4.2.1, men også av Mari og Nina;

Vi må huske på at barna lærer forskjellig. Noen lærer med å høre, noen lærer mer ved å se, og noen lærer best ved å gjøre ikke sant. Så her må vi tilpasse undervisningen etter barna vi har. (Mari)

Hvis de skal lære seg fag i skolen, så er det mest viktig med mestring og det at en føle at en mestrer. Man får til noe hver dag, og hver time. Å der kommer jo det med tilpasset opplæring inn. (Nina)

Lærerne forteller videre at det da blir viktig at forventningene ikke ligger for lavt eller høyt, men at en tilpasser opplæringen ut fra elevens forutsetninger om eleven skal få forventninger om mestring, og om det skal ha innvirkning på selvoppfatningen og fremtidig motivasjon. Dette kan slik Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker, ha betydning for hvordan eleven velger å verdsette seg, som er et viktig aspekt ved selvoppfatning. Å ha et lavt selvverd kan beskrives som en subjektiv ubehagelig tilstand, og kan videre på den måten gi konsekvenser for den mentale helsen. Selvverd er på den måten et viktig aspekt for livskvalitet, som da er av betydning for vår psykiske helse og helseutvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det understreker igjen betydningen av å gi elevene mestringsforventninger, og behovet for tilpasset opplæring. En annen arbeidsmåte ifølge lærerne er å få eleven til verdsette å seg selv,

kan ifølge lærerne å se elevene, og finne positive og sterke sider, uansett forutsetninger og evner. Det vil si at man heller interesserer seg for det eleven kan, vet og vil, istedenfor de utfordringer det har. Alle elever har lært noe, og interesserer seg for noe, og det gir grunnlag for videre utvikling. Skolen må derfor gripe fatt i elevenes iboende muligheter for læring, og møte eleven med tillit og positive forventninger. På denne måten kan eleven få en følelse av egenverd og å være god nok, og det opplever seg som mer inkludert. Løpende tilbakemeldinger, samt ros og oppmuntring på arbeid eleven utfører er også viktig for elevens motivasjon og selvbilde forteller Tone, mens Mari og Vibeke påpeker varierte undervisningsmetoder i realiseringen av å bygge opp mot elevenes selvoppfatning, motivasjon og mestring gjennom tilpasset opplæring;

Forskjellig undervisningsmetoder, og at vi varierer mye så det ikke blir kjedelig. Da er det også større sannsynlighet for at vi treffer alle elevene. (Mari)

Varierte undervisningsmetoder. Jeg vet at mine elever er veldig glad i å komme frem på smartboardtavlen, så da bruker jeg den mye, men også mye stasjoner. Så prøver jeg å tilrettelegge undervisningen etter hva som gir elevene mine motivasjon til å lære. (Vibeke)

Som Mari sier tidligere i avsnittet, lærer elevene på ulike måter, og ved å variere undervisningen kan man på den måten være mer sikker på at alle elevene får lære og utvikle seg. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver motivasjon som en drivkraft som virker inn på atferden vår, både for retning, intensitet og utholdenhet, og dermed en viktig faktor for at læring skal skje. Lærere i skolen vil derfor kunne ha stor nytte av å vite hva som fremmer motivasjon blant elevene til å lære. Vibeke beskriver at for henne funker det godt med undervisning gjennom smartboardtavle. Denne fenger elevene, og gjør at dem er aktive i undervisningen. Videre sier Nina:

Altså det som er helt nydelig, det er om du får til at ungene tar ansvar, at «ja! Det her skal jeg lære meg!» Når de har et indre driv, de giver på, finner andre kilder, og spør spørsmål som en kanskje ikke finner i bøkene. Å det er slik vi må legge til rette for, at det skal være greit å ha det sånn. (Nina)

Utsagnet til Nina viser til indre motivasjon. Å arbeide for motivasjon og et indre driv for læring hos elevene virker som noe lærerne er opptatte av, og som de også presiserer er viktig for mestringssituasjoner. Nina poengterer også at en må legge til rette for et miljø hvor det er greit å ha det sånn. I det beskriver hun at om elevene må vite hvorfor jorden er rund før en kan fortsette naturfagstimen, så prøver de å finne ut det. Da kan man bruke NRK skole, Youtube, Google og lignende hvis det gjør at motivasjonen deres holdes oppe resten av timen. Da er Nina inne på tilretteleggingen av læringssituasjoner, og læringsmiljøet rundt elevene.

4.2.3 Læringsmiljø og psykososialt miljø

Ulike forskere har sett på elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger i forhold til kontekstuelle faktorer, som læringsmiljøet i skolen. Her viser undersøkelser at skolens læringsmiljø vil kan ha en påvirkning på elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger. (Ames & Ames, 1984). Læringsmiljø og det psykososiale miljøet oppleves gjerne som to sider av samme sak ifølge Berg (2012), og har også fått spesiell oppmerksomhet opplæringsloven⁶. Lærerne forklarer at de legger stor vekt på miljøet i skolen, og Kari påpeker noen viktige elementer ved læringsmiljøet i skolen;

Vi må være trygge voksenpersoner, som har gode relasjoner med elevene. Så skal elevene være i et inkluderende miljø som utstråler trygghet, aksept, respekt og toleranse. Det er viktig for trivselen. Det har noe med at elevene skal bli behandlet rettferdig og likeverdig i skolen. Altså at elevene vet at her i 4a så vet vi at vi er ulike, og det er GREIT. Mye av dette går jo på læringsmiljøet tenker jeg. (Kari)

Her kommer flere gode aspekter rundt læringsmiljøet frem, og jeg opplever at det som er fremtredende her dreier seg om viktigheten av at de som jobber i skolen har en gode relasjoner, god skolekultur, og et felles sett med normer, holdninger og verdier en arbeider ut i fra. Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til at kjennetegn på et godt sosialt miljø er at det er utviklet et aksepterende og inkluderende miljø, hvor det sosiale miljøet godtar at det er” lov” å avvike fra gjennomsnittet. Her blir elevene godtatt med sine sterke og svake sider, og det er akseptert at en kan be om hjelp. (Skaalvik og Skaalvik 2013).

Det skal være greit at du kan se sånn ut, du kan si det og du kan mene det. Ja, uten å få høre det. At vi er åpne, og vi vet hva som er akseptabelt og ikke. (Vibeke)

Ja vi har snakket mye om det i klassen. Hvordan vi skal være mot hverandre, og hvordan vi vil ha det. Så er det viktig helt fra starten og snakke om at vi er forskjellige, at noen kanskje har en annen bok en deg, og noen trenger litt lengre tid på den oppgaven, og lignende. (Mari)

Bare det å føle å kunne si fra til en voksen uten at barnet føler det blir sladring, det er viktig. (Nina)

I dette kommer det frem at lærerne synes det er viktig med et inkluderende miljø, med trygghet, åpenhet og aksept for forskjellighet. Analysene viser at lærerne er samstemte på

⁶ Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (opplæringsloven, §9a-1)

dette, og de påpeker at det videre er med å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene. Dette støttes av Berg (2012) som beskriver at for å skape gode læringsprosesser, samt oppnå gode læringsresultater, er det viktig å legge til rette for et læringsmiljø og psykososialt miljø hvor elevene kan kjenne seg trygge, akseptert, sett og verdsatt. For å videre skape gode og trygge rammer rundt eleven, må en ha en sikre god opplæring. God opplæring innebærer blant annet sosial tilhørighet og et å bli inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerne viser også til at det er viktig å være klar over at likeverdig opplæring ikke trenger å bety «lik» opplæring. Skoler i Norge har her et ideal om likhet og likeverd, samt bidra til å jevne ut sosiale forskjeller mellom samfunnets medlemmer. Enhetsskolen er en slik fellesbetegnelse for en rekke utdanningspolitiske idealer og praktiske tiltak med sikte på å fremme nettopp dette idealet (Imsen, 2009). Når lærere i denne studien trekker frem nettopp dette, underbygges at det fra lærernes ståsted synes som en helt sentral forutsetning for å kunne samle alle elever i samme læringsfellesskap, at de kan behandle elevene ulikt.

Det er interessant hvordan det trer frem i denne studien at lærerne har en klar bevissthet omkring hvordan de arbeider, og hva de mener kjennetegner et godt læringsmiljø og et psykososialt miljø. Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til læringsorientert og prestasjonsorientert læringsmiljø⁷, og de nevnte utsagnene til lærerne beskriver mye av hva som er ideelt i arbeidet mot et læringsorientert læringsmiljø. For å skape et positivt læringsmiljø og psykososialt miljø forklarer lærerne at det må jobbes med helt fra starten i første klasse. De knytter det videre til god klasseledelse å påpeker at det er viktig å legge frem forventninger og hvordan en vil ha det i klassen med hverandre og faglig.

Elevene må vite forventningene våre til dem. Hvordan skal vi ha det er på skolen, hva er greit, og hva er ugreit. Hvordan skal vi være i klasserommet, og hvilken innsats og atferd er det lærer ønsker fra meg?
(Tone)

Det Tone sier, som også de andre lærerne er inne på er at elevene må vite hva som forventes av dem, og hvilken atferd og oppførsel er det som settes pris på. Dette kan tenkes å sette «standard» for læringsmiljøet, samt det sosiale miljøet i klassen forklarer lærerne. For å i realisere et godt læringsmiljø må en også ha gode relasjoner, forklarer lærerne;

⁷ En læringsorientert målstruktur kjennetegnes gjennom et fokus på læring, framgang, framovermeldinger, utvikling og individuell måloppnåelse. En prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes ved at suksess dreier seg om å gjøre det bedre enn andre i klassen. Sammenligning av resultater fra prøver og tester har stort fokus (Federici og Skaalvik 2013).

I arbeidet med å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, og trivsel hos elevene er det grunnleggende å kjenne elevene godt. Dette er kanskje også et resultat av god klasseledelse kan du si. Her ser du, at av det ene kommer det andre. Alt henger jo sammen. (Mari)

4.2.4 Lærer – elev relasjonen

Som jeg var inne på i forrige avsnitt handler det psykososiale miljøet om de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene i skolen. Federici & Skaalvik (2013) fremhever hvor betydningsfull kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er for elevens motivasjon, trivsel og læringsutbytte i skolen. Dette er lærerne også opptatte av;

Vi er veldig nært på elevene, faktisk hver dag fem dager i uka. I småskolen er de ganske små, så trygghet og tillit fra de voksne er helt sentralt. Derfor er viktig å bygge en positivt relasjon med hver enkelt elev i gruppa, men også gruppa totalt sett. Vi er jo en gruppe som skal fungere sammen, gjerne i helt fra 1 – 7 klasse. (Tone)

Som Tone sier er læreren svært tett på elevene nesten hver dag, og læreren kan for noen elever på den måten være den ”signifikante andre”, og den ene personen som utgjør en positiv forskjell i deres liv. De andre lærerne har også gode erfaringer med at relasjonen til elevene kan bidra til økt motivasjon, trivsel, læring og videre være med å bygge opp mot en god psykisk helse;

Ja det er kjempeviktig! Du kan ikke komme som lærer å si «nå skal jeg hjelpe deg», eller nå skal jeg gi deg et godt råd», så sitter eleven der og lurer på «hvem er du?». Da kommer du ikke inn, og barnet tar ikke til seg veiledning. Å hvordan skal du da kunne være med å forebygge psykisk helse viss du i hele tatt ikke kjenner ungen. Du må jo kjenne til ungen, dens interesser, og du må vær der, bygge tillit, så ja, relasjonen er viktig. (Vibeke)

Ja jeg tenker jo at det henger sammen. Hvis elevene mine skal trives på skolen og ha det bra, må de trives med meg også. Jeg er sammen med de hele dagen så det er viktig, og hvis de trives med meg, da får dem lyst å lære og lyst å gjøre det bra på skole, og det er viktig for trivselen. (Tone)

Vibeke og Tone forteller at det å ha gode relasjoner med elevene er nødvendig, hvor tillit er en viktig byggestein. Resultatet av gode relasjoner kan romme ut i to fordeler i følge av lærerne. Det første går ut på trivsel, trygghet og det sosiale miljøet, men det andre handler om at elevene blir mer motivert og mottakelig for læring og videre utvikling. Likevel påpeker de at dette henger sammen, og det ene påvirker gjerne det andre og motsatt. Lærere viser også til at for å oppnå en god relasjon, må en ha kjennskap til eleven og elevens behov, som støttes av Nordahl (2002). Alle lærerne beskriver at relasjoner er avgjørende i skolen, og fokuset på å opparbeide positive relasjoner virker som noe de arbeider for daglig. Å si at relasjoner er

viktig er enklere sagt enn gjort påpeker en av lærerne, så jeg spør dem om hvordan en kan arbeide for å skape positive relasjoner. Nina og Kari sier eksempelvis;

Jeg jobber for at de skal være trygg på meg da, og at de kan komme å si fra til meg hvis det er noe. Jeg har også helt fra begynnelsen brukt de små øyeblikkene til å prate om ting som interesserer dem, bli kjent, og ja bygget opp denne tillitten som er viktig i relasjonen. Så prøver jeg å snakke med og se alle, om så bare et blick, et klapp på hodet eller skulderen. Men de skal vite at jeg har sett dem. (Nina)

Jeg tror det er viktig å vise for elevene at en er der, tilstedeværelse. Være ute i friminuttene med dem, finne ut hva de liker, ha kosetimer innimellom, og dra på tur og sånne ting. (Kari)

Nina og Kari fremhever de små øyeblikkene. At det er viktig å bli godt kjent med elevene, kjenne til interessene deres, og vise at en er oppriktig interessert. Dette er videre med på å bygge opp tillit og anerkjennelse i relasjonen, som de understreker som viktige ingredienser i en positiv relasjon. Kari forteller også at det er viktig å skape gode minner sammen, som en kan få ved å gå på tur sammen, være i lag i friminuttene og da også bli kjent litt utenfor klasserommet og en faglig setting. Lærerne beskriver at en som lærer er en viktig rollemodell og støttespiller for elevene, både sosialt og faglig. De skal være trygge og gode faglige veiledere, hvor tilpasset opplæring er sentralt og viktig for videre mestring. Nina poengterer også her (som i punkt 4.2.2) viktigheten av at eleven må føle seg verdsatt, og kvaliteter ved en god relasjon.

Det er viktig å vise en eleven at de er verdsatt, og at de blir sett og hørt. Å lytte til elevene, og vise dem anerkjennelse og den respekten de trenger. Det er også viktig om det skal være gjensidig, og bli en god relasjon. (Nina)

4.2.5 Samarbeid med foreldre og andre instanser

Like viktig som det er å få til en god relasjon og samspill med elever, vil det ifølge Drugli og Onsøien (2010) være viktig å skape et godt foreldresamarbeid. Foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid ble trukket frem som viktige elementer for å lykkes med forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen. Lærerne sier eksempelvis;

Det er viktig å dra med foreldrene inn i arbeidet rundt barnet, og for barnets beste. Jeg kan ha behov for å vite hva som skjer hjemme, og foreldrene har behov for å vite hva som skjer på skolen. Vi på skolen er kanskje best på undervisning, men det er foreldrene som kjenner barna aller best. Derfor er samarbeidet viktig. (Mari)

Foreldrene er våre viktigste samarbeidspartnere. Jeg opplever at når barnet også vet at jeg snakker mye med mor og far, da opplever barna mer trygghet og forutsigbarhet. (Nina)

Mari og Nina synes at foreldresamarbeidet er viktig, og at skole og hjem har et felles ansvar i barnets opplæring. Nina legger også til at elevene føler mer forutsigbarhet og trygghet når det oppleves at det er et nært samarbeid mellom hjem og skole. Det presiseres videre i NOU 2009: 18, *Rett til læring*⁸, at skole, hjem og fritid er viktige arenaer som henger sammen og utfyller hverandre. Som Mari og Nina beskriver, er det også nedfelt at dette samarbeidet er viktig for trygghet og trivsel, som igjen er av betydning for barn og unges utvikling og læring (NOU 2009:18, s. 190). Opplæringsloven slår videre fast at det er skolen som skal ta initiativ og legge til rette for dette samarbeidet⁸. Lærernes opplevelser av samarbeidet er varierende;

Noen foreldre snakker jeg med flere ganger i uken, mens andre kan jeg telle på en hånd i løpet av et år. Så er jo det noen barn hvor vi har andre instanser som er involvert, da opplever jeg ofte at samarbeidet blir mer omfattende. (Tone)

Jeg har et ganske nært samarbeid med foreldrene til barna i klassen min nå. Det er jo selvfølgelig noen jeg skulle ønske jeg så mer. Så er det klart at dette samarbeidet blir mer utfordrende når det er snakk om et barn som trenger hjelp og oppfølging. (Kari)

Både Tone og Kari viser til erfaringer hvor det ikke har vært så mye oppfølging som ønskelig. De beskriver videre i utsagnene at de føler samarbeidet blir mer omfattende og utfordrende når det er en elev som trenger oppfølging. En av årsakene som kommer frem i henhold til det er den lange ventetiden. Mari poengterer her at det er viktig med tidlig innsats, slik elevene ikke sklir ut i «ventetiden»

De er jo i kjempeutvikling i to år, for vi må jo ofte vente i to år før vi får noe hjelp. Så det er jo veldig slitsomt, da går vi jo der og ikke helt hva vi skal gjøre. Nå har vi prøvd det, og nå det, og det blir litt motløst og usystematisk fordi vi ikke helt vet hva vi skal gjøre. (Mari)

Vibeke og Mari forteller at de i noen tilfeller blir å gå å slukke branner, og at denne ventetiden til hjelpen kommer kan være lang og motløs. På den andre siden er det tilfeller hvor en får kjempehjelp poengterer de, så det også oppleves som varierende. De legger også til at skolen har helsesøster tilgjengelig, så i forhold til tidlig innsats, og ved situasjoner hvor en føler en ikke er kompetent nok, kan en henvende seg til helsesøster. Dette oppleves som positivt;

Det er viktig for meg med en helsesøster, da en kan ta opp slike ting en ikke kan nok opp selv. Hun er en ressurs både for lærerne og elevene. Hun kan også hjelpe barna som har mange tanker rundt ting. Det

⁸ «Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling- og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet» (Kunnskapsløftet, 2006).

er jo ofte vi ikke rekker eller har tid å snakke om det med eleven i en hektisk hverdag, så da kan både foreldre og elever snakke med henne. (Tone)

Lærerne beskriver samarbeidet med henne som godt, og en viktig ressurs både elevene og foreldre kan ta kontakt med. De forteller også at helsesøster har kontakt med andre på helsestasjon, samt sitter i forebyggende team/ fagteam slik en kan rådføre seg der om slike saker. De legger til at barnevern og PPT også er tilstede under disse møtene, og at de opplever dette som en sammensatt faglig gruppe hvor det er godt å få råd og veiledning, uten at elevene er blitt oppmeldt til eksempelvis barnevern og PPT.

4.3 Begrensinger og utfordringer i realiseringen

De sentrale funnene så langt i denne studien har omhandlet det som lærerne understreker er viktig i arbeidet mot å ivareta og fremme elevenes psykiske helse i skolen, og hvordan de med sine muligheter realiserer dette. I dette avsnittet vil jeg presentere det som viser seg å være lærerens begrensinger og utfordringer i arbeidet. Det kommer frem blant lærerne at de opplever at de noen ganger står ovenfor et press i forhold til mange forventninger og krav, og når rammebetingelsene og lærernes handlingsrom står til kort, blir det vanskeligere å arbeide slik de ønsker.

4.3.1 For få lærerressurser

Det er noen tema som gjentar seg flere ganger gjennom intervjuene. Når jeg spør lærerne hvordan de kan realisere det aktuelle temaet, og i forhold til hva de ønsker mer av så løfter alle lærerne frem lærerressurser som helt sentralt i et realiseringsperspektiv;

Det er jo ofte det skjer ting i friminuttene. Da hadde det vært fint om en hadde hatt en ekstra ressurs, som kunne tatt det der og da, eller eventuelt tatt klassen slik jeg kunne ordnet opp. Det er viktig at elevene ser at jeg som lærer tar dem på alvor, og at vi tar tak i problemet med en gang. Det har mye å si både for relasjonen, det sosiale miljøet og trivselen til eleven. (Vibeke)

Flere av lærerne beskriver at overgangen fra friminutt til undervisningstime kan være utfordrende. Spesielt da elever kan ha havnet i konflikter, og det blir behov for å ordne opp. Dette er en situasjon som blir undervurdert, og ofte lagt til side. Lærerne sier at de ofte forteller elevene at en kan snakke om det «etterpå», eller «etter skoletid», men da blir dette ofte glemt. Lærerne mener at dette kan virke uheldig på relasjonen, hvis det skjer over lengre tid da eleven kan føle at en ikke blir tatt på alvor. En annen sammenheng ekstra lærerressurs blir ønsket, er i forhold til tilpasset opplæring.

Det hadde jo vært mye enklere om vi hadde vært flere hender. Da hadde det vært enklere å rekke over alle ungene, og kunne tilpasse mere. Det er vanskelig når en er en lærer og 25 elever. (Nina)

De forteller også at ved å være to hender oftere får de flere muligheter med elevene. En kan prøve ut mere, ha oftere stasjon, gå ut på turer, ta ut mindre grupper å høre dem i lesing, og i hele tatt legge mer til rette både for tilpasset opplæring, relasjonsbygging, og trivsel, som de videre påpeker er viktig både for læringsmiljøet og det psykososiale miljøet. De peker også på utfordrende elever i klasserommet, og at noen ganger kan føle at hele timen går til å prøve å hanskens med denne eleven istedenfor å undervise alle de andre. I slike situasjoner hvor en ikke har assistent, er dette utfordrende og gir begrensinger i undervisningen sier lærerne.

4.3.2 For lite tid

Tiden henger sammen med det ønsket om å flere hender forteller flere av lærerne. Er en bare en, rekker en ikke alltid over alt som en kunne rukket over om en hadde vært to. De uttrykker at mer tid med hver enkelt elev hadde vært hensiktsmessig på alle måter. Lærerne beskriver av de ofte føler et tidspress i hverdagen, hvor det stilles mange mål og krav. Det blir på den måten slik at en ofte føler at en ikke får fullført eller gjort noe 100% sier en av lærerne. De forteller videre at en ofte må gjøre seg fornøyd med «godt nok», fordi de blir spist opp av hverdagen. Noen av utsagnene til lærerne:

Vi skal tilpasse undervisningen, vi skal sørge for at eleven omgir seg i et godt læringsmiljø og sosialt, og vi må skape gode relasjoner. Vi skal også gå gjennom alle læreverk og gi dem læring, så skal vi planlegge, rette, dokumentere og vurdere. Ja, mere tid hadde nok gjort det enklere kan du si. (Kari)

Jeg skulle ønske jeg hadde en halvtime i uka der jeg kunne snakket med hver elev. Bare om eleven, og hvordan det går med han/henne. Så kunne vi hatt en halvtime til hvor vi snakket om fag. (Tone)

Lærerne etterlyser mere tid i en hektisk hverdag. De beskriver at mulighetene ville vært større, og kvalitet muligens bedre med mere tid. Lærerne forklarer at de skulle ønske de fikk tid til mer turdager, kosedager og rett og slett tid til å roe litt ned, og ikke ha dette jaget. Tone etterlyser også mer tid til hver enkelt elev. Lærerens forslag til løsning på dette, er å få inn assistent på trinnet oftere, og at det settes av tid i timeplanen til sosialt.

4.3.3 Begrenset kompetanse

Lærerne forteller at de føler de har nok kompetanse når det kommer til de helsefremmende arbeidet i skolen. Det lærerne føler seg mindre kompetente på, går mer inn på kunnskap om psykiske vansker og lidelser, og det å kunne være føre var. Kari sier eksempelvis;

Kanskje et kurs eller litt mer kompetanse om små barns psykiske helse. Jeg vet jo for eksempel hvordan jeg kan arbeide for trivsel og slike ting, og det henger jo sammen med å fremme god psykisk helse ikke sant? Men psykiske vansker og problemer vet jeg mindre om, og det er jo ofte da jeg tar kontakt med helsesøster eller andre instanser. (Kari)

Vi har jo vært på kurs om psykisk helse, men jeg føler jo at det ofte er litt utenfor mitt kompetanseområde. Vi hadde ingenting om det på studiet så vidt som jeg husker, og det er jo relativt nytt det der begrepet? (Nina)

Lærerne forklarer at de har hatt lite, eller ikke noe som helst om psykisk helse da de tok utdanningen sin. Likevel har mange års erfaring gjort dem bevisste, slik de vet når de skal oppsøke hjelp, og hvordan en kan arbeide forebyggende. De legger til at når det oppstår et psykisk helseproblem er det ofte andre instanser som kobles inn, og på den måten vil få hjelp. Likevel skal eleven fortsette å gå på skolen, og være i klasserommet, og da er det godt å vite hva man skal gjøre som lærer. Noen av lærerne påpeker at de bare blir å gå rundt å slukke branner er periode, spesielt den perioden de venter på hjelp fra PPT. Samlet ut i fra det lærerne sier, er mitt inntrykk at de ønsker mer kompetanse om psykisk helse, psykiske helseproblemer og vansker. Da gjerne i forhold til hva en skal se etter før de utarter seg, som symptomer og tegn, og hvordan disse kan forebygges på et tidlig stadium, men også hvordan en kan holde vanskelig atferd under kontroll i ventetiden.

4.4 Lærernes arbeidsforhold og deres motivasjon i arbeidet

I forrige avsnitt forteller lærerne om begrensinger og utfordringer i med å fremme og ivare elevenes psykiske helse. De begrensinger og utfordringer lærerne påpeker, vil i denne sammenheng også være det de trenger mere av i denne realiseringen. Å oppleve begrensinger i arbeidet sitt, og ikke få gjort det en alltid ønsker kan videre virke inn på motivasjonen. Det jeg vil fokusere på i dette avsnittet er derfor lærerens motivasjon for arbeidet sitt, og i lys av Deci og Ryans (2000) sin motivasjonsteori om selvbestemmelse.

Det er så fantastisk og herlig når du ser elevene mestrer! Noen ganger føler jeg faktisk at jeg mestrer selv, fordi da vet jeg at jeg har gjort en god jobb. Det er det beste med jobben. (Nina)

Når elevene mestrer! Når en elev knekker lesekoden for eksempel. Åh! Da blir jeg så glad, og det kan jeg leve lenge på. (Vibeke)

Disse utsagnene til Nina og Vibeke viser to motiverte lærere. Det kan være at dette er Nina og Vibeke sitt indre driv i skolen, og det de føler at de gjør best. Hva skjer da når

handlingsrommet blir svekket, og en lærer ikke får bruke kompetansen sin, eller gjøre det en liker best? Tone og Kari sier eksempelvis:

Det er hele tiden noe som skal dokumenteres, vurderes og evalueres. Dette mye mer nå enn før, og dette tar mye av tiden min, og det jeg heller skulle ønske jeg kunne bruke den på. (Tone).

Jeg føler nok at jeg har litt mindre å si i skolehverdagen nå, enn før. Nå er jo det mye flere krav og forventinger fra hørere hold om dokumentering, vurdering og slike ting. Det jeg skulle ønske vi hadde mer av, er det sosiale. (Kari)

Lærerne forteller meg at de i forskjell fra før, til nå står ovenfor et større press i skolen. Tone og Kari peker på at det blant annet er mye mer skriftlig arbeid som tar tiden deres, og det blir mindre tid til planlegging, og sosialt med eleven som de ønsker. Dette kan noen ganger bli litt motløst legger de til, men at de ikke har noe valg. Her sitter lærerne med mye erfaring og kompetanse, og i og med at de må bruke mye av tiden sin på sånt skriftlig arbeid, får ikke de brukt denne tiden like mye som de skulle ønske, og i denne sammenheng på å praktisere opp imot en god psykisk helse blant elevene. Lærerne gir uttrykk for at slike ting på den måten kan være med å gi dem mindre autonomi og motivasjon i arbeidet. Kari sier eksempelvis;

Det kan være en elev, Ole for eksempel. Jeg vet at for at han skal ha det bra, så trenger han å få spille ett spill i timen. Kanskje vi må ha en kosetime med litt spill og tegning og slike ting innimellom ikke sant. Men så har du det der faglige trykket, og tiden. Det synes jeg er vanskelig. (Kari)

Kari skulle ønske hun kunne bruke mer tid på det sosiale. Hun har elev hun er litt bekymret for, og i forhold til denne elevens trivsel og videre psykiske helse er en kosetime eksempelvis nødvendig. Likevel om hun skal følge alle krav og forventninger som stilles, vil det være vanskelig for Kari og praktisert god psykisk helse for Ole. Det samme gjelder således de andre lærerne. Lærerne gir på den måten uttrykk for at de ønsker seg mer handlingsrom, spesielt til det sosiale, og viser til viktigheten av relasjonen og det psykososiale miljøet. Dette er også elementer lærerne betegner som helsefremmende og virker positivt på elevens psykiske helse. Men denne delen føler de da blir mindre prioritert, i fordel for andre krav og forventninger som må gå foran. Kari peker også på at hun føler at hun har mindre å si nå, enn før, som videre går på bekostning av lærers selvbestemmelse, som Deci og Ryan (2000) forklarer som en forutsetning for indre motivasjon.

4.5 Oppsummering

Det er det disse underkategoriene som nå er nevnt som belyser meningsinnholdet i det lærerne påpeker som viktig i arbeidet med elevenes psykiske helse i skolen. Det er ut i fra mine

analyser gjennom flere elementer i skolen lærerne kan relatere psykisk helsearbeid inn i sin praksis, og da mest fremtredende; selvoppfatning, motivasjon og mestring, tilpasset opplæring, læringsmiljø og psykososialt miljø, gode relasjoner, og godt samarbeid med foreldre og andre instanser. Det er gjennom disse elementene i skolen lærerne ser sine muligheter til å realisere psykisk helse inn i sin praksis, og det er dette som er lærernes idealer i å støtte opp imot elevens trivsel og videre psykiske helseutvikling. Noen av oppfølgingsspørsmålene til spørsmålene som har gitt meg disse svarene, gikk videre på om lærerne følte de hadde det de trengte for å realisere idealene sine. Det er lærerens utsagn fra disse oppfølgingsspørsmålene som danner grunnlaget for teori på lærer-nivå, og behovet for å se på lærerens arbeidsforhold i betydning til elevenes helseutvikling. Når det kommer til lærernes arbeidsforhold så forklarer lærerne at det finnes noen begrensinger og utfordringer. Lærerne vil, og har kompetanse til å arbeide helsefremmende forteller de. Likevel får de ikke gjort dette så mye som de skulle ønske. Alle lærerne er samstemte i at de føler de bruker for mye av tiden sin på skriftlig arbeid, istedenfor det de ønsker å bruke tiden på. Dette går også utover i hvilken grad de får arbeide helsefremmende beskriver de. På bakgrunn av dette etterlengter de mere tid, og flere lærerressurser. I forhold til psykiske vansker og lidelser som kommer inn i skolen, påpeker noen av lærerne at de også kunne tenke seg litt mer kunnskap der.

Det at lærerne har kompetanse til å arbeide for å støtte opp imot en god psykisk helse blant elevene, men ikke får gjort det så mye som de ønsker kan ifølge Deci og Ryan (2000) gå utover motivasjon. Stadige krav om skriftlig arbeid kan drive lærerne, og bidra til at lærerne føler de har mindre kontroll og mindre de skulle sagt, slik som Kari ovenfor sier. Likevel når det er sagt, så sier lærerne at de føler de har nok valgmuligheter i forhold til hvordan de vil legge opp undervisning, og hvilke arbeidsmåter de vil bruke. Det går mer på at der ikke er den friheten til å sette unna det faglige trykket, og gjøre det en tenker er best for elevene noen ganger. Den tiden lærerne sitter med de skriftlige arbeidet peker de også på at det hadde eksempelvis blitt mer kvalitet i undervisningen hvis det var den de fikk sitte å planlegge. Målstyringen i skolen kan på den måten tenkes å redusere selvbestemmelsen til lærerne, som videre kan påvirke deres motivasjon og indre driv i arbeidet. I drøftingen vil jeg se nærmere på det meningsinnholdet lærerne løfter frem her i resultatdelen, og videre prøve å svare på problemstillingen min gjennom å se teori og empirien i sin helhet.

Kapittel 5

Drøfting av funn

5.1 Innledning

Formålet med denne studien var å vinne ny innsikt i arbeidet til lærere som jobber i småskolen, deres forståelse av elevenes psykisk helse i skolen, og hvordan de kan arbeide helsefremmende. Det overordnede målet var å belyse lærerens muligheter til å ivareta og fremme god psykisk helse blant elevene i småskolen. I denne delen av studien skal jeg videre forsøke å besvare problemstillingen ved å drøfte lærerens uttalelser i lys av teorien som danner utgangspunktet for studien. Problemstilling er som følger: *Hvilken forståelse har lærerne rundt barns psykiske helse i småskolen, og hva vektlegger lærerne som viktig for å fremme god psykisk helse blant elevene på disse trinnene.*

En viktig avklaring tidlig i intervjuene var å finne ut hvordan lærerne forsto begrepet psykisk helse i skolen. Dette skulle være til hjelp for læreren slik at spørsmålene skulle bli enklere å svare på med et begrep de følte seg komfortable med. På den måten forelå det også felles forståelse gjennom resten av intervjuet. Psykisk helse fra lærernes ståsted, som gir svar på første del av min problemstilling, legger på den måten grunnlaget for den andre delen av problemstillingen.

I forrige kapittel presenterte jeg studiens funn fra mine fem læreres uttalelser fra intervjuene. Gjennom analysene ble funnene delt opp i ulike kategorier, og det ble klart for meg at funnene fra intervjuene gjenspeilet store deler av teorigrunnlaget i studien. Det ble derfor naturlig å ta utgangspunkt i studiens teorigrunnlag når funnene skulle drøftes. Jeg har altså forsøkt å belyse og forstå mine funn i lys av studiens teorikapittel. Drøftingen vil dermed bli inndelt etter kategoriene som er representert i kapittel 4. Disse tre kategoriene representerer også forskningsspørsmålene mine, som er;

1. *Hvilken forståelse har lærere til psykisk helse begrepet, og dets betydning i skolen.*
2. *Hva mener lærerne er viktig i det helsefremmende arbeidet, og hvordan arbeider de for å ivareta og fremme elevenes psykiske helse?*
3. *Hva erfarer lærerne er begrensinger og utfordringer i realiseringen.*

Drøftingsdelens oppbygging vil følge denne rekkefølgen, bare med andre overskrifter. Her vil nr.1 komme under «psykisk helse fra lærerens ståsted», nr.2 under «lærerens idealer» og

«muligheter i realiseringen», og nr.3 vil komme under «begrensninger og utfordringer» samt et tilhørende punkt «hva trenger lærerne». Med disse punktene vil jeg altså besvare problemstillingen for studien.

5.2 Psykisk helse sett fra lærernes ståsted

Læreres bevissthet og forståelse for elevenes psykiske helse er av en vesentlig betydning for å kunne ivareta og fremme god psykisk helse hos elevene i småskolen. Spesielt når tall viser at blant alle barn og unge er det mellom 15-20 prosent som har nedsatt funksjon på grunn av ulike psykiske plager (Mathiesen, 2009). Slike tall viser til at skolen og dens lærere vil komme til å møte elever som har problematikk knyttet til sin psykiske helse. Helsedirektoratet (2010), viser videre i sin rapport at de beste tiltakene er de som settes inn før problemene oppstår, som viser til viktigheten av at lærerne har et fokus på elevens helse allerede i småskolen. På bakgrunn av dette blir det i et realiseringsperspektiv hensiktsmessig for lærerne å ha kunnskap og kompetanse om barns psykiske helse, og hvilke symptomer eller tegn de skal se etter for å forhindre en skjevutvikling, eller for å kunne skille normalutvikling fra eventuelle avvik. Det var derfor spennende å se nærmere på hva mine informanter vet om psykisk helse begrepet, og om de føler at de besitter nok kunnskap i hva som ligger i det, og til å arbeide målrettet for det? Dette er spørsmål jeg vil drøfte i dette avsnittet, hvor jeg vil legge frem lærernes kunnskap og opplevelser knyttet til psykisk helse begrepet og dets betydning i skolen. Dette settes videre opp mot teori og avsluttes med en oppsummering.

Alle mine informanter forteller at de har en eller flere elever i klassen som har en form for problematikk knyttet til psykisk helse, og at noen av elevene har så store vansker at det går utover hverdagen til eleven. De beskriver at i en slik prosess blir det å sette i gang fagteam møter, snakke med helsesøster og støtte seg til ulike hjelpeinstanser for å få hjelp og råd. Dette på bakgrunn av at de ikke føler de har den nødvendige kompetansen eller kunnskapen om hva denne problematikken omhandler. Dette er forståelig, da en lærer verken kan stille noen diagnose eller gjøre noen direkte undersøkelser av eleven. Det en lærer imidlertid kan gjøre, som den personen som kjenner eleven kanskje aller best utenom familie, er å være observant på eventuelle avvik fra elevenes ordinære fungering. *Kunnskapsløftet* (2006) fremhever at lærerens rolle er å kjenne til svake og sterke sider ved eleven både faglig, sosialt og emosjonelt. I denne sammenhengen vil relasjonen mellom lærer og elev være helt sentral, samtidig som lærer har til fordel å kjenne til å ha kunnskap om noen typiske tegn og symptomer til psykiske vansker og lidelser. Lærerne påpeker at erfaringsmessig er det de

stille elevene som er mest utfordrende å legge merke til forandring ved. Vibeke og Mette påpeker at de har flere elever i klasserommet som du ser og hører hele tiden, og disse kan lett ta for mye av oppmerksomheten deres. Dette erfarer de har den konsekvensen at de av elevene som er stille og tilbaketrukket lett kan bli oversett. De legger videre til at i en hektisk skolehverdag, er ikke det alltid like enkelt å få et overblikk. Ut fra min tolkning av datamateriale får jeg et inntrykk av at lærerne gjør så mye som de kan, og har mulighet til, samt at de har en lav terskel for bekymring av enkeltelever. Samtidig viser lærerne til av de skulle ønske de hadde mer kunnskap om tidlige tegn og symptomer til psykiske vansker og lidelser. De forteller at slik det er nå, er at det ved en bekymring blir møte med fagteam og samarbeid med andre instanser. Dette er fint understreker de, men det hadde også vært fint om en hadde hatt litt kunnskap selv, både til å være føre var, men også til å følge opp elevene på en profesjonell måte i denne ventetiden.

Oppsummert, så viser både statistikken, og lærerne selv at de vil komme til å møte på barn som sliter med helsen i skolen. Et fokus på psykisk helse i skolen, og allerede i småskolen er dermed av betydning. Det er videre viktig å peke på at fokus på psykisk helse ikke kun er av betydning fordi en vil møte på elevene som sliter. Det vil også være særlig viktig å ha et økt fokus på psykisk helse i form av hvordan skolen kan ha et innhold og en praksis som er helsefremmende, for å ivareta og fremme en positiv psykisk helse hos elevene. Som Helsedirektoratet viser til, er det å være føre var, og tidlig ute med forebygging viktig for å hindre skjevutvikling og at vanskene oppstår. Dette kan gjøres ved at skolen fokuserer på det av skolens innhold og praksis som fremmer positiv helse. Det er denne tilnærmingen til psykisk helse jeg opplever at mine lærerne har fokus, og som jeg nå vil presisere nærmere.

5.2.1 Lærernes assosiasjoner og forståelse til psykisk helse begrepet

Når jeg skal spør lærerne hva de assosierer med psykisk helse, opplever jeg at lærerne blir litt overrasket. Noen bruker lang tenketid, og noen forteller også at de ble litt satt ut av spørsmålet. Til tross for at det i skolens styringsdokumenter blir lagt vekt på at skolen skal arbeide for at elevene skal ha en god psykisk helseutvikling, så er ikke selve begrepet *psykisk helse* verken representert i Opplæringsloven, Kunnskapsløftet eller Læringsplakaten. Det er på den måten ikke å så rart at lærerne blir litt satt ut, og usikre når jeg drar frem dette begrepet under intervjuet. Helsedirektoratet (2010) viser også til at flere kan ha denne opplevelsen av begrepet, da begrepet psykisk helse ofte brukes i en negativ betydning når en snakker om utfordringer, plager og lidelser. Helsedirektoratet (2010) påpeker at i dagligtalen blir psykisk

helse på den måten mer omtalt som en utfordring enn som en ressurs. I det helsefremmende arbeidet er det derfor behov for å finne et begrepssett som i større grad viser til positive aspekter ved psykisk helse. På veien til god helseutvikling nevner helsedirektoratet blant annet mestring, tilfredshet, tilhørighet, utvikling og vekst, autonomi, opplevelse av mening, delte mål og verdier, samt positive relasjoner. Dette er også begreper informantene forklarer at de bruker. Det er her naturlig å se til internasjonale organer, som WHO. WHO i sin definisjon, benytter begrepet well-being for å beskrive denne tilstanden av positiv fysisk og psykisk helse. Well-being kan være vanskelig å oversette eller definere helt entydig, men i den offisielle oversettelsen av WHO-definisjonen er det velvære som blir brukt, der trivsel og livskvalitet brukes også om noen av de samme fenomenene (Helsedirektoratet: Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet, 2014). Når jeg spør lærerne, hva de assosierer med begrepet psykisk helse, er trivsel gjentakende, og på den måten likheter med WHO sin definisjon. Lærerne beskriver at de omtaler og praktiserer trivsel og livskvalitet oftere, men at psykisk helse begrepet sjelden brukes direkte.

For å lage en oversikt over lærernes forståelse til psykisk helsebegrepet, og hva de mener skal til for å nå målet om en positiv helseutvikling for elevene, har jeg gjennom analyse av datamaterialet funnet ut at deres forståelse kan deles inn i tre nivåer. Det første som kommer frem er at en god psykisk helse innebærer fravær av psykiske vansker og lidelser. Nina og Vibeke sier her; «*at det ikke er noe som skurrer*», og «*ikke har noen helseproblemer*». Her blir det et poeng å få frem at fravær av psykiske lidelser eller vansker ikke nødvendigvis resulterer i en god psykisk helse, og at psykisk helse er knyttet opp mot livskvalitet og ulike aspekter som kan påvirke den psykiske helsen positivt eller negativt (Veileder, 2007). På det andre nivået går det på trivsel og tilfredshet, her bruker lærerne eksempelvis; «*du har det bra*», «*du har tro på deg selv*», «*du har det godt med deg selv*», «*du trives på skolen, med seg selv og sine venner*». På et tredje nivå gir lærerne uttrykk for hvilke egenskaper eleven innehar ved en positiv psykisk helse, og som er videre med på å utfylle nivå to. Her bruker de ord og uttrykk som «*du klarer å sortere*», «*du graver deg ikke ned*», «*være sunn og sterk*», «*robust*», «*ser stort på ting*» «*tåler en del*», og «*takler problemer og utfordringer*». Nivå tre går på WHO sin del av definisjonen hvor det står «*cope with the normal stresses of life*», mens nivå to av lærernes forståelse går på «*well-being*». På den måten kan det se ut som lærerne, til sammen har en forståelse for hva psykisk helsebegrepet omhandler, men at det likevel et nytt begrep som ikke faller dem naturlig inn å bruke. De forteller at de bruker et annet begrepssett, og da gjerne begrepene som Helsedirektoratet (2010) bruker, som nevnt

ovenfor. De beskriver videre at psykisk helse henger nært sammen med mye av arbeidet i skolen, og at det på den måten jobbes mye med, men da kanskje på en mer indirekte måte. Lærerne beskriver at de ikke stopper opp og tenker, eller sier, «*nå jobber vi med elevenes psykiske helse*», men at det likevel er noe de gjør automatisk hver skoledag. Gjennom intervjuet kommer det frem at deres viktigste arbeidsoppgaver er å gi elevene trivsel, tilpasset opplæring, et godt læringsmiljø, psykososialt miljø, bygge opp selvoppfatning, motivasjon og gi dem masse mestring. De legger også til at det er helt vesentlig å skape gode relasjoner og ha et godt samarbeid med foreldre og andre instanser. Dette gir en liten aha opplevelse senere ut i intervjuet, hvor det går opp for lærerne at de faktisk jobber med psykisk helse hver eneste dag gjennom å arbeide med disse elementene. Lærerne forklarer på den måten at psykisk helse har stor betydning i skolen. Elever som har det godt er videre mer mottakelige for læring, og lærerne er enige i at skolens viktigste funksjon dermed er elevens trivsel etterfulgt av læring og utvikling. Dette må derfor sees i sin helhet og i sammenheng forklarer lærerne. Forskning viser også at god helse, trivsel og læring henger tett sammen. Her er det komplekse årsaks-sammenhenger, men tydelige positive korrelasjoner. Elever som trives på skolen og som har gode helsevaner, oppnår bedre skolefaglige prestasjoner, og en god psykisk helse og et positivt selvbilde har også betydning for elevenes motivasjon, utholdenhet og læring (Helsedirektoratet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2011). En annen vinkling som kommer frem av lærerne når vi snakker om betydningen av psykisk helsearbeid i skolen, er skolen som beskyttende faktor i forhold til utvikling av psykiske vansker og lidelser. Dette støttes av Nordahl (2002) som viser til at et læringsmiljø eller skolemiljø hvor elevene har det godt, kan være med å forebygge psykiske vansker og lidelser (Nordahl, 2002). Dette er et viktig aspekt i det helsefremmende arbeidet i skolen, og som belyser hvorfor psykisk helse blant annet er av viktig betydning allerede i småskolen.

5.2.2 Oppsummering

Begrepet psykisk helse er et begrep lærerne i bunn og grunn ikke anvender direkte. De er likevel bevisste, og har god forståelse rundt hva begrepet omhandler, men tar heller i bruk som Helsedirektoratet (2010) viser til, et mer positivt begrepssett. De forteller også at de føler begrepet er litt negativt ladet, og brukes gjerne i sammenheng med en elevs vansker eller problemer. Noen av lærerne forklarer at spesielt noen av foreldrene synes at begrepet kan virke skummelt, og med en rask sammenslutning kan tenke at det er noe feil med barnet deres, eller at de som foreldre har gjort noe galt. På den måten påpeker lærerne at det er bra begrepet kommer mer inn i skolen, og får et økt fokus, slik den holdningen kan legges til

sides. Slik vil muligens flere elever også få den hjelpen de trenger, i motsetning til at noen foreldre ikke tar imot hjelp på bakgrunn av et begrep som virker faretruende. Lærerne kunne også tenke seg mer kunnskap om psykisk helse, og da spesielt rettet mot hva en skal se etter av tidlige tegn og symptomer – slik en kan tilmelde tidlig, eller begynne å forebygge på et tidlig tidspunkt så det ikke utvikler seg. Det samme gjelder kunnskap i hvordan en skal forholde seg til elever med allerede utviklede vansker, dette opplever lærerne som utfordrende. Jeg synes på den måten at lærernes forståelse av psykiske helse kunne gitt et godt grunnlag for å utarbeide retningslinjer for hvordan skolen skal utvikle en mer helsefremmende praksis. Det første at det utarbeides kriterier i at lærerne kan få opplæring i, og benytte for å observere og vurdere om en elev kan ha psykiske vansker eller ikke, og det andre at det utarbeides kriterier som lærere kan observere og vurdere elevens trivsel. Psykisk helse blir videre forklart av lærerne som byggestein for trivsel, byggestein for læring og utvikling, og som beskyttelse av ulike vansker. Lærerne beskriver at psykisk helse på den måten har en sentral plass i skolen, og at det derfor er viktig at det legges til rette for at en kan arbeide helsefremmende.

5.3 Psykisk helse i skolen – lærerens idealer

5.3.1 Innledning

Nå som lærernes forståelse for psykisk helse i skolen er løftet frem, legger det videre grunnlag for å forstå lærernes idealer i arbeidet med psykisk helsearbeid i skolen. I denne delen vil jeg prøve å besvare den siste delen av problemstillingen: *Hva vektlegger lærerne som viktig for å fremme god psykisk helse blant elevene på disse trinnene.*

Her opplever jeg at lærerne løfter frem mange like elementer, og at de er samstemte når de beskriver hva de tenker, erfarer og opplever som viktig for å arbeide helsefremmende i skolen. I denne delen har jeg lagt hovedvekt på de av lærernes idealer som er mest fremtredende og som de er mest samstemte rundt.

5.3.2 Trivsel som forståelse for god psykisk helse, og byggestein for læring

En subjektiv opplevelse av trivsel kommer frem som meningsinnholdet i lærernes forståelse av psykisk helse begrepet, og som er nært forbundet med WHO sin definisjon, hvor psykisk helse blant annet blir beskrevet som en tilstand av velvære (well-being). Videre er lærerne samstemte når det kommer til at trivsel kommer først. Dette var et overaskende funn, da jeg så

for meg at lærerne ville påpeke læring og undervisning som deres viktigste arbeidsoppgave. Denne forhåndsantagelsen hadde bakgrunn i det sterke presset lærerne i dag står ovenfor, i forhold til rammebetingelsene, samt nasjonale prøver og det å heve elevenes faglige prestasjoner, som et resultat av etter kunnskapsløftet ble innført i 2006. Det blir likevel mer oppklarende når jeg videre analyserer datamaterialet, og finner ut at lærerne påpeker trivsel som viktig nettopp av to grunner. Det første handler om trivsel sin egenverdi og knyttet til en god psykisk helse, og på den andre siden forklarer lærerne at trivselen er viktig for at eleven skal bli mer mottakelig for læring og utvikling. Så da kan det tenkes at hvis lærerne skal klare innfri og leve opp til det sterke presset de står ovenfor, må de legge til for det ene, om de skal komme til det andre, som da er elevenes læring og utvikling. Dette er erfaringer lærerne har gjort seg gjennom en lang yrkespraksis, og de legger til at motsatt vil en elev som ikke trives eller har en «god psykisk helse», heller ikke ha like godt læringsutbytte. Dette støttes av Berg (2012), Kunnskapsdepartementet (2011) og Helsedirektoratet (2015) som beskriver at psykisk helse er knyttet opp mot vår produktivitet, og hvis den den psykiske helsen svikter mister en også i større eller mindre grad tilgangen til egne læringsressurser. De viser den måten til at det er sammenhenger mellom tilfredshet med livet, trivsel på skolen og elevenes prestasjoner, som da gjør psykisk helse særlig relevant i skolen. Opplevelse av mestring og kontroll over egen livssituasjon, og opplevelse av sosial tilhørighet og støtte er essensielle kvaliteter i en god psykisk helseutvikling, og skolen har store muligheter til å bidra ved å ha en målrettet og bevisst holdning til at disse kvalitetene skal prege skolehverdagen. Elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling og læring må derfor ses i sammenheng. Dette er også i samsvar med formålet for opplæring, jf. opplæringsloven § 1-1.

Elevene befinner seg videre i skolen som en organisatorisk ramme, og som nevnt er det flere forhold som kan virke inn på elevens prestasjoner, elevenes trivsel og videre psykiske helse. Lærerne påpeker derfor ulike elementer i skolen som kan være med på å ivareta og fremme elevenes psykiske helse. Disse vil jeg nå drøfte videre, og det er disse som er lærernes idealer for å ivareta og fremme god psykisk helse blant elevene.

5.3.3 Selvoppfatning, motivasjon og mestring

Å ha en *god selvoppfatning* og å være motivert er egenskaper og kvaliteter lærerne beskriver som er iboende i en elev som har en god psykisk helse. Lærerne forteller at et viktig element for å både fremme trivsel og god psykisk helse blant elevene i skolen, er da å gi dem en god selvoppfatning, å få elevene til å tro at de kan, slik de får motivasjon for skolearbeidet. Her trer det klart frem av analysene at lærerne gir uttrykk for selvoppfatning som forklaring for

motivasjon. Dette blir tydelig gjennom at lærerne er opptatt av elevens oppfatning av seg selv. Ser vi på Skaalvik og Skaalvik (2013) sin forståelse av selvoppfatning, blir den beskrevet som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. Selvoppfatning er dermed en viktig forutsetning for våre tanker, følelser, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik 2013). Om en elev ikke tror en er flink, eller klarer den bestemte oppgaven, kan det tenkes at en heller ikke vil være motivert for å gjøre den. Hvordan selvoppfatningen til en elev er, vil på den måten stå i betydning til hvor motivert eleven er, og lærerne poengterer at det å gi elevene tro på seg selv, og at de har muligheter, uansett forutsetninger er grunnleggende i arbeidet med å bygge opp mot elevenes selvoppfatning.

Lærerne som har deltatt i denne studien er bevisste på at de kan få elevene til å verdsette seg selv, gjennom **tilpasset opplæring** (referere opplæringsloven her). Det er et krav i skolen, at alle elever har rett til tilpasset opplæring,⁹ og lærerne forteller at tilpasset opplæring har en sentral plass i arbeidet deres. Dette er det stor samstemthet i blant lærerne, og de beskriver at det videre er sentralt om elevene skal gis muligheter for å bygge opp sin selvoppfatning, **motivasjon og mestring**. En av lærerne som har deltatt i denne studien forklarer at det er helt fantastisk når elevene er i flytsonen. Flytsonen er utviklet av Csikszentmihalyi (1990), og er den optimale formen for indre motivasjon, som han omtaler som «flow». Her glemmer elevene tid, sted og ting rundt seg, og har dermed en indre drivkraft i å gjøre arbeidet. Læreren poengterer imidlertid at dette ikke er lett, og at elevene ofte gir opp raskt. Dette kan for eksempel skje hvis oppgavene er for vanskelige, eller at eleven ikke er motiverte nok. Skaalvik & Skaalvik (2013) sier at en kan havne i flytsonen om en føler at omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg, samtidig som en føler at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å utføre oppgaven. Lærerne formidler at de erfarer dette i sin skolehverdag, ved å beskrive hvilken positiv opplevelse de har når elevene får ta ansvar og selvstendige valg, og når de er motivert i form av at «dette skal jeg lære meg!». For å få elevene til å gjøre oppgavene, og få **mestringserfaringer** gjennom oppgaveløsning, poengterer lærerne at det dermed er viktig å fokusere på å gi elevene et indre driv og motivasjon i skolearbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2013) støtter dette med å beskrive at ved å bruke tid på å fremme indre motivasjon i skolen vil det stimulere til elevens læring, glede og vilje til å søke utfordringer (Skaalvik & Skaalvik,

⁹Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg (Kunnskapsløftet 2006).

2013). Med tilpasset opplæring vil elever altså kunne erfare å mestre og derigjennom etablere **forventninger om mestring**. Bandura (1997), som har utviklet teori om mestringsforventning sier at mestringsforventning ikke handler om hvor flink elevene er, men om de vil mestre oppgavene de står ovenfor. For at forventning om mestring skal ha positiv innvirkning på selvoppfatningen og fremtidig motivasjon, er det imidlertid avgjørende med tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kommer spesielt frem gjennom utsagnet til en av lærerne som sier «*de skal gå ut med hodet hevet, vite at de er verdt noe, de skal vite at de har muligheter uansett om det kanskje er noe som er vanskelig*». Å se muligheter i elevene istedenfor begrensingene er flere av lærerne er inne på flere ganger. Viktigheten av verdsettelse understrekes også av Skaalvik og Skaalvik (2013) som poengterer at det er viktig at barna verdsetter seg selv, da å verdsette seg selv lavt kan være en subjektiv ubehagelig tilstand, og kan få store konsekvenser for den mentale helsen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I følge lærerne er selvoppfatning, motivasjon og mestring alle viktige ingredienser for både trivsel og læring for elevene, og videre for en god psykisk helseutvikling. Dermed trer det frem som et sentralt funn i denne studien at lærere besitter en profesjonskompetanse som kan sies å være tilstrekkelig for å fange opp viktige forhold som fremmer en god psykisk helse hos elevene. Det fremstår klart at det er deres idealer å praktisere slik at disse forholdene blir ivaretatt som helt sentrale elementer i elevenes læringsmiljø og psykososiale miljø.

5.3.4 Skolens læringsmiljø og psykososiale miljø

Når lærerne snakker om miljøet i skolen bruker de flere betegnelser, og de som kommer frem er; sosialt miljø, skolemiljø, skolekultur, klassemiljø og klassekultur. Kjært barn har mange navn. Hvorfor lærerne har så mange uttrykksmåter på det som fremstår som samme fenomen er ikke godt å si, men det som kommer tydelig frem er at dette er noe lærerne særlig bryr seg om, og arbeider for. Dette er jo også et krav som lærerne står ovenfor i arbeidet sitt, i form av å være nedfelt i opplæringsloven som nevnt tidligere. Og til tross for at lærerne tar i bruk ulike begreper, ser det ut til at innholdet i dem er mye likt. Det dreier seg om de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene i skolen, og assosieres med det som av Berg (2012) betegner som det psykososiale miljøet.

Ut fra analysene av datamaterialet kommer det frem at lærernes beskrivelser til et godt psykososialt miljø innebærer at det foreligger en god skolekultur med et felles sett med normer, holdninger og verdier. Lærerne forteller videre at dette er viktig i forhold til å vise til hva som er akseptert, og ikke i de mellommenneskelige relasjonene. Dette kan videre være

med å redusere forekomsten av mobbing påpeker lærerne. Det kan tenkes, da ett felles sett med normer, regler og holdninger virker forutsigbart hos elevene, og ved at skolekulturen da er tydelig vil det bli redusert. Ved en god skolekultur som vektlegger at det er lov å være annerledes, og at elevene lærer seg å akseptere hverandre, kan det også tenkes at de vil få mindre behov for å pirke på hverandre, når noe avviker fra det normale. Dette krever at det må være et inkluderende miljø som er preget av trygghet, åpenhet og aksept for forskjellighet, forteller lærerne. Dette støttes av Berg (2012) som beskriver at for å skape gode læringsprosesser, samt oppnå gode læringsresultater, er det viktig å legge til rette for et læringsmiljø og psykososialt miljø hvor elevene kan kjenne seg trygge, akseptert, sett og verdsatt (Berg, 2012). Lærerne er videre klar i sin tale når de snakker om det sosiale miljøet. De poengterer at elevene i klassen må forstå og vite at det er greit å være ulike. Det skal også være greit at en har ulike forutsetninger, og presterer ulikt i forskjellige fag. Videre poengterer de at det skal være greit å se ut slik en vil, og mene det en vil. Dessuten eksemplifiserer de betydningen av aksept for ulikhet med å legge til at i et godt sosialt miljø er det greit å ha en annen bok enn de andre i klassen, og at det er greit at noen elever kanskje bruker lengre tid. Det som lærerne får frem her er tilnærmet Skaalvik og Skaalvik (2013) beskrivelse av et godt sosialt miljø. Det skal være «lov» å avvike fra gjennomsnittet, og elevene skal bli godt mottatt med sine sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik 2013). Det får også frem at lærernes poeng i at de hele tiden prøver å se mulighetene i eleven fremfor begrensingene.

Videre, på bakgrunn av lærernes uttalelser, trer det frem som et sentralt funn i denne studien at lærerne fremhever viktigheten av det som Skaalvik og Skaalvik (2013) betegner som et læringsorientert læringsmiljø¹⁰. De vektlegger verdien av et aksepterende og inkluderende miljø, der elevene kan ha mest fokus på seg selv fremfor andre. For lærerne er det opplagt at elevene ikke utvikler en ego-orientert målorientering hvis det ligger en trygghet i miljøet som sier at en er god nok uansett, og da ikke føler presset til å vise seg frem.

Ut i fra uttalelsene til lærerne viser de til at et godt læringsmiljø og psykososialt miljø har innvirkning på både det sosiale, og det faglige i elevenes skolehverdag. I den sammenheng er det spesielt interessant at de viser til en sammenheng mellom læringsmiljøet og elevens selvoppfatning og mestringsforventninger. Dette støttes av ulike forskere, som viser til at

¹⁰ En læringsorientert målstruktur kjennetegnes gjennom et fokus på læring, framgang, framovermeldinger, utvikling og individuell måloppnåelse. En prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes ved at suksess dreier seg om å gjøre det bedre enn andre i klassen. Sammenligning av resultater fra prøver og tester har stort fokus (Federici og Skaalvik 2013).

læringsmiljøet kan ha en påvirkning på elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger. (Ames & Ames, 1984). Som jeg viser til i forrigeavsnitt, om at selvoppfatning, motivasjon og mestring står i betydning til elevenes psykiske helse, vil dette også på den måten gjelde i det psykososiale miljøet i skolen. Dette understreker betydningen av å tilrettelegge for et godt læringsmiljø og psykososialt miljø, der lærerne vektlegger god klasseledelse og positive relasjoner som hovedingredienser. Læreren er kanskje den som har størst innflytelse og mest å si i forhold til klasserommets fire vegger, og i forhold til hvordan dette skolemiljøet, sosiale miljøet, eller klassekulturen som lærerne beskriver blir. Federici og Skaalvik (2013) viser også til at klasseledelse er av betydning i arbeidet med realiseringen av et aksepterende og inkluderende miljø, og for elevens læring og læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2013). Det optimale for å støtte opp imot elevenes trivsel og helseutvikling er dermed ut i fra lærernes egne utsagn, å ha et godt læringsmiljø og psykososialt miljø, både på skolenivå og klassenivå, et miljø som kjennetegnes av gode positive relasjoner og trivsel, gjennom en læringsorientert målstruktur og god klasseledelse.

5.3.5 Lærer – elev relasjonen

Relasjonen mellom lærer og elev blir av lærerne beskrevet som helt nødvendig i skolen, for elevenes trivsel og læring. Spesielt påpeker de at dette er særlig viktig med tanke på at en tilbringer fem dager i uken sammen, og noen ganger følger man dem i hele syv år. Flere av lærerne er også inne på at læreren for noen elever kan være den «signifikante andre», og den ene personen som utgjør en positiv forskjell i deres liv. Positive relasjoner vil på den måten være betydningsfulle. Hvorfor relasjoner er betydningsfulle forklarer lærerne på to måter. Den første går ut på elevens opplevelse av trivsel, trygghet og tilhørighet i det sosiale miljøet, mens det andre handler om at elevene blir mer motivert og mottakelig for læring og utvikling. Lærerne poengterer at en ikke kan komme som lærer å si «nå skal jeg hjelpe deg», eller nå skal jeg gi deg et godt råd», så sitter eleven der og bare «hvem er du?». De viser til at når eleven ikke er trygg i relasjonen til læreren så er eleven mindre mottakelig for veiledning og læring. Dette kan forstås ut ifra at eleven kanskje føler seg utrygg, og at det ikke er noe tillit i forholdet mellom læreren og eleven. Trygghet løftes derfor særlig frem som en viktig blant lærerne, både i forhold til læringsprosesser og trivsel. Der igjen beskriver læreren denne tryggheten som et resultat av positive relasjoner. Dette henger sammen med det Utdanningsdirektoratet (2011), Berg (2012, og Sosial- og helsedirektoratet (2007) sier, om at en elev som føler trygghet og trives i skolen er mer mottakelig for læring og utvikling.

Lærerne vektlegger videre at om elevene skal trives, så må elevene først og fremst trives med læreren. Læreren må derfor ha kjennskap til hva som fremmer en positiv relasjon beskriver hun. Sentrale kvaliteter til en positiv relasjon som er fremtredende blant lærerne, er tillit og anerkjennelse. Tillit og anerkjennelse er kvaliteter som er med på å støtte opp mot en positiv relasjon, og kan tenkes at tillit opparbeides gjennom å være anerkjennende. Dette gjenspeiles hos Drugli (2012) i det hun beskriver en anerkjennende lærer som lyttende, forståelsesfull, aksepterende og bekreftende overfor elevene (Drugli, 2012). Tilgjengelighet og synlighet kommer også frem som sentralt i relasjonsbyggingen blant lærerne som har deltatt i denne studien. I dette legger lærerne at det er viktig å se alle elevene, om det så er et blick eller ett klapp på skulderen i løpet av en hektisk skoledag. Alle elever fortjener å bli sett. Med dette underbygger lærerne viktigheten av det å bli, og føle seg verdsatt. Å gå fra 1. klasse og til 7. klasse kun med et klapp på skulderen fra dag til dag synes jeg likevel ikke høres så lovende ut, og kan på ingen måte ha en positiv betydning for elevenes verdsettelse, og trivsel. Det er på den andre siden en realitysjekk for hvordan det er i skolen i 2015, med stadig nye krav, og et stort faglig trykk. Lærerne etterlyser kosetimer, kosedager, turdager, og generelt mer tid til elevene, men dette sees på som vanskelig, og må i så fall gå på bekostning av et fag. Men altså, med tanke på det faglige trykket, sitter det langt inne å bortprioritere faglige aktiviteter. Det er av den grunn at lærerne nettopp påpeker at et blick, eller klapp på skulderen blir bedre enn ingenting om det skulle bli slik en dag. Nordahl (2002) beskriver på samme måte som lærerne viktigheten av å se og verdsette den enkelte elev, om det så er verbalt eller nonverbalt

Oppsummerende opplever jeg at alle lærerne er samstemte i at en positiv relasjon til elevene er av stor betydning i skolen. De viser også til flere viktige elementer i relasjonen, og hvordan elevene opplever disse elementene i relasjonen kan videre tenkes å henge sammen med deres trygghet, trivsel, og læringsprosesser i skolen. Lærer – elev relasjonen støttes av flere studier i å være av stor betydning for elevens motivasjon, trivsel og læring (Katz, Kaplan og Gueta 2010, Skinner, Skaalvik og Skaalvik 2011a, Russel og Looney 2010; Skaalvik og Skaalvik 2013).

5.3.6 Samarbeid med foreldre og andre instanser

Like viktig som det er å få til en god relasjon og samspill med elever, vil det ifølge Drugli og Onsøien (2010) være viktig å skape et godt foreldresamarbeid. I arbeidet med å fremme elevenes trivsel og psykiske helse er det enighet blant lærerne at samarbeid med foreldre samt andre instanser er viktig. Lærerne understreker at de sammen med foreldrene har et felles

ansvar, og det er sammen en vil gi et best mulig opplæringstilbud. Det presiseres videre i NOU 2009: 18, *Rett til læring*”, at skole, hjem og fritid er viktige arenaer som henger sammen og utfyller hverandre. Det kan tenkes at informasjon om eleven som omhandler hjemmeforhold kan ha betydning for læreren i forhold til hvordan læreren skal møte eleven, og legge opp undervisning. Samtidig som læreren også kan bidra foreldrene med viktig informasjon, både i forhold til elevens faglige utvikling, samt helseutvikling. Lærerne som er representert i denne studien viser til at elevene føler mer forutsigbarhet og trygghet når det oppleves at det er et nært samarbeid mellom hjem og skole. Dette kan tenkes forklart med at eleven vil oppleve mer sammenheng i tilværelsen sin om det foreligger et godt samarbeid. I NOU 2009: 18, *Rett til læring* støtter dette, og legger til at dette er videre viktig for elevens trygghet og trivsel, som igjen er viktig deres utvikling og læring (NOU 2009:18). Ut i fra datamaterialet opplever jeg at det lærerne anser som viktigst i foreldresamarbeidet er informasjonsutvekslingen, og at det er den som de mener er av betydning til elevens helseutvikling. I arbeidet med helseutviklingen til elevene er det videre viktig for lærerne at foreldre er trygge og forståtte med at en vil elevens beste. Dette kommer frem da lærerne viser til at noen foreldre blir skremt når en begynner å snakke om elevens psykiske helse, og tenker at det er noe feil med eleven, eller at de gjør en dårlig jobb som foreldre. De har opplevd foreldre som har kommet i forsvarsposisjon, og på den måten ikke tatt imot nødvendig hjelp. Dette kan tenkes da psykisk helsebegrepet har vært preget å være litt negativt ladet, da det muligens oftere anvendes når en snakker om psykiske vansker og lidelser. Lærerne synes dermed å være positive til at psykisk helse får en større plass i skolen, og at selve begrepet på den måten kan bli mer normalisert, og da mindre skremmende for foreldrene. Dette kan resultere i at det samarbeidet som det ikke ble noe av fordi psykisk helse fremsto som ukjent og skremmende, da likevel oppstår fordi foreldrene er mer forstått med at det er ufarlig og for barnets beste. Slik blir dette samarbeidet også av bedre kvalitet i arbeidet med å ivareta og fremme elevens psykiske helse.

Samarbeidet med andre instanser, særlig helsesøster løftes også frem i betydning til elevens psykiske helse. Her nevner lærerne samarbeid med andre instanser som viktig for tre grunner; for å forebygge problemer før de oppstår, få hjelp av dem til å sette inn tiltak før det utvikler seg, og som en veiledende instans til elevene selv, til foreldre eller for læreren selv i situasjoner de føler de ikke er kompetente nok. Det tverrfaglige samarbeidet kan på den måten stå i betydning til elevens psykiske helse gjennom flere områder. Jeg vil tro hvis flere arbeider rundt eleven samtidig, så vil det være med å styrke rammene rundt barnet. Glavin &

Erdal, (2013) påpeker at tverrfaglig samarbeid får frem helhetsperspektivet, og vil være med å styrke det totale oppvekstmiljøet for barnet. Lærerne i denne studien etterlyser mer kontakt og samarbeid i forhold til universell forebygging, og beskriver at samarbeidet heller bli mer omfattende når det først oppstår vansker eller problemer rundt eleven. En av årsakene som kommer frem i henhold til det er den lange ventetiden. Særlig fremheves også at det er viktig med tidlig innsats, slik elevene ikke sklir ut i «ventetiden». Likevel, om vanskene allerede er oppstått, viser lærerne til at hjelp fra andre instanser også da er av betydning til elevens psykiske helse i forhold til at det kan hindre videre skjevutvikling. Lærerne opplever derfor samarbeid med foreldre, og andre instanser som en positiv ressurs og tilførsel i arbeidet med å ivareta og fremme elevenes psykiske helse.

5.3.7 Oppsummering

I denne delen av drøftingen som omhandler lærerens idealer til å ivareta og fremme psykisk helse blant elevene, viser det til at lærerne ser mange muligheter innenfor den rammen de er i, i skolen. Jeg har prøvd å løfte frem det jeg tolker ut fra analyse av datamateriale som de viktigste funnene, og de elementer i skolen lærerne mener kan spille en stor rolle i elevens helseutvikling, og som er i størst betydning til elevens trivsel og psykiske helse. Det trer frem som et interessant funn i studien at elementene som lærerne vektlegger, viser til områder de selv har kompetanse innenfor, og som de selv har tro på at de kan praktisere, og som er deres ideal å få praktisert. Det som videre er interessant, og som vil fokuseres i kommende avsnitt, er de mulighetene og barrierene i rammebetingelsene som lærerne står ovenfor i sin arbeidshverdag. De selv erfarer å ha den kompetansen som treng, og de har som ideal å få tatt denne i bruk til elevenes beste. Hva er så deres erfaringer når det kommer til å skulle realisere idealene som de har for det helsefremmende arbeidet i skolen? Hva er mulighetene og utfordringene, sett fra lærernes ståsted?

5.4 Psykisk helse i et realiseringsperspektiv

I hvilken grad lærerne får realisert sine idealer som beskrevet ovenfor avhenger av om lærer har gode nok rammebetingelser og tilstrekkelig handlingsrom i skolen til å få praktisert den kompetansen de besitter. Dette spiller videre en sentral rolle for hvilken motivasjon de bringer med seg i arbeidet, som igjen er av betydning av kvaliteten i undervisningen, og i denne sammenheng i arbeidet mot å støtte opp imot elevens psykiske helse. Lærerne selv formidler at de tror at de besitter den nødvendige kompetansen for realisering, men at det de reelt kan oppnå avhenger mye av rammebetingelsene og deres handlingsrom. I den sammenheng

forklarer de at de har mye mer dokumentering, vurdering og skriftlig arbeid enn før, og at det gjør slik at tiden deres må gå til det, og ikke det de nødvendigvis selv ønsker. Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til at det økende tidspresset i skolen må sees i sammenheng til skoleutviklingen, og at bruk av målstyring som styringsform har medført bruk av kunnskapstester og økt krav til dokumentasjon, som øker presset på lærerne (Skaalvik og Skaalvik, 2012). I forhold til dette forteller lærerne at de gjør «så godt de kan». Da kan en spørre seg selv, hvordan oppleves det å gjøre «så godt man kan», og det blir vurdert til å ikke være godt nok? Funnene i denne studien antyder at lærere opplever å komme til kort hva angår å ivareta elevene i et helhetlig perspektiv, noe som helt klart over tid vil kunne føre til utmattelse og stress for de det gjelder. Nå har jeg kun intervjuet 5 lærere, men om dette er tendenser som går igjen, slik studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) tyder på, så burde det kanskje bli gjort noen endringer. Lærerne påpeker av arbeidet ville vært enklere å gjennomføre, samt vært mer kvalitetssikret om læreren hadde hatt mer tid og flere lærerressurser. Da høres det slik ut for meg at en løsning kan være at lærerne fikk mer handlingsrom og rammebetingelser for å utføre arbeidet sitt i tråd med egen kompetanse og idealet om det beste for elevene. En annen løsning kan være at det faglige trykket og skolens målstyring endres. Det er også en tanke at elevens psykiske helse burde få en større plass i skolen generelt. Lærerne som er representert i denne studien viser til at det å timeplanfeste psykisk helse hadde vært en løsning. Om psykisk helse hadde kommet inn som et fag i skolen hadde i alle fall kunne få rett på den tiden og de ressursene de trenger.

Det finnes videre mange dokumentplaner som har som overordnet mål å styrke elevenes psykiske helse gjennom ulike strategier, der det vises til ulike tiltak. Et eksempel er verktøy er Samhandlingsreformen (2012), og budskapet er at vi skal forebygge mer, behandle tidligere, og samhandle bedre (St. meld nr. 47 (2008-2009)). I disse plandokumentene beskrives både viktigheten av dette arbeidet, samt mulighetene skolen har i et slikt arbeid. Men hvordan kan disse mulighetene realiseres om lærerne ikke har nok handlingsrom eller rammebetingelser? Da blir det bare enda flere forventinger som lærerne kanskje ikke klarer å innfri. Å hva gjør dette med lærernes motivasjon? Om vi ser det i lys av Deci og Ryan (2000) motivasjonsteori, beskriver de at indre motivert atferd forutsetter at grunnleggende psykologiske behov er tilfredsstilt. Disse behovene er selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Om disse behovene ikke blir tilfredsstilt, vil heller ikke indre motivasjon oppstå, noe som igjen kan gi negativ påvirkning for lærernes mentale helse og velvære (Deci & Ryan, 2000). En lærer som mangler motivasjon vil på den måten ikke ha samme forutsetninger for å drive god

undervisning, og kan dermed påvirke elevene og deres psykiske helseutvikling negativt. Lærernes behov må derfor tilfredsstilles. Lærerne forteller at de har mindre de skulle sagt nå enn før, og ulike krav og forventninger tar noe av kontrollen fra dem. Av de tre behovene til Deci og Ryan (2000) legger de størst vekt på behovet for autonomi (selvbestemmelse), som handler om å oppleve frihet til å ta egne valg basert på egen vilje, indre interesser eller integrerte verdier. I den sammenheng kan det tenkes at skolens målstyring dermed resulterer i at lærernes motivasjon reduseres, når de jobber med slikt arbeid.

Lærerne som er representert i denne studien viser til at deres trivsel er nært forbundet med at de får elevene til å mestre. Dette danner grunnlag for å anta at lærerne er indre motiverte for arbeidet sitt, til det beste for elevene. Deci og Ryan (2000) beskriver nemlig indre motivasjon som en aktivitet som blir utført fordi den i seg selv gir indre tilfredsstillelse og glede (Deci & Ryan, 2000). Videre er det elevenes mestring som ifølge lærerne er et av de viktigste elementene som inngår i deres helsefremmende arbeid. Lærerne burde på den måten få mer tid til det arbeidet som gir dem indre motivasjon, slik at de fortsatt klarer å være motivert og engasjert i arbeidet sitt, og videre kan gjøre en god jobb, samt sikre elevene en trygg og god helseutvikling. Det som blir bra for elevene, blir bra for lærerne. Det som blir bra for lærerne, blir bra for elevene. I et skolepolitisk perspektiv burde dette fanges opp og tas på alvor hva angår tiltak norsk skole i nærmeste fremtid.

Et tredje behov som Deci og Ryan (2000) mener må dekkes for å fremme indre motivasjon, er kompetanse. Deres teori sier at jo mer kompetent en føler seg, jo mer ønsker en å gjenta aktiviteten. Lærerne som har deltatt i denne studien forklarer at de føler seg kompetente til å arbeide helsefremmende, da med utgangspunkt i de elementer de vektlegger som viktig i det helsefremmende arbeidet. Så hva skjer da, om de ikke får brukt den kompetansen sin? Vil ikke da motivasjonen svekkes? Lærerne gir uttrykk for at de får brukt kompetansen sin, men i forhold til deres handlingsrom og rammebetingelser, i mindre grad enn de ønsker. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at lærerne som her er i fokus arbeider i småskolen. Da kan vi tenke oss at det faglige trykket og presset på dokumentasjon og vurdering oppleves enda sterkere for lærere i ungdomskolen. Forskning viser også her at psykiske vansker og lidelser blir mest utbredt i ungdomsskole og videregående, og da vil det være et ekstra behov for psykisk helsearbeid. I tilfelle vil det kunne ha store omkostninger, både for elevene og lærerne, om dette arbeidet ikke blir prioritert.

Hvis lærere i skolen ikke får dekt sitt behov for autonomi og kompetanse, så vil det være svært viktig for dem å få dekt behovet for å oppleve tilhørighet? Tilhørighet, forklart som opplevelsen av å tilhøre et trygt og støttende miljø er nemlig det tredje behovet som gir indre motivasjon, ifølge Deci og Ryan (2000). Dette behovet gir lærerne som har deltatt i denne studien inntrykk av å få dekket. Og altså, hvis de to andre behovene ikke er dekt, vil opplevelsen av tilhørighet kunne vise seg å være avgjørende for dem, som forebyggende faktor for utmattelse og stress i arbeidshverdagen. Like fullt er det viktig å ta i betraktning at det er en tilfredsstillende alle disse tre behovene som er en forutsetning for å kunne fremme indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det kan virke som om lærerne vi har fulgt i denne studien fortsatt har en sterk motivasjon i yrket sitt, og det kan tenkes at det kan forklares med at de får dekt sine behov for å oppleve seg selv som kompetente, samt at de opplever tilhørighet i kollegafellesskapet. Likevel er det behovet for selvbestemmelse (autonomi) Deci og Ryan (2000) vektlegger som det viktigste, og lærerne uttrykker som minst tilfredsstillt. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på dette, gjennom å avslutningsvis fokusere nærmere på hva lærerne trenger mer av når det kommer til psykisk helse i skolen, i et realiseringsperspektiv.

5.4.1 Det lærerne trenger mer av i realiseringen

I arbeidet med å praktisere god psykisk helse blant elevene har lærerne vist til noen begrensinger og utfordringer i denne realiseringen. Det er særlig mangel på ulike rammebetingelser og tilstrekkelig handlingsrom som er fremtredende. Den største utfordringen for lærerne virker som å være skolens målstyring, ulike krav, og alle forventningene som stilles i arbeidet deres.

Det lærerne ønsker mer av er tid, flere lærerressurser, og kompetanse om psykiske vansker og lidelser for å være føre var i det helsefremmende arbeidet. Det er dette lærerne påpeker at de trenger mer av for å kunne praktisere en god psykisk helseutvikling blant elevene sine.

Skaalvik og Skaalvik (2012) fant i sin surveyundersøkelse ut at 74% av lærerne opplevde dagene på skolen som hektiske, og liten mulighet til å ta pauser på bakgrunn av nettopp tid. Tidspresset lærerne møter gjør slik at lærerne føler de ikke får gjort arbeidet sitt optimalt, som videre da går på at kompetansen til lærerne ikke bli 100% utnyttet og da gir resultat ut i motivasjonen. Mer tid ville også gitt dem flere muligheter for planlegging av undervisning, som igjen hadde vært med å gi mer kvalitet i undervisningen, og videre større sannsynlighet for både å gi elevene mer selvoppfatning, motivasjon, mestring, og tilpasset opplæring. De ville også kanskje hatt mulighetene til å fokusere mer på miljøet elevene omgir seg i, og fått

enda nærmere og bedre relasjoner med elevene. Alt i alt, større sannsynlighet for en positiv psykisk helseutvikling for elevene. For lærerne sin del hadde mindre tidspress også vært positivt, på den måten at de hadde fått utnyttet og brukt kompetansen sin på et høyere nivå. De hadde også muligens fått tilbake mer av kontrollen i arbeidet sitt gjennom å få bedre tid til planlegging og der det trengs. Dette i sin helhet ville således bygget opp imot lærers selvbestemmelse og indre motivasjon i arbeidet. Lærerne selv uttrykker at det hadde vært lettere for dem å utføre arbeidet slik de ønsker hvis de hadde fått tildelt flere lærerressurser.

I forhold til mer kunnskap om allerede utbredte psykiske vansker og lidelser blant elevene, kunne det vært en ide og fått det inn i lærerutdanningen. Med bakgrunn i statistikken og omfanget av psykiske vansker og lidelser vil lærerne møte denne type problematikk i skolen. Om lærerne hadde hatt mer av denne spesifikke kunnskapen og kompetansen, spesielt i forhold til tidlige kjennetegn og symptomer på slike vansker, ville det kanskje vært enklere å avdekke psykiske vansker hos elevene på et tidligere tidspunkt. Den økende tendensen til målstyring i skolen må ikke gjennomføres for enhver pris, og på bekostning av lærernes selvbestemmelse, og videre på hva som er best for elevene.

5.4.2 Oppsummering

I de siste avsnittene har jeg sett på hva lærerne opplever som utfordrende i realiseringen av det helsefremmende arbeidet, der mer tid, flere lærerressurser og mer kompetanse i psykiske vansker og lidelser peker seg ut som fremtredende. Det fremkommer videre at lærerne ikke får nok handlingsrom, og tilstrekkelig med rammebetingelser i gjennomførelsen av arbeidet sitt, i forhold til de ulike krav og forventninger som stilles. Disse er videre et resultat av dagens målstyring i skolen, og lærerne frykter for sin motivasjon i jobben. Jeg har derfor prøvd å sett på hva lærerne trenger, både i forhold til sin egen motivasjon, samt i arbeidet med elevene og deres helseutvikling. Lærerne forklarer at de føler at de gjør en «god nok» jobb slik de gjør det nå, men at de ønsker å gjøre enda mer, og at dette er grunnlaget for at de etterlyser økte ressurser til skolen.

Kapittel 6

Avslutning og konklusjon

Jeg har gjennom oppgaven forsøkt å tilnærme meg svar på problemstillingen «*Hvilken forståelse har lærerne rundt barns psykiske helse i småskolen, og hva vektlegger lærerne som viktig for å fremme god psykisk helse blant elevene på disse trinnene*», i lys av teori, politiske dokumenter og lovverk. Dette knyttet til innhentet datamateriale fra fem kvalitative intervju. Jeg ønsket med denne studien å belyse noen læreres forståelse til psykisk helse i skolen, og videre hvordan lærerne kan være viktige bidragsytere i elevens helseutvikling. Dette ville jeg få frem gjennom å fokusere på hva læreren gjennom sine erfaringer opplever som elementer i skolen som ivaretar og fremmer en god psykisk helse i skolen. Videre har jeg sett på hvordan lærer kan relatere psykisk helsefremmende arbeid inn i undervisningen. Skolen som arena representerer mer enn en institusjon for faglig opplæring, og er i like stor grad en arena for sosial og emosjonell utvikling (Opplæringsloven). Likevel blir helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid ofte sett på som helsesektorens ansvar. Her viser Folkehelseinstitutt rapport, «*Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*» (2011), til det motsatte, og at de viktigste forebyggende arenaene befinner seg utenfor helsesektoren (Major, 2011).

Et økende psykisk helse problem i det norske samfunnet (*Folkehelsearbeidet: veien til god helse for alle*, 2010) uttrykker viktigheten av å prioritere forebyggende psykisk helsearbeid, og gjennom empiri og teori fremkommer det av denne studien at skolen kan vise seg å være en sentral arena for slikt arbeid. I denne avsluttende delen ønsker jeg å samle mine mest sentrale funn.

1. Trivsel er meningsinnholdet som lærerne legger i psykisk helse begrepet. Lærerne selv viser til at det å fremme en god psykisk helse hos elevene gjennom trivsel i skolen er deres viktigste arbeidsoppgave.
2. Selvoppfatning, motivasjon og mestring, tilpasset opplæring, læringsmiljø og psykososialt miljø, relasjoner og samarbeid med foreldre og andre instanser, er de elementene i skolen som lærerne synes er viktigst for å bygge opp om elevenes psykiske helse.
3. Lærerne opplever seg selv som kompetente nok i det helsefremmende arbeidet i skolen, og de er motiverte i forhold til å jobbe opp imot disse helsefremmende elementene.

4. Lærerne opplever ikke å ha nok kompetanse i forhold til problemer som allerede er oppstått, og som elevene bringer med seg utenfra og inn i skolen. De ønsker seg mer kompetanse om psykiske lidelser, symptomer og tiltak.

5. Lærerne opplever til dels store belastninger i situasjoner hvor de føler at de ikke strekker til ovenfor elevene. De beskriver da at de mister motivasjon, og at de føler seg motløse.

5. Lærerne erfarer et økt press i skolen, og viser til at målstyringen av arbeidet deres fører til at de må prioritere elevenes faglige utvikling, fremfor elevenes utvikling i et mer helhetlig perspektiv.

Oppsummert viser sentrale funn at det er mye lærerne kan gjøre som vil bygge opp om elevens psykiske helse i skolen. I realiseringen av dette viser det seg videre i denne studien at lærerne trenger et økt handlingsrom med tilstrekkelig tid og ressurser, samt mer innsikt i psykiske vansker gjennom lærerutdannelsen. I henhold til det som fremkommer i denne studien og i tidligere forskning er psykisk helsearbeid i høy relevans for skolen. Likevel kan det virke som dette området blir mindre prioritert, og da gjerne på bakgrunn av det faglige trykket i skolen. Kanskje er det på tide å utvide lærerplanen til å inngå også sosiale og emosjonelle kompetansemål? På denne måten hadde lærerne fått det på timeplanen sin, og blitt lettere og ivareta og følge opp. Jeg tenker ved at vi fremover og i videre forskning retter fokuset på psykisk helse og dets betydning i skolen, kan dette ved å få en tydelige plass i skolen, redusere antallet barn og unge som sliter med psykiske vansker og lidelser i fremtiden. Jeg håper at funnene fra denne studien kanskje også kan bidra til videre forskning der helsefremmende arbeid i skolen er i fokus, samt hvordan en kan tilrettelegge for at lærerne har mulighetene til å realisere dette.

Antallet barn og unge med psykiske vansker og lidelser ser ut til å stadig øke, så det understreker betydningen av å gi lærerne det de trenger for at de skal kunne utføre arbeidet sitt, slik de helst ønsker. Som en av lærerne i denne studien uttaler; «*Det er bedre å bygge barn, enn å reparere voksne*».

Litteraturliste

- Ames, C, and Ames P. (1984) *System of student and teacher motivation towards a qualitative definition*, Journal of Educational Psychology Copyright, 80 (3), 260-267.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bang, H. (2011), *Organisasjonskultur*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bekkhuis, M. (2008). Mestring. I: *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: kommuneforlaget AS, s. 147-159.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990) *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Utg.2 Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). «The `what` and `why` of goal pursuits: Human needs and the self-determination of of behavior». *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ekeberg, T. R. og J. B. Holmberg (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici & Skaalvik (2013). Lærer-elev-relasjonen. Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole* nr.1.
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. Rapport 2014:4. Artikkel nr: 50070238. Hentet 20.06.15, fra: <http://www.fhi.no/artikler/?id=110703> Publisert 30.06.2014, endret: 12.11.2014.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Helsedirektoratet (2015). *Psykisk helse 1999-2008. Psykisk helse i skolen*. Hentet 04.05.2015, fra: <http://www.psykiskhelseiskolen.no/>
- Helsedirektoratet (2010). *Utviklingsstrategi for helsestasjon og skolehelsetjenesten*. Rapport IS-1798. Hentet 10.06.15, fra: <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/utviklingsstrategi-for-helsestasjons--og-skolehelsetjenesten/Publikasjoner/Utviklingsstrategi-for-helsestasjons-og-skolehelsetjenesten.pdf>
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. 4.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. 2. utgave 2005. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.
- Johannes, A., Tufte, P., A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Kvale, S., Brinkmann, S., 2. utg. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Major, E., et al., (2011) *Bedre føre var.... Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Folkehelseinstituttet, Rapport 2011:1.
- Mathiesen, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Del2: Barn og Unge. Rapport 2009:8. Folkehelseinstituttet.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- Opplæringsloven (1998). *Lov og grunnskolen og den vidaregåande opplæring* (Opplæringslova). Kap.9a Elevane sitt skolemiljø. Hentet 03.05.2015, fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Rosenberg, Morris (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Book, In.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011) *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Smedema, S. M., Catalano, D., & Ebner, D. J. (2010). The relationship of coping, self-worth,

and subjective well-being: a structural equation model. *Rehabilitation counseling bulletin*, 53, 131-142.

Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*, IS-1405. Hentet 15.06.15 fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405_14898a.pdf

St.meld. nr. 47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 14.04.15, fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>

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

Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Utdanningsdirektoratet (2011). Artikkel: *Om psykisk helse*. Hentet 23.05.2015, fra:

http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse_i_skolen/Om-psykisk-helse/ Publisert 08.06.2011.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Strategiplan: Likeverdige utdanning i praksis!:* strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009. Oslo : Utdannings- og forskningsdepartementet

Verdens helse organisasjon (WHO). *Mental Health*. Hentet 16.04.2015, fra:

http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Intervjuguide

1. Informantens bakgrunn/kompetanseområde:

- Kan du huske hvorfor du valgte å bli lærer?
- Hvor lang erfaring har du som lærer i skolen?
- Kan du si litt om tidligere arbeidsområder?
 - Fag og trinn, eventuelt annet.
- Hva er arbeidsområdene i din nåværende stilling?
 - Fag og trinn, eventuelt annet.

2. Lærernes motivasjon og mestring i arbeidet

- Kan du fortelle meg om arbeidet ditt?
 - Hva gjør du?
 - Hvordan opplever du hverdagen som lærer?
- Føler du at du får brukt deg selv i arbeidet?
 - Hvordan da? Optimalt? Hvorfor ikke?
- Kan du beskrive gledene i arbeidet ditt?
 - Hvem eller hva inspirer deg?
 - Hva opplever du å lykkes med?
- Kan du beskrive utfordringer som du står ovenfor i arbeidet ditt?
 - Områder som du opplever ikke å strekke til på?
 - Noe du vil gjøre mere av/mindre av?
 - Bekymringer?
- Kan du beskrive hva du synes er dine viktigste arbeidsoppgaver?
 - Kan du si noe om hvordan du arbeider med disse oppgavene?
 - Får du jobbet nok med disse oppgavene synes du?
 - Hva hindrer deg i å bruke mer tid på dette?
- Hvilke forventninger oppfatter du at andre har til arbeidet ditt? Ledelsen, kolleger, foreldre?

- Er andres forventninger i samsvar med dine forventninger?
 - Hvis ja: Hvordan da?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke?

3. Lærerens fokus for elevene

- Hva er du opptatt av for elevene dine?
 - Hva er dine muligheter for å ivareta dette?
 - Hva trenger du eventuelt for å ivareta dette?

- Kan du beskrive gruppen din med elever?
 - Hvordan håndterer du forskjeller på elevene i klassen din?
 - Opplever du i klassen din at elevene sammenligner seg med de andre?

- Hva mener du skal til for at elever skal lære i fagene på skolen?
 - Hva er dine muligheter for å legge til rette for dette?
 - Hva trenger du eventuelt for å ivareta dette?

- Hva mener du er viktige faktorer for at elevene skal trives på skolen?
 - Hva er dine muligheter for å ivareta dette?
 - Hva trenger du eventuelt for å ivareta dette? Kan du gi noen eksempler?

- Har du ansvar for elever som strever?
 - Kan du si noe mer om det? Hvordan strever de?
 - Føler du at du som lærer har mulighet til å støtte disse elevene?
 - Hva gjør du?
 - Hva er det eventuelt som hindrer deg i å gjøre det du ønsker?

- Er det noen typer av atferd blant elevene som utfordrer eller bekymrer deg?

- Tenker du noen gang på hvordan dine elever vil klare seg når de blir eldre, for eksempel i forhold til frafall på videregående skole?

- Hvorfor ikke tror du? Hvis ja; Kan du si noe mer om det? Er det noe du kan gjøre med det?

4. Lærereens fokus på elevenes psykiske helse:

- Hvis jeg sier at «elevene har en psykisk helse», hva assosierer du da?
 - Mener du at elevenes psykiske helse angår skolen?
 - Hvis ja: Hvordan da? (eget fag/forebygging?)
 - Hvis nei: Hvorfor ikke?
 - Er psykisk helse et begrep du og kollegene dine bruker/snakker om?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke tror du?
 - Bruker dere andre begreper om samme fenomen tror du?
 - Mener du at psykisk helse et egnet begrep for skolen?
- Føler du at du inkluderer arbeid relatert til psykisk helse i ditt arbeid (indirekte/direkte)?
 - Hvis ja: På hvilken måte? Ulike områder? (For eksempel valg for undervisningen, lærer-elev relasjonen, klasseledelse, etc.)
 - Hvis nei: Hvorfor ikke, og hva trenger du eventuelt for å gjøre det?
- Hva vil du trekke frem som det mest grunnleggende for å lykkes med å fremme god psykisk helse blant elevene i skolen?
 - Kan du gi eksempler fra din undervisningspraksis?
- Har du noen erfaring med at relasjonen din til elevene kan være med å bygge opp om elevenes psykiske helse og trivsel på skolen?
 - Hvordan da? Eksempler?
- Har du benyttet deg av konkrete verktøy, tiltak eller prosjekter mht forebygging av psykiske vansker?
 - Hvis ja: er det noe/noen av disse som du har sett har fungert bedre enn andre? Eventuelt hvorfor?

- Hvis du ser for deg en elev med god psykisk helse, hvordan vil du beskrive denne eleven?
 - Hvilke egenskaper og kvaliteter?

- Hvilken funksjon erfarer du at helsestasjon har i forhold til arbeidet med forebygging av psykiske helseproblemer hos elevene?

- Noe du vil tilføre til slutt?



NTNU

Det skapende universitet

Samtykkeerklæringskriv

Samtykke til deltakelse i forsknings- og utviklingsprosjekt om elevens trivsel, selvoppfatning, og motivasjon for skolearbeid, og hvordan læreren arbeider opp mot dette.

Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelsen i studien. Ved å skrive under på denne samtykkeerklæringen samtykker du for å ha mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet, og er villig til å delta i studien.

.....

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Telefonnummer

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

.....

(Signatur masterstudent, dato)

Til Wenche Kalstad, Romolslia skole

INVITASJON TIL Å DELTA I FORSKNINGS- OG UTVIKLINGSPROSJEKT

Pedagogisk institutt har forskning på motivasjon som et av flere satsningsområder. Et forskningsprosjekt studerer sammenhenger mellom elevenes motivasjon for skolearbeid, trivsel på skolen, elevenes oppfatning av seg selv på ulike områder og indikatorer på mental helse (se eget vedlegg).

I tillegg ønsker vi å studere læreres erfaringer i arbeidet, med fokus på muligheter og utfordringer knyttet til å skulle legge til rette for gode læringsbetingelser, trivsel og god mental helse for elevene. Gjennom intervjuer av lærere ønsker vi å vinne ny innsikt i hvordan de selv opplever denne siden ved lærerrollen, hva som kan gjøres for å støtte dem i dette arbeidet, og slik fremme trivsel og forebygge belastninger, stress og utmattelse hos lærerne.

Med denne henvendelsen inviterer vi deg til å bli med i prosjektet.

Gjennomføring:

Intervjuene vil gjennomføres av en masterstudent, som reiser ut til de aktuelle skolene og de lærerne som deltar. Hvert intervju vil vare ca. en time.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Undersøkelsen vil bli meldt til Personvernombudet for forskning (NSD). Undersøkelsen er anonym og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klassen som denne representerer, eller skolen. Deltakerne kan når som helst trekke sitt samtykke til å delta uten å oppgi noen grunn. Dersom det skjer vil alle opplysninger om vedkommende bli slettet.

Rapport til de deltakende skolene:

Alle deltakende skoler vil få tilsendt en rapport med de viktigste resultatene fra undersøkelsen. Rapporten vil bli tilsendt i løpet av våren 2015.

Postadresse	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse	Telefon	Førsteamanuensis
7491 Trondheim	E-post: roger.federici@ntnu.no http://www.ntnu.no/ped	Paviljong C, 2. etasje NTNU Dragvoll 7049 Trondheim	+ 47 73 59 19 50 Telefaks + 47 73 59 18 90	Roger Andre Federici Tlf: +47 73 59 63 36 Mob: +47 959 36 231

Dere må gjerne ta kontakt dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjon finner dere under.

Håper på deres bidrag, det vil være til stor nytte for prosjektet!

Med vennlig hilsen



Marit Uthus
Veileder
Førstemanuensis
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
HIST

Mobil: 92650438
Mail: marit.uthus@hist.no



Roger Andre Federici
Prosjektleder
Førstemanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU

Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no



Marit Uthus
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 41248 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41248	<i>Lærereens bevissthet rundt psykisk helse i småskoletrinnet (Mens de fortsatt er friske, forebygging)</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Uthus
Student	Charlotte Schenning

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

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

Alle filer er trykket / Godkjent i PDF-format

NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
NSD: Statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå), 4007 Trondheim. Tlf: +47 73 65 05 00. kundevask@statistisksb.no
NSD: Statistisk sentralbyrå, 4007 Trondheim. Tlf: +47 73 65 05 00. kundevask@statistisksb.no