

Johanne Oddveig Jakobsen

Lærerrollen og psykisk helse i skolen

En fenomenologisk studie om hvilke erfaringer og tanker 4 lærere har om egen rolle i møte med elever med psykiske vansker.

Masteroppgave i Erfaringsbasert masterprogram i
spesialpedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth

Mai 2023

Johanne Oddveig Jakobsen

Lærerrollen og psykisk helse i skolen

En fenomenologisk studie om hvilke erfaringer og tanker 4 lærere har om egen rolle i møte med elever med psykiske vansker.



Masteroppgave i Erfaringsbasert masterprogram i spesialpedagogikk
Veileder: Lena Haller Buseth
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Å arbeide med masteroppgaven har vært en positiv og lærerik opplevelse, men det har også vært krevende perioder. Temaet som jeg brenner for, har holdt motet oppe og drevet meg videre i arbeidet. Jeg har tilegnet meg innsikt og kunnskap om psykisk helse og den viktige jobben vi som lærere har. Vi kan virkelig gjøre en forskjell for mange av de elevene som sliter psykisk.

Jeg ønsker å takke mine intervjupersoner som stilte opp til intervju og viste engasjement for temaet mitt. De gav av sin tid og innsikt, og jeg fikk også noen nye perspektiver å ta med meg videre. Oppgaven ville ikke vært den samme uten dere.

Videre vil jeg takke den fantastiske veilederen min, Lena Haller Buseth, som har vært en god støtte og til stor hjelp. Hun har bidratt til å sortere tanker og rydde i oppgaven. Hun har vært positiv hele veien og når ting har følt stressende, har hun oppmuntret meg med gode ord.

Jeg vil også takke mine foreldre som alltid støtter og oppmuntrer meg med mine nye prosjekter. Dere har gitt meg trygghet på at man klarer det man vil klare, og at det er viktig å følge sine drømmer. En spesiell takk til mamma som ga meg ideen om å skrive denne oppgaven.

Mamma
jeg står her nå
rett opp og ned
fordi du lærte meg
å finne ut av det sjøl
å ikke krabbe rundt
på alle fire og se verden
nedenfra og opp
men å reise meg
på nytt og på nytt
for det er alltid din stemme
jeg hører
når jeg trenger at noen sier
sånn ja opp igjen

Trygve Skaug

Trondheim mai 2023

Johanne Oddveig Jakobsen

Abstract

The theme of this study is the teaching role and mental health in schools. The purpose of the study is to gain insight to the teacher's thoughts about own role and how to meet pupils with mental difficulties. The study also has a focus on how teachers experience the need for a better educational and psychological support in meeting with students with mental difficulties.

A qualitative interview has been conducted with four participants; four teachers, two teachers have special education training. They are divided between two different schools in two different municipalities. All work in the primary school at the middle level in grades 5-7. The theoretical grounding is reflected in the themes, the role of the teacher, the support apparatus for schools, and factors for good relationships between teacher and students. In addition, I explain the topics of mental health in schools, inclusion, recognition, teacher sensitivity and competence in school. In the methodological approach, the choices made throughout the study, and a description of the research process are explained. The discussion is based on the analysis and findings.

The study's findings suggest that the teachers through the experience are extra sensitive and aware of how they can approach students with mental difficulties.

The teachers' statements show that they still want more expertise regarding mental health problems, and that the support apparatus such as BUP and PPT become more accessible, as well as getting more professional groups into the school. They also highlight the importance of pupils being seen, heard, and feeling safe at school. Which confirms that relationships, recognition, and inclusion are key factors for pupils' safety and learning.

Sammendrag

Temaet for denne studien er lærerrollen og psykisk helse i skolen. Formålet med studien er å få innsikt i lærernes tanker om egen rolle og hvordan man møter elever med psykiske vansker. Studien har også søkelys på hvordan lærerne opplever behovet for et bedre støtteapparat i møte med psykiske vansker hos elevene.

Det har blitt gjennomført et kvalitativt intervju med fire deltakere; 4 lærere, hvor to av dem har spesialpedagogisk utdanning. De er fordelt på to ulike skoler i to kommuner. Alle jobber i grunnskolen på mellomtrinnet i 5-7 klasse. Den teoretiske forankringen gjenspeiles i temaene, lærerens rolle og støtteapparatet i skolen samt faktorer for gode relasjoner mellom lærer-elev. I tillegg redegjør jeg for temaene psykisk helse i skolen, inkludering, anerkjennelse, lærersensitivitet og kompetanse i skolen. I den metodiske tilnærmingen er det redegjort for de valg som er gjort gjennom studien og en beskrivelse av forskningsprosessen. Drøftingen tar utgangspunkt i analysen og funn.

Studiens funn tyder på at lærerne gjennom sin erfaring, er ekstra sensitive og bevisst på hvordan de kan tilnærme seg elever med psykiske vansker. Lærernes uttalelser viser at de likevel ønsker mer kompetanse angående psykiske vansker, og at støtteapparatet som BUP og PPT blir mer tilgjengelig, samt å få flere yrkesgrupper inn i skolen. De fremhever dessuten betydningen av at elevene blir sett og hørt og føler seg trygge på skolen. Noe som bekrefter at relasjoner, anerkjennelse og inkludering er viktige faktorer for elevenes trygghet og læring.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	2
1.2 Problemstilling:	3
1.3 Oppgavens struktur	3
2.0 Faglig forankring.....	3
2.1 Psykisk helse i skolen.....	4
2.1.1 Begrepsavklaring av psykiske plager og psykiske lidelser.....	6
2.1.2 Forekomst psykiske lidelser	6
2.2 Lærerens rolle og støtteapparatet i skolen.....	7
2.2.1 Faktorer for gode relasjoner mellom lærer og elev.....	9
2.2.2 Lærersensitivitet og kroppsspråk	11
2.3. Inkludering.....	13
2.4 Anerkjennelse.....	14
2.6 Kompetanse i skolen.....	16
3.0 Metode.....	18
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	18
3.2 Valg av innsamlingsmetode	19
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	20
3.3 Kvalitet i forskningsprosessen	21
3.3.1 Valg av informanter.....	22
3.3.2 Intervjuguide.....	23
3.3.3 Ethiske avveielser	24
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	25
3.3.5 Transkribering	25
4.0 Analysen	27
4.1 Presentasjon av informantene og tolkning av datamaterialet.....	28
4.2 Valg av kategorier:.....	29
4.2.1 Kategori 1	30
«Tenker at jeg skal skape en relasjon til ungen».	30

4.2.2 Kategori 2.....	33
«Det er vel de færreste som har kompetanse til å håndtere det, tror jeg?».....	33
4.2.3 Kategori 3.....	39
«Jeg tror elever med depresjon har lite lyst til å gå med en lapp i pannen».....	39
4.2.4 Kategori 4.....	41
«Jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk».....	41
5.0 Oppsummering og konklusjon.....	46
5.1. Hovedfunn fra Lærerrollen og psykisk helse i skolen.....	46
5.2 Refleksjon over egen studie og videre forskning.....	48
6.0 Referanser.....	50

1.0 Innledning

Myndighetenes føringer for opplæringen i skolen er regulert gjennom lover og forskrifter. Skolens samfunnsoppdrag står beskrevet i formålsparagrafen og den understreker at elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta aktivt i arbeid og felleskap i samfunnet, (Opplæringslova, 1998).

Skolens formålsparagraf framhever altså at elevene skal kunne mestre livene sine. Evnen til å mestre livet sitt er en psykisk kvalitet i den enkelte, som er et resultat av de erfaringer barnet har gjort i de sosiale og kulturelle omgivelser det har levd og lever sitt liv. Barnehagen og skolen er de viktigste institusjonene i barns liv ut over hjemmet, (Jordet, 2020).

I overordnet del i LK20, framkommer hvilke verdier og prinsipper som skal være en del av grunnopplæringen. Grunnopplæringen består av grunnskole og videregående opplæring og gjelder opplæringen barn og ungdom får fra første klasse på barnetrinnet til og med studieforbereidende og yrkesfaglige opplæringer. I overordnet del, kapittel 2.5.1, beskrives folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. En viktig faktor for at elevene skal lykkes i skolen er understreket i kap. 1.1 i overordnet del om menneskeverdet.

Myndighetene påpeker at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet, (Udir, 2020d). I 2020 blir det rapportert at 5 % av barn og unge er diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialist helsetjenesten. I Opplæringsloven § 9A-2, er retten til et trygt og godt skolemiljø beskrevet, den sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, (Opplæringslova, 1998). I tillegg skal skolen arbeide kontinuerlig og systematisk for å sikre et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, §9A-4).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I min jobb som lærer og spesialpedagog får jeg noen ganger spørsmål fra elevene om pandemien som har vært, krigen i Ukraina, jordskjelvet i Tyrkia og Syria. Katastrofer som har rammet verden og som elevene er opptatt av. Det som har skjedd rundt oss i verden, kan oppleves som en ekstra belastning for alle elever, men kanskje spesielt mye for de som sliter psykisk fra før? Katastrofetanker og angst blir kanskje en del av hverdagen? I barn og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Belastninger i barndommen kan påvirke skolehverdagen negativt. En utfordring for oss som jobber i skolen, er hvordan læreren kan forstå og legge til rette for løsningsfokuserte og emosjonelle mestringsstrategier hos elevene? Hvordan anerkjenne og bygge en positiv relasjon til elevene, samt inkludere og støtte elevene? Læreren kan styrke elevenes resiliens, som betyr evnen eller kapasiteten vi mennesker har til å gjenopprette, opprettholde eller forbedre vår psykososiale funksjon i møte med gjentatte eller vedvarende psykiske påkjenninger, (Bergan, 2020; Borge, 2003). Det handler om en robusthet eller motstandsdyktighet i oss mennesker som gjør at de aller fleste av oss klarer oss greit gjennom mange prøvelser, (Bergan, 2020). Vi vet ennå ikke omfanget av hvor mange som nå eller senere vil få psykiske vansker av det de har opplevd. Skolen og de voksne som arbeider der, blir derfor viktige støttepersoner for disse barna i utvikling og læring. Støttesystemer til skolene som for eksempel BUP og PPT, kan ha avgjørende betydning når det handler om å kunne gi elevene et best mulig opplæringstilbud tilpasset de individuelle behovene blant elevene.

Læreren skal møte elever som ikke har de best mulige sosiale og emosjonelle ressurser for skolefaglig læring. Sammen med tydeligere krav om å stimulere til økt læringsutbytte og prestasjoner blant elevene, kan dette skape en stressfull arbeidssituasjon for lærerne. Støttesystemet rundt lærerne skal beskytte dem mot overbelastningen og sørge for at de beholder sitt engasjement, og for å bevare gløden og pågangsmotet, er det imidlertid nødvendig at den enkelte lærer er bevisst på hvordan en kan ivareta egen psykiske helse, (Koller & Bertel; Bru, 2016). Jeg ser på det som en utfordring at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse om psykiske vansker hos elevene. For at elevene som sliter med psykiske vansker, skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, er det viktig at lærerne kan gi støtte og individuell tilrettelegging for disse. Jeg valgte derfor å skrive masteroppgaven min om lærerrollen og psykisk helse i skolen.

1.2 Problemstilling:

Kombinasjonen av interesse og nysgjerrighet for psykisk helse og erfaringer fra lærerrollen, gjorde at jeg til slutt landet på problemstillingen:

«Hvilke erfaringer og tanker har 4 lærere om egen rolle i møte med elever med psykiske vansker?»

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven inneholder fem kapitler. Det første kapitlet inneholder et sammendrag av oppgaven samt en innledning om studiens tema, bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Kapittel 2, er en gjennomgåelse av den teoretiske forankringen til studien, før jeg i kapittel 3, redegjør for den metodiske tilnærmingen og alle valg som er tatt i forskningsprosessen. I kapittel 4 presenterer jeg de ulike kategorier jeg har valgt som tema, før jeg drøfter dette opp mot teorien. I kapittel 5, samles hovedfunn som ender opp med en konklusjon og refleksjon, over egen studie og sier noe om veien videre.

2.0 Faglig forankring

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske forankringen ut fra studiens problemstilling. Jeg vil først komme inn på definisjonen på psykisk helse, samt vise til en undersøkelse fra blant annet WHO (Verdens helseorganisasjon) og FOU prosjektet «en sak for seg- en sak for alle». Jeg har dessuten valgt å definere begrepene psykiske plager og psykiske lidelser, før jeg trekker fram forekomsten av psykiske lidelser hos barn fra årene 2010-2020, gjort gjennom undersøkelser av Folkehelseinstituttet (FHI). Før jeg redegjør for lærerrollen og utviklingen lærerrollen har hatt gjennom tidene, dessuten betydningen av et støtteapparat i skolen. Så vil jeg trekke frem noen faktorer for gode relasjoner mellom lærer og elev og beskrive

lærersensitivitet og kroppsspråk. Betydningen av inkludering, anerkjennelse og kompetanse i skolen, blir beskrevet til slutt i kapitlet.

2.1 Psykisk helse i skolen

Ordet psykisk kommer av det greske ordet *Psukhè* som betyr «sjel» eller «livsånde», altså det som puster liv i oss og som holder oss levende, gir livet glede og mening (Andersen, 2018; Bergan, 2020; Kraggerud, 2018).

Verdens helseorganisasjon (WHO), definerer psykisk helse som en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet, (Udir, 2020b, p. 11WHO, Nes & Clench-Aas, 2011).

For å oppleve oss psykisk sterke må vi få tro på oss selv og se mulighetene vi har. Vi må vite at vi er god nok, at vi er verdifulle og at vi betyr noe for andre. Vi kan ikke hindre at vi opplever oss små av og til, men vi kan velge hvor stor plass vi gir de negative tankene og følelsene. Dette er et bevisst valg og evnen til å stå i det valget beror i stor grad på hvor psykisk sterk man er, (Lysebo, 2022, p. 77).

God psykisk helse i befolkningen er også sentralt for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn og et næringsliv som er i stand til å skape et nødvendig grunnlag for velferd og gode livsbetingelser (Bru, 2016). Det er gjort ulike studier og undersøkelser angående arbeid med å fremme god psykisk helse hos elevene. Det er et etisk valg å jobbe i skolen, og det valget gjør at vi påvirker elevenes liv gjennom væremåten vår og gjennom valgene og handlingene våre, (Lysebo, 2022). Elevene kan føle seg store og sterke sammen med oss, eller små og ubetydelige. For å oppleve oss psykisk sterke må vi få tro på oss selv og se mulighetene vi har. Vi må vite at vi er god nok, at vi er verdifulle og at vi betyr noe for andre. Vi kan ikke hindre at vi opplever oss små av og til, men vi kan velge hvor stor plass vi gir de negative tankene. Når vi er frisk er dette et bevisst valg og evnen til å stå i valget beror på i hvor stor grad psykisk sterk man er, (Lysebo, 2022).

Skolen har en unik posisjon i forhold til barn og unge fordi alle barn og unge går i skolen (Bru, 2016). Skolen kan derfor være en viktig formidler av hjelp til barn og unge som sliter med psykiske helseplager. Skolen er også en viktig del av et barn og unges oppvekstmiljø. Et godt psykososialt skolemiljø er viktig for å fremme psykisk helse, og et læringsmiljø tilpasset barn og unges behov, kan være et betydningsfullt supplement til det behandlingstilbudet helsetjenesten gir til barn og unge med psykiske lidelser (Bru, 2016). Helsedirektoratet (2017), påpeker at det er avgjørende at skolene jobber systematisk og har en aktiv rolle for å hjelpe elever med psykiske vansker. Det innebærer å bygge trygge og inkluderende fellesskap rundt barna, tilpasse lek og læringsaktiviteter, ha et internt system for å drøfte og finne løsninger på utfordringer i fellesskap, følge opp og evaluere om løsningene virker og eventuelt gjennomføre forbedringer. Det å jobbe systematisk og innlemme psykisk helse som en del av skolehverdagen og i undervisningen, kan bidra til å gi elevene ferdigheter i å mestre utfordringer knyttet til identitet, selvilde og samhandling med andre, samt fremheve viktigheten av egen psykisk helse (Helsedirektoratet, 2017).

Erfaringer fra prosjektet «En sak for seg eller en sak for alle»(Pålshaugen, 2018), viser at lærerne ønsker at skolen skal arbeide mer systematisk, både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene. Likevel er det bare et mindretall av lærerne som oppgir at skolen faktisk gjør dette. På engelsk er tittelen på prosjektet:» *Promoting pupils`mental health in school. Experiences from a mental health development projekt*» Studien er en del av et avsluttet FoU-prosjekt (forskning og utviklingsarbeid) «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» (Udir, 2016)

Prosjektet har vært et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet. En av hovedhensiktene med prosjektet er å gi økt kunnskap om hva lærerne gjør og kan gjøre for å forebygge og fremme psykisk helse i skolen. Studien viser dessuten at det ligger et stort potensial for mer systematisk samarbeid mellom lærerne i skolen og at psykisk helsearbeid i skolen bør inngå i skolens strategi for utviklingsarbeid. Arbeidet med psykisk helse er ikke en sak for seg, men en sak for alle ansatte og elever i skolen. Studien viser at det er et stort potensial for mer systematisk samarbeid mellom lærerne i skolen, og at psykisk helsearbeid bør være en del av utviklingsarbeidet (Udir, 2016).

2.1.1 Begrepsavklaring av psykiske plager og psykiske lidelser

Folkehelseinstituttet (FHI), skiller mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager beskriver plager som for eksempel engstelse, nedstemthet og uro. Psykiske plager kan ses på som vanlige variasjoner i atferd og følelsesliv og kan være knyttet til hendelser og erfaringer. Plagene kan uansett gi ulike symptomer uten at det kan karakteriseres som en lidelse, (FHI, 2023). Barn som opplever vondt i magen, hodepine, er slapp og umotivert for skolearbeid, er symptomer pedagoger kan erfare i det daglige arbeidet med disse elevene. Noen elever vil oppleve å ha betydelige psykiske plager i kortere eller lengre perioder, uten at det nødvendigvis krever oppfølging av helsetjenesten. Det må likevel alltid tas på alvor slik at hvis det senere skulle utvikle seg en psykisk lidelse, så vil tiltak settes inn. For noen kan psykiske plager være symptom på psykisk lidelse, noe som bør behandles av lege eller helsepersonell. Kartlegging av en eventuell psykisk lidelse krever mer omfattende vurdering gjort av lege eller psykolog, eller som diagnostiske intervju i helseundersøkelser, (FHI, 2023).

2.1.2 Forekomst psykiske lidelser

Folkehelseinstituttets rapporterte i 2018, at forekomsten av forskjellige lidelser og plager er ulik hos gutter og jenter og varierer betydelig mellom aldersgrupper, (FHI, 2021). I 2020 blir det rapportert at 5 % av barn og unge er diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialist helsetjenesten. En rekke fagfolk innenfor ulike fagområder har i de senere år, etterlyst psykisk helse i skolen fordi omfanget av psykiske helseplager blant barn og unge øker i Norge. Ifølge folkehelseinstituttet (FHI) er psykiske plager og lidelser det viktigste helseproblemet blant barn og unge. Om lag 7-8 % (70 000) mellom 3 og 18 år, har en psykisk lidelse som bør behandles (FHI, 2021).

For jenter har andelen som blir behandlet for psykiske lidelser, steget over tid. Fra 3,9 prosent i 2010, til 5,4 % i 2020. Man kan se at økningen er i aldersgruppen 12-24 år, det kan skyldes at jenter i større grad, utvikler lidelser som debuterer etter puberteten, som for eksempel angstlidelser og depresjon, (FHI, 2023).

Den viser også at blant de yngste aldersgruppene (0-11 år) er andelen som blir behandlet for psykiske lidelser høyere hos gutter enn jenter. Ifølge FHI skyldes dette at gutter i større grad

utvikler lidelser som debuterer tidlig i livet, som for eksempel ADHD, autismspekterforstyrrelser og atferdsforstyrrelser. Vi legger også merke til at andelen som blir behandlet for psykiske lidelser er svært lav for barn i alderen 0-5år, noe som reflekterer at diagnosekoder i liten grad brukes for denne aldersgruppen, (FHI, 2023)

Psykiske lidelser viser seg nødvendigvis ikke på samme måte hos barn og unge som hos voksne. Barn vokser og utvikler seg raskt, og psykiske lidelser kan derfor ha ulike uttrykk på ulike alderstrinn, (FHI, 2023). I skolealderen kan barna uttrykke seg i større grad med ord, men har likevel begrensede forutsetninger for å beskrive vanskene sine. De viktigste symptomene er endret atferd, enten ved at de trekker seg tilbake, er triste, viser frykt eller redsel, spiser lite eller ikke viser glede. Det kan også vise seg ved at de er hyperaktive, impulsive, blir lett sinte eller aggressive, eller bryter normer i sin atferd, (FHI, 2023). Forskning tyder på at bare hver femte ungdom som burde søke hjelp for sine psykiske problemer, faktisk gjør det (Bru, 2016; Mathisen, 2009).

Frambu kompetansesenter (2020), har definert psykiske vansker som at psykiske vansker kjennetegnes ved endret atferd, tankemønstre, følelser eller snakking, som fremstår som avvikende for omgivelsene og/eller ubehagelig for personen selv. Når vi opplever psykiske vansker i et visst omfang over en lengre tidsperiode kan det være snakk om psykiske lidelser, altså diagnostiserbare, alvorlige vansker som depresjon, angst, personlighetsforstyrrelse eller psykose, (Frambu Kompetansesenter for sjeldne diagnoser, 2020).

2.2 Lærerens rolle og støtteapparatet i skolen

Den største profesjonsgruppen i skolen er lærere, yrkesidentitet er noe som utvikler seg gjennom historiske faser, (Stave, 1996). To av profesjonene som har lengst historie i Norge, nemlig lærerne og sykepleierne. En faseinndeling av disse profesjonenes utvikling, de fire fasene i læreryrket er:

1739-1920: I denne fasen var yrkesidentitet sterkt knyttet til personen selv og det moralske perspektivet sto sentralt. Man skulle være et forbilde for elevene, en religiøs formidler og en samfunnsbygger. Det å bli lærer var et kall, (Andreassen m.fl, 2009:p.132-133).

1920-1960: I denne fasen var vi kommet til den vitenskapelige positivismen, fagutdanning som kjerne. Gjennom vitenskap skulle man bygge et nytt samfunn og nye mennesker på

rasjonalitetens grunn. Den positivistiske tenkemåten kom inn i skoleverket-opplæringen skulle ha et vitenskapelig fundament. Det ble lagt vekt på å bruke «objektive målemetoder» som psykologisk testing for å finne ut hvem som egnet seg til læreryrket.

1960-1988: Her økte kravet til teoretisk forkunnskap for å bli tatt opp til høyere utdanning. Treårig videregående skole ble en forutsetning. Det ble lagt mer vekt på formell og teoretisk kunnskap, og mindre på praksis. Yrkesidentiteten ble mer knyttet til yrkesrolle og formell kompetanse, og mindre til personlighet og kall.

1988- 1996: Denne fasen innledes med en offentlig utredning; Hernes -utvalgets innstilling: «Med viten og vilje» (NOU, 1988:28). Det ble lagt opp til et utvidet samarbeid mellom institusjonene, større frihet for studenter til å skifte mellom læresteder. Debatten om markedsorientering, målstyring av offentlig forvaltning og privatisering av offentlige tjenester kom for fullt. Skolen ble skviset mellom styring ovenfra og lokale utfordringer nedenfra, og måtte håndtere en rekke dilemmaer, alt mens forventning om rasjonell drift og innsparinger økte. Hva som eventuelt kan kjennetegne den femte fasen, er teknologiens inntog, noe som gir oss både muligheter og fallgruver, for eksempel datamaskiner og internett med enorm lagringskapasitet og informasjon, (Andreassen m.fl, 2009).

Etter andre verdenskrig var det stor lærermangel i Norge, og en ordning med ufaglærte som kaltes «erstatningslærere» oppsto. Disse var ofte ungdom rett fra gymnaset og arbeidsledige med en viss utdanningsbakgrunn i forskjellige fag, (Wikipedia, 2023).

Lærere er en svært viktig ressurs i forhold til barns og unges psykiske helse,(Bru, 2016). Lærere kan gjennom sin stabile tilstedeværelse gi utrygge barn og unge trygghet, de kan bidra til at elever som trenger psykologisk hjelp, får dette i tide, samtidig som de kan stimulere til en positiv utvikling for elever. Lærerrollen er mangfoldig, den er stimulerende, utfordrende, krevende og ansvarsfull. Gjennom å se resultater av egen innsats, gjennom å se at elever er engasjert i det de lærer, og at de utvikler seg, kan lærerrollen være særdeles stimulerende, (E. M. S. o. S. Skaalvik, 2009)

En undersøkelse blant norske lærere og skoleledere gjort av NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning), viser at det er vilje i skolen til å være en ressurs for å forebygge psykiske vansker og hjelpe elever som sliter psykisk, (Holen, 2014). Rapporten viser at holdninger, kompetanse, tid og et velfungerende støttesystem er viktig for at lærernes potensial for å fremme psykisk helse skal kunne realiseres på en optimal måte, (Bru, 2016).

PP-tjenesten skal hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette for at barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten er at de får et inkluderende og likeverdig tilpasset pedagogisk tilbud. Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste som bør delta i og gi støtte til skolens systematiske arbeid med å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. BUP er en poliklinikk i psykisk helsevern for barn og unge fra 0-18 år, og er en del av spesialisthelsetjenesten og støttesystemet til skolen, (Udir, 2022d).

2.2.1 Faktorer for gode relasjoner mellom lærer og elev

En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet, (Røkenes, 2002).

Kjernen i en god relasjon, handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Lærere som vil ha en god relasjon til elevene, må tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av de rollene de spiller, (Drugli, 2012b)

Relasjonskompetanser er å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen. Det handler også om å kunne forstå det som skjer i samhandlingen mellom partene, (Drugli, 2012b; Røkenes, 2002).

Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd slik at denne fungerer til beste for elevene, (J. J. Juul, H. , 2002).

Nordahl (2012), peker på at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring, (Drugli, 2012a, 2012b). «Ikke noe er viktigere for elevs trivsel og læring i skolen enn læreren» (Drugli, 2012b:5).

I læreplanens overordnede del er betydningen av to temaer fremhevet spesielt, det er folkehelse og livsmestring, (Udir, 2020c). Bergan (2020) stiller spørsmål om på den ene siden hva det er som påvirker helsen fysisk og psykisk, og på den andre siden hvordan skal elevene lære å håndtere medgang og motgang i livet? Her nevnes spesielt mellommenneskelige relasjoner, det å kunne sette grenser og respektere andres grenser, håndtere tanker, følelser og relasjoner (Bergan, 2020). Sælebakke (2018) trekker frem at vet å sette livsmestring i et relasjonelt perspektiv, kan man løfte frem relasjonens betydning for hvordan vi har det med

oss selv og hverandre, (Bergan, 2020; Udir, 2020e). Hun understreker at hvordan vi håndterer og regulerer det som skjer i oss selv og mellom oss, hvordan det igjen påvirker våre valg og våre handlinger til fellesskapet. Hensikten er å vise hvordan lærere kan ivareta den praktiske erfaringsbaserte siden ved livsmestring gjennom måten å være lærer på, i håndteringen av det som skjer på det mellommenneskelige plan, i samværet med elevene. Denne tilnærmingen til elevenes livsmestring er uavhengig av fag og bygger på lærerens relasjonskompetanser, et grunnleggende kompetanseområde i profesjonsutøvelsen (Spurkeland (2016).

For lærere kreves det en gjensidighet, kognitiv involvering og forpliktelse til å støtte elevens autonomi i prosesser med meningsskaping og problemløsning. På denne måten utvikles relasjoner mellom lærer og elev og elevene mellom gjennom fysisk nærhet og felles aktiviteter (Davis 2003;Olsen, 2019).

Innenfor sosiokulturell teori, blir gode relasjoner sett på som en forutsetning for å skape et velfungerende psykososialt klasse miljø der utvikling og konstruksjon av kunnskap, samt dialog og deltakelse oppfattes som sentrale komponenter i læringsprosessene, (Fjell og Olaussen 2012;Olsen, 2019).

Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, og ansvaret for at det utvikles en god relasjon mellom dem ligger derfor alltid hos læreren. Lærerens evne til å utvikle gode relasjoner, vil ha betydning for kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Relasjonskompetanser handler om lærerens evne til å se den enkelte elev og tilpasse sin egen atferd til eleven, (Drugli, 2012b; J. J. Juul, H. , 2002)

Spurkeland (2017), peker på minst to premisser i relasjonsledelse det er: 1) bevissthet om avhengighet og 2) bevissthet om relasjonelt mot. Avhengighet handler om at når vi leder er vi sammen om å dra lasset. Som leder er vi avhengig av den eller de andre for å nå målet. Relasjonelt mot beskriver Spurkeland som det å ha psykisk styrke og vilje til å møte mennesker ansikt til ansikt også når det kjennes ubehagelig. Det innebærer å vite hva som er vanskelig i møte mellom mennesker og vilje og evne til å ta kontakt. Altså mobilisere en indre kraft for å gå inn i vanskelige samtaler, (Olsen, 2019).

En av bærebjelkene i relasjonskompetansen er tillit (Lysebo, 2022), det er som en grunnmur for relasjonen, og grunnmuren styrkes og bygges gjennom gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser. Tillit må bygges stein for stein og tillitsforholdet trenger regelmessig avklaring. Dersom vi er byggeledere og skal bygge et hus med ti etasjer, så sjekker vi grunnmuren og konstruksjonene i bunnen først, ellers vil det bli katastrofalt. Som lærere må vi gjøre det

samme, vi må få på plass tillit i relasjonene før vi kan komme i posisjon til å påvirke elevene på en positiv måte. Byggeelementene for en tillitsfull relasjon er trygghet, forutsigbarhet, ærlighet og lojalitet, (Lysebo, 2022).

2.2.2 Lærersensitivitet og kroppsspråk

Det finnes flere beskrivelser angående lærerens sensitivitet overfor elevenes signaler og atferd. Pianta og kollegers modell, beskriver og har laget flere kjennetegn som sier noe om hvor viktig sensitivitet fra lærerens side er for at relasjonen mellom lærer og elev skal bli nær og positiv, (Allen et al., 2013; Vaaland, 2017). Beskrivelsen er at det å være sensitiv betyr at læreren er i stand til å forstå eleven på dennes premisser. Videre at en sensitiv lærer raskt vil fange opp hvilke signaler, reksjoner og behov eleven formidler, noe som står i kontrast til det å definere og tolke eleven ut fra egne oppfatninger og intensjoner. Det motsatte er læreren som i stedet setter seg ned med eget arbeid, mens elevene holder på med sitt, (Vaaland, 2017).

Også sosiale og emosjonelle behov fanges opp av den sensitive lærerens «radar» og alle forhold som kan ha betydning for elevens læring og trivsel i klasserommet er av interesse for læreren, (Vaaland, 2017). Hvis en elev for eksempel har opplevd noen negative episoder ute i friminuttet, kan det gi seg utslag i at eleven er innesluttet, lei seg og ute av stand til å lære og konsentrere seg i timen. Da er det viktig at læreren ser at eleven ikke har det bra, men stopper litt opp og prøver å få til en samtale med eleven.

En sensitiv lærer responderer på faglige, sosiale og emosjonelle tegn. Enten det er enkeltelever eller klassen som gir tegn på å ikke forstå. Det kan innebære at elevene må ha mer tid, eller at læreren må omformulere spørsmålet, (Allen et al., 2013; Vaaland, 2017).

Sensitivitet innebærer at læreren retter sin oppmerksomhet mot eleven og «ser» denne som den vedkommende er og at en sensitiv tilnærming fra lærerens side vil være særlig viktig for elever som av ulike årsaker er sårbare i skolen, dette kan være elever med ulike former for psykiske vansker, lærevansker og så videre, (Allen et al., 2013; Vaaland, 2017).

Gladwell (2009) «Identify and Observe Effective Teacher Behaviors»(2009), understreker det at i noen kretser beveger vi oss mot å måle lærerens kvalitet uten å se på læreren selv: «In some quarters, we are moving toward measuring teacher quality, without looking at the Teacher themselves» Gladwell (2009, p. 1).

Hanushek (2002) trekker frem at: «Good Teachers are ones who get large gains i student achievement for their classes; bad Teachers are just the opposite» (Gladwell, 2009, p. 1). Lærerens sensitivitet kan være knyttet både til fag og arbeidsmåter, men de kan også være sosiale, emosjonelle eller utviklingsmessige. Uansett hvilke behov det måtte gjelde, gir det elevene grunn til å føle seg sett og ivaretatt, noe som igjen bidrar til et emosjonelt, støttende klima i klassen. Det er en form for anerkjennelse i at ens behov blir prioritert av en som kan gjøre noe med det, (Vaaland, 2017).

Ordvalg, setnings bygging og hvor vi legger trykket i setningen, kan kommunisere noe om vårt forhold til den andre, ordene finnes aldri alene, (Jensen, 2011). Som lærer er vi kanskje ikke alltid bevisste på vårt eget kroppsspråk og hvordan det kan påvirke elevene både positivt og negativt. Kroppsholdninger, bevegelser, stemmebruk og ansiktsuttrykk avslører oss (Hansen, 2020). Barn med psykiske utfordringer, er spesielt sårbare i forhold til hvordan læreren uttrykker seg både i tale og med kroppsspråk. Nordanger & Braarud (2017) trekker frem «toleransevinduet» for å vise viktigheten av å få barn tilbake innenfor egen toleransegrense. Et forhøyet stressnivå hos barnet, kan føre til at barnet ikke er i stand til å konsentrere seg og lære. Det trenger derfor hjelp av en voksen til å regulere seg tilbake til normaltilstanden, hvor toleranserammen kan bli utvidet til det normale igjen, (Nordanger & Braarud, 2017).

Norsk skolepolitikk legger opp til en prestasjonsorientert skole med tydelig målstruktur og et stort fokus på vurdering (E. S. S. Skaalvik, 2018). Det vises til at skolen tillegges samtidig stor verdi og fremstår av den grunn med høy grad av psykologisk sentralitet i det norske samfunnet. Det vil derfor ha stor betydning for utviklingen av selvfølelsen og selvoppfatningen at eleven mestrer skolen. Samtidig har prestasjons og vurderingsorienteringen i skolen som mål å utvikle elevens læring, gode resultater og høy kompetanse (Bergan, 2020; E. S. S. Skaalvik, 2018).

Videre viser forskning at et stort prestasjonsfokus i skolen kan føre til prestasjonsangst. Lav selvtillit og prestasjonsangst kan føre til at elever forsøker å unngå ukjente situasjoner i frykt for å bli møtt med nedverdiggende reaksjoner og ikke strekke til, samt at elevers prestasjoner påvirkes negativt og begrenses til tross for tilstrekkelige evner, (Bergan, 2020; Pettersen, 2019). Utdanningsdirektoratet har laget en veileder «Forebygge og fremme barns psykiske helse», med råd og informasjon til alle som arbeider i barnehage og skoler om hvordan de kan arbeide med å forebygge og fremme barns psykiske helse, (Udir, 2020b)

2.3. Inkludering

Overordnet del i LK 20 har understreket at skolen skal ha et inkluderende læringsmiljø der det skal utvikles inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, (Udir, 2022e). Det spesialpedagogisk støttesystem i grunnskolen har fungert siden 1976, senere også i barnehagen og i videregående opplæring. Det har gitt en rettighet til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp for barn og unge som trenger særlig hjelp, (Nordahl, 2018). Ekspertgruppen utnevnt av Kunnskapsdepartementet (2017), bestående av leder for gruppen Professor Thomas Nordahl, m.fl., har kommet til en konklusjon om at det er behov for et helt annet pedagogisk støttesystem i skoler og barnehager for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, (Nordahl, 2018).

Forslaget fra ekspertgruppen er at det bør innføres et helhetlig system som innebærer en mer grunnleggende inkluderende tilnærming, et av forslagene er at den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at den er nærmest mulig barnehager og skoler. På begynnelsen av 1960-tallet ble den niårige grunnskolen innført i de nordiske landene. Gjennom innføringen av en niårig grunnskole startet en omfattende integreringsprosess av elever med ulike funksjonsnedsettelse, som tidligere hadde fått et opplæringstilbud i spesialskoler eller i spesialklasser tilpasset disse gruppene behov. Hensikten var å innlemme elevene i den vanlige skolen, (Nordahl, 2018).

Forståelsen og tolkningen av inkluderingsbegrepet kan føres tilbake til to idealtypiske kategorier. På mikronivå er det den lokale konteksten, det vil si i klasserommet og den pedagogiske virksomheten som står i fokus. Det innebærer at spørsmål om inkludering begrenses til en undervisnings og læringskontekst der inkluderingsobjekt er barnet eller eleven, (Nordahl, 2018) Et av tiltakene at barn og unge får hjelp så tidlig og raskt som mulig der de er, og at de får hjelp av ansatte med høy formell og reell kompetanse, (Nordahl, 2018). Barnets integritet og selvfølelse, og dermed barnets totale utviklingspotensial, står og faller med den voksnes evne og vilje til å inkludere hele barnet i relasjonen, (J. Juul, 2003).

For at elevene skal oppleve seg godt inkludert i klassen, er det viktig med god dialog og godt samarbeid med hjemmet. Et godt barnehage/skole og hjemsamarbeid har stor betydning for kvaliteten på tilbudet elevene får, det er viktig at alle barn, unge, og foreldre blir hørt, helt uavhengig av bakgrunn og muligheter for å etterspørre medvirkning, (Nordahl, 2018). Det er også vesentlig at skolen har kompetanse til å iverksette riktige tiltak, samt at de tar kontakt med hjelpeinstanser ved behov, (Bru, 2016). Skolen og lærerne har et omfattende og mangfoldig ansvar, og det er forståelig at lærere kan oppleve det krevende å kunne hjelpe elever med psykiske vansker. Bedre kompetanse i forhold til hvordan en kan forstå og møte

behovene til elever med psykiske vansker, kan være en måte å bidra til å dempe faren for opplevelse av overbelastning hos lærere i møte med elever med psykiske vansker. Koller og Bertel (2006), hevder at slik kompetanse i vesentlig grad vil redusere usikkerhet og stress blant lærere, (Bru, 2016).

Å, mestre livet sitt innebærer å være i stand til å tre fram som en selvbestemt aktør som kan handle fritt og etisk bevisst i verden. På engelsk brukes begrepet «agency» (aktørskap) om dette, Bandura (1994). Det handler om menneskets muligheter til fritt å kunne realisere sitt iboende potensial. Nøkkelen til mennesket frie selvrealisering, til aktørskap, finner vi i begrepet anerkjennelse, (Jordet, 2020).

2.4 Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse kommer av det tyske ordet «anerkennen» som betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen, og dermed erkjenne det den andre er, gjør eller sier som sant og gyldig, (Jordet, 2020). Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (2008) og i hans teori kan vi finne den brede og overordnede tilnærmingen til anerkjennelse. Det er en teori som kan fungere som et teoretisk rammeverk for utvikling av en overbyggende pedagogisk teori. Den kan vise vei mot en opplæringspraksis i skolen som ivaretar barns grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov, (Jordet, 2020).

Kjernen i Honneths (2008), anerkjennelsesteori er at anerkjennelse er det mennesket trenger mest, det som bygger menneskets selvforhold og legger grunnlaget for individets frie og vellykkede selvrealisering og sunne utvikling, (Jordet, 2020;p.89)

Både i faglitteraturen og i dagligtale knyttes anerkjennelse ofte til positive verbale tilbakemeldinger som vi gir andre eller mottar fra andre. Vi får anerkjennelse fra noe vi har gjort eller prestert, eller vi blir sett og verdsatt for vårt ytre. Det er en overflatisk form for anerkjennelse som ofte brukes synonymt med begrepet ros. Overflatisk ros, er noe annet enn anerkjennelse, (Jordet, 2020). Overflatisk ros innebærer at rosen er instrumentell, man roser et menneske for å oppnå noe. Rosen kan ha et pedagogisk formål, for eksempel at man mener

det er godt for den andre å motta ros. Eller rosen kan være motivert av et ønske om å innnynde seg hos den andre for å oppnå en fordel selv, (Jordet, 2020).

Honneth (2008), identifiserer tre kjennetegn ved anerkjennelse som viser at anerkjennelse handler om mer enn verbal ros eller påskjønnelse, hans anerkjennelsesbegrep har en videre og mer aktiv betydning og kan sammenfattes i følgende kjennetegn, det er ikke nok å vise passiv toleranse for et individs eller en gruppes positive egenskaper. Virkelig anerkjennelse innebærer at man også aktivt bekrefter det positive ved disse egenskapene ved både å etterspørre og fasilitere dem i det sosiale fellesskapet. Videre at det ikke er tilstrekkelig at anerkjennelse uttrykkes bare i ord eller i symbolske ytringer. Anerkjennelsen vil bare være troverdig for subjektet om den følges opp og vises i handling. Det er bare handlinger som har som sitt primære mål å gi andre anerkjennelse, som kan regnes som anerkjennelse.

Anerkjennelse kan med andre ord ikke være et biprodukt av handlinger som har andre hensikter. Anerkjennelse kan heller ikke være instrumentell, noe man gjør for å oppnå noe for den andre, (Jordet, 2020, p. 90)

Honneths (2008) hovedtese er at vellykket selvrealisering er avhengig av tre former for intersubjektiv anerkjennelse er avhengig av tre livssfærer: Kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære. Disse bygger på en erkjennelse av at individet ikke bare trenger å bli anerkjent, det må også tilkjenne andre individer samme rett til anerkjennelse, hvor det motsatte vil være krenkelser, som psykisk eller fysisk vold, eller når anerkjennelse blir holdt tilbake, (Jordet, 2020;p:90-91).

Anerkjennelse er en viktig og kanskje undervurdert dimensjon i skolen i dag, (Drugli, 2012a). Jordet (2020) påpeker at vi kanskje burde rette søkelyset mot skolens vurderingspraksiser: Hvilke interesser og verdier ivaretar de? Gir vi alle elever samme tilgang til anerkjennelse? (Jordet, 2020, p. 90). Anerkjennelse forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene som inngår i relasjonen (Drugli, 2012b).

Løvlie Schibbye (2009), utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse. Hun trekker fram at gjennom menneskets evne til selvavgrensning og selvrefleksjon i relasjoner kan vi bli tydelige både overfor oss selv og andre. Hun legger vekt på de anerkjennende relasjonene mellom mennesker som en kilde til utvikling og vekst (Jensen, 2011; Schibbye, 2009).

Dialektisk relasjonsteori bygger også på George Herbert Meads speilingsteori, Dette innebærer at mennesket kan forholde seg til seg selv og til det forhold det har til omgivelsene. Det vil si at prosessene går både innover og utover, og forstås som gjensidig avhengige som i

dialektisk tenkning, (Mead, 2004). Det jeg gjør mot meg selv, reflekteres i relasjonen til andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake på meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir, (Jensen, 2011).

Jordet (2020) definerer anerkjennelse som en forutsetning for en human skole. Det vil si en skole som ivaretar alle barns grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov. Bare slik kan skolen fremme barns læring og styrke deres selvverd og psykiske helse, (Jordet, 2020, p. 30). Utdanningsdirektoratet (2022b), har utviklet kompetansepakker som skal gi støtte til ansatte og ledere i skolen i arbeidet med å utvikle sin kompetanse om trygt og godt skolemiljø. Kompetansepakken skal bidra til at skolen reflekterer over verdier, holdninger og skolekultur, og hvordan utvikle egen praksis og få økt handlingskompetanse. I Modulen «relasjonens betydning», er det utarbeidet fagtekster om at «anerkjennelse» er en forutsetning for elevers faglige og sosiale læring i skole, (Udir, 2022b)

2.6 Kompetanse i skolen

Utvalget for etter- og videreutdanning ble oppnevnt av regjeringen for å utrede og foreslå modeller for etter-og videreutdanning for lærere og andre ansatte i barnehage og skole, NOU: 2022:13 « Med videre betydning- Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole». Et av forslagene handler om å ivareta hele opplæringsløpet ved å tilpasse systemet slik at det er fleksibelt og ivaretar målgruppenes særlige behov. I tillegg vurderer hvordan tverrsektorielt arbeid skal ivaretas i systemet (Udir, 2022c).

Kommuner og fylkeskommuner kan dessuten søke utdanningsdirektoratet (2021) om midler til ulike kompetansehevede tiltak i arbeid med psykisk helse (Udir, 2021). Målet er å styrke arbeidet med psykisk helse i grunnskoler og videregående opplæring. Dette skal gjøres med økt kompetanse, bedre forebygging av psykisk uhelse og bedre tilpassede opplæringsløp for elever som opplever psykiske plager eller lidelser. Der det er hensiktsmessig skal arbeidet stimulere til tverrfaglig og/eller tverrfaglig samarbeid (Udir, 2021). Tiltakene skal bidra til å styrke skolens forebyggende arbeid mot psykisk uhelse, utvikle og styrke lærernes kompetanse i opplæringen i relevante fag knyttet til folkehelse og livsmestring, herunder psykisk helse, utvikle og styrke lærernes kompetanse i arbeid med psykisk helse på øvrige

områder, gi et bedre tilpasset opplæringsløp for elever som har psykiske plager eller lidelser (Udir, 2021).

Ekspertgruppen Nordahl (2018), for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, har fremhevet noen områder som kjennetegner grunnskolen og kompetansen i skolen. De fant i sitt forskningsarbeid at mellom skoler og kommuner ses det variasjon i grunnskolelærers kompetanse og alder, og at kjønnsandelen varierer. Om grunnskolelærere har fordypning i de fagene de underviser i, varierer også mye. 5,6% av lærerne oppfyller ikke kompetansekravene for tilsetting. Det vil si at de ikke har en lærerutdanning eller annen godkjent utdanning for tilsetting i grunnskolen. 4,4 prosent av undervisningstimene blir gitt av lærere som ikke oppfyller kompetansekravene for tilsetting. (Utdanningsdirektoratet, statistikk om grunnskolen 2017-2018), (Nordahl, 2018). GSI (Grunnskolens informasjonssystem) i 2021-2022, viser at andel undervisning gitt av lærere m godkjent utdanning utgjør 95,5% i hele landet, (Udir, 2022f).

Ekspertgruppen, Nordahl (2018), kom også fram til at kompetansefordelingen mellom kvinnelige og mannlige lærere er jevnere i noen fag enn i andre fag. Yngre lærere har som regel høy fagkompetanse, men nesten halvparten (47%) av lærerne under 30 år som underviser i naturfag, har ingen studiepoeng i faget. Lærere med kort ansiennitet (0-4 år) mangler i vesentlig større grad enn andre formell kompetanse i naturfag.

3.0 Metode

På bakgrunn av min problemstilling «*Hvilke erfaringer og tanker har 4 lærere om egen rolle i møte med elever med psykiske vansker?*» har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. I kvalitative studier kan spørsmålene være åpne, gi rom for en god samtale og den kan gi forskeren mulighet til å svare på informantenes svar. Det er dessuten mulighet for nærhet til informantene slik at det blir lettere å få frem deres tanker, følelser og innsikt rundt temaet, (Dalen, 2011).

Kontakten vi har med deltakere i felten, har betydning for hvordan vi utvikler data. Derfor er det viktig at vi reflekterer over deltakernes atferd og måter å snakke om sin livssituasjon på, og at det kan være preget av forskerens nærvær. Dette er en motsetning til Kvantitative metoder som er strukturert observasjon og spørreskjema, basert på distanse mellom forskeren og personer som deltar i prosjektet, (Thagaard, 2018). Jeg så en mulighet for å kunne besvare problemstillingen med et kvalitativt forskningsintervju. Jeg starter derfor med en redegjørelse for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i form av en fenomenologisk tilnærming, deretter begrunnet jeg, hvilken type intervju jeg har valgt som datainnsamlingsstrategi og hva som kjennetegner kvalitet i forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

En viktig faktor for hva slags forståelse som blir utviklet gjennom forskningen, avhenger av hva forskeren ønsker informasjon om og hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming som velges, (Thagaard, 2018). Tolkning av data er en gjennomgående aktivitet av undersøkelsen og den forståelsen har utviklet nye data gjennom forskningsprosessen. Ved å bruke koding og kategorisering i analysen, har jeg sett etter sammenhenger mellom intervjupersonenes mening, og funnet 4 felles tema sett i forhold til intervjupersonenes opplevelser.

Forskningsprosessen og valg av tema, må også ses i sammenheng med den forforståelsen jeg som forsker har med meg inn i prosessen. Det vil si at min jobb som lærer og spesialpedagog kan ha «farget» noen av de tema som er valgt til kategorier i undersøkelsen, dessuten den tolkningen jeg gjør i analysen av intervjupersonenes opplevelser. Mønstre i dataene gir et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Det er et

gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og mønstre i datamaterialet, (Thagaard, 2018).

Studien er rettet mot en fenomenologisk tilnærming, men kan også tillegges en hermeneutisk tankegang. Begrepet hermeneutikk betyr «tolk» eller «fortolker» og tar utgangspunkt i at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på forskjellige måter, (Kleven, 2018). Utgangspunktet for hermeneutikken er da også behovet for å finne fram til metoderegler for hvordan man skal fortolke tekstmateriale. Den hermeneutiske metoden ble opprinnelig brukt av teologer og klassiske teologer i deres streben etter å finne fram til den rette forståelse av de overleverte tekstene, (Kleven, 2018). Det vil si at det handler om å fortolke handlingene til folk, ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer fram, fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder, (Thagaard, 2018).

Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. Det vil dermed gi et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer, i min studie undersøkte jeg lærernes tanker, forståelse og kompetanse angående egen rolle og elever med psykiske vansker.

3.2 Valg av innsamlingsmetode

Hva lærerne tenkte om egen rolle og psykiske vansker hos elevene, var noe av det jeg ønsket å finne ut i min studie. Jeg ønsket også å få vite om de har noen erfaring med psykiske vansker hos barn? Informantene i mitt prosjekt var 4 lærere (2 lærere og 2 spesialpedagoger). Utvalget skal ikke være for stort da det kan bli en stor arbeidsmengde og data materiale å håndtere for forskeren, det skal heller ikke være for lite fordi det da vil bli vanskelig å gjennomføre en tolkning og analyse i etterkant, (Dalen, 2011).

Jeg fant ut at 4 informanter ville være nok for å kunne gi noen svar på problemstillingen. Jeg ønsket at det skulle være tanker og erfaringer fra både lærere som jobber med spesialundervisning og de som ikke hadde det. Strategisk utvelgning er basert på at vi

systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, (Thagaard, 2018). Som spesialpedagog er jeg opptatt av hvordan man skal jobbe med barn med psykiske vansker, det var derfor relevant å finne informanter som har noe kunnskap om temaet. Jeg ønsket som sagt å bruke informanter som er vanlige lærere eller kontaktlærere og informanter som er spesialpedagoger med erfaring innenfor temaet.

Samtaler har alltid vært en vesentlig del av menneskers livsverden, (Postholm, 2010a). Et eksempel på beskrivelser av menneskers livsverden ble gjort på 1800-tallet, da samlet brødrene Grimm inn eventyr i Tyskland, mens Asbjørnsen og Moe samlet inn norske folkeeventyr, hovedsakelig berettet av folk på landsbygda. Når en samtaler med mennesker kan en også få innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden. Det å intervju mennesker kan bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget på andre måter, (Postholm, 2010a).

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å gjennomføre intervjuene som delvis strukturerte. Det skilles mellom intervju som er lite strukturerte, delvis strukturerte og strukturert intervju, (Thagaard, 2018). Et strukturert intervju vil spørsmålene være mer bestemt og har en forhåndsbestemt rekkefølge. Et intervju som i liten grad har struktur og som kan minne mer om en uformell samtale er et lite strukturert intervju. I mitt intervju har jeg valgt å gjennomføre intervjuet som delvis strukturert. Dette fordi jeg ville ha en viss struktur med forhåndsbestemte temaer, men samtidig var fri til å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Noe som viste seg å bli nødvendig for å få utdypet meningen til noen av informantene. Dette så jeg på som viktig fordi jeg da fikk muligheten til å bygge videre på de uttalelsene som intervjupersonene kom med, (Thagaard, 2018).

I tillegg kan det bidra til at informantene oppfatter meg som mer nysgjerrig og interessert i det de har å fortelle, og som igjen kan bidra til at de utdyper enda mer, (Kvale, 2019). Videre er det å sette seg godt inn i temaet en forutsetning for et godt og utfyllende intervju. Gode fagkunnskaper om temaet, gjør det lettere å følge opp det deltakerne sier og for å være forberedt nok til å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål, (Kleven, 2018).

Som nevnt tidligere har jeg jobbet som lærer og spesialpedagog, men har ikke hatt så mye kjennskap til elever med psykiske vansker. Jeg satte meg derfor godt inn i temaet ved å lese om det på forhånd i ulike fagbøker om psykisk helse. Når det kommer til det etiske ansvaret til forskeren, kan integritet være basert på erfaring, ærlighet og kunnskap, det er en essensiell faktor for den vitenskapelige kunnskapen som skapes, (Kvale, 2019).

3.3 Kvalitet i forskningsprosessen

Den kvalitative forskningsmetodens særart innebærer at datainnsamlingen inneholder kontakt med mennesker uavhengig av innsamlingsmetode. Det faktum at mennesker som regel er hovedkilden til den kvalitative forskeren, fremstiller en del forskningsetiske forbehold, (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; NSD, 2023). Personverntjenester for forskning (2023) viser til generelle forskningsetiske retningslinjer og regler for all forskning der personer eller personopplysninger er en del av studien. Dersom det skal behandles personopplysninger av noen som helst art, skal prosjektet meldes inn til NSD. For å beskytte informantenes anonymitet kan det anvendes fiktive navn i teksten, man kan unnlate å opplyse om alder, yrke og bosted (Thagaard, 2018).

I kvantitative studier handler reliabilitet om i hvilken grad en annen forsker vil komme frem til de samme resultatene ved å bruke de samme metodene. I kvalitative studier vil forskningssituasjonen ikke kunne være lik, det vil derfor ikke være mulig å gjenta prosjektet, (Thagaard, 2018). I min studie er det benyttet et delvis strukturert intervju, der forskeren selv er sitt viktigste instrument. Ingen vil ha nøyaktig lik erfaringsbakgrunn, forståelse og relasjon til deltakerne som forskeren, og vil derfor heller ikke kunne komme fram til de samme tolkningene. Et viktig grunnlag for reliabilitet i kvalitative studier er ifølge Thagaard (2018), basert på at forskeren redegjør for fremgangsmåten for innsamling av data.

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er viktige begreper som i stor grad er med på å vurdere troverdigheten til forskningsprosjektet, vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, (Thagaard, 2018). Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Man er ofte tett på dem man «forsker på». Dette kan gi utfordringer i forhold til at man må være innstilt på å måtte justere eget prosjekt, handlinger og kanskje til og med ideer idet man møter feltet for første gang (Tjora, 2021b).

Dette erfarte jeg stemte i min undersøkelse da informantene ikke vektla eller utdypet spørsmålet angående «kroppsspråk», i den grad jeg hadde forventet. Det førte til at jeg måtte se etter andre tema som ble utdypet mer fra informantene, som for eksempel begrepet «psykiske vansker». Forskningsprosessen i undersøkelsen kan også relateres til den stegvis-deduktive induktive metoden (SDI) da arbeider man i etapper fra rådata til konsepter eller teorier, (Tjora, 2021b)

Den oppadgående prosessen er å oppfatte som induktiv, der man jobber fra data mot teori. De nedadgående tilbakekoblingene er å oppfatte som deduktive, ved at man sjekker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske». Denne modellen brukte jeg underveis i forskningsprosessen som utgangspunkt for systematikk og fremdrift, den kunne brukes underveis for å legge en trinnvis plan med ulike milepæler underveis, (Tjora, 2021b). For eksempel i forhold til valg av kategorier, tok jeg utgangspunkt i de ulike kodene jeg fant i transkriberingen, for så å gruppere kodene, før jeg til slutt valgte 4 kategorier. Videre arbeid ble så teori og drøfting av sitat i de ulike kategoriene. Sett i forhold til pålitelighet, gyldighet og generaliserbare, er dette godt innarbeidete begreper på forskning generelt og det er da lite hensiktsmessig å innføre andre begreper, (Tjora, 2021b). SDI-modellen underbygger slik pålitelighet med tydelige krav til datagenerering, kriterier for hvordan analysen utvikles fra empiri gjennom koding og kodegruppering, og hvordan teorier gjøres relevante på et senere stadium i arbeidet, (Tjora, 2021b).

3.3.1 Valg av informanter

For å kunne gjøre gode intervjuer med mulighet for å gå i dybden, var det viktig med få informanter. Ifølge Tjora (2021), er målet med dybdeintervjuer i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Et viktig kjennetegn på kvalitative studier, er at utvalget er lite og at det er håndterlig, da kan man gjøre en dyptgående analyse, (Kvale, 2019). For å få flere perspektiver sett i forhold til elever med psykiske vansker, valgte jeg to spesialpedagoger som hadde jobbet innenfor dette feltet i mange år. Disse kom fra to forskjellige skoler i fylket. I tillegg valgte jeg to lærere som også har lang erfaring fra skoleverket, men som ikke hadde like stor erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet, noe som da utgjør et strategisk

utvalg, (Thagaard, 2018; Tjora, 2021b). Informantene kom fra to barneskoler av forskjellig størrelse, elevtallet var 122 elever på den ene skolen og 240 elever på den andre.

Når jeg skulle rekruttere informantene, var rektorene på de to skolene behjelpelig med hvem som kunne være aktuelle å intervju. Denne formen for rekruttering av deltakere definerer Thagaard (2018), som «snøballmetoden» som baserer seg på å kontakte personer med relevante kvalifikasjoner for problemstillingen og som videre kan gi navn på andre personer med tilsvarende kompetanse. Thagaard (2018) understreker ulempen med denne rekrutteringsmåten er at vi ofte vil få kontakter innenfor samme miljø.

Deretter sendte jeg forespørsel til de aktuelle lærerne via epost med spørsmål om de kunne tenke seg å bli intervjuet i forbindelse med min masteroppgave. På forhånd hadde jeg forespurt rektor via telefon og forsikret meg om det var i orden at jeg sendte ut en forespørsel til noen av lærerne. Rektorene på begge skolene syntes temaet var både relevant og interessant. I eposten til lærerne fortalte jeg kort om tema for masteroppgaven og i hvilket tidsrom intervjuet skulle foregå. Informantene fikk god tid til å reflektere og komme med tilbakemelding om når det eventuelt passet for dem. Tilbakemeldingen fra informantene var at alle 4 kunne tenke seg å bli intervjuet. Jeg valgte å ikke gi deltakerne innsyn i intervjuguiden på forhånd fordi jeg ønsket at svarene skulle være direkte og i samsvar med deres praksis.

3.3.2 Intervjuguide

Det mest naturlige for meg var å bruke et semistrukturert intervju, da jeg var ute etter å høre om erfaringer, opplevelser og kunnskap hos de 4 informantene. På grunn av at jeg har valgt et delvis strukturert intervju, ble utarbeidinga av intervjuguidens hovedtemaer: Lærernes kompetanse, lærernes og spesialpedagogens adferd og framtidsmuligheter for elever med psykiske vansker. Jeg hadde dessuten laget en «foreløpig» problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål på intervjuguiden. Problemstillingen ble endret flere ganger underveis i prosessen og forskningsspørsmålene ble til slutt fjernet.

Intervjuguiden besto av tre faser: først noen oppvarmingsspørsmål med enkle bakgrunnsvariabler, så en refleksjonsdel med spørsmål som for eksempel startet med «kan du beskrive?», og til slutt noen avrundingspørsmål som også hadde til hensikt å «normalisere» situasjonen igjen og snakke om veien videre. Dette for å skape en god og trygg atmosfære slik at informantene kunne dele sine erfaringer og sitte igjen med en god opplevelse, (Tjora,

2021b). Det var viktig for meg at spørsmålene var åpne og klare og at informantene forsto hva jeg spurte om. Et delvis strukturert intervju vil gi muligheter til den åpne samtalen noe som krever en del forkunnskaper av meg som intervjuer. I tillegg hadde jeg satt meg godt inn i den teoretiske kunnskap om emnet i forkant av intervjuet. Intervjuguiden deles som tidligere sagt, inn i tema og kategorier, (Tjora, 2021b).

3.3.3 Etske avveielser

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskninger er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, (Thagaard, 2018). Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Begrepet validitet kan presiseres ved at vi stiller spørsmål om de tolkninger vi er kommet fram til, er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert, (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å ha forkunnskap om temaet det skal forskes på. Dette kan påvirke resultatet, og det vil være viktig å være bevisst sin egen forforståelse gjennom hele prosessen, og å være åpen for å endre sin egen forståelse underveis, (Tjora, 2021b). I tillegg til det etiske ansvaret som foreligger, vil forskerens integritet når det kommer til blant annet erfaring, ærlighet og kunnskap være en essensiell faktor for den vitenskapelige kunnskapen som skapes (Kvale, 2019). Jeg valgte å bruke lydopptak slik at jeg kunne gjengi informantenes uttalelser så korrekt som mulig, slik at jeg får data uavhengig av mine egne fortolkninger (Thagaard, 2018; Tjora, 2021b)

For å øke reliabilitet og validitet, og unngå generalisering, ønsket jeg å bruke informanter fra to forskjellige barneskoler av ulik størrelse. Jeg ville se nærmere på lærernes bevissthet rundt egen rolle, og valgte derfor å intervju mellomtrinns lærere, dette for å ikke få for store mengder data å behandle og analysere i etterkant. I eposten til informantene ble det spesifisert at det i gjennomføringen av intervjuet, ikke kan snakkes om spesifikke elever i ved skolene. Elever med ulike vansker kan lett identifiseres selv om man ikke bruker navn eller klassetrinn i samtalen. Det samme gjelder enkeltlærere eller andre som jobber ved skolen.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg sendte som tidligere nevnt en epost til informantene, med forslag til tid for intervjuene. Da fikk jeg svar hos alle, viste det seg at to av informantene hadde valgt samme dato. Dette ble en utfordring, da jeg ikke bodde i samme område som informantene. Jeg måtte derfor finne en ny dato for den ene. Sted for gjennomføring av intervjuet ble gjort i samarbeid med informantene. For to av informantene ble intervjuene gjort i et møterom på deres arbeidsplass, for de andre to via teams uten videoopptak. Det var viktig at jeg kunne ta vare på informantenes uttalelser til transkribering, så jeg tok opp alle intervjuene via lydopptaker.

Lydopptak gir oss en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, mens vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker, for å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet, samt be om utdyping og konkretisering der det trengs Tjora (2021b).

I tillegg til opptakene, brukte jeg enkle notater for å få med hvordan informantenes kroppsspråk, følelsesuttrykk, etc. som kunne brukes i analysen senere. Jeg informerte også informantene om at lydopptakene ville bli slettet så snart jeg ikke hadde bruk for dem mer. Selve intervjuet hadde en tidsramme på en time, dette skulle være en noenlunde tidsramme for å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen, Tjora (2021a).

3.3.5 Transkribering

Etter gjennomført intervju med lydopptak, startet jeg med en nøye og detaljert transkribering. Ifølge Tjora (2021), er det viktig med en fullstendig transkribering av materialet i ettertid, han utdyper at det er smart å være litt mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig fordi da kan man fange opp usikkerhet om informantene leter etter ord, eller sliter med å ordlegge seg, Tjora (2021b). For å være sikker på at jeg fikk med meg alle detaljer som krent som for eksempel «hemm», eller tenkepauser, lyttet jeg flere ganger på lydopptaket til

hver enkelt. Dette var et tidkrevende og møysommelig arbeid, som krevde lang tid og konsentrasjon.

Jeg valgte å transkribere på bokmål, men stoppet opp ved noen ord som kunne være litt vanskelig å omgjøre fra nordlandsdialekten, for eksempel er det en informant som sier «dær datt du bort!» noe som betyr at hun ikke lenger fikk kontakt med meg, Tjora (2021), hevder at som hovedregel kan vi transkribere på bokmål eller nynorsk, men må være observant på spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning, og som må vurderes tatt med, (Tjora, 2021b).

4.0 Analysen

I analysen legger jeg til side mine egne erfaringer og antakelser angående informasjon som er kommet frem i transkriberingen av materialet. Ifølge Postholm (2010), er det viktig å vite at analysen uansett vil «farges» av mine erfaringer, subjektive og individuelle teorier jeg bringer med meg inn i forskningsprosessen. Intensjonen med kvalitative analyser er at forskeren skal møte datamaterialet med et åpent sinn, og legge til side sine allerede ervervede perspektiver, (Postholm, 2010a).

Det ble en mengde data etter gjennomføringen av transkripsjonen. Jeg opplevde vel etter transkripsjonen en viss usikkerhet om jeg hadde nok data og om det var kommet fram noe som var viktig i min empiri? Ifølge Tjora (2021) kan man lett bli grepet av en form for panikk fordi man ikke synes en har greid å frembringe nok data, eller at empirien ikke peker i en klar analytisk retning. Jeg fant derfor god hjelp i «Den stegvis-deduktive induktive strategien» (SDI), (Tjora, 2021b). I det videre arbeidet med analysen. Et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding, er at den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede er i datamaterialet, såkalte «innfødte» begreper i det som kalles «in vivo» koding, (Tjora, 2021b).

Jeg valgte derfor å starte med å gå inn i transkripsjonen å lete etter ord og fraser, setninger (koder) som var spesielt vektlagt fra informantens side, eller som var spesielt interessant. Så fant jeg noen av de samme kodene, men også noen nye koder hos neste informant. Til slutt hadde jeg samlet svært mange koder, noe som gjorde det videre arbeidet utfordrende. Dette førte til at jeg gjennomført en såkalt empiri nær koding. Det vil si at kodene kan fortelle akkurat det informanten sier. De er svar på spørsmålet «hva sier informanten»? og ikke bare «hva snakker informanten om».

For å kunne sortere kodene alfabetisk og få en oversikt over hvilke de var, brukte jeg programmet «Hyper RESEARCH 4.5.4». Når forskere velger å ikke gjøre seg kjent med ulike program som kan brukes til teknisk forskning, fordi man på generelt grunnlag tror de ødelegger «det kvalitative» i kvalitativ analyse, bærer det preg av ignoranse. Han mener det er all grunn til å utnytte potensialet i gode dataprogrammer, (Tjora, 2021b).

Når vi følger prinsippet for empiri nær koding vil vi som regel generere et betydelig antall koder, (Tjora, 2021b). Som vist ovenfor har jeg i neste trinn gruppert disse kodene tematisk for å forme en struktur for analysen. Også denne kodegrupperingen gjøres induktivt og består

av å samle koder som har en innbyrdes tematisk sammenheng. Samt skille ut koder som vi anser som irrelevante i en restgruppe. Som tidligere nevnt er den stegvis induktive metoden arbeider vi i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den oppadgående prosessen er å oppfatte som induktiv, der man jobber fra data mot teori. De nedadgående tilkoblingene er å oppfatte som deduktive ved at man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske, (Tjora, 2021b).

Så fant jeg ut hva som var felles i de ulike kodegrupperingene, og sto igjen med 4 kategorier:

Kategori 1. «Tenker at jeg skal skape en relasjon til ungen».

Kategori 2. «det er vel de færreste som har kompetanse til å håndtere det, tror jeg?»

Kategori 3. «jeg tror elever med depresjon har lite lyst til å gå med en lapp i pannen»

Kategori 4. «Jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk

4.1 Presentasjon av informantene og tolkning av datamaterialet

Informant A er en dame på 55 år, jobber som Kontaktlærer og spesialpedagog på en barneskole. Hun har utdanning som allmennlærer, med videreutdanning i Norsk og naturfag. Hun har dessuten tatt master i spesialpedagogikk, tilpasset opplæring. Hun har 13 års erfaring som lærer, men har noen år også hatt begge roller samtidig. Har jobbet ved samme skole alle årene, og skolen har 240 elever. Videre i oppgaven vil denne informanten bli referert som «Vilde».

Informant B er også en dame på 55 år, jobber på samme skole som «Vilde», men har en litt annen rolle. Hun er førskolelærer og tatt videreutdanning i GLM 5, som er grunnleggende lese og skriveopplæring, samt matematikk. Hun har dessuten tatt videreutdanning i flerkulturell fagkompetanse. Deretter et år med engelsk videreutdanning. Hun tok utdannelsen i voksen alder mens hun jobbet som assistent på skolen før hun begynte som kontaktlærer for 1.klasse. Hun vil bli referert som «Lena» videre i oppgaven.

Informant C, er en mann på 34 år. Grunnutdanningen er musikk, faglærer. Har også utdanning i norsk og engelsk. Har jobbet i skolen i 11 år, vært for det meste på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Skolen han jobber på har 120 elever. Han vil heretter bli referert som «Kenneth».

Informant D er en dame på 56 år, er utdannet som lærer, har tatt videreutdanning i 6-10 års pedagogikk, norsk og hovedfag i pedagogikk og spesialpedagogikk. Fordypningsfag i sammensatte læreverser og forebygging av å lese og skriveverser. Hun har jobbet som lærer og spesialpedagog i 20 år i grunnskolen. Skolen hun jobber på har 120 elever. Vært innom i de fleste klassetrinn fra 1-10. Hun vil heretter bli referert som «Laila».

4.2 Valg av kategorier:

Her har jeg sett etter fellestrekk i svarene fra informantene og kommet frem til fire kategorier som jeg begrunner i dette avsnittet. To av informantene «Vilde» og «Laila», uttalte seg om det å skape en relasjon til eleven, noe som gjorde at jeg kom fram til at en av kategoriene ble:

«tenker at jeg skal skape en relasjon til ungen».

Videre ble det uttrykt fra tre av informantene at det trengs mer eller en annen type kompetanse i skolen for å håndtere elever med psykiske vansker. Jeg valgte derfor at kategori to, ble til ved denne uttalelsen fra «Lena»:

«det er vel de færreste som har kompetanse til å håndtere det, tror jeg?».

Utvelgelsen av kategori tre, ble gjort med bakgrunn i uttalelsen fra «Kenneth» spørsmålet om hvordan informantene tror elever med psykiske vansker ønsker å bli møtt på skolen, hvor han trekker frem at det å være inkludert og det å ikke føle seg annerledes er viktig, han uttaler:

«jeg tror elever med depresjon har lite lyst til å gå med en lapp i pannen»

Kategori fire, ble gjort med bakgrunn i denne uttalelsen også fra «Kenneth» hvor han påpeker at han ikke er spesielt bevisst sitt eget kroppsspråk:

«Jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk».

I problemstillingen er jeg som sagt interessert i å finne ut hvordan lærere reflekterer over egne erfaringer og tanker om egen rolle som lærer i møte med elever med psykiske vansker.

Med bakgrunn i de ulike utsagnene fra informantene, ble det som tidligere nevnt, disse fire kategoriene:

1. «Tenker at jeg skal skape en relasjon til ungen».
2. «Det er vel de færreste som har kompetanse til å håndtere det, tror jeg»
3. «Jeg tror elever med depresjon har lite lyst til å gå med en lapp i pannen»
4. «Jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk».

Videre i kapitlet tenker jeg å utdype de ulike kategoriene med konkrete sitater hvor svarene til informantene blir trukket frem og sortert. Drøftingen av de ulike sitatene blir satt i sammenheng med teori og vil følge direkte etter hver kategori. Informantene vil i drøftingen bli referert til som «lærere», men i noen avsnitt vil «spesialpedagogene» trekkes frem. I neste kapittel vil de ulike funnene fra kategoriene presenteres.

4.2.1 Kategori 1

«Tenker at jeg skal skape en relasjon til ungen».

Informantene ble spurt om de har noen erfaring med elever som har psykiske utfordringer og hvordan de eventuelt oppdager at elever sliter psykisk? I svarene fra informantene ble begrepet «relasjon» brukt flere ganger. «Kenneth» i likhet med «Lena» setter samtalen, og det å ville snakke åpent med eleven som et viktig utgangspunkt for relasjonen:

«Kenneth»:

«(...) hvis eleven ville snakke åpent om det, ville jeg også snakket med eleven ...»

Lena:

«Men erfaringen min tilsier at jeg bruker jo å snakke med ungene, og jeg vet jo at jeg oppdager ting, så jeg synes det er fint å prate med dem ...»

«Vilde» forklarer på den ene siden at når man kjenner eleven og har fått en god relasjon til de, så kan man etter hvert begynne å stille spørsmål. Hun uttaler:

«det er jo sånn at når du kjenner eleven og har fått en god relasjon til de, så ser man endring i personatferd og det er jo da man kan begynne å stille spørsmål»

Hun fortsetter med at man bør snakke med eleven og finne ut, om det er noe i skolen eller i hjemmet som kanskje er vanskelig?

Vilde uttaler:

«... er det noe i skolen, i skolemiljøet, er det noen faglige vansker, sosioemosjonelle vansker, er det noe som har skjedd på hjemmebane, da er det kjempeviktig med et godt skole- hjem samarbeid. Det at man bryr seg om elevene, ligger genuint ...)

«Laila» forteller at hun er privilegert som har så god tid med den enkelte eleven, hun bruker derfor god tid til å bli kjent med dem. Hun spør på forskjellige måter «hvem er du?» «hva liker du?», hva er du interessert i? og det hun bestandig tenker på, er hvordan hun skal skape en relasjon og tillit til eleven, hun uttaler:

«tenker jeg skal skape en særegen relasjon til hver unge, altså ikke samme type relasjon til ungene, man møter de ulike ungene på forskjellige måter mer eller mindre bevisst. Jeg er veldig interessert i å få vite mer om de ...».

Drøfting:

I læreplanens overordnede del, er betydningen av to temaer fremhevet spesielt, det er folkehelse og livsmestring. Det fremheves her at det i skolen skal legges vekt på hva det er som fremhever den fysiske og psykiske helsen, og på den andre siden hvordan skal elevene lære å håndtere medgang og motgang i livet,(Udir, 2020c). I den forbindelsen handler det om mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres grenser, håndtere tanker, følelser og relasjoner. Som nevnt i den faglige forankringen er god psykisk helse avgjørende for det enkelte menneskes velvære og livskvalitet, (Bru, 2016).

I forbindelse med lærernes uttalelser angående erfaring med psykiske vansker og hvordan oppdage psykiske vansker, legges det hos alle vekt på relasjonens og samtalens betydning. Jeg vil her trekke frem fra den faglige forankringen, teorien til Nordahl (2018) som peker på at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning.

Både «Vilde» og «Laila» legger vekt på relasjonens betydning for når tidspunktet for å starte en samtale kan begynne. Batesons (1904-1980), kommunikasjonsteori utdyper hvordan

kommunikasjon kan forstås, Å anlegge grunnleggende relasjonsperspektiv er helt nødvendig, (Jensen, 2011). Betydningen av lærerens relasjons kompetanse og evne til å sette seg inn i elevens forståelse av verden, kan være avgjørende for elevens videre utvikling og livsmestring, med og uten psykiske utfordringer. Som «Vilde» nevner, er det når man kjenner eleven og har fått en god relasjon til dem at man ser en endring i personatferd og kan begynne å stille spørsmål. Dette bekreftes av Spurkeland (2016), som nevnt i den faglige forankringen og peker på minst to premisser i relasjonsledelse det er: 1) bevissthet om avhengighet og 2) bevissthet om relasjonelt mot. Han beskriver som sagt avhengighet som handler om at når vi leder er vi sammen om å dra lasset, vi er avhengig av de andre for å nå målet. I denne forbindelsen vil det å kunne snakke og reflektere sammen med eleven være en avhengighet for at eleven skal kunne nå målet om å mestre skolen og livet. «Kenneth» setter det å kunne snakke åpent med eleven hvis eleven ønsker det, som et viktig utgangspunkt for relasjonen, Noe som samsvarer med det Drugli (2012b) beskriver om kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre.

Det kan kreves noe psykisk styrke og vilje til å møte mennesker ansikt til ansikt også når det kjennes ubehagelig, (Spurkeland, 2016). Det å skulle snakke med en elev om vanskelige følelses opplevelser som angst eller depresjon kan kanskje oppleves utfordrende for mange, men kan være en nødvendighet for pedagoger i skolen. En god psykologisk utvikling skjer innenfor en sosial sammenheng, i en kommunikasjonsramme, (Bråten, 1993; Haldor, 2005). Grunnleggende psykologiske ferdigheter også sensomotoriske og andre kroppslige funksjoner kan bli betydelig hemmet i sin utvikling dersom barnet ikke får anledning til å gå inn i kommuniserende, intersubjektive prosesser med sine sosiale omgivelser, (Bråten, 1993).

Laila forteller at hun er interessert i å skape en «særegen» relasjon til hver enkelt elev, i den faglige forankringen trekkes det fram at i elevens forståelse av verden, er det viktig at læreren kan sette seg inn i den og utvikle en felles intellektuell forståelse. Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på å skape intersubjektivitet. Det vil si prosesser der lærere prøver å forstå elevenes begrepskonstruksjoner samtidig som de formidler egne konstruksjoner av de samme begrepene til elevene. For lærere kreves det en gjensidighet, kognitiv involvering og forpliktelse til å støtte elevens autonomi i prosesser med meningsskaping og problemløsning.

På denne måten utvikles relasjoner mellom lærer og elev og elevene mellom gjennom fysisk nærhet og felles aktiviteter (Davis, 2003; Olsen, 2019).

Kategori 2.

«Det er vel de færreste som har kompetanse til å håndtere det, tror jeg?».

Under denne kategorien ønsket jeg å få fram informantenes erfaring, opplevelse, lærerrollen og betydningen av kompetanse når man skal samhandle med og undervise elever med psykiske vansker.

Flere av informantene trekker fram at de har erfaring med elever med ulike psykiske vansker. «Laila» bekrefter at hun har jobbet mye med angstproblematikk og depresjon. I oppfølgingsspørsmålet blir hun også spurt om hun har erfaring med skolevegring? Da svarer hun at hun synes skolevegring er et kjempeinteressant tema og at hun har satt seg godt inn i det ved å lese teori. Skolevegring er ingen diagnose, men en reaksjon eller et symptom hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen. Det handler ikke om at de mangler motivasjon for skolen eller ikke har lyst å gå dit. Det kan være belastninger i skolen som gjør at de ikke klarer å gå dit, (Havik, 2015).

«Lena» lurer på hva som menes med psykiske utfordringer. Med en kort forklaring får hun eksempler på at det kan handle om angstproblematikk, depresjon eller skolevegring.

«Lena» trekker frem at hun har jobbet ganske mye med spesialundervisning i det siste, men påpeker at hun ikke kan betegne seg som spesialpedagog fordi hun ikke har noe av det i utdannelsen.

Hun uttaler at hun har litt erfaring med spesialpedagogikk fra klasser, men har ikke jobbet med skolevegring:

«Ja, det har jeg jo litt erfaring med i klasser, ja og litt psykiske problemer fra spesialpedagogikk, men ikke vegring».

Hun mener at psykiske vansker kan utarte på veldig mange forskjellige måter og at det ikke er noen fasitsvar. Hun uttaler at noen kan utagere, eller bli innesluttet, hun forteller at så lenge man ser at noe forandrer seg hos barnet, bør man undersøke det nærmere:

«Det tror jeg kan utarte på veldig forskjellige måter, jeg tror ikke det er noe fasitsvar, for ungene reagerer så forskjellig, noen utagerer, noen blir innesluttet, kanskje de har skolevegring og det handler om det? Jeg tenker at så lenge man ser noe forandrer seg på en unge, så må man undersøke nærmere på det, for da kan det jo tyde på at det er noe?»

«Kenneth» uttaler at han ikke har noen erfaring med elever med psykiske vansker. Han påpeker at han har hatt elever med diverse diagnoser, men ikke sånn angst eller depresjonslidelser som han vet om, han sier:

«Nei, det har jeg ikke, jeg har hatt elever med diverse diagnoser, men ikke sånn angst og depresjonslidelser som jeg vet om»

Videre er han usikker på hvordan man kan oppdage elever med psykiske vansker, han påpeker at han har opplevd depresjon hos voksne, men tror at det kan se ulikt ut hos elever. Han tenker at barn som har depresjon kan være veldig innesluttet, stille og forsiktig, mens hos voksne kan de være tilsynelatende i godt humør, utadvendt blid og fornøyd. Han uttaler:

«Nei, hvordan gjør man det da, jeg tenker at de med depresjon er veldig innesluttet og stille og forsiktig, men det jeg har opplevd av depresjon hos voksne, er jo at det gjerne er motsatt»

For å komme dypere inn på om informantenes tanker om psykiske utfordringer og erfaringer om dette, ble det underveis gitt noen ekstra oppfølgingsspørsmål «Kenneth» påpekte som nevnt, at han ikke hadde erfaring i det å oppdage elever med psykiske utfordringer, så i neste spørsmål ble det igjen spurt om han noen gang hadde oppdaget noen elever som han mistenkte kunne ha psykiske vansker eller vært deprimert? Noe han bekreftet at han ikke hadde verken sett eller mistenkt.

For å få en klarere forståelse om hva «Kenneth» tenker om å legge til rette for en elev som har psykiske utfordringer, ble det gitt enda et oppfølgingsspørsmål angående samme tema, han uttaler da:»

«Men jeg tror at hvis jeg hadde en elev som har det litt vanskelig psykisk, tror jeg ikke jeg ville gjort det, for det første ville jeg diskutert det på teamet, så for det andre ville jeg diskutert det anonymt med helsesykepleier, hvis jeg vet at denne eleven har en angstlidelse, så ville jeg diskutert det med foresatte.»

Videre sier han: *«Så jeg tror vi sammen kunne lagt en plan for hvordan håndterer vi og legger best mulig til rette for denne eleven, fordi at hvis eleven ville snakke åpent om det, ville jeg også snakket med eleven, altså hvordan han /henne tenker vi kan gjøre det best mulig i klassen»*

«Kenneth» trekker frem at en plan for hvordan vi kan håndtere elever med psykiske vansker kunne vært en mulighet. Han tror ikke at vi lærere har nok kompetanse på det området, men at vi kan søke hjelp hos helsesykepleier, diskutere det på teamet, men også med foresatte. Han fortsetter med at han tror vi lærere opparbeider oss erfaringer etter hvert som vi møter dem i skolen, han uttaler:

«Jeg tror at vi lærere opparbeider oss erfaringer etter hvert som vi møter dem, du spurte innledningsvis om erfaring med elever med angst og depresjon, nei, det har jeg ikke og min manglende erfaring gjør at jeg vet ingenting om det».

Han påpeker som tidligere nevnt at han ikke har noen erfaringer med elever med angst og depresjon. Videre at hvis han skulle få en elev med disse vanskene, tror han det ville bli lærerikt og at han da ville følt seg mer kompetent etter denne erfaringen. Han forteller også at han ikke har hatt noe om håndtering av psykiske lidelser i sin utdanning i musikk med didaktikk og pedagogikk. Det som da ble interessant å undersøke var om han tenkte at musikk kunne være med på å hjelpe elever med psykiske vansker?

«Kenneth»:

«Ja, det kan det absolutt, det er jo en grunn til at det finnes musikkterapi for eksempel, det er masse forskning på det!»

Han fortsetter med: *«men, jeg tror ikke det bare er å finne fram Mozart og trykke på play, så det er litt om hvordan man bruker den, og da er vi tilbake på at det vet jeg jo ikke noe om»*

Det kommer frem fra alle informantene at støtteapparatet er viktig og at det trengs en annen type kompetanse inn i skolen. «Vilde» mener at hun ser et økende samfunnsproblem angående psykisk helse og skolevegring, hun ser at flere elever går til BUP (Barn og ungdomspsykiatriske). «Vilde» nevner også at det å få en annen type kompetanse inn i skolen som miljøterapeuter, større ressurs til helsesøster og sosiallærere er viktig, hun uttaler:

«Så jeg tror at det å få en annen type kompetanse inn i skolen, ikke bare lærere, men miljøterapeuter, større ressurs til helsesøster, sosiallærere, vi er nødt til å se på ressurstilfanget!»

«Laila» opplever at kompetansen hos de voksne i skolen er nokså variabel. Hun påpeker at det gjelder spesielt temaet skolevegning. Hun beskriver at hun har lest en del om hva barn har lagt til grunn om hvorfor de har fått «skolevegning», og hvor det kommer frem en del om at relasjonene til lærerne ikke var bra. Det var at lærerne kunne være for streng, elevene trodde at lærerne ikke brydde seg om dem, og en del elever hadde fått traumer etter at lærere hadde ropt til de, fysisk dratt i dem, eller smelt hånda i bordet. Hun uttaler:

«(...) de tror at læreren ikke bryr seg om de, også stod det en del om unger som rett og slett hadde traumer etter lærere som roper til de, fysisk drar i de, smelt handa i bordet til de, jeg får nesten frysninger på ryggen for jeg vet at det skjer, har skjedd i alle fall»

Hun mener også at det trengs mer kompetanse og påpeker at det finnes en del «private» teorier eller private forklaringer fra lærere, på hvorfor elever har skolevegning. Det kan være forklaringer som etter deres mening, suverent overprøver alt av forskning og empiri.

«Lena» uttrykker at støtteapparatet i skolen ikke er godt nok som det er sett i forhold til elever med psykiske vansker, hun trekker også fram at man skal være forsiktig med å ta alt som psykiske vansker, eller «pleie det» som hun sier. Samtidig mener hun at for de som trenger det, er gjerne støtteapparatet ikke bra nok, hun sier at BUP (Barn og ungdomspsykiatrien) må mer på banen, noe som ikke alltid er mulig fordi det må gjennom lege og ventelistene er lange. Hun fremhever at det ikke er nok fagfolk og at PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste), ikke alltid gjøre noe med utfordringene til den enkelte eleven, noe som fører til at foreldrene blir fortvilte, hun uttaler:

«Men for de som trenger det, er gjerne ikke støtteapparatet bra nok, men der må jo BUP, på banen, det må jo gjennom lege og der er ventelisten lang ...PPT kan ikke gjøre noe med det, det kan jo hende de prøver, men det blir jo feil»

Drøfting:

Lærerne i undersøkelsen, uttrykker at de i større eller mindre grad ønsker mer kompetanse angående psykiske vansker, enten som lærer eller få flere yrkesgrupper inn i støtteapparatet til skolen. Som nevnt i den faglige forankringen er det flere undersøkelser som viser at lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser til å støtte elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen, (Herlofsen, 2016). Lærerne, nevner alle at de har erfaring i spesialundervisning, selv om to av dem ikke har utdanning i spesialpedagogikk. En av pedagogene uttrykker at lærere ikke har nok kompetanse på området psykiske vansker, men at man kan opparbeide seg erfaringer etter hvert som man møter det hos elever i skole.

Opplæringsloven §10-1, stiller ikke kompetansekrav til lærere som skal gi spesialundervisning. Det er derfor ikke nødvendig å tilsette noen med spesialpedagogisk kompetanse for å gi spesialundervisning. Opplæringsloven §10-1 har en generell bestemmelse om at den som skal tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen og den videregående skolen, skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse, (Opplæringslova, 1998).

Flere undersøkelser viser at lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser (tid, klassestørrelse osv.) til å støtte elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen (Herlofsen, 2016). Det er anbefalt at lærere får innføring i det spesialpedagogiske fagfeltet allerede i lærerutdanningen, og å øke dekningen av spesialpedagoger i grunnskolen. Det er også anbefalt at spesialpedagoger med høy utdanning kan fungere som veiledere for lærere og skoleledere i arbeidet med å forbedre opplæringen for elever med behov for hjelp og støtte, (Nordahl, 2018).

Dette stiller høye krav til lærerens arbeid med elevene og deres oppfølging av elever med psykiske vansker. På den ene siden stilles det høye krav til utførelsen av arbeidet med elevene, mens på den andre siden er det ikke kompetansekrav til lærere som skal gi spesialundervisning. (Bru, 2016) hevder at skolen og lærerne har et omfattende og mangfoldig ansvar, og at det er forståelig at lærerne kan oppleve det krevende å kunne hjelpe elever med psykiske vansker. Som nevnt tidligere i den faglige forankringen, viser psykiske lidelser seg nødvendigvis ikke på samme måte hos barn og unge som hos voksne, (FHI, 2023).

En av lærerne uttrykker at han tror at depresjon kan utarte annerledes hos barn enn hos voksne, mens en lærer, mener at psykiske vansker kan utarte på veldig mange forskjellige måter og at det ikke er noen fasitsvar. Hun uttaler at noen kan utagere, eller bli innesluttet, hun forteller at så lenge man ser at noe forandrer seg hos barnet, bør man undersøke det

nærmere. Dette stemmer med det FHI beskriver, at i skolealderen kan barna uttrykke seg i større grad med ord, men har likevel begrensede forutsetning for å beskrive vanskene sine, (FHI, 2023).

Lærerne uttrykker at de ønsker mer kompetanse på psykiske vansker hos elevene. Dette svaret kan tolkes som at kunnskap om angst, depresjon, skolevegring eller andre psykiske lidelser er nødvendig å få mer kunnskap om i skolen. Frambu Kompetansesenter for sjeldne diagnoser (2020) fremhever at psykiske vansker er et tema som øker i omfang og angår flere og flere barn i skolen. Som nevnt i den faglige forankringen er angst er den vanligste psykiske helseplagen blant barn og unge, (FHI, 2021).

Det påpekes at for å oppdage angst, er det viktig at læreren er observant og følger med på barnets presentasjon av tanker. Når det gjelder depresjon hos barn, så kjennetegnes det ved at de yngste barna blir følelsesmessig flate, og hos ungdom av en mer langvarig, gjennomgående tristhet og følelse av håpløshet, , (Atkinson, 2002; Bru, 2016). En av lærerne påpeker som tidligere nevnt, at han ikke har noen erfaringer med elever med angst og depresjon. Videre at hvis han skulle få en elev med disse vanskene, tror han det ville bli lærerikt og at han da ville følt seg mer kompetent etter denne erfaringen.

Bru (2016), trekker frem at skolen møter alle barn og unge og er i en unik posisjon til å identifisere elever med psykiske helseproblemer og formidle hjelp til dem. Dette krever imidlertid at skolen og lærerne kjenner til symptomer på ulike psykiske helseproblemer og hvordan de viser seg i skolesammenheng. To av lærerne mener å se at skolevegring er et økende samfunnsproblem og at BUP (Barn og ungdomspsykiatrien) blir brukt i større grad. De trekker også frem at kompetansen angående skolevegring er variabel.

Skolevegring er ingen diagnose, men en reaksjon eller et symptom hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen. Det handler ikke om at de mangler motivasjon for skolen eller ikke har lyst å gå dit. Det kan være belastninger i skolen som gjør at de ikke klarer å gå dit, (Havik, 2015). Som nevnt i den faglige forankringen, viser en undersøkelse blant norske lærere og skoleledere at det er vilje i skolen til å være en ressurs for å forebygge psykiske vansker og hjelpe elever som sliter psykisk, (Holen, 2014).

Rapporten viser at holdninger, kompetanse, tid og et velfungerende støttesystem er viktig for at lærernes potensial for å fremme at psykisk helse skal kunne realiseres på en optimal måte, (Bru, 2016). Dette er i tråd med det begge «spesialpedagogene» uttrykker, på den ene side at det å få en annen type kompetanse inn i skolen er viktig, for eksempel miljøterapeuter, mer

helsesøster -ressurs og sosiallærere. På den andre siden forteller en av «spesialpedagogene» at psykiske vansker er mye forskjellig og at det derfor trengs et bedre støtteapparat i skolen.

4.2.3 Kategori 3.

«Jeg tror elever med depresjon har lite lyst til å gå med en lapp i pannen»

«Kenneth» påpeker at hvordan elevene ønsker å bli møtt, kan være forskjellig fra elev til elev, han tror også det kan være forskjellig sett i forhold til alder, han uttaler:

«Jeg tror de ønsker å bli møtt, selvfølgelig kan det være forskjellig fra elev til elev og jeg vil også tro at det kan være forskjellig sett i forhold til alder»

Han fortsetter med: *«Jeg tror elever med depresjon har lite lyst til å gå med en lapp i pannen hvor det står: «Hei, jeg er deprimert!»*

... og i hvert fall i fellesskapet i klassen så tror jeg ikke denne eleven ønsker å bli behandlet veldig annerledes, enn resten av klassen blir».

I spørsmålet om hvordan «Kenneth» kunne lagt til rette for en som har det litt vanskelig psykisk, svarer han:

«Hvis eleven vil snakke åpent om det, ville jeg også snakket med eleven, altså hvordan tenker eleven vi kan gjøre det best mulig for han/henne?»

I spørsmålet om hvordan skolen ideelt kunne håndtert sårbare elever, trekker «Lena» frem at sårbare elever kan nå kjempelangt hvis de bare får utvikle seg de veiene de vil, hun påpeker at de ofte er veldig flink på sine «felt» og det de er interessert i. De elevene har et enormt pågangsmot på det de liker og hvis de får være mer seg selv og at vi legger mer til rette med praktisk arbeid så kan de «blomstre», hun uttaler:

«Jeg tenker at de kan nå langt, hvis de bare får utvikle seg de veiene de vil, så tror jeg det kan bli kjempefolk ...de er ofte veldig flink på sine felt og det de er interessert i, har et enormt pågangsmot på det de liker, så hvis de får være litt mer seg selv...»

Hun uttaler videre:

«Jeg tenker at man må legge mer til rette, selvfølgelig ikke få lov til å springe rundt i klasserommet, kanskje få lagt til rette for sine interesser og kanskje mer praktisk arbeid som kan gjøres, hvis du har sånne elever, når praktiske oppgaver gjøres så «blomstrer» de jo!»

«Vilde» nevner at når man oppdager elever med psykiske vansker, kan det vises ved at elevene i sosial interaksjon med andre, vegrer seg for å ta kontakt med andre, at de er mer stille, hun uttaler:

«det er jo ofte dette med å delta i sosial interaksjon med andre, det kan være at man vegrer seg for å ta kontakt med andre, at man blir stille ...»

Drøfting:

Med utgangspunkt i uttalelsene fra to av lærerne, ønsket jeg i kategori 3, å trekke fram betydningen av det være en del av «gjengen» eller fellesskapet i skolen. Inkluderingsprinsippet innebærer at alle elever skal inkluderes i opplæringen og være en del av fellesskapet i en klasse eller basisgruppe, (Nordahl, 2018). « Kenneth» trekker fram at hvordan elevene ønsker å bli møtt kan være forskjellig fra elev til elev, dette samstemmer med likeverdsprinsippet som handler om at elevene skal bli møtt med de utfordringer de kan strekke seg etter, og at ingen på grunn av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn, skal diskvalifiseres fra fellesskapet, Inkluderingsprinsippet er tydeliggjort i opplæringsloven §1-1, 8-1 og 8-2, (Udir, 2020a).

Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs, (Udir, 2022e). Begge informantene trekker frem at hvis skolen legger mer til rette for elevene, snakker med dem, og lar de få reel medbestemmelse i sine valg, vil de «blomstre» eller lykkes.

Danielsen (2012) ved Universitetet i Tromsø, viser at veien til psykisk velvære, motivasjon og selvregulert læring går gjennom å legge til rette for opplevelse av tilhørighet,

mestringsopplevelser og autonomi/medbestemmelse, (Danielsen, 2012; Lysebo, 2022). Dette kan kanskje oppleves for noen lærere som å stå i kontrast til lærerens muligheter og rammebetingelser i klasserommet. Som nevnt i den faglige forankringen, (Bru, 2016). Skolen og lærerne har et omfattende og mangfoldig ansvar, og det er forståelig at lærere kan oppleve det krevende å kunne hjelpe elever med psykiske vansker.

Bedre kompetanse i forhold til hvordan en kan forstå og møte behovene til elever med psykiske vansker, kan være en måte å bidra til å dempe faren for opplevelse av overbelastning hos lærere i møte med elever med psykiske vansker. Koller og Bertel (2006), hevder at slik kompetanse i vesentlig grad vil redusere usikkerhet og stress blant lærere, (Bru, 2016).

4.2.4 Kategori 4.

«Jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk».

I denne kategorien vil jeg spesielt komme inn på informantenes opplevelser om hvordan de tror elevene med psykiske vansker ønsker å bli møtt, sett og hørt og ivarettatt på skolen. Dessuten hvor bevisste er informantene på eget kroppsspråk/lærersensitivitet. Det kom fram i undersøkelsen at alle informantene så viktigheten av å møte elever på en positiv måte, at de tror elevene ønsker å bli sett og hørt gjennom anerkjennelse og trygghet. Det kommer også frem hos tre av informantene at det å føle seg trygg kanskje er spesielt viktig, «Lena» uttaler for eksempel:

«Jeg tror de ønsker å bli sett og hørt, spurt om de har det bra i dag, eller hvis man ser at de er tankefull så bør man prate med dem, ja følge med de»

«Laila» legger vekt på at i møte med elever som har psykiske vansker skal det ikke presses for mye på å snakke om det som er vanskelig, Hun uttaler:

«Jeg prøver å tenke på at vi skal ha en trivelig stund her, så legger vi bort det som er trasig akkurat nå og blir enige om at det er trasig og vanskelig, men når tar vi litt fri fra det også». Da prater vi kanskje litt om tull og tøys, er litt på You Tube eller noe annet, får fokuset over på noe annet. Spesielt en elev har kommet hit til meg og sagt at når jeg kommer hit, så kan jeg glemme alt det andre, her kan jeg slappe av, sier han».

Hun sier videre om det å bli møtt av noen som gjør dem trygg:

«Jeg tror de ønsker sterkt å bli sett, og jeg tror de ønsker å bli møtt av noen som gjør de trygg, noen som viser at de bryr seg om de og der de føler seg ivaretatt».

«Vilde» legger vekt på den faglige og emosjonelle støtten, hun uttaler:

«jeg tror de ønsker å møte en lærer som klarer å gjøre faglige tilpasninger, også tror jeg den emosjonelle støtten er like viktig i forhold til de sårbare barna»

Hun forklarer at det har mye å si hvilken type utfordringer elevene har, men at man ikke skal «Pushe» for mye når man vet hva man kan forvente de klarer. Hun tenker at den emosjonelle støtten er kjempeviktig.

Det at elevene kommer på mellomtrinnet og det forventes at de for eksempel skal kunne stå framfor klassen, er ikke like enkelt for alle. Hun uttaler:

« (...). Jeg tenker at det er noen tilpasninger som man må gå utover det man kaller tilpasning, da er man inne på spesialundervisning, og må legge til rette for det».

Hun trekker også frem at det å snakke og vise hva man kan i klasserommet, ikke er like enkelt for alle, hun sier at man som lærer må ta innover seg at det å vise en Power Point presentasjon kan være utfordrende for mange, og at eleven kanskje kan ha presentasjonen i liten gruppe.

Hun uttaler i denne sammenheng:

«jeg vet at når de kommer på mellomtrinnet og det stilles krav om å lage en presentasjon på PowerPoint og du skal stå fremfor klassen, du skal snakke og vise hva du kan, er ikke like enkelt for alle, jeg tenker at det må man ta innover seg som lærer, og det er kjempeviktig å legge til rette for at man kan for eksempel ha en Power Point presentasjon for de vennene man har i klassen og er trygg på»

Hun framhever også at planleggingen gjøres sammen med læreren og at det er en forutsetning at man har en god relasjon til læreren da det er lærerens ansvar. I undersøkelsen kom det også frem at informantene hadde litt ulike måter å tenke på om hvor bevisste de var sin egen tilnærming til elever med psykiske vansker og eget kroppsspråk:

«Vilde» merker at hun snakker litt ulikt til elever som er sensitive og uttaler:

«Jeg merker jo at jeg snakker litt forskjellig til elever som er sensitiv, tonefallet, kroppsspråket, det å vise at man bryr seg, mimikken, det du sier er også det du utsondrer».

«Lena» mener på sin side at hun ikke er så bevisst sitt eget kroppsspråk, hun uttaler:

«Det vet jeg ikke, det vet jeg faktisk ikke, jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk, og når du sier at kroppsspråk betyr 70%?».

Hun fortalte dessuten etter intervjuet om en episode hvor en elev hadde kommentert hvorfor hun hadde sett så lei seg ut i timen? Hun hadde ikke tenkt over det før, men reflekterte over at elevene kanskje var mer oppmerksomme på kroppsspråket til lærerne, enn hun tidligere hadde trodd.

«Kenneth» bekreftet tidlig i undersøkelsen at han ikke hadde noen erfaring med elever med psykiske vansker. Refleksjonen hans omkring eget kroppsspråk, var at han var en veldig gestikulerende utadvendt person og tenkte at han kanskje kunne oppleves litt brautende. At en elev med depresjon eller typisk angstlidelse ville mene at han var litt «mye», han uttaler:

«(...)... Jeg tror jeg kan oppfattes litt brautende, og at en elev med depresjon eller typisk angstlidelse, kanskje vil synes at jeg er litt mye».

«Laila», forteller om sitt eget kroppsspråk, at hun er mer forsiktig i sin framgangsmåte og forklarer hvordan hun prøver å «tune» seg inn på eleven, hun sier:

«det er jo litt vanskelig å holde på det om at vi ikke skal stresse eleven, jeg prøver på en måte å «tune» meg inn eller justere meg etter ungen»

Hun påpeker også at hun merker om eleven ønsker å snakke om det som er vanskelig, og hvis hun merker at eleven ikke er særlig interessert i det, prøver hun å avlede over på noe annet, hun uttaler i den forbindelse:

«jeg prøver å sanse, vil du snakke om det her eller vil du ikke? Hvis de er veldig lei seg og ikke vil snakke, prøver jeg å avlede».

Drøfting:

Lærerne trekker frem betydningen av det å bli sett og hørt av noen som gjør eleven trygg, det trekkes også frem viktigheten av at lærere klarer å gjøre faglige tilpasninger og gi emosjonell støtte. Som tidligere nevnt i den faglige forankringen, er forutsetningen for å lykkes i skolen

å anerkjenne eleven, fordi anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov, (Jordet, 2020).

Anerkjennelse er en viktig og kanskje en undervurdert dimensjon i skolen i dag. Gjennom ulike sosiale medier får vi kanskje «tommel opp» når vi legger ut bilder, meninger eller ytringer. Vi glemmer kanskje den viktigste anerkjennelsen vi kan gi hverandre er gjennom å møtes ansikt til ansikt, (Drugli, 2012a). Lærere som ikke «ser» elevene kan eventuelt slippe å gjøre noen handlinger, men vil kanskje på et senere tidspunkt oppleve en elev som gir opp fordi den ikke blir hørt eller lyttet til.

Det at lærere ønsker å møte elevene på deres egne premisser støttes også av Løw (2009), som mener en anerkjennende lærer lytter, forstår og bekrefter elevene (Drugli, 2012b; Løw, 2009). En av lærerne er også opptatt av at elever med psykiske vansker ikke skal bli behandlet veldig annerledes enn resten av klassen. Det kan ses i lys av det Bjørndalen og Bergan (2020) trekker frem om hvordan læreren kan forstå og legge til rette for løsningsfokuserte og emosjonelle mestringsstrategier, bygge resiliens og positiv selvoppfatning hos eleven, samt gi reguleringsstøtte mens de er på skolen. Begge «spesialpedagogene» fremhever dette med å ta seg tid til den emosjonelle støtten til eleven, i like stor grad som den faglige, og at tilpasningene gjerne kan gå utover det spesialundervisningen tilsier.

Noe som kan være i kontrast til prestasjons og vurderingskulturen i skolen. I den faglige forankringen trekkes det frem av E. S. S. Skaalvik (2018) at skolen tillegges stor verdi og fremstår av den grunn med høy grad av psykologisk sentralitet i det norske samfunnet. Det vil derfor ha stor betydning for utviklingen av selvfølelsen og selvoppfatningen at eleven mestrer skolen.

Samtidig har prestasjons og vurderingsorienteringen i skolen som mål å utvikle elevens læring, gode resultater og høy kompetanse, (Bergan, 2020; E. S. S. Skaalvik, 2018). Som beskrevet i den faglige forankringen så har skolen både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Det framkommer i utdanningsdirektoratets beskrivelser at disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, (Udir, 2020e)

Vaaland (2017) har beskrevet at sensitivitet er evnen til å fange opp signaler og å respondere på dem. Ut fra «spesialpedagogenes» uttalelser snakker de med litt annet tonfall og prøver å justere seg mer etter eleven som har psykiske vansker. De er mer oppmerksomme på mimikken og prøver å ikke stresse eleven.

Denne måten å tilnærme seg elevene på støttes av Pianta og kollegers modell, som beskriver og har laget flere kjennetegn som sier noe om hvor viktig sensitivitet fra lærerens side er for at relasjonen mellom lærer og elev skal bli nær og positiv, (Allen et al., 2013; Vaaland, 2017).

Beskrivelsen som også ble nevnt i den faglige forankringen, er at det å være sensitiv betyr at læreren er i stand til å forstå eleven på dennes premisser. Videre at en sensitiv lærer raskt vil fange opp hvilke signaler, reksjoner og behov eleven formidler, noe som står i kontrast til det å definere og tolke eleven ut fra egne oppfatninger og intensjoner. Kroppsspråk uttrykkes ofte utilsiktet, noen vil si at kroppsspråket ikke alltid er en del av en bevisst kommunikasjonsstrategi fra individets side, (Wikipedia, 2022).

Dette kan underbygges av en uttalelse fra en av lærerne, som fortalte om en episode der eleven hadde spurt om hun var sur? noe hun ikke var, men på grunn av ansiktsuttrykket hadde eleven lagt merke til det og gjort seg noen tanker om det. Samtidig viser hun en bevissthet rundt sitt eget kroppsspråk og hvordan det kan påvirke eleven. Dette kan ses i lys av det Hansen (2020), tidligere politimann, etterforsker og forfatter, har beskrevet om hvordan vi kan bli mer bevisst vårt eget kroppsspråk. Kroppsholdninger, bevegelser, stemmebruk og ansiktsuttrykk avslører oss sier han (Hansen, 2020). Ordvalg, setnings bygging og hvor vi legger trykket i setningen, kan kommunisere noe om vårt forhold til den andre, ordene finnes aldri alene, (Jensen, 2011).

Kroppsholdninger, bevegelser, stemmebruk og ansiktsuttrykk avslører oss (Hansen, 2020). Barn med psykiske utfordringer, er spesielt sårbare i forhold til hvordan læreren uttrykker seg både i tale og med kroppsspråk. Nordanger & Braarud (2017) trekker frem «toleransevinduet» for å vise viktigheten av å få barn tilbake innenfor egen toleransegrense. Et forhøyet stressnivå hos barnet, kan føre til at barnet ikke er i stand til å konsentrere seg og lære. Det trenger derfor hjelp av en voksen til å regulere seg tilbake til normaltilstanden, hvor toleranserammen kan bli utvidet til det normale igjen, (Nordanger & Braarud, 2017).

5.0 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien har vært å forsøke å finne svar på hva lærere tenker og erfarer om egen rolle i møte med elever med psykiske vansker. Studien har blitt belyst gjennom en kvalitativ tilnærming med delvis strukturerte intervjuer som metode, der deltakerne har rollen som lærere inn mot temaet psykiske vansker hos elever i skolen. På den måten fikk jeg nærhet til informantenes meninger, og fikk deres synspunkter og refleksjoner rundt egen rolle som lærer og kompetansebehov om psykisk helse.

I dette kapitlet vil jeg gi en oppsummering av de viktigste funnene som har kommet frem på bakgrunn av problemstillingen:

«Hvilke erfaringer og tanker har 4 lærere om egen rolle i møte med elever med psykiske vansker?»

Jeg vil videre i studien svare på problemstillingen og presentere 4 hoved funn.

5.1. Hovedfunn fra Lærerrollen og psykisk helse i skolen

Et hovedfunn i denne studien viser at det var enighet om viktigheten av det å bli sett og hørt av noen som gjør eleven trygg. Viktigheten av at læreren klarer å gjøre faglige tilpasninger og gi emosjonell støtte kommer også frem i uttalelsene. Som tidligere nevnt i den faglige forankringen, er forutsetningen for å lykkes i skolen å anerkjenne eleven, fordi anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov, (Jordet, 2020). Anerkjennelse er en forutsetning for *en human* skole. Det vil si en skole som ivaretar *alle* barns grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov. Bare slik kan skolen fremme barns læring og styrke deres selvverd og psykiske helse, (Jordet, 2020, p. 30). Barnets totale utviklingspotensial, integritet og selvfølelse, står og faller totalt på den voksnes evne og vilje til å inkludere hele barnet i relasjonen, (J. Juul, 2003).

Lærernes uttalelser viser at de legger betydelig vekt på relasjonens og samtalens betydning i samhandling med barn. Dette underbygger betydningen av å kunne utvide lærernes

relasjonskompetanser. Det vil si øke ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker, Lysebo (2022). Systematisk arbeid med relasjonskompetansen kan fremme livsmestring og god psykisk helse, det kan øke lærernes påvirkning på elevens læring, den kan øke trivselen for både elever og lærere, den kan redusere mobbing og krenkelsers mellom elever, den kan redusere ensomhet, det kan stimulere læringsmiljøet i skolen og i klassene, og hindre resignasjon og frafall, Lysebo (2022).

Et tredje funn er hentet fra lærernes uttalelser angående lærersensitivitet og kroppsspråk. Ut fra de to spesialpedagogenes uttalelser, påpeker de at i dialog med eleven, snakker med litt annet tonefall og prøver å justere seg mer etter eleven som har psykiske vansker. De er mer oppmerksomme på mimikken og prøver å ikke stresse eleven. Noe som viser at lærerne er bevisst egen rolle og tilpasser seg eleven ved ulike måter å tilnærme seg på. Dette støttes som tidligere nevnt av Pianta og kollegers modell, som beskriver og har laget flere kjennetegn som sier noe om hvor viktig sensitivitet fra lærerens side er for at relasjonen mellom lærer og elev skal bli nær og positiv, (Allen et al., 2013; Vaaland, 2017).

Det viser at lærerne noen ganger «ubevisst» regulerer sitt kroppsspråk når de samhandler med elevene, noe som stemmer med det «Kenneth» uttalte:

«Jeg tror at vi lærere opparbeider oss erfaringer etter hvert som vi møter dem».

I undersøkelsen kom det frem at informantene hadde litt ulike måter å tenke på om hvor bevisste de var sin egen tilnærming til elever med psykiske vansker og eget kroppsspråk:

Lærerne er i all hovedsak bevisst på hvordan de tilnærmer seg elever med psykiske vansker, mens det noen ganger også er ubevisste tilnæringsmåter, men at lærerne opparbeider seg erfaringer med ulike elever etter hvert som de møter dem.

Et viktig funn som ble belyst av to av lærerne når det gjelder støtteapparatet i skolen, var at det på den ene siden er viktig med en annen type kompetanse inn i skolen, som for eksempel miljøterapeuter. Mens på den annen side er psykiske vansker mye forskjellig og at det derfor trengs et bedre støtteapparat i skolen. Det påpekes at støttesystemer som BUP og PPT må være mer tilgjengelig med mer fagfolk, men også for at ikke ventelistene blir for lange.

Det fjerde funnet i undersøkelsen handler om kompetansebehovet til lærerne angående psykisk helse i skolen. Alle lærerne i undersøkelsen, uttrykker at de i større eller mindre grad ønsker mer kompetanse angående psykiske vansker, enten som lærere eller ved å få flere

yrkesgrupper inn i støtteapparatet til skolen. Som nevnt i den faglige forankringen er det flere undersøkelser som viser at lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser til å støtte elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen, (Herlofsen, 2016).

Som tidligere nevnt i den faglige forankringen og i drøftingen, er dette også noe som er blitt belyst i en spørreundersøkelse gjort i 2014, av NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I undersøkelsen ble det blant annet kartlagt skolens holdninger og kunnskap om psykisk helse, (Holen, 2014). Rapporten inneholder analyser av svar fra lærere, skoleledere og skoleeiere på spørsmål om hvordan skolen forholder seg til temaet psykisk helse. Det kommer frem i rapporten at lærerne også i denne undersøkelsen, ønsker mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier.

5.2 Refleksjon over egen studie og videre forskning

Jeg opplever at kunnskap om psykisk helse har forbedret seg de siste årene, det er blitt mer oppmerksomhet på at flere barn sliter psykisk. Som nevnt i den faglige forankringen, har en rekke fagfolk innenfor ulike fagområder de senere år, etterlyst psykisk helse i skolen fordi omfanget av psykiske helseplager blant barn og unge øker i Norge. Ifølge folkehelseinstituttet (FHI) er psykiske plager og lidelser det viktigste helseproblemet blant barn og unge. Om lag 7-8 % (70 000) mellom 3 og 18 år, har en psykisk lidelse som bør behandles (FHI, 2021)

Etter arbeidet med denne studien tenker jeg fortsatt at vi har behov for mer kompetanse om barns psykiske helse og hvordan vi skal håndtere det i dagens skole. Utdanningsdirektoratet har lagt frem kompetanseløftet for 2025, hvor det kommer frem at alle ansatte i barnehager og skoler skal få mulighet til å øke sin kompetanse til å forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert de som har behov for særskilt tilrettelegging. Noe som kanskje kan være med på å øke kompetansen til lærerne ytterligere, (Udir, 2022a).

Som jeg påpekte i innledningen av studien, er føringene fra myndighetene at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som skiller oss, (Lovdata, 2017). Skolens formålsparagraf framhever altså at elevene skal kunne mestre livene

sine. Evnen til å mestre livet sitt er en psykisk kvalitet i den enkelte som er et resultat av de erfaringer barnet har gjort i de sosiale og kulturelle omgivelser det har levd og lever sitt liv.

På grunnlag av studiens funn, er det mye som tyder på at lærernes kompetanse kan være avgjørende for i hvilken grad man klarer å tilpasse undervisningen til elever med psykiske vansker. Alle de 4 lærerne i undersøkelsen, også de med utdanning i spesialpedagogikk, uttrykker at de i større eller mindre grad ønsker mer kompetanse angående psykiske vansker hos elevene. Både som lærere og ved å få flere yrkesgrupper inn i støtteapparatet til skolen. Det kom også fram i min studie at støttesystemer som for eksempel BUP og PPT må være mer tilgjengelig for skolene, samt med flere fagfolk.

Studiens funn tyder på at lærerne gjennom sin erfaring, er ekstra sensitive og bevisst på hvordan de kan tilnærme seg elever med psykiske vansker, men påpeker likevel at de ønsker mer kompetanse angående psykiske vansker. De fremhever dessuten betydningen av at elevene blir sett og hørt og føler seg trygg på skolen. Noe som bekrefter at relasjoner, anerkjennelse og inkludering er viktige faktorer for elevenes trygghet og læring. Når det gjelder veien videre, tenker jeg det kunne vært interessant å finne ut hvordan elever med psykiske vansker ønsker å bli møtt i skolen og hva som bidrar til best mulig læring.

6.0 Referanser

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psych Rev*, 42(1), 76-98. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28931966>
- Andersen, A. J. W. (2018). Psykisk helse. Retrieved from https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Andreassen m.fl, E. J. I. E. M. S. (2009). *Skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Atkinson, M. H., G. (2002). *Mental Health Handbook for Schools*. London: RoutledgeFarmer.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy, I V. S Ramachaudran (red)* (Vol. 4). New York: Academic Press.
- Bergan, V. (2020). *Skape rom*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens, Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bru, E., Cosmovici Idsøe. (2016). *Psykisk helse i skolen* (6 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S., "The virtual other" i Wold, A. Heen (1993). *The Dialogical Alternative*. Scandinavian: University Books.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske elever. *Nordic Studies in Education 2012*, 32.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene, N. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Drugli, M. B. (2012a). *Relasjonen lærer og elev-avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2012b). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- FHI. (2021). Fakta om psykiske lidelser. *Norsk Psykologforening*.
- FHI. (2023). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. Retrieved from <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Frambu Kompetansesenter for sjeldne diagnoser. (2020). Psykisk helse. Retrieved from <https://frambu.no/tema/psykisk-helse/>
- Gladwell, M. H., Eric A. (2009). *Phi Delta Kappan*; Bloomington. 90.

- Haldor, Ø. (2005). *Samtaler med barn*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Hansen, V. (2020). *Kunsten å lese kroppsspråk* (1.utgave Ed. 2.opplag ed.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Havik, T., Bru, E & Ertesvåg, S.K. (2015). School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education* 18(2), 221-240.
- Helsedirektoratet. (2017). Betydningen av psykisk helse i skolen. Retrieved from <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og>
- Herlofsen, C. N., S. (2016). *Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holen, S. W., Erica. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>.
- Jensen, P., Ulleberg Inger. (2011). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Juul, J. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Juul, J. J., H. . (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. København: Apostrof forlag.
- Kleven, T. A. o. H. F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3.utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kraggerud, E. (2018). Psyke. Retrieved from <https://snl.no/Psyke>
- Kvale, S. B., S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata. (2017). Formålsparagrafen for grunnskolen. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332?q=form%C3%A5lparagrafen%20skole>
- Lysebo, J. S. o. M. O. (2022). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning*. København: Akademisk Forlag.
- Mathisen, H. (2009). 13-15 åringer fra vanlige familier i Norge. *Hverdagsliv og psykisk helse*. Retrieved from <http://www.fhi.no/dav/d2d94780d4.pdf>
- Mead, G. H. (2004). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Hans Reizel.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger & Braarud, D. Ø. B. H. C. (2017). *Utviklingstraumer*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NOU. (1988). "Med viten og vilje". Retrieved from egjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154685-nou1988-28.pdf

- NSD. (2023). Personverntjenester for forskning. Retrieved from <https://sikt.no/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>
- Olsen, M. H. o. M. R. (2019). *Relasjonsledelse*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Opplæringslova. (1998). Opplæringslova §1-1. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven%209%20A#KAPITTEL_11
- Pettersen, M. J., M. D. (2019). *Å mestre skolen er å mestre livet*. En kvalitativ studie om hvordan arbeid med elevers selvoppfatning kan fremme livsmestring blant elever i barneskolen. Norges arktiske universitet. Tromsø.
- Postholm, M. B. (2010a). *Kvalitativ metode* (2.utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010b). *Kvalitativ metode* (2.opplag ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pålshaugen, E. B. o. Ø. (2018). En sak for meg- eller en sak for alle. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 180-190. Retrieved from <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03->
- Røkenes, O. H. H., P.H. (2002). *Bære eller briste-Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. S. o. S. (2009). *Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: en utfordring for skoleledere*. Trondheim: Akademisk forlag.
- Skaalvik, E. S. S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., Lysebo, Marit Onshus. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*.
- Stave, G. (1996). *Yrkesidentiteten i historisk perspektiv*. Oslo: Tano.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (Vol. 5.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utgave ed.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Tjora, A. (2021b). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utgave ed.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Udir. (2016). Skolen som arena for barn og unges psykiske helse. Retrieved from <https://sokeresultat.udir.no/?query=Skolen+som+arena+for+barn+og+unges+psykiske+helse%C2%BB+>
- Udir. (2020a). Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/innhold-i-opplaringen/udir-3-2010-bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Udir. (2020b). Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>

- Udir. (2020c). Overordnet del, folkehelse og livsmestring. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Udir. (2020d). Overordnet del, menneskeverdet. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Udir. (2020e). *Overordnet del, prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Oslo
- Udir. (2021). Tilskudd til kompetanseutvikling i psykisk helse i grunnskolen og videregående skole. Retrieved from <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-og-prosjektmidler-for-fylkeskommuner/tilskudd-til-kompetanseutvikling-i-psykisk-helse-i->
- Udir. (2022a). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183008>
- Udir. (2022b). Kompetansepakker om trygt og godt skolemiljø. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/kompetansepakke-om-trygt-og-godt-skolemiljo/#a194221>
- Udir. (2022c). NOU: 2022:13. *Faglige vurderinger og anbefalinger, om videre arbeid med forslag I NOU: 2022:13*. Retrieved from <https://www.udir.no/om-udir/udirs-svar-pa-opdrag-fra-kunnskapsdepartementet/faglige-vurderinger-og-anbefalinger--om-videre-arbeid-med-forslag-i-nou-2022-13/malformal-med-et-helhetlig-system/spesifikke-mal-for-et-helhetlig-system/>
- Udir. (2022d). PP-Tjenesten, PPT. Retrieved from <https://sokeresultat.udir.no/?query=PPT>
- Udir. (2022e). Tilpasset opplæring, inkludering. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Udir. (2022f). Årsverk i grunnskolen. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/arsverk-i-grunnskolen/>
- Vaaland, G. S. (2017). *Lærersens sensitivitet*. Læringsmiljøsentret. Stavanger.
- Wikipedia. (2022). Kroppsspråk. Retrieved from <https://no.wikipedia.org/wiki/Kroppsspr%C3%A5k>
- Wikipedia. (2023). Lærer. Retrieved from <https://no.wikipedia.org/wiki/L%C3%A6rer>

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Analyse/koding

Vedlegg 3: Kategori-skjema

Vedlegg 1

Intervjuguide:

Tema: Betydningen av læreres kroppsspråk i forbindelse med læring og mestring hos sårbare elever.

Problemstilling: «I hvilken grad er lærere og spesialpedagoger bevisst på eget kroppsspråk og hvordan det kan påvirke sårbare elever?»

Forskningsspørsmål 1:

Er lærere og spesialpedagoger ved tre ulike barneskoler, oppmerksom på hvordan kroppsspråket påvirker elever med ulike psykiske vansker?

Forskningsspørsmål 2:

Er det noen forskjeller på spesialpedagoger og lærere, i bevissthet rundt kroppsspråket? Hvis det er noen forskjeller, har det noe å gjøre med

A: kompetanse

B: kjønn

C: alder

D: Erfaring

Forskningsspørsmål 3:

Har lærere og spesialpedagoger kompetanse om psykiske vansker hos elever?

Først noen oppvarmingsspørsmål, enkle, bakgrunnsvariabler, så noen refleksjonsspørsmål, kan du beskrive..., etc. Til slutt avrundings spørsmål som skal avrunde og «normalisere» situasjonen igjen, veien videre (Tjora, 2017)

Semistrukturert dybdeintervju med tre faser/temaer:

A; kompetanse	Notater/ Oppfølgingsspørsmål	NB!
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilken utdanning har du? 2. Hvor studerte du og hvilke fag, retning har du? 3. Hvor lenge har du jobbet som lærer evt. Spesialpedagog? 4. Hvilke trinn eller aldersgrupper har du undervist mest? 5. Er du kontaktlærer, faglærer og har du hatt eller har du spesialundervisning? 6. Hvilke fag liker du best å undervise i? 7. Hvor lenge har du vært ved denne skolen? 		

B. Egen atferd som lærer/spesialpedagog	Notater/oppfølgingsspørsmål	NB:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Har du noen erfaring med elever som har psykiske utfordringer, i så fall hvilke? 2. Kan du beskrive hvordan du for eksempel oppdager at elever sliter psykisk? 3. Hva gjør du når du oppdager at eleven sliter psykisk? 4. Skjer det noen endringer i ditt kroppsspråk når du skjønner at elevene har psykiske utfordringer? 5. Hvordan tilnærmer du og eventuelt tilpasser undervisningen for disse elevene? 6. Hvordan tror du elever som sliter psykisk ønsker å bli møtt av voksne på skolen? 7. Opplever du at andre lærere eller voksne på skolen har nok kompetanse til å håndtere elever med psykiske vansker? 	<p><i>Her ble det nødvendig å utdype hva som menes med psykiske utfordringer: Jeg forklarte at det kunne være f.eks. depresjon, angst, traume, som k</i></p>	

På forhånd hadde jeg informert om hva som menes med «kroppsspråk».

C. Framtidsmuligheter for elever med psykiske vansker	Notater/ Oppfølgingsspørsmål	NB:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan tror du skolesituasjonen kunne vært håndtert bedre for disse elevene? 2. Hva kan samfunnet bidra med for at sårbare elever skal kunne klare seg best mulig? 3. Hvilke fremtidsmuligheter tror du disse elevene har i dagens samfunn og arbeidsliv? 	<p><i>De siste to spørsmålene ble svart på samtidig, da det var en naturlig sammenheng i tema.</i></p>	

Vedlegg 2

Analyse/koding

Koding	Intervju 1
Har fått en god relasjon til de	<p>I: Kan du beskrive hvordan oppdager du elever med psykiske vansker? V: Og det er jo sånn at når du kjenner elevene og har fått en god relasjon til de, så ser man endring i personatferd og det er jo da man skal begynne å stille spørsmål, er det noe i skolen, i skolemiljøet, er det noen faglige vansker, sosioemosjonelle vansker, er det noe som har skjedd på hjemmebane, og da er det kjempeviktig dette med godt skole-hjem samarbeid.</p>
Tryggere	<p>V: Man kan se at man trekker seg unna, til andre grupper, kanskje til de som er mindre(yngre) enn seg fordi det blir «tryggere» at man ikke klarer å følge utviklingen som er naturlig for alderen, man får en slags retardasjon i den sosiale utviklinga.</p>
Møte en lærer som klarer å gjøre faglige tilpasninger	<p>I: Hvordan tror du de sårbare barna, eller de med psykiske utfordringer ønsker å bli møtt på skolen? V: Jeg tror de ønsker å møte en lærer som klarer å gjøre faglige tilpasninger, også tror jeg også det jeg sa i stad, at den emosjonelle støtten er like viktig i forhold til de sårbare barna</p>
Snakker litt forskjellig til elever som er sensitiv	<p>I: Gjør du noen endringer i din egen atferd når du vet at det er sårbare elever i klasser, skjer det noe med ditt eget kroppsspråk? V: merker jo at jeg snakker litt forskjellig til elever som er sensitiv, tonefallet, kroppsspråket, det å vise at man bryr seg, det er så mange ting, det med mimikken, det du sier er også det du utsondrer, sant? Du vil at noe positivt skal komme fram da kan du ikke stå der med knepte hender og tro at elevene tror på det du sier hvis kroppsspråket ikke sier det samme.</p>
Jeg tror at det å få en annen type kompetanse inn i skolen ikke bare lærere, men miljøterapeuter, større ressurs i forhold til helsesøster, sosiallærere, vi er nødt til å se på dette med ressurstilfanget.	<p>I: Hvordan tror du situasjonen kunne vært håndtert ideelt på skolen, hvis du har en sånn visjon, hvordan skulle det ha vært? V: For det første så tenker jeg at vi som lærere har en grunnleggende forståelse og at vi har en kompetanse. Det å være klar over at vi har sårbare elever, tenker jeg ikke er nok, det har noe med dialogen man skal ha med de, hvis man har dette med samtale teknikker, så kan mange av de tingene som blir sagt eller gjort, forhindre at problemet blir forserket. Så jeg tror at det å få en annen type kompetanse inn i skolen, ikke bare lærere, men miljøterapeuter, større ressurs i forhold til helsesøster, sosiallærere, vi er nødt til å se på dette med ressurstilfanget.</p>
koding	Intervju 2

<p>Psykiske utfordringer?</p>	<p>I: Har du noen erfaringer med elever som har spesielt psykiske utfordringer? L: Psykiske utfordringer? I: Ja, angst, depresjon, skolevegring... L: Ja, det har jeg jo litt erfaring med i klasser, ja og litt psykiske problemer fra spesialundervisning, men ikke vegring</p>
<p>Ser at noe forandrer seg på en unge</p>	<p>I: Hvordan tror du, eller selv om du ikke har opplevd så mye, hvordan kan man oppdage elever med psykiske vansker i klassen, hvordan vil det vise seg? L: He he he, jeg tror ikke det er noe fasitsvar for ungene reagerer forskjellig, noen utagerer, noen blir innesluttet, har skolevegring? Kan handle om det. Jeg tenker at så lenge man ser at noe forandrer seg på en unge må man undersøke nærmere på det for da kan det jo tyde på at det er noe.</p>
<p>Man kunne ha rådført seg med helsesøster på skolen</p>	<p>I: hva tror du du ville gjort hvis du så noen som var litt innesluttet eller tilbakeholden eller.....? L: Hva jeg ville gjort? Jeg ville ha pratet med de selv, kanskje jeg ville ha snakket litt med foreldrene for å høre om det var noe de var kjent med, det kommer an på hva det er for noe, hvis det er snakk om en voldelig situasjon, da ville jeg ikke ha snakket med foreldrene, men andre I: Nei? L: Man kunne rådført seg med helsesøster på skolen, man kunne ha rådført seg med hvis det var en skole med Spesialpedagogisk ansvarlig, ja, ehm, ja, rektor kan man rådføre seg med...</p>
<p>Jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk</p>	<p>I: Tror du det ville skjedd noen endringer i din egen atferd, kroppsspråk, hvis du hadde elever du mistenkte var sårbar og hadde psykiske utfordringer, hvordan ville din atferd eller kroppsspråk vært? L: Det vet jeg ikke, he he, det vet jeg faktisk ikke, jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk..</p>
<p>Jeg tror de ønsker å bli sett og hørt</p>	<p>I: Hvordan tror du disse elevene ønsker å bli møtt av voksne? L: Jeg tror de ønsker å bli sett og hørt, spørre om de har det bra i dag, eller hvis man ser at de er tankefull så bør man prate med de, ja følge med de</p>
<p>Det er vel de færreste som har nok kompetanse</p>	<p>I: Opplever du at andre lærere eller spesialpedagoger på skolen har nok kompetanse til å håndtere elever med psykiske vansker? L: Nei, det opplever jeg ikke, det er vel de færreste som har nok kompetanse til å håndtere det, tror jeg, men alle er jo nødt til å håndtere det likevel, man starter jo med prosesser med å tilmelde og ikke bestandig har det vært behov for det hvis man hadde hatt nok kompetanse, men det er klart hvis man er uvitende om det så søker man råd hos instanser</p>

Vedlegg 3

Kategori-skjema

Infor- manter	Relasjon	Kompetanse	Møte med elever	Læreratferd	Oppdage elever med psykiske vansker
A (1)	«Og det er jo sånn at når du kjenner elevene og har fått en god relasjon til de, så ser man endring i personatferd og det er jo da man skal begynne å stille spørsmål»	«Jeg tror at det å få en annen type kompetanse inn i skolen, ikke bare lærere, men miljøterapeuter, større ressurs i forhold til helsesøster, sosiallærere»	«Jeg tror de ønsker å møte en lærer som klarer å gjøre faglige tilpasninger, også tror jeg den emosjonelle støtten er like viktig i forhold til de sårbare barna»	«Merker jo at jeg snakker litt forskjellig til elever som er sensitiv, tonefallet, kroppsspråket, det å vise at man bryr seg, mimikken, det du sier er også det du utsondrer, sant?»	«Man kan se at de trekker seg unna, til andre grupper, kanskje til de som er yngre fordi det blir «tryggere». At man ikke klarer å følge utviklingen som er naturlig for alderen, men får en slags retardasjon i den sosiale utviklinga»
B (2)		«Det er vel de færreste som har nok kompetanse til å håndtere det, tror jeg» «Man kunne rådført seg med helsesøster på skolen, man kunne ha rådført seg med spesialpedagogisk ansvarlig, eller rektor» «Psykiske utfordringer, ja, det har jeg jo litt erfaring med i klasser, ja og litt psykiske problemer fra spesialundervisningen, men ikke vegring»	«Jeg tror de ønsker å bli sett og hørt, spørre om de har det bra i dag, eller hvis man ser at de er tankefulle, så bør man prate med de, ja følge med de»	«Jeg er nok ikke så bevisst mitt eget kroppsspråk.»	«Jeg tenker at så lenge man ser at noe forandrer seg på en unge, må man undersøke det nærmere, for det kan jo tyde på at det er noe»
C (3)		«Jeg tror at vi lærere opparbeider oss erfaringer etter hvert som vi møter dem, du spurte innledningsvis om erfaring med elever med angst og depresjon, nei det har jeg ikke og min manglende erfaring gjør at jeg vet ingenting om det»	«Jeg tror elever med depresjon har lite lyst til å gå med en lapp i pannen»	«Jeg tror at jeg kan oppfattes litt brautende, og at en elev med depresjon eller typisk angstlidelse kanskje vil synes at jeg er litt mye»	«Jeg har hatt elever med diverse diagnoser, men ikke sånn angst og depresjonslidelser som jeg vet om» «Jeg tenker at de med depresjon er veldig innesluttet og stille og forsiktig, men det jeg har opplevd av depresjon hos voksne, er jo gjerne at det er motsatt?»

D (4)	<p>«Tenker at jeg skal skape en relasjon til ungen»</p> <p>«Da gikk det en del tid til samtaler om relasjoner til lærere som var vanskelig»</p>		<p>«Jeg tror de ønsker sterkt å bli sett, og jeg tror de ønsker å bli møtt av noen som gjør de trygg, noen som viser at de bryr seg om de og der de føler seg ivaretatt»</p> <p>«Jeg prøver å sanse, vil du snakke om det her eller vil du ikke?» Hvis de er veldig lei seg og ikke vil snakke, prøver jeg å avlede».</p>	<p>«Det er jo litt vanskelig å holde på det om at vi ikke skal stresse, jeg prøver på en måte å «tune» meg inn eller justere meg etter ungen».</p> <p>«De her private teoriene, private forklaringer som suverent og overprøver alt av forskning og empiri»</p>	<p>«Men det første vi kanskje registrerer er det her med stemning, kroppsspråk og mimikk»</p>
-------	---	--	---	---	---

