



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i utdanningsvitenskap - profil:
Pedagogikk

Vårsemesteret, 2021
Åpen

Forfatter: Emilia Storm Dima

.....*Emilia S. Dima*.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elin Marie Thuen

Tittel på masteroppgaven:
Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte kan elevene få av dette arbeidet?

Engelsk tittel:
How do school work with mental health, and what benefits do the students acquire from this work?

Emneord:
Psykisk helse, grunnskolen, elever,
tilknytning, mestring og folkehelse og
livsmestring

Antall ord: 22 447
+ vedlegg/annet: 1

Stavanger, 11.06.2021

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan skolen arbeider med å fremme elevenes psykiske helse, og hvilken nytte elevene ser ut til å få av dette arbeidet. Bakgrunnen for studien er at psykisk helse er en økende helseutfordring blant barn og unge i grunnskolen. Dersom elever sliter med psykiske vansker kan det føre til nedsatt funksjonsevne og gå ut over mestring, trivsel og relasjoner til andre. Forskning viser at god psykisk helse er sentralt for elevers læring, utvikling og livsutfoldelse. Derfor er det trolig viktig at skolen fokuserer mer på psykisk helse, slik at sårbare elever blir oppdaget og får den hjelpen de trenger. For å svare på studiens problemstilling ble en narrativ litteraturstudie brukt. På bakgrunn av søkeprosessen og kriterier for inklusjon- og eksklusjonskriterier, ble syv studier inkludert som datamateriale i oppgaven. Funn fra den presenterte forskningslitteraturen viser blant annet at lærere ønsker mer kompetanse i å undervise om temaet psykisk helse, og oppgir ønske om bedre tverrfaglig samarbeid med andre instanser i møte med elever med psykiske vansker. Elevene derimot opplevde undervisningen som nyttig og lærerik. De lærte at stress er en del av livet, og hvilke strategier de kan benytte i vanskelige situasjoner. Elevene syntes undervisningen var interessant og de ønsket psykisk helse som et fag på timeplanen. Noe som indikerer at elever er åpne for slik undervisning, og at gjennom tilpasninger kan barn og unge i alle aldre lære mer om psykisk helse.

Forord

Jeg kan ikke tro det, tenk at jeg har skrevet en masteroppgave!

Det føles veldig befriende, men også litt vemodig ettersom dette er slutten på studenttilværelsen. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende og lang prosess, men også veldig lærerik. Jeg har fått tilegnet meg mye ny kunnskap innenfor et viktig tema og jeg føler meg heldig som kan ta med meg dette videre ut i arbeidslivet.

Ved gjennomføringen av masterprosjektet er det flere personer jeg ønsker å takke for god støtte:

En stor takk til min veileder, Elin Marie Thuen. Uten hennes hjelp og støtte gjennom alle fasene ville denne oppgaven ikke vært mulig å gjennomføre. Jeg vil takke henne for at hun har vært tilgjengelig, gitt gode tilbakemeldinger, vært oppmuntrende og gitt konstruktiv kritikk i skriveprosessen.

Tusentakk til min mamma som har støttet meg gjennom alle tanker og følelser i denne prosessen, og for alle gangene du har orket å korrekturlese oppgaven for meg.

Tilslutt ønsker jeg å takke min samboer, Birger, som virkelig har holdt meg oppe i en tøff tid og som alltid kommer med støttende ord når det trengs.

Til øvrige medstudenter, venner og familie, takk for all støtte!

Emilia Storm Dima, 2021.

Stavanger

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
1.0 INTRODUKSJON	6
1.1 VALG AV PROBLEMSTILLING	8
1.2 AVGRENSING	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	9
2.0 FORSKNING PÅ FELTET	9
2.1 PSYKISK HELSE	10
2.1.1 PSYKISKE VANSKER	10
2.1.2 PSYKISK VANSKER I SKOLEN	11
2.1.3 PSYKISK HELSE OG LÆRING	12
2.1.4 FOREBYGGENDE OG HELSEFREMMEDE PROGRAM	14
3.0 TEORETISK FORANKRING	16
3.1. TILKNYTNINGSTEORI	16
3.1.1 ULIKE TILKNYTNINGSMØNSTRE	17
3.1.2 TRYGGHETSSIRKELEN	19
3.2 MESTRING	21
3.2.1 MESTRINGSFORVENTNING – ”SELF-EFFICACY”	22
3.2.2 ATTRIBUSJONSMØNSTRE	24
3.3 LÆRER-ELEV-RELASJONEN	25
3.3.1 RELASJONSKOMPETANSEN	26
4.0 METODE	27
4.1 NARRATIV LITTERATURSTUDIE	27
4.1.1 LITTERATURSTUDIETS ETISKE HENSYN	28
4.2 FREMGANGSMÅTE	29
4.2.1 SØKEORD OG SØKEMOTOR	29
4.2.2 UTVALGSKRITERIER	30
4.3 GJENNOMFØRING AV SØKEPROSESSEN	31
4.4 INKLUDERTE STUDIER	33
4.4.1 ULIKE DATAINNSAMLINGSMETODER	36
4.5 BEARBEIDING AV DATA	37
4.6 VURDERING AV KVALITET	37
4.6.1 VALIDITET OG RELIABILITET	37
4.6.2 STUDIENES REPRESENTATIVITET	38
4.7 DRØFTING AV METODE	39
5.0 PRESENTASJON AV RESULTATER	40
5.1 HVORDAN ARBEIDER SKOLEN MED Å FREMME PSYKISK HELSE?	40
5.1.1 GENERELLE TILTAK I SKOLEHVERDAGEN	41
5.1.2 UNDERVISNING RETTET DIREKTE MOT PSYKISK HELSE	43
5.2 LÆRERES ERFARINGER MED Å UNDERVISE OM PSYKISK HELSE	46

5.2.1 GENERELLE TILTAK I SKOLEHVERDAGEN	46
5.2.2 UNDERVISNING RETTET DIREKTE MOT PSYKISK HELSE	47
5.3 HVILKEN NYTTE SER DET UT SOM ELEVENE FÅR AV DETTE ARBEIDET?	48
5.3.1 UNDERVISNING RETTET DIREKTE MOT PSYKISK HELSE	48
6.0 DISKUSJON	50
6.1 HVORDAN ARBEIDER SKOLEN FOR Å FREMME PSYKISK HELSE?	50
6.2 LÆRERES ERFARINGER MED Å UNDERVISE OM PSYKISK HELSE	54
6.2 HVILKEN NYTTE SER DET UT SOM ELEVENE FÅR AV DETTE ARBEIDET?	59
7.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	63
7.1 HVORDAN ARBEIDER SKOLEN MED Å FREMME PSYKISK HELSE	63
7.2 LÆRERNES ERFARINGER MED Å UNDERVISE OM PSYKISK HELSE	64
7.3 HVILKEN NYTTE KAN ELEVENE FÅ AV DENNE UNDERVISNINGEN	64
7.4 AVSLUTNING	65
8.0 LITTERATURHENVISNING	67
VEDLEGG 1: EKSKLUDERTE STUDIER	73

1.0 Introduksjon

Innledning og bakgrunn for oppgaven

Elever som sliter med psykiske vansker er en elevgruppe som trenger å bli identifisert for å kunne få hjelp. Forskning tyder på at for å oppnå gode læringsresultater må skolen ha et tydelig fokus på elevenes emosjonelle velvære og psykiske helse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Skolen trenger derfor riktig kunnskap rundt hvordan å tilrettelegge læringsmiljøet slik at det er tilpasset elevenes behov på en måte som optimaliserer mulighetene for læring og sosial inkludering (Bru et al, 2016). Lærere møter barn og unge der de er, på den måten har lærere en unik mulighet til å kunne bidra med å styrke elevenes psykiske helse, samt fange opp og forebygge begynnende problemer. Som nyutdannet lærer ønsker jeg å bli bedre forberedt til skolehverdagen, der psykiske helseutfordringer blant elevene vil forekomme.

Barn og unge tilbringer store deler av dagen på skolen, gjennom mange og viktige år, noe som gir skolen en unik og stor rolle med hensyn til å fremme læring og utvikling. På samme måte vil dette gi skolen en mulighet til å fremme psykisk helse og hjelpe elever som sliter med psykiske vansker. I Opplæringsloven (1998) § 9A-2, heter det at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*», samt viser § 9A-3 til at «*Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane*». Noe som viser at skolen er lovpålagt til å ta elevers psykiske helse på alvor, og passe på at de får den kompetansen og de ferdighetene de trenger for å møte situasjoner som kan oppleves som vanskelige. Det betyr at skolen må jobbe aktivt med å gi barn og unge den kunnskapen de trenger for å oppleve trygghet rundt det å mestre deres eget liv. I Kunnskapsløftets overordnede del (side 1) heter det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

Tema i denne masteroppgaven er psykisk helse, et tema som har stått sentralt i flere år, men som stadig har fått større fokus i skolen. Høsten 2020 startet implementeringen av Fagfornyelsen i grunnskolen og i videregående opplæring. Fagene i skolen har fått nye fagplaner og den generelle

delen av læreplanverket erstattes av en ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den nye overordnede delen introduseres tre nye tverrfaglige temaer. Disse temaene er; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Temaet 'folkehelse og livsmestring' skal gjennomsyre alle fag, på den måten at det skal være med på å avdekke og forebygge psykisk helse blant barn og unge. Skolen har fått et klart mandat om å fremme psykisk helse. På bakgrunn av dette, samt de bekymringene det er rundt den psykiske helseutviklingen til barn og unge, er fokuset til denne studien rettet mot psykisk helse og hvordan man i skolen kan støtte og/eller forebygge eventuelle vansker hos elever.

I følge Kunnskapsløftets overordnede del (s. 12) skal folkehelse og livsmestring: «.. *gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg*». Å få inn folkehelse og livsmestring på timeplanen allerede på barneskolen er viktig da utviklingen av et positivt selvbilde og trygg identitet er avgjørende for videre utvikling (Kunnskapsløfte, overordnede del, s. 12). Livsmestring: «*dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv*» (Kunnskapsløftet, den overordnede delen, s.12). Det handler om at den enkelte elev skaper en bevissthet rundt mulighetene man har for å påvirke mestring av eget liv. Drugli & Lekdhal (2018) viser til begrepets mange sider, som at det omfatter trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverdi. I skolen skal dette temaet: «*bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte*» (Kunnskapsløftet, den overordnede del, s. 12).

Bru et al. (2016) påpeker at en god psykisk helse er sentral for elevers læring, utvikling og livsutfoldelse. Grunnen til at det er viktig å fokusere mer på psykisk helse i skolen, er at barn og unge tilbringer mye tid på skolen. Derfor vil det være sentralt å se på skolen som en viktig bidragsyter i arbeidet med å møte, forebygge og ivareta elever med ulike behov (Bru et al., 2016). I skolesammenheng kan elever med psykiske vansker befinne seg i læringssituasjoner uten å befinne seg i læringsposisjonen og vil derfor ikke makte å utføre de oppgaver som skolen forventer elevene skal gjennom (Holen & Waagene, 2014). Med dette vises det til at psykiske vansker kan påvirke elevenes læreevne, læringskapasitet og trivsel. Videre vises det også til at lærevansker kan føre til psykiske vansker. På grunnlag av dette kan det tenkes at psykisk helse og

læring foreligger som en sirkulær prosess med gjensidig påvirkning (Holen & Waagene, 2014). Derfor er det relevant at lærere og elever lærer mer om hva psykisk helse er og hvordan en god psykisk helse er med å påvirke hverdagen og de kravene som hører til.

1.1 Valg av problemstilling

På bakgrunn av introduksjonen ønsker jeg i denne masteroppgaven å undersøke hvilket arbeid i skolen som kan være med på å fremme elevenes psykiske helse og hvordan dette kan bidra til å forebygge psykiske vansker hos elevene. Gjennom en litteraturanalyse vil jeg besvare følgende problemstilling: *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet?*

Oppgaven skal med det svare på følgende forskningsspørsmål:

1. På hvilke måter arbeider skolen for å fremme elevenes psykiske helse?
2. Hvordan påvirker dette arbeidet elevene?

Når det gjelder hvordan skolen arbeider med psykisk helse eller det å fremme elevenes psykiske helse, vil dette variere, med både egne programmer og mer generelt læringsmiljøarbeid som er relevant for psykisk helse. Jeg kommer derfor til å ta høyde for bredden av tiltak og ulike tilnærminger lærere bruker i arbeidet med psykisk helse i skolehverdagen, da det er flere faktorer og arbeidsmåter som kan være med på å fremme psykisk helse.

1.2 Avgrensing

Psykisk helse er et omfattende og vidt tema, jeg har derfor valgt å avgrense oppgaven til å undersøke hvordan *skolen* arbeider for å fremme elevenes psykiske helse, og hvordan dette arbeidet kan påvirke elevene på grunnskolen. Jeg har avgrenset oppgaven til å gjelde hele grunnskolen, fordi det finnes mer forskning rundt dette temaet på ungdomsskolen enn på barnetrinnet, men jeg antar at funn fra ungdomsskolen også vil kunne ha relevans for barnetrinnet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i syv kapitler.

Kapittel 1 består av innledning og bakgrunn for oppgaven. Oppgavens formål og problemstilling er gjort rede for, samt oppgavens avgrensninger. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på feltet. Her defineres psykisk helse og hva som innebærer psykiske vansker, samt betydningen av sammenhengen mellom god psykisk helse og læring. Kapittel 3 tar for seg oppgavens perspektiv. Her presenteres tilknytningsteori og teori om mestringsforventning. Begge er relevante for å belyse studiens problemstilling, gjennom utvikling av barn og unges psykiske helse i en skolesammenheng. Perspektiv på lærer-elev-relasjonen blir også beskrevet. Kapittel 4 omhandler oppgavens metodiske rammeverk. Her blir valg av metode, søkeprosess og utvalgskriterier beskrevet. Deretter blir studiens datamateriale presentert. Til slutt blir det foretatt en metodisk refleksjon. Kapittel 5 tar for seg presentasjonen av litteraturstudiens sentrale funn basert på analysene som er gjort. Her blir læreres begrunnelser for hvordan de arbeider med å fremme psykisk helse fremstilt. Deretter vil elevers erfaringer og hva de har lært av dette arbeidet bli presentert. Kapittel 6 er et diskusjonskapittel som oppsummerer og diskuterer litteraturstudiens funn, som er med på å belyse oppgavens problemstilling. Kapittel 7 er det siste kapittelet i denne oppgaven, som avsluttes med å oppsummere sentrale funn og en avslutning på oppgaven, samt forslag til videre forskning.

2.0 Forskning på feltet

Dette kapittelet vil introdusere tidligere forskning rundt psykisk helse. Her vil definisjoner av begrepet psykisk helse bli presentert, blant annet hva psykisk helse er og det som innebærer psykiske vansker. Målet er ikke å fastslå en bestemt definisjon på begrepet, men heller å skape en forståelse av hva psykisk helse handler om. Det vil også bli presentert hvordan lærere kan arbeide med psykisk helse i skolen.

2.1 Psykisk helse

Begrepet psykisk helse er et komplekst begrep som handler om et komplisert samspill mellom ulike faktorer. Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse slik:

Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community (World Health Organization, 2014).

Ut ifra definisjonen til Verdens Helseorganisasjon (2014), handler psykisk helse om at individet skal kunne realisere sine muligheter, det å kunne håndtere normale stress-situasjoner i livet, kunne arbeide på en fruktbar og produktiv måte, og det å kunne være i stand til å bidra ovenfor andre og i samfunnet (Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11). Begrepet i seg selv har en positiv tilnærming, i den forstand at det flytter fokuset bort fra assosiasjoner som kan forekomme mellom psykisk helse og sykdom. Holen & Waagene (2014) viser til at dersom individets psykiske tilstand hindrer disse livsutfoldelsene, har man en psykisk uhelse. Bru et al (2016) viser til viktigheten av en god helse, da dette er avgjørende for menneskets velvære og livskvalitet. I skolesammenheng er dette med på å påvirke skoleelevers læring og utvikling, noe som understreker viktigheten av å fremme god psykisk helse på skolen.

2.1.1 Psykiske vansker

I følge Helse- og omsorgsdepartementet (2017) legges det fram at det er rundt 15 til 20 prosent av barn og unge, fra alderen 3 til 17 år, som sliter med psykiske vansker. Det er så 8 prosent av barn og unge i Norge som har en diagnostiserbar lidelse (Mykletun, Knudsen og Mathiesen, 2009). Det kan være vanskelig å avgrense forskjellen mellom psykiske vansker og psykiske lidelser, da disse kan oppleves som overlappende. Psykiske lidelser brukes kun når bestemte kriterier oppfyller krav til en diagnose, mens med psykiske vansker stilles det ikke noe diagnose til plagene (Helsedirektoratet, 2017a). Likheten mellom dem er måten de påvirker våre tanker, følelser, atferd og samvær med andre, samt påvirkning på egen fungering, mestring, læring og utvikling i hverdagen (Holen & Waagene, 2014; Folkehelseinstituttet, 2015). Når det kommer til psykiske vansker blant barn og unge, kan disse symptomene påvirke hverdagen i ulik grad. Det

kan føre til nedsatt funksjonsevne og gå ut over mestring, trivsel, og relasjon til andre (Helsedirektoratet, 2017a).

NOU (2009:18) påpeker at noen barn og unge, uavhengig av kjønn, kan slite med depresjon og angst allerede før ungdomsalderen. I følge Mykletun et al (2009) vises det til at ulike psykiske vansker kan forekomme og endrer seg i løpet av barne- og ungdomsårene. Det kan se ut som at det er en høyere andel gutter som viser tegn til psykiske vansker på barneskolen, i form av utagerende atferd. Mens jentene har en høyere andel som får psykiske vansker på ungdomskolen, ofte i form av angst og stress (Mykletun et al., 2009). En NOVA-rapport fra 2019 viser at det er en større andel jenter som sliter med psykiske vansker enn gutter. Likevel viser Ungdata-undersøkelsen at psykiske vansker er en økende trend gjennom ungdomsårene, for både gutter og jenter (Bakken, 2019). Det som skårer høyest er først og fremst de typiske symptomene på stress, som det «å tenke at alt er et slit» eller «å bekymre seg for mye om ting» (Bakken, 2019). NOVA-rapporten påpeker også at resultatene med hensyn til det å føle seg ensom, er høyere nå enn noen gang før (Bakken, 2019).

I løpet av livet vil de fleste mennesker møte på vanskeligheter, noen tidligere enn andre. I følge Berg (2012) er det ikke utenkelig at flere har hatt en eller flere perioder i livet, hvor man har møtt på utfordringer. Dette er, som nevnt, perioder som kan føre til følelsen av nedstemthet, der tanker og følelser kan påvirke egen trivsel, mestring og relasjoner (Helsedirektoratet, 2017a). Disse utfordringene kan igjen vise seg på ulike måter hos den enkelte elev.

2.1.2 Psykisk vansker i skolen

En god psykisk helse vil kunne være avgjørende for barn og unges læring, velvære og livskvalitet (Bru et al., 2016). Dersom skolen skal ivareta, støtte og legge til rette for elever, mener Uthus (2017) at skolen vil kunne utgjøre en arena som kan bidra til å fremme en god psykisk helse hos elevene. For å få dette til må skolen blant annet ha kunnskap nok om hvordan man skal møte barn og unge i en vanskelig situasjon.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomførte NIFU i 2013, en spørreundersøkelse om hvordan lærere, skolen og skoleeiere forholder seg til temaet psykisk helse i skolen (Holen &

Waagene, 2014). Lærerne på grunnskolen fikk spørsmål om hvor mange elever med psykiske vansker de hadde hatt de siste tre årene. Tre av fire lærere svarte at de hadde hatt elever med psykiske vansker de siste tre årene. Ca. 25 prosent av lærerne mente at de ikke hadde hatt elever med psykiske vansker de siste tre årene. Ut ifra dette viser Holen & Waagene (2014) til forskningen om at det er 15-20 prosent barn og unge som strever med psykiske vansker. Videre påpeker de at svarene fra lærerne kan tyde på at de ikke har sett elevene som strever med psykiske vansker, heller enn at de ikke har hatt elever med psykiske vansker i undervisningen (Holen & Waagene, 2014). Ved spørsmål om tilrettelegging svarte de aller fleste lærerne at de var enige i at de følger opp og tilrettelegger for elever med psykiske vansker (Holen & Waagne, 2014). Likevel svarte litt over halvparten av lærerne at de ikke følte at de hadde nok kompetanse til å utarbeide et eget pedagogisk opplegg for elever med psykiske vansker. Til tross for dette var det 9 av 10 lærere som svarte at de likevel forsøkte å følge opp og tilrettelegge undervisningen for disse elevene. Holen & Waagne (2014) mener at dette kan tyde på at selv om lærerne opplever at de ikke har kompetanse nok, forsøker de likevel å tilrettelegge for de som trenger det.

Rapportens resultater viser at lærernes holdninger, kompetanse og tid er det som har størst betydning for tilrettelegging og støtte til unge med psykiske vansker, både i og utenfor undervisningen. På tross av dette, peker resultatene på at majoriteten av lærerne gjør det de kan for å hjelpe og tilrettelegge for elever som strever psykisk (Holen & Waagene, 2014, s. 90).

Studien til Holen & Waagene (2014) viser at psykisk helsefremmende arbeid i skolen, blir forstått og håndtert gjennom ulike praksiser. Med utgangspunkt i dette vil det eksistere forskjeller i hvordan ulike elever med psykiske vansker blir møtt av lærere i skolen, noe som kan ha betydning for om elevene blir sett og om de får den hjelpen de trenger.

2.1.3 Psykisk helse og læring

Psykisk helse i skolen handler om at elevene skal rustes til å mestre livet til tross for ulike livssituasjoner som stress og press. Denne måten å arbeide på vil være med på å forberede elevene på livet. Uthus (2017) viser til elever som har en god psykisk helse får bedre utbytte av undervisningen, som igjen øker muligheten for læring. Dette kan tyde på at, for at elevene skal kunne ha et godt faglig utbytte, så må de ha det godt med seg selv – altså ha en god psykisk helse.

Sælebakke (2018) påpeker at det å lære elevene å forstå sin egen psykiske helse, vil være nøkkelen til å mestre opp- og nedturen i livet. Hun viser videre til en studie som viser at dersom elever nekter å anerkjenne negative følelser og situasjoner, ble dette knyttet opp mot dårligere velvære. Det å ikke godta den situasjonen man er i eller de følelsene man kjenner på, kan bidra til at elever mister seg selv, og uten redskaper og strategier for å finne seg selv igjen, vil dette kunne skape forvirring og utrygghet, noe som er en åpenbar belastning for den psykiske helsen (Sælebakken, 2018).

Et eksempel på forholdet mellom elevenes psykiske helse og læreforutsetninger, er Maslows (1943) behovspyramide, som handler om at menneskets grunnleggende behov må være tilstrekkelig tilfredsstilt på nederste plan, før individet søker vekst i de neste viderekommende plan oppover (Berg, 2012). For elever vil det være avgjørende for deres motivasjon og lærelyst, når det kommer til hvordan deres grunnleggende behov er tilfredsstilt (Berg, 2012). Maslows (1943) behovspyramide blir inndelt i behovet for trygghet, sosial tilknytning, respekt og anerkjennelse, og positiv selvoppfatning og selvrealisering. Disse komponentene danner grunnmuren for å kunne utnytte og realisere sine evner fullt ut (Berg, 2012, s. 32). Dersom elever av ulike grunner ikke når opp til toppen av pyramiden, på grunn av manglende behovstilfredstillelse, kan dette hindre elevens selvutfoldelse som igjen kan påvirke læreforutsetninger.

Berg (2012) viser til at tilstrekkelig dekning av de grunnleggende behovene henger nøye sammen med utviklingen av god psykisk helse. Det kan da tenkes at elever som har manglende dekning på sosial tilknytning, kan skape utfordringer i læresituasjoner og sosiale settinger, noe som kan føre til utvikling av psykiske vansker. Dersom skolen ikke mestrer å ta vare på disse elevene, så kan skolen på den ene siden oppleves som en risikofaktor. Eller på den andre siden, så kan skolen være en beskyttelsesfaktor som møter disse elevene og legger til rette for å dekke elevenes mangler. Ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer kan være med på å påvirke elevenes psykiske helse, derfor er det nyttig at lærere har kunnskap om hvordan elever kan påvirkes av tidligere negative barndomserfaringer (Ringereide & Thorkildsen, 2019)

Risikofaktorer vil være ulike faktorer som øker risikoen for at barn og unge får en negativ utvikling, mens beskyttelsesfaktorer (personlig resiliens) kan defineres som «de faktorer som har sammenheng med at man beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenning» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 21). I utvikling av psykisk helse vil ulike faktorer for resiliens bety mer tåleevne og robusthet i møte med utfordrende situasjoner, mens risikofaktorer kan øke individets sårbarhet (Ringereide & Thorkildsen, 2019). For enkelte elever kan læreren være en avgjørende beskyttelsesfaktor. Spesielt når det kommer til å la elevene oppleve mestring, læring og meningsfullt samvær, da dette kan være støtte for elever som blir utsatt for psykiske påkjenninger (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

En studie som er blitt brukt i flere anledninger, er Samdal (2009), som på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utførte en studie som viser sammenhengen mellom psykisk helse, skoletrivsel og skolefaglige prestasjoner. Resultatene til denne studien viste at elever med lav psykisk helse, hadde økt risiko for svake skoleprestasjoner (Samdal, 2009). Dette gjaldt for alle aldergrupper, som var fra 11 år til 15 år. Videre fant studien at skolestress blant elevene var assosiert med redusert trivsel på skolen, dette gjaldt alle aldersgruppene. Denne typen stress blant elevene økte også risikoen for svake prestasjoner i læringssituasjoner (Samdal, 2009). Derimot førte høy skoletrivsel, gjennom bedring av elevenes tillit til å mestre skolehverdagen, til å fremme læring (Samdal, 2009). Dermed konkluderte studien med at psykisk helse og skoleprestasjoner henger tydelig sammen (Samdal, 2009).

2.1.4 Forebyggende og helsefremmende program

Det tilbys ulike program i skolene med formål om å forebygge psykiske vansker, og fremme trivsel og livskvalitet (Dalgard et al., 2011). Ett eksempel på et slikt program som er tilpasset barneskolen er *Zippys venner*. Hovedmålet med programmet er å styrke barns evner til å takle utfordringer i hverdagen ved å forebygge emosjonelle vansker og fremme god psykisk helse (Gjerustad, Smedsrud & Federici, 2019). Programmets delmål er å styrke elevenes evne til å gjenkjenne og sette ord på følelser, håndtere konflikter, fremme samarbeid, fremme empati og håndtere forandringer, samt å gi støtte til venner (Gjerustad et al, 2019).

Det er blitt gjort en studie som undersøkte hvilken effekt *Zippys venner* hadde hatt på elever i skolen. Studien viste at programmet hadde hatt enkelte positive effekter på elevenes mestringsstrategier, men det hadde liten påvirkning på psykiske helseproblemer (Neumer, Mathiassen & Bjørknes, 2018). På den andre siden viser studien til resultater om at forekomsten av mobbing minket, og at klassemiljøet fikk positive endringer og elevenes akademiske ferdigheter økte (Neumer et al., 2018). Resultatene viste også at lærere syntes at dette programmet var enkelt å følge, og at lærerne opplevde å få bedre kommunikasjon og relasjoner med elevene. *Zippys venner* klassifiseres som et tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på at elevene opplever økt mestring, bedre skolemiljø, akademiske prestasjoner og redusert mobbing (Neumer et al., 2018).

Prosjektet *livsmestring på timeplanen* av Klomsten (2018) hadde som mål å belyse hvordan undervisning i psykisk helse, som et selvstendig livsmestringsfag UPS! (Utdanning i Psykisk helse) på timeplanen, opplevdes av elever, og hvilken effekt dette hadde på elevene og deres psykiske helse og velvære. Prosjektet ble testet ut på elever på ungdomsskolen, og programmet UPS! ble gjennomført over 2 timer per uke, i løpet av 25 uker i ett skoleår. Resultatene i denne studien viste at UPS! ble tatt godt i mot av ungdomsskoleelevene. Studien viser til at dette programmet har lært elevene om hva psykisk helse og psykiske lidelse er, samt strategier for hvordan de kan forstå seg selv når de har det vanskelig, og hvordan de kan forstå andre i en vanskelig situasjon (Klomsten, 2018). Selv påpeker Klomsten (2018) at det å arbeide med psykisk helse er ferskvare, og at det derfor er viktig å arbeide jevnlig med det i løpet av skoleårene.

Når det kommer til tidligere forskning på skoleprogrammer, er det ikke blitt forsket nok på effekten av programmene (Gjerustad et al, 2019). Rapporten til NIFU viser at programmene har en effekt på elevene og læringsmiljøet, men at skoleprogrammene er blitt tilpasset den enkelte skole og deres nærmiljø (Gjerustad et al, 2019). Gjennomføringen har altså effekt, men på grunn av den enkeltes skole tilpasning, kan en ikke dokumentere hva i programmet som hovedsakelig gir effekt.

Ut ifra dette kan det tenkes at ulike forebyggende og helsefremmende programmer i skolen kan være til stor hjelp når det kommer til å snakke om, og skape forståelse rundt hva psykisk helse er. Programmene i seg selv ser ikke ut til å forhindre psykiske vansker i å oppstå, men de er med på å skape rom for å få en større forståelse og gir verktøy som elevene kan ta i bruk i vanskelige situasjoner.

3.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet blir det redegjort for relevant teori som kan være egnet til å belyse temaet psykisk helse og oppgavens problemstilling som er: *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet.* Dette skal jeg gjøre gjennom å presentere to ulike teoretiske perspektiver som jeg ser på som relevante for tematikken i masteroppgaven. Tilknytningsteorien er relevant fordi den blant annet sier noe om viktigheten av en god lærer-elev-relasjon, og hvilken påvirkning det kan ha på elevers psykiske helse, Banduras sosial kognitive teori viser til betydningen av mestringsstrategier, noe som er svært viktig i en skolesammenheng. I den sammenheng vil det bli redegjort for hva som defineres som mestringsstrategier. Til slutt vil det være relevant for oppgaven å ha et teoretisk blikk på lærerrollen som ressurs, når det kommer til å skape relasjoner som kan være med å fremme en god psykisk helse.

3.1. Tilknytningsteori

Psykoanalytiker John Bowlby (1969/1997, 1973/1998, 1980/1998) blir regnet som tilknytningsteoriens grunnlegger. Denne teorien har fått stor betydning når det kommer til vår forståelse av barns behov, relasjoner og utvikling. Bowlby (1988) brukte begrepet tilknytning for å beskrive hvordan barn tidlig i livet danner relasjoner og knytter seg følelsesmessig til nære omsorgspersoner. De første leveårene utvikler barnet følelsesmessige og sosiale bånd til nære voksne, først foreldrene deretter andre voksne. Trygge og gode tilknytningsrelasjoner vil være der voksne tilpasser og oppfyller barnets grunnleggende behov (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2017a). Dette vil være optimale forhold som vil være med på å videreutvikle barnets emosjonelle og sosiale utvikling. Tilknytningsteorien kan med dette forklares med at det handler om hvordan og hvorfor voksne må se, anerkjenne og bekrefte barnet (Kvelling, 2010). Drulig & Lekhal (2018) påpeker at en trygg tilknytning til omsorgspersonene er viktig på vei mot en robust

psykisk helse. Gode tilknytningserfaringer kan virke som beskyttelsesfaktorer på barnet og kan påvirke barnets psykiske helseutvikling (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

For at lærere skal skape trygghet og læring hos barn og unge er det ulike måter man kan gå fram. Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad (2017b) sier at det å vise eleven at man er interessert i å forstå eleven innenfra er viktig, dette gjør man med å ikke kun reagere på elevenes atferd. Dette kan gjøres ved at læreren viser at de ser elevenes ståsted ved å ha øyekontakt, si navnet til eleven og forsøke å sette ord på det som skjer og gi anerkjennelse. Det å hjelpe elever med å sette ord på det som skjer, kan være å si «Jeg kan se at du synes dette var vanskelig, kanskje jeg skal hjelpe deg?». Det å gi anerkjennelse gir eleven en bekreftelse på at lærer ser dem, for eksempel ved å si «Så flott at du prøvde, se, nå fikk du det til!». Brandtzæg et al (2017b) påpeker at for eleven vil denne kommunikasjonsformen over tid skape tillit, som vil føre til at eleven åpner seg for læreren. På den måten blir elevene mer mottakelige for å ta imot ny kunnskap i læringssituasjoner. Videre påpekes det at elever som har utfordringer med tilknytning, lettere kan utvikle tillit til andre, som medelever, venner og andre voksne, dersom eleven får en trygg og god tilknytning, til for eksempel en lærer (Brandtzæg et al, 2017b).

Ut ifra dette ser man at barn og unge som opplever mangler rundt det å skape gode relasjonsmønstre fra tidligere leveår, kan møte opp i skolen og være usikker, føle at de ikke strekker til og/eller har svakt selvbilde. Likevel kan disse elevene danne seg nye tilknytningsmønstre og bygge opp en mer robust psykisk helse ved positive opplevelser og erfaringer med «nye» voksne over tid, som for eksempel en lærer (Hart & Schwartz, 2009). Disse elevene har behov for en lærer som ivaretar elevenes behov, som skaper tillit og som skaper et trygt miljø rundt eleven (Jacobsen, 2016). Dette kan sees i sammenheng med det Berg (2012) formidler, om at psykisk helse og tilfredstillelse av elevens grunnleggende behov har en betydning for elevenes videre utvikling.

3.1.1 Ulike tilknytningsmønstre

Tilknytningsmønsteret barnet utvikler kan ofte si noe om kvaliteten på omsorgen barnet har fått i oppveksten (Kvelling, 2015). Drugli (2014) påpeker at variasjonen innenfor hvert tilknytningsmønster er stor, og at barnets tilknytningsmønster ofte er mer synlig i situasjoner som

vil være krevende for barnet, som når barnet er trøtt, sliten, redd eller lignende. Dette er faktorer som også vil være synlige i ulike skolesammenhenger. De ulike tilknytningsmønstrene kan deles i fire grupper:

- Trygg tilknytning
- Utrygg/unnvikende tilknytning
- Utrygg/ambivalent tilknytning
- Desorganisert tilknytning

Barn med en **trygg tilknytning** vil søke trøst hos voksne og tar imot trøsten, og vil på den måten bli rolig og avspent (Brandtzæg et al, 2013). Det trygt tilknyttede barnet har hatt en sensitiv omsorgsperson som har vært beskyttende, støttende og har reagert raskt på barnets behov (Jacobsen, 2016). Omsorgspersonen blir på den måten en trygg base i utforsking og ved trøst, noe den voksne kan bli gjennom å viser varme, sensitivitet og aksept i møte med barnet (Kvello, 2015). I skolen kan disse elevene fremstå som trygge på seg selv, de er gjerne deltakende i timene ved å rekke opp hånden, de spør om hjelp og er mottakelige for den hjelpen de får. Disse elevene kan også være godt likt av de andre i klassen, samt at de er trygge på seg selv sammen med andre.

Barn med **utrygg unnvikende tilknytningen** forsøker gjerne å klare seg selv, og har kanskje heller ikke særlig med forventninger og søker dermed heller ikke omsorg (Kvello, 2015). Dette kan være barn som gjerne gjemmer seg bak en 'maske', de viser at de har det bra med å ta seg i sammen. I skolesammenheng kan disse elevene trekke seg litt mer tilbake, de har ofte gode venner som de er sammen med, men i timene kan de være mer tilbaketrukket og spør gjerne lite om hjelp.

Barn med **utrygg ambivalent tilknytning** kan være vanskelig å identifisere, da det enten kan uttrykke seg i overdreven avhengighet eller aggresjon (Jacobsen, 2016). I følge Kvello (2015) handler det om at barnet har opplevd noe omsorg, men at den har vært ujevn, slik at barnet har lært å forsterke noen signaler for å få omsorg. For lærere kan gjerne disse elevene ha en mer utagerende atferd når ting blir vanskelig, følelse av urettferdighet og/eller at de kjeder seg.

Barn med en **desorganisert tilknytning** kan ofte å være redde. Det er barn som er vokst opp med en omsorgssituasjon som har vært dårlig. Foreldre kan ha vært skremmende for dem, eksempel på dette er vold (Kvello, 2015). Dette kan være utfordrende for barnet, da omsorgspersonen er den samme personen som barnet søker nærhet til, men det er også den personen som barnet frykter (Kvello, 2015). I skolen kan disse elevene være vanskelige å forstå, ved at det blir sendt ut ulike signaler om hvordan eleven har det. Dette kan være elever som lærere synes er mer utfordrende å skape en relasjon til, og det kreves tillit for å hjelpe dem. Disse elevene er, blant annet, de som læreren må lære å se innenfra, fremfor kun å fokusere på atferden (Brandtzæg et al., 2017b).

Basert på tilknytningsteorien forstår vi at elever som møter opp skolen har alle ulike tilknytningsmønstre fra barndommen. Det betyr at elever har ulike forutsetninger i skolen, og ut ifra disse må de bli ivaretatt etter deres behov. Noen elever på skolen er robuste med god selvtillit, mens andre igjen kan ha dårligere selvbilde og er mer usikker på seg selv. Disse elevene vil stå i risiko for å utvikle psykiske vansker. Skolen vil derfor være en viktig arena. Der elever skal kunne bli fanget opp, slik at de kan få den hjelpen de trenger, og for å forebygge eventuelle psykiske vansker. Gjennom tillit og en god relasjon, vil læreren kunne være en viktig tilknytningsperson til disse elevene. Det vil bli redegjort mer for lærer-elev-relasjonen i delkapittel 3.4.

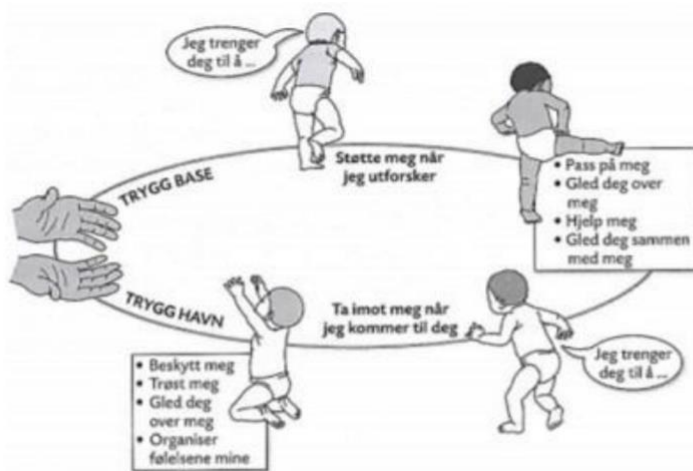
3.1.2 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen er en illustrering av tilknytningsteorien. Denne sirkelen viser hvordan omsorgspersonene kan skape en trygg tilknytning til barnet (Powell, Cooper, Hoffman, & Marvin, 2015). Trygghetssirkelen kan også brukes i skolen, for å bevisstgjøre lærere på hva elever trenger for å oppleve trygghet i ulike situasjoner for å lære, noe som også er med på å fremme utvikling av en god psykisk helse (Brandtzæg et al, 2017b). Den er laget for å vise hvordan barn og elevers grunnleggende behov for tilknytning og utforskning henger sammen med deres følelser og behov (Brandtzæg et al, 2013). Trygghetssirkelen er en kommunikasjonsform som blir kalt for «å være sammen», fordi det handler om at læreren skal ha bevisste holdninger for å kunne tone seg inn på eleven, gjennom å fange opp deres opplevelser og være nysgjerrig (Brandtzæg et al, 2017b). Ved å være innstilt på å forstå eleven vil det være

enkler for eleven å føle seg trygg og verdifull, som igjen vil føre til åpenhet til å ta imot råd og løsninger. Brandtzæg et al (2017b) påpeker at disse handlingene er med på å gi eleven følelsen av å være forstått, noe som er ett av de grunnleggende behovene til mennesker.

Brandtzæg et al (2017b) viser til hvorfor trygghetssirkelen er nyttig i lærerens hverdag:

Trygghetssirkelen oppfyller to grunnleggende behov som alle mennesker trenger: behovet for å utforske og behovet for tilknytning. For at en elev skal kunne utforske er det viktig å være følelsesmessig rolig og følelsen av å være trygg. Den nedre delen av sirkelen tar nettopp for seg følelsene til elevene. Dersom en elev er usikker eller redd, kan dette føre til bekymringer som å føle seg dum eller dumme seg ut, og dersom eleven har manglende tillit til at læreren, kan dette påvirke elevens utforskning (Brandtzæg et al., 2017b).



Figur 1: Trygghetssirkelen (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015, s.47)

Toppen av sirkelen dreier seg om: utforsknings- og selvstendighetsbehovene (Brandtzæg et al., 2017b). Elever i skolen har et ønske om å utforske verden, til å lære om og forstå ulike sider ved livet. For å gjøre dette trenger eleven å utvikle selvstendighet. Ved å støtte elevene i utforskning, påpeker Brandtzæg et al (2017b) at dette vil styrke deres eget initiativ og opplevelse av å være aktør i eget liv. For eleven fører dette til følelsen av læring, selvstendighet og opplevelsen av å kunne påvirke. Dette bidrar både til læring for eleven, men det vil også ha en påvirkning for deres fremtidige psykiske helse (Brandtzæg et al., 2017b).

Hendene i sirkelen representerer den voksne, den trygge personen, som eleven kan søke hjelp og støtte hos (Brandtzæg et al., 2017b). Trygghetssirkelen tydeliggjør det samspillet og dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet. Utforsking og læring krever følelsesmessig påfyll, trygghet, hjelp, støtte og følelsen av å være fri (Brandtzæg et al., 2017b). Trygghetssirkelen er en veiviser for hvordan man kan gi elever trygge forhold, der de kan få utforske og lære. Den trygge voksne personen, er med på å gjøre at eleven tør å utforske, samtidig som eleven kan trekke seg tilbake til den voksne for støtte når ting føles usikkert (Brandtzæg et al, 2013).

Ut ifra trygghetssirkelen kan man se hvor viktig det er med en lærer som bryr seg om elevens erfaringer og opplevelser, da dette er med på styrke tillit, læring og utforskning for eleven. Dette vil kunne ha en positiv innvirkning på elevens psykiske helse.

3.2 Mestring

Begrepet mestring blir gjennom oppgaven brukt i ulike sammenhenger. Innledningsvis starter oppgaven med å si noe om livsmestring som et tverrfaglig fag i skolen. Livsmestring handler om å lære elever å forstå og mestre eget liv, ved å blant annet håndtere medgang og motgang i livet (Kunnskapsløftets overordnede del, s.12). Videre vil begrepet mestringsforventning i kapittel 3.2.1 defineres og fokuseres mer på i sammenheng med elevens psykiske helse. Derfor er det relevant å få en generell forståelse for hva mestring faktisk er.

Begrepet mestring er et sammensatt begrep som ofte er brukt i ulike sammenhenger, noe som kan gjøre begrepet mer komplekst (Lazarus & Folkman, 1984). Ved å søke opp begrepet i Bokmålsordboka på nett (10.02.21) defineres mestring som: «det å mestre problemer, stress og utfordringer». Heggen (2012, s.64) definerer mestring slik: «Mestring handler om å greie noe på egen hånd, som å takle stress, påkjenninger, kriser eller sykdom slik at en kommer seg videre på en god nok måte». Disse definisjonene har en mer lik betydning på begrepet mestring. Begrepet legger vekt på at mennesket skal ha tiltro til at man skal klare og mestre de situasjonene man står i, noe som Bandura (1997) mener er viktig for at mennesker skal kunne være agent i eget liv.

Lazarus og Folkman (1984) har definert begrepet mestring som: «et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som

vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene» (s. 141). Denne definisjonen har en litt annen tilnærming enn de andre. Det som er spennende med denne definisjonen er balansen mellom hvordan det indre, for eksempel elevens selvbilde, og det ytre, for eksempel lærerstøtte, påvirker menneskets følelse av mestring. Det må være en balanse mellom disse to. Dersom en elev har dårlig selvtillit og følelsen av mangel på trygghet, er det viktig at elevene opplever et støttende læringsmiljø. For elever med psykiske vansker er det ekstra viktig at skolen bidrar støttende og legger til rette for følelsen av mestring på ulike arenaer.

3.2.1 Mestringsforventning – ”self-efficacy”

Begrepet mestringsforventning (“self-efficacy”) stammer fra den amerikanske psykologen Albert Bandura og sosial kognitiv teori (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Bandura definerer ’self-efficacy’ som «beliefs in one’s capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3). Oversatt tar definisjonen for seg individets egen tro på seg selv og egne ferdigheter - og det å være agent i eget liv. Det å tro på seg selv og sine ferdigheter handler om mestringsforventninger til seg selv, noe som kan knyttes opp mot psykisk helse (Uthus, 2017). Mestringsforventning handler om å kunne kontrollere egne handlinger, men også om det å kunne kontrollere og være bevisst egen tankeprosess, motivasjon og fysiologiske emosjoner (Bandura, 1997). En av de viktigste målsettingene i skolen er å gjøre elever robuste, i den grad at de blir selvstendige og at de er i stand til å ta hånd om eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette kan knyttes opp mot folkehelse og livsmestring i skolen, som vektlegger at elevene skal lære å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for å mestre sitt eget liv (Kunnskapsløftets overordnede del).

I teorien om mestringsforventning er det fire ulike kilder til mestring. Hvordan barn og unge møter disse kan påvirke dem både positivt og negativt, alt etter hvordan man forholder seg til og tolker situasjonen man befinner seg i. De fire kildene til mestring er (Bandura, 1997):

- Mestringserfaringer
- Vikarierende erfaringer
- Verbal overbevisning
- Emosjonelle forhold

Den første er **mestringserfaringer**. Bandura (1977) viser til at mestringserfaringer baserer seg på personlige mestringsopplevelser. Det vil si at tidligere mestringserfaringer som har vært positive kan øke egne mestringsforventninger til seg selv, mens gjentatte nederlag kan svekke dem - disse erfaringene kan påvirke individet i lignende situasjoner senere (Bandura, 1977). Helsedirektoratet (2017b) påpeker at mye av grunnlaget for hvordan mennesker håndterer stress og utfordringer handler om hvordan barn som små lærer å håndtere utfordrende situasjoner. Dersom utfordringene er passe gir det vekst og selvtillit, men om vi gjennomgående ikke har mulighet for å mestre, vil det kunne etablere negative mestringsforventninger, i møte med senere utfordringer (Helsedirektoratet, 2017b).

Den andre er **vikarierende erfaringer**. Denne kilden til mestringsforventninger handler om å se andre, som det er naturlig å sammenlikne seg med, gjøre samme handling eller oppgave (Bandura, 1994). Det må være noen eleven ser opp til eller liker å være sammen med (Uthus, 2017). For eksempel så kan en venn være en god rollemodell å se opp til. På lik linje som en venn, kan lærerens opptreden være viktig for elever som strever. Det at eleven kan se hvordan læreren er med andre elever, som måten læreren forholder seg til de andre på, kan være viktig. På den måten kan eleven ta lærdom fra det. For at vikarierende erfaringer skal føre til flere mestringserfaringer, er det viktig at eleven som sliter ser opp til en prososial venn, dersom ikke, kan det oppleves som et enda større nederlag om den personen man ser opp til mestrer oppgaven, også gjør man det ikke selv. Eller at man ikke ønsker å prøve ut samme oppgave, fordi alle andre klarer den og man er redd for ikke å mestre samme oppgave.

Den tredje kilden til mestring er **verbal overbevisning**. Det kan gi økt mestringsforventning ved å overtale noen på en troverdig måte (Uthus, 2017). Overtaling i seg selv er ikke alltid godt nok, elever som dveler med negative tanker og blir opptatt av problemer som kan oppstå, trenger også input av mestringsforventning på andre områder (Skaalvik & Skaalvik, 2012). På den andre siden kan oppmuntring, støtte og veiledning virke positivt, og det kan gi elever større innsats til å mestre oppgaven eller situasjonen.

Den siste kilden til mestring er **emosjonelle forhold**, som er knyttet til elevenes følelser og tanker rundt handlinger eller resultater. For eksempel kan elever med høy tro på seg selv,

fokusere på det å lykkes i situasjoner som er utfordrende, mens elever som tviler på seg selv og sine evner, har lettere for å fokusere på de tingene som kan gå galt. Følelsene og tankene elevene sitter igjen med etter slike situasjoner, kan være med på å styrke eller svekke egne mestringsforventninger (Bandura, 1997). Dersom mestringsforventningene svekkes, er det viktig at elevene får tilgang til teknikker og mestringsstrategier for å oppnå bedre mestring og tro på seg selv igjen (Bandura, 1977).

Helse- og omsorgsdepartement (2014), påpeker viktigheten av at alle barn og unge må gis muligheten til å føle mestring i skolen, spesielt da mestring vil være med å gi livsglede, mening og overskudd selv i vanskelige situasjoner. Dette kan sees i sammenheng med Berg (2012), som viser til at god mestring er en grunnleggende forutsetning for å utvikle et positivt selvbilde, som igjen representerer et viktig utgangspunkt for barn og unges psykiske helseutvikling. Ekornes (2018) viser til at manglende skolefaglig mestring er en faktor som fører til stress i barn og unges liv. Videre påpeker Ekornes (2018): «å hjelpe elever til økt skolefaglig mestring er derfor svært avgjørende og viktig for å fremme god psykisk helse hos barn og unge» (s.42). Dette kan støttes opp under det Helsedirektoratet (2017b) påpeker, om at evne til mestring utvikles gjennom hele livet, det er en ressurs som hjelper mennesker til å takle og utfordre seg selv i ulike situasjoner.

3.2.2 Attribusjonsmønstre

Teori om mestringsforventning sier noe om viktigheten av at alle elever erfarer det å føle på mestring i skolehverdagen. Ved å mestre en oppgave kan eleven tilskrive prestasjonene sine til innsats og utvikle økt tro på egne evner og etter hvert utvikle et positivt attribusjonsmønster, som videre fremmer selvverd og psykisk helse (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Ut ifra dette handler attribusjon om hvordan vi forklarer årsaken til ulike hendelser som atferd eller prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I følge Skaalvik & Skaalvik (2015) er et ønsket attribusjonsmønster der elever tilskriver suksess og mestring til egne evner, og nederlag til forhold eleven selv kan kontrollere. Dersom elever over lengre tid ikke opplever følelsen av mestring, kan utvikling av et uheldig attribusjonsmønster oppstå. Som for eksempel, at eleven tilskriver suksess med forhold utenfor seg selv som eleven ikke har kontroll over, mens nederlag tilskrives egne evner og

ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det vil kunne føre til opplevelser der eleven føler at dårlige resultat er selvforskyldte, og at eleven føler at situasjonen ikke er mulig å få kontroll over. Dette attribusjonsmønsteret kan føre til lave forventinger om mestring, negative følelser og lav selvvurd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ut ifra dette kan man se hvorfor det er viktig at elever får muligheten til å oppleve følelsen av mestring, da dette er med på å påvirke elevenes syn på seg selv, noe som henger sammen med deres psykiske helse.

Schunk & Meece (2006) påpeker at man som lærer spiller en viktig rolle når det kommer til å påvirke elevens mestringsforventning og attribusjonsmønster. For den psykiske helsen vil gode mestrings erfaringer være med på å gi elever tro på seg selv, og i vanskelige situasjoner vil det kunne være enklere å tro på seg selv og sine ferdigheter, og en vil derfor kunne stå i situasjonen til den er forbi (Schunk & Meece, 2006). Dersom eleven har flere erfaringer med å mislykkes, svekkes mestringsforventningene til seg selv, og det vil være mer krevende å stå i vanskelige situasjoner (Schunk & Meece, 2006). Noe som kan føre til at eleven velger å unngå eller flykte fra situasjonen, fremfor å stå i den og gjøre noe med den, samt klarer å håndtere følelsene sine.

Skaalvik & Skaalvik (2012) viser til forskning som påpeker at dersom lærer har lave mestringsforventninger til elever, henger det sammen med at de blir mer usikre, tar mindre sjanger og er i konstant beredskap. Uthus (2017) sier at det å gi elevene mestringsforventning har stor betydning for å fremme deres psykiske helse.

Videre vil det bli redegjort for lærer-elev-relasjonen, da det som er blitt presentert til nå viser hvor viktig læreren er i arbeidet om å fremme elevenes psykiske helse og læring.

3.3 Lærer-elev-relasjonen

Drugli (2012) viser til flere studier som viser at gode relasjoner mellom lærer og elever fremmer god og effektiv læring i skolen. I NOU 2015:2 (2015) vises det til at en god relasjon til læreren kan være avgjørende for elever med psykiske vansker, og at læreren kan utgjøre en beskyttelsesfaktor for disse elevene.

Brandtzæg et al (2017b) viser til fenomenet epistemisk tillit som man er opptatt av i tilknytningsteorien (Fonagy & Allison, 2014). Begrepet handler om elevenes tillit og vilje til å ta imot ny kunnskap og oppleve den som relevant og brukbar (Fonagy & Allison, 2014). I en lærer-elev-relasjon vil epistemisk tillit dreie seg om at eleven er trygg på læreren, og den kunnskapen læreren formidler vil bli tatt imot med åpenhet og oppmerksomhet fra eleven (Brandtzæg et al., 2017b). En god relasjon vil være der læreren er støttende og har ulike og tilpassede forventninger til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). I skolesammenheng kan læreren vise både sosial og faglig støtte. Den emosjonelle støtten innebærer å støtte eleven i den situasjonen de befinner seg i (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dersom det er en elev med psykiske vansker og dårlige attribusjonsmønstre, skal læreren sette inn tiltak for å forbedre den psykiske helsen, men attribusjonsmønsteret kan også endre seg gjennom at eleven gjør seg flere mestringserfaringer. Faglig støtte handler om at relasjonen er preget av varme og interesse for at eleven skal oppleve mestring, og at motivasjonen for læring opprettholdes (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ut ifra dette ser man at tillit er en avgjørende faktor for en god relasjon. Som nevnt tidligere, danner læreren grunnlag for å etablere en god relasjon ved å være interessert i elevens ståsted, det å se barnet innenfra og fremme trygg tilknytning (Brandtzæg et al., 2017b). Gode lærer-elev-relasjoner viser gjennom forskning at måten læreren ser og forholder seg til en elev på, påvirker hvor godt eleven blir likt av de andre elevene i klassen (Brandtzæg et al., 2017b). Det vil si at lærerens oppførsel overfor eleven har mer å si enn elevens egen atferd. Det vises også at gode relasjoner smitter, om læreren har god relasjon til elevene, vil elevene få bedre relasjon til hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016).

3.3.1 Relasjonskompetansen

Det å bygge opp en god relasjon med elevene sine i en klasse, handler om at læreren må mestre det å ha en god relasjonskompetanse. Som presentert gjennom dette kapitlet, er det også blitt påpekt hvor viktig det er å kunne bygge relasjoner til elever som er mer sårbare. Jensen & Juul (2003) definerer relasjonskompetansen som lærerens evne til å se det enkelte barns premisser, og det å kunne tilpasse egen atferd etter dette, være autentisk i møte med barnet og kunne ta på seg det fulle ansvaret for kvaliteten i relasjonen. I følge Spurkeland (2012, s.63) er «relasjonskompetanse ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler,

vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Denne definisjonen rommer mye, selv påpeker Spurkeland (2012) at disse faktorene er viktige å ta med seg i møte med andre mennesker. Relasjonskompetansen er en viktig del av læreryrket, og i likhet med Jensen & Juul (2003), viser også Drugli (2012) til at det er læreren som selv må tar ansvaret for kvaliteten på relasjonen. Ekornes (2018) viser til forskning der lærere i grunnskolen mener og erfarer, at dersom lærer-elev-relasjonen ikke er god, påvirker dette elevenes psykiske helse i negativ retning.

4.0 Metode

Formålet med dette kapitlet vil være å redegjøre for metoden. I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke: *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet?* For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte en narrativ litteraturstudie som metode.

Metode er en vesentlig del av forskningen og dreier seg om hvordan man velger å gå fram for å studere forholdene som skal undersøkes (Christoffersen & Johannesen, 2012). Metoden man velger å benytte seg av vil være med på å påvirke forskningens fremgangsmåte for å finne kunnskap og hvordan informasjonen skal analyseres og tolkes (Johannesen, Christoffersen & Christoffersen, 2016). Derfor er det relevant å redegjør for selve forskningsprosessen som innebærer forberedelser, datainnsamling, dataanalyse og metodiske refleksjoner. Siden litteraturstudien bygger på andre vitenskapelige artikler, av både kvantitativ og kvalitativ metode, vil forskjellen mellom disse presenteres.

4.1 Narrativ litteraturstudie

Den narrative litteraturstudien har som hensikt å identifisere problemer og utfordringer i forskningssamfunnet (Baumeister, Leary & Salovey, 1997). Støren (2013) beskriver litteraturstudie som en teoretisk oppgave som bygger på allerede eksisterende materiale. Ved bruk av relevante databaser henter forsker ut tidligere forskning, og det er disse som inkluderes i studiens datainnsamling (Støren, 2013; Befring, 2007). Det finnes ingen regler for antall studier som skal inngå i litteraturstudien, men ulike faktorer kan være avgjørende, blant annet hva

forfatteren finner av forskningsartikler, hvilke kriterier man stiller til de studiene som skal inkluderes, og hvor mye tid man har til rådighet (Forsberg & Wengström, 2013).

Målet med å utføre en narrativ litteraturstudie innebærer systematisk søking etter informasjon, kritisk gransking og vurdering med utgangspunkt i et bestemt tema (Forsberg og Wengström 2008). Hensikten med en litteraturstudie er å få et helhetlig bilde av hva som er gjort av tidligere studier innenfor et bestemt tema, samt bidra til å synliggjøre behovet for mer empirisk forskning på gjeldende tema (Knopf, 2006). Ved en litteraturstudie baserer man seg på subjektivt skjønn, som er ulike vurderinger som forskeren gjør gjennom arbeidet for å komme fram til et resultat (Befring, 2007). Dette innebærer å gå systematisk gjennom de ulike publikasjonene som finnes på området, og ut ifra det prøve å finne fram til de konklusjonene som synes å være gyldige (Befring, 2007). Litteraturstudien skal redegjøre for relevante funn fra forskningsartiklene, deretter skal forsker presentere sine egne vurderinger basert på resultatene (Knopf, 2006). Å gjøre rede for hvordan man har gått fram og hvilke metoder man har brukt, er derfor viktig for at andre skal kunne etterprøve arbeidet (Befring, 2007).

Psykisk helse er et tema som det finnes mye relevant forskning og litteratur om. Likevel viser problemstillingen min til et avgrenset område hvor det kan være få studier, det vil si studier som tar for seg sammenhengen mellom hvordan skolen arbeider med å fremme psykisk helse og hvilken nytte det ser ut som elevene kan få av dette arbeidet. Knopf (2006) påpeker at dersom det er gjort et grundig litteratursøk, vil oppgaven likevel oppfylle kriteriene om at studien bidrar til kunnskap på feltet, samt at den peker på hvor i feltet det er behov for mer empirisk forskning.

4.1.1 Litteraturstudiets etiske hensyn

En litteraturstudie stiller andre krav til etiske hensyn da datamaterialet dreier seg om forskningsrapporter og ikke mennesker (Forsberg & Wengström, 2013). Alle studiene i denne oppgaven er fagfellevurdert, noe som betyr at artiklene allerede er vurdert og akseptert med hensyn til kvalitet og etikk. Likevel er det viktig å påpeke at man i en litteraturstudie skal kreditere de forskerne som står bak litteraturen man anvender (Forsberg & Wengström, 2013). Dette er med på å unngå plagiering, som er et brudd på de etiske retningslinjene (Thagaard, 2018).

4.2 Fremgangsmåte

Ved bruk av en narrativ litteraturstudie må forsker forberede seg grundig i forkant av søkeprosessen. Denne delen er viktig fordi søkeprosessen er med på å innhente datamaterialet for oppgaven. Kirkehei & Ormstad (2013) viser til at søkeprosessen i seg selv bør skje innenfor en viss ressurs- og tidsramme. Hvor omfattende et søk skal være handler om hvilken problemstilling, tema eller formål studien har (Kirkehei & Ormstad, 2013). Det å være forberedt på hvor lang tid søkeprosessen skal ta, kan være til hjelp med tanke på å vurdere når et søk er godt nok. I søkeprosessen kan man alltid stå i fare for å utelukke flere relevante artikler dersom man har for mange avgrensninger, men samtidig kan man utelukke flere av de irrelevante artiklene (Kirkehei & Ormstad, 2013). Basert på dette konkluderte jeg med at dersom jeg benytter meg av de viktigste databasene, har gode søkeord og ulike avgrensninger, så kan jeg si meg fornøyd med søket.

Før man begynner å søke i databaser er det lurt å ha klart hvilke søkeord som er relevante for oppgaven, da gjerne ha både norske og engelske søkeord. Når en har funnet alle de viktigste søkeordene, kan disse så settes sammen til en søkestrategi (Kirkehei & Ormstad, 2013). Videre vil det være relevant å lage en liste over ulike kriterier til de studiene som skal inkluderes eller ekskluderes i innsamlingen av datamaterialet. Det vil videre bli redegjort for hvilke søkeord og søkemotorer som ble brukt, og hvilke inkluderings- og ekskluderingskriterier som ble benyttet.

4.2.1 Søkeord og søkemotor

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet?* For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt å avgrense den til å handle om norsk skolekontekst, fordi dette er mest relevant for denne studien, og det er det jeg ønsker å lære mer om. Jeg har likevel brukt internasjonale søkemotorer, samt engelske søkeord fordi mye av forskningen som er gjort i Norge skrives på engelsk og publiseres både i norske og internasjonale databaser. Forskning basert på internasjonale forhold utelukkes derfor fra denne studien, med unntak av en studie (nr. 4 i tabellen).

Søkemotorene som ble brukt var: Oria, Google Scholar, ERIC og Academic Search Premier.

Planleggingen av søkeordene var gjennomtenkt og gjort grundig. Det vil si at jeg fant så mange relevante begreper og synonymer som mulig rundt problemstillingen, slik at jeg skulle få et så nøyaktig søk som mulig. I tillegg benyttet jeg meg av søkemotorenes nøkkelord, som presenteres som «emner». Disse er nøkkelord som allerede ligger inne i søkemotorene for å gjøre søket enklere. I søkeprosessen benyttes ulike kommandoer som er med på å avgrense og kombinere søkene, «OR» (ELLER) og «AND» (OG). Kommandoen AND (OG) avgrenser søket fordi begge søkeordene må være med i artikkelreferansen, mens OR (ELLER) utvider søket ved å gi treff som inneholder enten det ene, det andre eller begge søkeordene. Disse brukte jeg for å sikre at jeg ikke utelukket noe relevant stoff. Jeg benyttet meg av søkemotorenes filter, hvor en kan velge om man søker i dokumentets fulltekst, eller i abstract (sammendrag). Noen av studiene ble ekskludert basert på hva som sto i abstract, som studiens formål, resultat og om konklusjonen kom tydelig fram. Andre studier måtte jeg lese mer grundig, før jeg tok avgjørelsen om de skulle inkluderes eller ekskluderes. Videre vil de ulike inkluderings og ekskluderingskriteriene presenteres.

4.2.2 Utvalgskriterier

Når man utfører en litteraturstudie dukker mange forskningsartikler opp i søkeprosessen. For å vite hvilke studier som skal inkluderes eller ekskluderes, brukte jeg ulike inkluderings- og eksklusjonskriterier. Hensikten med å ha slike kriterier er for lettere å finne fram til de studiene som er relevante for å besvare oppgavens problemstilling (Befring, 2007). På samme måte vil kriteriene være med på å sortere ut de studiene som ikke er relevante, og kriteriene vil sette føringer for hvilke søkeord som skal brukes gjennom litteratursøket (Green, et al., 2006).

Dette omtaler jeg som mine inkluderings- og ekskluderingskriterier:

Inklusjonskriterier

- Forskning om elevers tanker rundt læring om psykiske helse.
- Forskning om læreres erfaringer rundt undervisning om psykisk helse og elevenes læring om sin psykiske helse.
- Forskning som trekker fram elevers psykiske vansker, i sammenheng med læring om å håndtere sin psykiske helse.
- Forskning som er publisert fra tidsperioden 2000-2020.
- Fagfelleurderte studier.

- Barn og unge i skolen.

På bakgrunn av disse kriteriene ble totalt 7 forskningsartikler inkludert i denne oppgaven.

Eksklusjonskriterier

- Forskning på internasjonale skolesystemer eller komparative studier.
- Forskning som ikke undersøkes i skolesammenheng.
- Forskning som ikke er fagfellevurdert.
- Forskning som ikke undersøker lærernes eller elevens erfaringer om psykisk helse.

På bakgrunn av disse kriteriene ble totalt 10 forskningsartikler ekskludert.

4.3 Gjennomføring av søkeprosessen

Videre vil det bli redegjort for gjennomføringen av søkeprosessen. Befring (2007) hevder at dersom man grundig beskriver fremgangsmåten i litteraturoppgavens søkeprosess, vil dette bidra til å styrke studiens etterprøvbarehet. Søk i databasene med utvalgte søkeord ble gjennomført i månedene desember 2020 og januar 2021.

Den første søkemotoren som ble benyttet var Oria ved Universitetet i Stavanger. Jeg benyttet meg først av denne da det er denne jeg har mest kjennskap til, samt gir Oria god tilgang til ulike materiale som bøker, artikler, dokumenter, tidsskrifter ol. Det første søket jeg benyttet meg av i Oria var «psykisk helse» ELLER «mental helse», «barn» og «mestring». Dette ga 39 treff, men inneholdt mye irrelevant stoff som bøker og masteroppgaver. Deretter benyttet jeg meg av databasens nøkkelord «fagfellevurderte tidsskrifter» for å få opp kun forskningsartikler. Basert på inkluderings- og ekskluderingskriteriene var det 1 studie som ble inkludert i oppgavens utvalg. For å undersøke om det var flere relevante forskningsartikler valgte jeg å benytte andre ulike kombinasjoner i søkene.

I det neste søket benyttet jeg søkeordene «elev» ELLER «lærer», OG «skole», «psykisk helse» og «fagfellevurderte tidsskrifter». Dette ga 71 treff. Etter å ha valgt ut noen studier basert på inklusjons- og eksklusjonskriteriene, var det 2 studier som ble inkludert i oppgavens utvalg.

Videre benyttet jeg meg av søkeordene «erfaringer med psykisk helse», «elever», ELLER «lærere», «barneskolen» ELLER «grunnskolen», «fagfelleverderte tidsskrifter». Dette ga 88 treff. Etter å ha valgt ut noen studier basert på inklusjons- og eksklusjonskriteriene, var det 1 studie som ble inkludert i oppgavens utvalg. Deretter utførte jeg et videre søk, basert på det tidligere søket. Søket bestod av søkeordene «elevers erfaringer med psykisk helse», «elever», ELLER «lærere», «barneskolen» ELLER «grunnskolen», «fagfelleverderte tidsskrifter». Dette ga 69 treff. Etter å ha valgt ut noen studier basert på inklusjons- og eksklusjonskriteriene, var det 1 studie som ble inkludert i oppgavens utvalg.

Etter dette prøvde jeg en annen kombinasjon med søkeordene «self-efficacy», «school», «mental health» og «fagfelleverderte tidsskrifter». Dette ga 48 828 treff. Dette er mange treff, noe som tyder på at søket i seg selv er bredt. Det kan videre konkluderes med at generelle og relevante søkeord treffer i flere ulike forskningsprosjekt som er gjort. Basert på egne erfaringer, med andre søk på internett, er det at de mest relevante treffene på søket dukker opp først. Det jeg gjorde var å lese overskrift og abstract på de første ca. 150 artiklene. Etter å ha valgt ut noen studier basert på inklusjons- og eksklusjonskriteriene, var det 1 studie som ble inkludert i oppgavens utvalg. Av søkene kombinert i Oria, vurdert etter inklusjons- og eksklusjonskriteriene, ble totalt 6 studier fra Oria inkludert i denne oppgavens utvalg.

Deretter brukte jeg søkemotoren Academic Search Premier. Databasen er hovedsakelig på engelsk og har fagfellevurdering som policy for sine publiserte dokumenter. Selv om denne oppgaven avgrenser seg til å omhandle forskning gjort i Norge, kan mye av forskningen være publisert på engelsk. Jeg kombinerte derfor «Norway» og «Norwegian» i søkefeltet. Det snevret inn søkene til å omfatte forskning gjort i Norge. Søkeordene jeg anvendte i databasen var «mental health», «teachers» AND «student» AND «Norway», dette ga 63 treff. Av disse var det 1 studie som ble inkludert i masteroppgavens utvalg.

Det ble videre gjort ulike søk i søkemotorene ERIC og Google scholar. Her dukket det opp mange av de samme studiene som jeg allerede hadde møtt på i Oria og Academic Search Premier. Jeg benyttet meg likevel av muligheten til å gjøre ulike søk i databasene for å sikre meg at jeg ikke hadde oversett noe. Basert på inkluderings- og ekskluderingskriteriene var det ingen studier som var relevante for oppgaven.

4.4 Inkluderte studier

Under vises tabellen over oppgavens syv inkluderte studier. Tabellen gir en oversikt over forfatterne som har skrevet artiklene. Design og metode som er blitt benyttet i de ulike studiene. Det blir tydeliggjort hvem som er informantene i de ulike artiklene. Tabellen viser til studienes problemstilling, for å få oversikt over hva de har undersøkt. Tilslutt vises det til artiklenes hovedresultater, for å se hva studiene kom fram til i sine undersøkelser.

Tabell 1: Inkluderte studier.

#	Forfatter & utgiver	Design	Informanter	Problemstilling	Hovedresultat
1	Klomsten & Uthus (2020) <i>En sakte forvandling? En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen.</i>	Kvalitativ forskningsdesign. Intervju.	16 elever på 9.trinn i ungdomsskolen. Elevperspektiv.	Hvilke erfaringer har elever med å lære om psykisk helse i skolen?	Funnene viser at elever som har hatt undervisning i psykisk helse gir uttrykk for at de forstår seg selv og andre bedre. Videre forteller de om en utvidet forståelse for det som skjer på et mellommenneskelig plan, og for at de selv spiller en viktig rolle i samspill med andre mennesker. Dette er funn som viser at elever i skolen kan ha utbytte av å lære om psykisk helse.
2	Borg & Pålshaugen (2018) <i>En sak for seg – eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt.</i>	Kvalitativ forskningsdesignet. Intervju.	22 lærere, syv lærere fra småtrinnet, syv lærere fra mellomtrinnet, og åtte lærere fra ungdomsskolen. Lærerperspektiv.	Hvordan kan lærerne bidra til å jobbe forebyggende og helsefremmende med elevenes psykiske helse, og hvordan kan skolene forbedre sitt utviklingsarbeid på dette feltet?	Funn viser at forståelsen om 'psykisk helse' endret seg gjennom prosjektet, lærere endret måten å snakke om begrepet på i skolen. Funnene viser at lærere gjør mange grep i undervisningen som er av betydning for den psykiske helsen, med begrenset bevissthet rundt dette.
3	Larsen (2012) <i>Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom.</i>	Kvalitativ forskningsdesign. Intervju.	Seks elever (tre gutter og tre jenter), 16 år. På videregående skole. Fire lærere (to kvinner og to menn).	Hvordan kan VIP-prosjektet være et helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom?	Funn viser at læreren er en viktig rollemodell for elevene; gjennom holdning og handling. Gjennom dialog – fordomsfri lytting. Gir aksept for temaet. Videre funn viser at det å øke lærernes evne til å gi

			Elev- og lærerperspektiv		social og emosjonell støtte til elevene, kan være en av flere faktorer som aktivt kan brukes i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø, som igjen fremmer psykisk helse.
4	*Jerusalem & Hessling (2009) <i>Mental health promotion in schools by strengthening self-efficacy</i>	Kvalitativ og Kvantitativ metode.	Utvalget besto av elever fra 7. klasse fra skoler i Tyskland. Totalt 921 studenter. Elevperspektiv	Hvordan kan forebyggende og kontinuerlig aktivitet gjennom opplæringen, gi elevene varig effekt på deres psykiske helse?	Artikkelens funn viser til at psykisk helse kan styrkes ved å systematisk forbedre kvaliteten på undervisning og læring på skolen. Skolen er en viktig faktor for å etablere strategier innen psykisk helse. Erfaringer gjort på skolen bidrar avgjørende til personlighetsutvikling i barndommen og ungdomsårene.
5	Mæland, Tjomsland, Baklien, Samdal & Thurston (2017) <i>Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers</i>	Kvalitativ metode. Intervju.	Lærere og rektorer fra ungdomsskolen. Totalt 26 lærere (19 kvinnelige og 17 mannlige). Lærerperspektiv.	Hvordan støtter lærere elevenes psykiske helse ved siden av deres læring i hverdagen?	Lærerne og rektorene føler de har et ansvar når det kommer til å støtte elevenes psykiske helse, da det også blir sett på som en forpliktelse. Lærerne setter inn tiltak i undervisningen som skal være med på å støtte elevens psykiske helse: Individuelle behov, relasjoner, trygt/inkluderende skoleklima, fremme positive utviklingsspiraler, være proaktive og reaktive. Føler tiden ikke strekker til, er begrenset med ressurser for å støtte elevenes psykiske helse.
6	Bøe & Ulland (2012) <i>Klassesamtaler som eksistensielt drama. Der psykisk helse oppstår mellom oss.</i>	Kvalitativ studie. Dagbok.	Elever fra 2.klasse på videregående skole. Totalt 59 elever. Alder 17-19 år. Elevperspektiv	Hvilken psykisk helsefremmende virkning kan programmet URO-klassesamtaler ha på elevene som deltar?	Tre hovedfunn: Samtaler skaper åpenhet og samhold. Samtaler skaper tanker og mening. Samtaler skaper følelser. Dette er aspekter som gjør oss til mennesker, men også at disse aspektene er sentrale i møte med psykisk helse.

					<p>Studien viser at mange elever peker på at samtalene har bidratt til at elevene har kommet nærmere hverandre, samholdet er styrket og tilliten bygget opp.</p> <p>Konklusjonen til studien er at skolene bør videreutvikle dialog og samspill mellom elevene som psykisk helsefremmende arbeid. Da dette prosjektet viser til flere funn der elevene har hatt positive erfaringer med denne måten å arbeide på.</p>
7	<p>Frøyen & Bongaardt (2015) <i>Når tre pluss en kan bli to: Om økt innsikt i psykisk helse blant ungdom gjennom undervisningsprogram Venn1</i></p>	<p>Kvalitativ metode. Feltarbeid – observasjon og feltnotater.</p>	<p>Deltakere er fire studenter ved videreutdanning i psykisk helsearbeid ved HiT, to ungdomskontakter fra Mental Helse og seks andreårsskoleklasser. Totalt 150 elever.</p> <p>Elevperspektiv</p>	<p>På hvilke måter fører undervisningsprogrammet Venn1 til økt innsikt og forståelse av psykisk helse blant elevene?</p>	<p>To sentrale funn: Det første funnet handler om strukturen i Venn1 som gjør at meningsforståelse utfolder seg trinnvis gjennom tre perspektiver på psykisk helse. Objektive, subjektive og intersubjektive perspektiver som utfyller hverandre.</p> <p>Det andre funnet viser at det er avgjørende at Venn1 ledes av en som håndterer de stadige perspektivskiftene og intervensjoner utover manualens rammer.</p>

*Studien til Jerusalem & Hessling (2009) er gjort på en skole i Tyskland. Ett av ekskluderingskriteriene er forskning på internasjonale skolesystemer eller komparative studier, hvilket skulle tilsi at denne studien ikke ble inkludert. Etter å ha lest artikkelen nøye har jeg likevel bestemt at den skal være en del av studiens utvalg. Grunnen er at den fokuserer på hvordan lærere kan arbeide for å øke elevenes self-efficacy (troen på mestringsforventning, jfr oppgavens teorigrunnlag), og hvordan dette kan påvirke elevene, og at funnene fra studien er relevant for min problemstilling. I tillegg er den tyske skolekonteksten ikke så veldig ulik den norske, dermed ansees studien for å være relevant også for norske elever.

4.4.1 Ulike datainnsamlingsmetoder

Utvalgets inkluderte studier består av ulike datainnsamlingsmetoder, derfor vil det kort bli gjort rede for forskjellen mellom kvalitative og kvantitative metoder. Metodene har ulikheter i hvordan forskningen legges opp, og hva de ulike dataene fører til (Thagaard, 2018). Alle artiklene i utvalget har benyttet seg av den kvalitative metode, og en artikkel (nr.4) har i tillegg benyttet kvantitativ metode.

I følge Kvale & Brinkmann (2015) blir den kvalitative metode forstått som den metoden der forsker ønsker å søke og forstå verden basert på intervjupersonens oppfatninger. Målet er å få fram informantens erfaringer og å avdekke deres opplevelser. Den kvalitative metoden er dermed preget av nær kontakt mellom forsker og deltaker, og forskerens tolkning og forståelse har betydning for resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kan dele kvalitative metoder inn i fem kategorier: observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak og internett (Thagaard, 2018). Intervju er ofte en tilnærming som blir benyttet, da denne metoden er spesielt godt egnet til å få innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer. Seks av syv studier benyttet seg av intervju med informantene sine, der forsker og informanten er i dialog. Mens en studie (nr.6) har benyttet dagbok som kommunikasjonsform.

Det er bare en av de syv artiklene (nr.4) som benytter seg av både kvalitativ og kvantitativ metode. Ved å benytte seg av begge metodene blir dette definert som 'mixed methods', og ved å gjennomføre begge metodene kan en oppnå større dybde og bredde om et fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012; Kleven & Hjordemaal, 2018). Den kvantitative metode dreier seg om å undersøke målbare størrelser, som er basert på avstand og selektivitet i relasjonen til kilden (Grønmo, 2016). Det vil si at forsker studerer populasjonen eller utvalget som representerer populasjonen. Undersøkelsene vil basere seg på store mengder data, og forsøke å fange opp bredden og sikre resultatene gjennom statistiske beregninger. Deretter legges resultatene fram i form av grafer, tall og/eller tabeller (Kleven & Hjordemaal, 2018). Spørreundersøkelse er en vanlig form for kvantitativ metode. Utvalgets studie som benytter seg av kvantitative metoden gjennomførte en spørreundersøkelse både før og etter intervensjonen.

4.5 Bearbeiding av data

Utvalgets studier består av syv forskningsartikler. Christoffersen og Johannesen (2012) påpeker at det er lurt å finne en strategi for å systematisere innholdet i dokumentene som skal analyseres. Måten jeg valgte å systematisere funnene i de ulike studiene på, var å skrive ned de viktigste funnene i ruter på et ark. Dette ga meg en oversikt over resultatene i de ulike studiene. Deretter begynte jeg å fargekode, hva som var likt og ulikt i de ulike studiene, og fikk på den måten sortert funnene inn i ulike kategorier. Det er her den narrative analysen kommer inn. Den går ut på å finne, sortere og organisere studienes sentrale resultater, for å besvare oppgavens problemstilling. Kategoriene ble valgt med utgangspunkt i teorien, som det ble redegjort for i kapittel 3. Kategoriene er blitt noe endret underveis i prosessen, men de jeg endte opp med var: generelle tiltak i skolehverdagen, direkte undervisning om psykisk helse, lærernes erfaringer med å arbeide med psykisk helse, og hvilken nytte ser det ut som elevene får av dette arbeidet.

4.6 Vurdering av kvalitet

Ved gjennomføring av en litteraturstudie benytter man seg av forskningsartikler som undersøker komplekse menneskelige fenomener, noe som innebærer at feilkilder og svakheter kan oppstå (Støren, 2013). Utvalgets inkluderte studier i denne oppgaven er fagfellevurderte, noe som betyr at de på forhånd er kvalitetssikret når det kommer til metode og konklusjon. Likevel ønsker jeg å redegjøre for validitet og reliabilitet og studiens representativitet. Til slutt vil det bli foretatt en drøfting av metodedelen.

4.6.1 Validitet og reliabilitet

Begrepet validitet referer til datamaterialets gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 250) påpeker at «det finnes ulike definisjoner av begrepet validitet, som for eksempel en uttalelser sannhet, riktighet og styrke». Validitet er å se hvor godt, eller relevant dataen representerer problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette innebærer om undersøkelsen faktisk har undersøkt det den skal (Thurén, 2015). I denne oppgaven er problemstillingen: Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet? Studien presenterer og redegjør for hva utvalgets forskningsartikler vektlegger i møte med hvordan skolen arbeider med å fremme psykisk helse og hvilken nytte det ser ut som elevene kan få fra denne undervisningen. Masteroppgaven besvarer problemstillingen og tar for

seg det den skal, når det kommer til hva som er hensikten med oppgaven, noe som styrker studiens validitet.

Reliabilitet, pålitelighet, innebærer at en undersøkelse er korrekt utført (Thurén, 2015).

Reliabilitet er et begrep som handler om studiens datamateriale. «Høy reliabilitet forutsetter dels at undersøkelsesopplegget er utformet så klart at det fungerer på en entydig måte, dels at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført» (Grønmo, 2016, s. 241). Dette samsvarer med Christoffersen & Johannesen (2012, s. 23), som skriver at reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, som hvordan informasjonen bearbeides, brukes og hvordan den er samlet inn. Pålitelighet henger sammen med om forskeren gjør rede for hvordan dataen utvikles. For å styrke oppgavens reliabilitet har jeg gitt en grundig beskrivelse av fremgangsmåten, søkeprosessen og bearbeiding av datamaterialet, samt presentert de ulike inklusjons- og eksklusjonskriteriene som ble benyttet. I tillegg er alle referanser som er blitt brukt oppgitt i oppgavens litteraturliste.

4.6.2 Studienes representativitet

Det er viktig å poengtere at forskningsartiklene ikke kan representere hele befolkningen av elever som får undervisning i psykisk helse. I studien til Klomsten & Uthus (2020) er det bare 16 elever som fikk fortelle om sine erfaringer med psykisk helse undervisning. Disse elevene ble valgt ut fra en gruppe på 164 elever som hadde vært med i gjennomføringen av en psykisk helse undervisning. I studien til Larsen (2012) var det bare seks elever som forteller om sine erfaringer rundt undervisningen knyttet til psykisk helse. Selv om det bare er noen få elever som forteller om sine opplevelser og erfaringer, er det likevel viktige erfaringer som er med på å gi informasjon om denne typen undervisning. På den måten at det nyttig kunnskap som man kan ta med seg inn i videre arbeid om psykisk helse.

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan skolen arbeider med psykisk helse, og hvilken nytte dette arbeidet ser ut til å ha på elevene. Artiklene i seg selv representerer et lite utvalg, men elevenes erfaringer, opplevelser og meninger står sentralt. Denne forskningen bidrar til å kunne gi kunnskap om et mindre utvalg. Funnene kan bidra til å danne et bilde av hvordan enkelte elever opplever undervisning om psykisk helse. Vi kan anta at dette også gjelder

andre elever, men her trengs det mer forskning på dette området.

4.7 Drøfting av metode

Som metode for denne masteroppgaven valgte jeg litteraturstudie. For å samle inn materiale skal man benytte ulike databaser med tilgang til et enormt utvalg av materialer. Derfor er det viktig å være kritisk og benytte seg av subjektivt skjønn før man starter å analysere studiene, men også underveis i prosessen (Johannesen et al., 2016; Befring, 2007). Ved å benytte meg av en litteraturstudie var det derfor viktig at jeg var godt forberedt før søkeprosessen.

I søkeprosessen var det noen utfordringer rundt søkene og de forskningsartiklene som dukket opp. På grunn av generelle søkeord og søk var det mange artikler som dukket opp som treff. Dette gjorde det vanskelig, siden jeg ikke kunne lese gjennom alle artiklene for å unngå å utelukke noen. Likevel prøvde jeg å få så god oversikt som mulig over de studiene som dukket opp i søkene med mange treff. Dette for å ikke utelate noen studier som kan føre til skjevhet i utvalget, eller i presentasjonen av sentrale funn.

Ved en litteraturstudie benytter man seg av tidligere forskning, derfor kan det foreligge mulighet for feilkilder, selv om de er nøye gjennomgått før de blir publisert. De fleste artiklene i denne oppgaven er basert på kvalitativ metode, noe som betyr at data som samles inn, baserer seg på forskerens interesse, fokus og tolkning. Noe som fører til at forskerens forforståelse vil påvirke deres tolkning og analyse av resultatene. Som forsker er det derfor viktig å være klar over hvordan egne oppfatninger kan påvirke egen undersøkelse (Christoffersen & Johannesen, 2012). I denne studien har utvalgets forskningsartikler blitt analysert ut ifra mitt ståsted. Noe som fører til at min forforståelse og mine forventninger i noen grad kan ha påvirket tolkningen og analysen av resultatene.

For å styrke validiteten og reliabiliteten til oppgaven har jeg presentert fremgangsmåten og gjennomføringen av søkeprosessen så nøyaktig som mulig. Noe som Befring (2007) legger fram som viktig, for at andre skal kunne etterprøve det arbeidet.

5.0 Presentasjon av resultater

Denne delen av oppgaven tar for seg de mest relevante resultatene fra de syv inkluderte forskningsartiklene. Resultatene skal være med på å svare på oppgavens problemstilling som er: *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet?*

Fremstillingen av resultatene vil bli presentert deskriptivt og er basert på de kategoriene som ble brukt i selve analysen; hvordan skolen arbeider med å fremme psykisk helse, generelle tiltak, spesifikk rettet undervisning, lærernes erfaringer med å undervise om psykisk helse, og hvilken nytte ser det ut som elevene får av denne undervisningen.

Disse kategoriene er med på å skape et synlig skille mellom de ulike funnene. Dette fører til at funn under kategorien hvordan lærere arbeider med å fremme psykisk helse, vil kunne være relevante også i kategorien om hvilken nytte det se ut som elevene får av denne undervisningen. I noen tilfeller kan dette føre til at noe overlapper hverandre, men jeg har valgt å gjøre det slik for å tydeliggjøre funnene.

Etter hver kategori vil det være en oppsummering av funnenes likheter og forskjeller. Dette gjøres for å tydeliggjøre hvilke funn som er relevante for å besvare oppgavens problemstilling og for å skape bedre oversikt over dem.

5.1 Hvordan arbeider skolen med å fremme psykisk helse?

Når det kommer til hvordan skolen arbeider med å fremme psykisk helse er det ulike måter å gjøre dette på. Ulike tiltak og skoleprogrammer har ofte som mål å forebygge psykiske vansker og lidelser, men også å fremme trivsel og livskvalitet (Dalgard et al., 2011). For å tydelig skille mellom mer generelle tiltak skolen kan foreta for å fremme psykisk helse og mer spesifikk undervisning, har jeg valgt å dele denne kategorien inn i to underkategorier: generelle tiltak og undervisning rettet direkte mot psykisk helse.

5.1.1 Generelle tiltak i skolehverdagen

Tre av syv studier (nr. 2, 4 & 5) viser til hvordan skolen arbeider med generelle tiltak for å fremme psykisk helse i skolen. Fokuset handler om hvordan lærere tilrettelegger og tilpasser skolehverdagen slik at det i sin helhet påvirker elevenes psykiske helse.

I artikkelen til Borg & Pålshaugen (2018) viser lærere til at de gjør mange grep i undervisningen som har betydning for elevenes psykiske helse. Grepene lærerne gjør handler om å legge til rette for tilpasset opplæring, skape mestring hos elevene, variere undervisningen o.l. Lærerne ble også mer bevisste at disse grepene kan forebygge og fremme psykisk helse for *alle* elever. Studien påpeker at det å arbeide med psykisk helse i skolen utgjør et stort aspekt ved de fleste situasjoner i undervisningen, i friminuttene og i relasjonen mellom lærer og elev.

Lærerne i studien vektlegger trygghet som en viktig faktor i møte med alle elever og i arbeid med psykisk helse. En av informantene sier at man som lærer skal skape trygghet både i og utenfor klasserommet, men at det også er viktig å utfordre elevene til å tørre å prøve ut nye ting, som kan virke vanskelig eller skremmende.

Informanten påpeker videre at mange av de ulike valgene læreren gjør i løpet av en dag, er med på å påvirke elevenes psykiske helse. Disse valgene har ikke nødvendigvis psykisk helse som hovedfokus, men handler for eksempel om at valg som fremmer trivsel, vil igjen kunne ha effekt på den psykiske helsen.

I studien til Mæland, Tjomsland, Baklien, Samdal & Thurston (2017) påpeker informantene viktigheten av skolekontekstens påvirkning for elevenes sunne utvikling. Lærerne i studien beskriver hvordan de jobber for å utvikle trygge og inkluderende klasserom og skolemiljø som en del av å støtte elevenes psykiske helse. Videre påpeker lærerne at ved å fremme positive utviklingsspiraler, vil det kunne forbedre læringsresultater, som igjen kan føre til forbedring av den psykiske helsen, som videre kan fremme enda bedre læringsresultater. Informantene vektlegger elevenes individuelle behov i arbeid med psykisk helse. Ett eksempel fra en lærer på ungdomsskolen var å la eleven slippe å holde en presentasjon for å ikke presse eleven om han eller hun synes det er en stressende situasjon. Basert på dette påpeker Mæland et al (2017) at lærerne fokuserer mer på å redusere stress, fremfor å finne årsaksforklaringen på hvorfor eleven

føler usikkerhet rundt en presentasjon og heller finne andre metoder for å la eleven mestre en slik situasjon.

Videre var det en av informantene som synes at det er viktig å ha et klart skille mellom det å være lærer og det å være terapeut i arbeid med psykisk helse. Begrunnelsen for dette er at man som lærer har et ansvar overfor elevenes læring og utvikling, men i arbeid med psykisk helse kan det være flere faktorer som påvirker helsen. Ansvarer kan da bli for komplekst og vil være utenfor lærerens ansvar og kompetanse.

I artikkelen til Jerusalem & Hessling (2009) undersøker de effekten av at lærere prøver ut ulike tiltak for å fremme læring om elevenes self-efficacy, som en metode for å forebygge og fremme psykisk helse hos elever i skolen. Begrepet self-efficacy handler om at eleven skal ha tro på seg selv og sine ferdigheter (Uthus, 2017. Se kapittel 3.1.2). Resultatene til Jerusalem & Hessling (2009) viser at elevenes self-efficacy styrkes ved at lærere anvender kontinuerlige og systematiske undervisningsstrategier generelt i undervisningen. Resultatene peker på at forebyggende og helsefremmende arbeid for å øke elevenes self-efficacy var å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, ved å ha ulike krav, kriterier og tilbakemeldinger. Ved å forbedre kvaliteten på undervisningen viser resultatene at dette styrker elevenes psykiske helse og læring. Elevene opplevde mer suksess og mestring, som igjen hadde påvirkning på tiltro til egen self-efficacy. Jerusalem & Hessling (2009) vektlegger avslutningsvis at det er læreren som må legge til rette for å øke elevenes self-efficacy, uten tilrettelegging vil den ikke øke på samme måte.

For å oppsummere resultatene har disse tre artiklene til felles at de fokuserer på tilpasning av opplæringen, der den enkelte elevs behov ivaretas. I Jerusalem & Hessling (2009) vektlegges tilpasset opplæring og den effekten den har på elevens tiltro til seg selv, og dens påvirkning på den psykiske helsen deres. Lærerne i Mæland et al (2017) viser til at positive utviklingsspiraler er med på å påvirke elevenes faglige prestasjoner, som igjen påvirker deres psykiske helse, som igjen kan påvirke de faglige prestasjonene mer. Det er kun artikkelen til Borg & Pålshaugen (2018) som påpeker spesifikt at psykisk helse er et tema som utgjør viktige sider i flere situasjoner i skolen, og at det derfor er viktig at arbeidet med psykisk helse gjelder for hele personalet og alle elever på skolen. Trygghet er en sentral faktor i møte med elevenes psykiske

helse, i følge de tre artiklene. Forskjellen mellom dem er at Borg & Pålshaugen (2018) hadde utfordret elevene til å gjøre ting som virket vanskelige og utfordret dem med trygge rammer rundt. I Mæland et al (2017) fikk elevene slippe å gjennomføre utfordrende oppgaver for å unngå stressende situasjoner, og på den måten fikk denne eleven føle seg trygg. Jerusalem & Hessling (2009) mener at elevenes tiltro til økt self-efficacy skjer i trygge situasjoner der elevene får utfordre seg selv.

5.1.2 Undervisning rettet direkte mot psykisk helse

Videre viser fire artikler (nr.1, 3, 6 & 7) til resultater om hvordan skolen fremmer psykisk helse gjennom en mer direkte undervisning om temaet psykisk helse. Her påpekes det at gjennomføringen av et slikt undervisningsopplegg kan gi elevene positive påvirkninger når det gjelder å forstå sin egen og andre psykiske helse.

I artikkelen til Klomsten & Uthus (2020) viser resultatene til elevers erfaringer med undervisning om psykisk helse. Undervisningen i psykisk helse var organisert som et timeplanfestet fag, i en til to timer per uke, for 64 elever på niende trinn ved en ungdomsskole, i til sammen 25 uker. Hver undervisningstime var på 60 minutter. Undervisningsopplegget tok for seg ulike tematikker med fokus på psykisk helse, og det ble gjennomført som ordinær klasseromsundervisning med innslag av film, musikk, refleksjoner og øvelser.

Funnene viser at undervisning om psykisk helse har hatt en positiv påvirkning på elevene, der denne type undervisning kan støtte elever til å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, men også evnen til mentalisering. Gjennom analysene kom forskerne fram til at det å undervise i temaet psykisk helse dreier seg om å anerkjenne elevene som de viktigste aktørene i egne liv.

Resultatene viser at temaet psykisk helse i skolen er noe elevene ønsker å lære mer om, og at det lar elevene utvikle seg i trygge og nære relasjoner. Videre peker resultatene på hvordan skolen som arena omfatter holdninger og ferdigheter, der skolen har en unik mulighet til å formidle denne formen for menneskekunnskap (Klomsten & Uthus, 2020). Klomsten & Uthus (2020) mener at videre forskning bør ta for seg elever som har negative erfaringer med undervisning om psykisk helse.

Larsen (2012) gjennomførte et undervisningsprogram 'Veiledning og informasjon om psykiske problemer og lidelser hos ungdom' (VIP-prosjekt), der lærere skal undervise om ungdomsfasens utfordringer og hvordan man tar vare på medelevene sine. Denne studien baserer seg på erfaringer fra fire lærere og seks elever.

Etter gjennomføringen viser resultatene at dersom læreren øker evnen til å gi sosial og emosjonell støtte til elevene, kan dette være en av flere faktorer som aktivt kan brukes i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø og fremme psykisk helse. Larsen (2012) konkluderer med at det å undervise elever om psykisk helse gjør det mulig å få innblikk i elevenes livsverden, men også å la elevene bli kjent med egne ferdigheter, opplevelser og følelser, som kan hjelpe elevene til å åpne seg for større refleksjoner, som igjen kan føre til større innsikt i egen psykisk helse. Elevene påpekte viktigheten av at læreren som underviste i faget måtte ha en seriøs holdning, samt være godt forberedt til undervisningen.

Studien til Bøe & Ulland (2012) bygger på en studie som er knyttet til prosjektet URO-klassesamtaler – et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole. Studien tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser og beskrivelser fra dette prosjektet. Tiltaket URO-klassesamtaler går ut på at elevene i den videregående skole tilbys fire temabaserte samlinger i året. Hver samling går over to skoletimer. Samtalene tar utgangspunkt i generelle livstema som vennskap, tro, drømmer, kjærlighet, seksualitet og identitet. Temaene handler ikke eksplisitte om psykisk helse, men det er likevel temaer som er viktige, og de er i relasjon til psykisk helse hos elevene (Bøe & Ulland, 2012). Målet med URO-klassesamtaler var å skape samtaler og refleksjoner rundt ulike temaer.

Resultatene fra studien viser at undervisningsoppleggets mål er tilstrekkelige, og at elevene sitter igjen med erfaringer om at URO-klassesamtaler åpnet opp for samtaler og refleksjoner. Bøe & Ulland (2012) påpeker at tanker, mening, følelser og opplevelsen av å høre sammen med noen, må anses som sentrale aspekter ved å være mennesker. Dermed er disse aspektene også sentrale om man snakker om psykisk helse. Funnene vektlegger at samtalebasert tiltak ser ut til å kunne bidra til økt refleksjon og styrke samholdet mellom deltakerne i studien.

Studien konkluderer med at psykiske helsefremmende arbeid i skolen bør videreutvikle tiltak der dialog og samspill mellom elevene står sentralt, og gjerne med klassen som en arena (Bøe & Ulland, 2012).

Frøyen & Bongaardt (2015) undersøkte skoleprogrammet Venn1, for ungdom. Det har som mål å formidle kunnskap, fremme åpenhet om psykisk helse og bevisstgjøre ungdom på hvordan de kan være en venn til noen som sliter psykisk. Feltarbeidet er utført i elevenes klasserom ved en videregående skole, og er et tre timers undervisningsprogram. Forskerne vektlegger at prosesslederen har en avgjørende rolle i programmet, fordi det er han eller hun som har makten til å skifte og integrere psykisk helseperspektivene i det avgjørende øyeblikket, noe som skaper åpenhet og utvider forståelsen av begrepet psykisk helse hos elevene (Frøyen & Bongaardt, 2015).

For å oppsummere funnene viser alle studiene til at undervisningsprogram om psykisk helse har positiv påvirkning på elevene, men programmene har ulik innretning på hvordan de fremmer temaet psykisk helse. I artikkelen til Klomsten & Uthus (2020) støtter undervisningsprogrammet elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse der elevene får utvikle seg i trygge og nære relasjoner. Larsen (2012) påpeker at undervisningsprogrammet VIP-prosjektet lar elevene bli kjent med egne ferdigheter og følelser, noe som påvirker deres psykiske helse, men også det at læreren får et innblikk i elevenes tanker og følelser.

På den andre siden viser studien til Bøe & Ulland (2012) at det dialogbaserte undervisningsprogrammet URO-klassesamtaler er med på å skape åpenhet, styrket samhold i klassen og øke elevenes refleksjoner rundt ulike temaer.

I Frøyen & Bongaardt (2015) vektlegges at prosesslederen har en avgjørende rolle i undervisningsprogrammet Venn1, fordi det er han eller hun som har makt til å skifte og integrere psykisk helseperspektivene. I likhet med dette påpeker elevene i artikkelen til Larsen (2012), at det ikke er hvem som helst som kan undervise klassen om temaet. Det må være en kjent person som de har relasjon til, samt at lærer må ha en seriøs holdning og må være godt forberedt til timen (Larsen, 2012).

Det er to artikler som skiller seg ut ved å påpeke videre forskning på feltet. Klomsten & Uthus (2020) rapporterer at det trengs mer forskning om elevers negative erfaringer med undervisning om psykisk helse. Mens Bøe & Ulland (2012) mener at det bør videreutvikles tiltak der dialog og samspill mellom elevene står sentralt.

5.2 Læreres erfaringer med å undervise om psykisk helse

I denne delen blir det presentert funn som handler om læreres arbeid for å fremme psykisk helse. Den kunnskapen og de erfaringene lærere har på dette området har noe å si for hvordan den enkelte elev blir møtt og for hvilke tiltak som iverksettes. Det er tre av syv artikler (nr. 2, 3 & 5) som viser til funn hvor lærere opplever både manglende kompetanse og at tiden ikke strekker helt til i arbeid med psykisk helse. Artikkel nr. 2 & 5 er studier som baserer seg på de mer generelle tiltakene i skolen, mens artikkel nr. 5 viser funn fra det å undervise et skoleprogram.

5.2.1 Generelle tiltak i skolehverdagen

Borg & Pålshaugen (2018) sine informanter påpeker at de opplever at tiden ikke alltid strekker til når det kommer til å ta seg av og sette inn forebyggende arbeid i skolehverdagen. Lærerne opplever også å ha lite kunnskap om hvordan de skal håndtere situasjoner hvor elever har psykiske vansker, men de vil også hjelpe alle elever. Videre funn viser at lærere ofte arbeider med psykisk helse hos elever som allerede sliter med psykiske vansker, og da handler det om å sette inn tiltak for å redusere vanskene.

Det rapporteres at psykisk helsearbeid ofte blir knyttet til 'brannslukningsarbeid' i akutte situasjoner, som for eksempel etter et friminutt. Informanten hevder at det å ta skikkelig tak i et problem, kan være utfordrende med tidsbruken og av følelsen av mangel på kompetanse. Det blir fort til at det blir 'slukking av små branner' fremfor å gå gjennom den prosessen som trengs for å ta tak i hele utfordringen.

Funn rundt lærernes forståelse av begrepet 'psykisk helse' var at de gikk fra å snakke om 'psykisk uhelse' til å diskutere hvordan skolen kan arbeide forebyggende og helsefremmende for alle elever. Basert på dette påpeker informantene at de ønsker mer tid til å lære mer, gjennom diskursiv praksis i teamene på trinnet, og deretter prøve det ut i klasserommet for å øke kompetansen sin. Informantene påpeker at psykisk helsearbeid er en viktig del av lærerarbeidet, da mye av det lærerne faktisk driver med i undervisningen, kan defineres som forebyggende arbeid.

Mæland et al (2017) sin studie viser at lærerne ønsker å prioritere det å støtte elevenes psykiske helse, men opplevelsen av at det er mye å gjøre i skolen, gjør at det gjerne nedprioriteres.

Informantene rapporterer at de ønsker mer støtte fra andre fagpersoner for å styrke deres kompetanse, slik at de videre kan hjelpe og støtte elevenes psykiske helse der de kan.

For å oppsummere Borg & Pålshaugen (2018) og Mæland et al (2017) sine artikler, rapporterte lærerne om manglende ressurser som kompetanse og tid i skolehverdagen. Lærerne ønsker mer kompetanse rundt hvordan å forebygge og sette inn tiltak for å fremme psykisk helse, men også det å arbeide aktivt med dette temaet i teamene på trinnet på skolen. Likevel viser Borg & Pålshaugen (2018) at mye av det lærerne gjør i løpet av en skoledag kan defineres som forebyggende arbeid.

5.2.2 Undervisning rettet direkte mot psykisk helse

I artikkelen til Larsen (2012) vektlegger informantene at de er positive til VIP-prosjektet i seg selv, og at det burde bli satt på timeplanen. Dette indikerer at lærere kan føle seg frustrert over at slikt arbeidet blir en tilleggs ting, i en ellers travel hverdag. En av informantene sier at dersom VIP-prosjektet hadde vært en forpliktelse, ville det følt mer naturlig å gjennomføre opplegget, men når det kommer som en tilleggs ting, så føles det mer ut som en belastning. En annen informant vektlegger at det å ha en god relasjon til elevene sine, vil være den viktigste faktoren for å forebygge psykiske vansker. Informantene uttrykker ulike opplevelser av egen kompetanse når det gjelder å undervise om psykisk helse. En av informantene så på undervisningen om psykisk helse som en mulighet til å kunne bruke seg selv på en annen måte. Dette gjerne med tanken på måten man opptrer, andre måter å undervise på og andre måter å la elevene komme til orde på. En annen informant opplevde derimot følelsen av utrygghet og en del usikkerhet rundt hvor mye kunnskap som trengtes for å kunne undervise om psykisk helse. Informanten påpeker videre at dette førte til usikkerhet rundt hva som skulle bli sagt dersom noen av elevene stilte et spørsmål og man som lærer ikke har erfaringer rundt dette spørsmålet.

For å oppsummere ser man at i likhet med resultatene fra funnene fra de generelle tiltakene i skolen, påpeker artikkelen til Larsen (2012) at lærere opplever mangel på kompetanse rundt temaet psykisk helse. I tillegg opplevde lærerne at dette arbeidet kommer som noe ekstra, i en travel hverdag. På den andre siden rapportert en lærer at denne undervisningen er med på at læreren kan undervise på en annen måte og bruke seg selv og sine erfaringer til å komme

nærmere elevene. På en annen side sier en lærer at relasjonen mellom lærer og elev er den viktigste faktoren for å forebygge psykiske vansker.

5.3 Hvilken nytte ser det ut som elevene får av dette arbeidet?

Her vil funn om hvordan arbeid med psykisk helse ser ut til å påvirke elevene bli presentert. Det er fire av syv artikler (nr. 1, 3, 6 & 7) som har resultater som baserer seg på hvilke erfaringer elevene sitter igjen med etter å ha vært gjennom et skoleprogram. Det er kun de studiene som er knyttet til spesifikke undervisningsprogram som sier noe dette. Det kan virke som at spesifikk rettet undervisning tydeliggjør at undervisningen og det arbeidet som blir gjort, handler om å få elevene til å forstå hva psykisk helse innebærer, og på den måten vil det være enklere for elevene å sette ord på sine erfaringer og opplevelser etter undervisningen.

5.3.1 Undervisning rettet direkte mot psykisk helse

Resultatene til Klomsten & Uthus (2020) viser at elevene opplevde mestring på to plan: en individuell orientering rettet mot forståelsen av eget sinn, og en samtidig kollektiv orientering som et forståelsesfullt blikk mot andre mennesker. Elevene påpeker at undervisningen var med på å øke deres forståelse av seg selv, av sine medelever, og av hvordan de oppfatter sin rolle i et sosialt samspill med sine medelever. Klomsten & Uthus (2020) mener at funnene berører dette med at elevene utvikler en intersubjektivitet, som betyr evnen til å knytte seg til andre på et følelsesmessig plan. Elevene rapporterer at de er mer reflekterte rundt egen atferd når de møter andre, og kan justere atferden etter hvordan vedkommende uttrykker seg. Videre sier elevene at de begynte å reflektere omkring evnen til å forstå seg selv og andre bedre etter undervisningen, noe som retter fokuset mot psykisk helse, særlig mot tanker, følelser og atferd. Til slutt rapporterer elevene at undervisningen har lært dem å forstå at stress og vanskelige situasjoner inngår som en naturlig del av livet, og forstår at de er i besittelse av ressurser til å håndtere dette. Dette presenterer forskerne som en *livsmestringsverdi* for den enkelte (Klomsten & Uthus, 2020).

I studien til Larsen (2012) påpekes det at elevenes begrepsforståelse økte etter gjennomføringen av VIP-prosjektet. Informantene fikk en større forståelse av begrepet psykisk helse og hva det faktisk innebærer. Dette førte til økte refleksjoner hos informantene både når det gjelder egen psykisk helse og andres, noe som igjen kan bidra til økt selvinnsikt og toleranse i møte med andre

mennesker. Funn viser at tre av seks informanter mener at de kanskje hadde blitt påvirket gjennom prosjektet, ved å være mer inkluderende i væremåten. De resterende tre informantene var usikre på om det hadde påvirket dem, eller om det var noen sammenheng i det hele tatt. Det var fire av seks elever som opplevde at klassemiljøet var blitt styrket etter prosjekt. En informant mente at VIP-prosjektet ikke kunne relateres til egne opplevelser av et godt klassemiljø. Funn viser at elevene etter prosjektet ønsket flere timer hvor de kunne lære mer om psykisk helse. Det var viktig at læreren ga aksept for temaet, særlig for de som har det vanskelig. Læreren må ha en anerkjennende væremåte, som innebærer fordomsfri lytting til hva de unge tenker og føler.

I studien til Bøe & Ulland (2012) sa elevene at de åpnet seg mer for hverandre i samtale i prosjektet, men at også samholdet ble bedre mellom dem. Bøe & Ulland (2012) viser til eksempelet der elevene sier «dette har bundet klassen mer sammen», «samtalene hjelper oss til å komme nærmere hverandre», «dette har styrket samholdet». Videre påpeker forskerne at åpenhet og det at elevene kommer nærmere hverandre, er forbundet med at elevene byr på sine erfaringer og meninger, noe som igjen gjør det mulig å bli bedre kjent, og bli kjent med hverandre på nye måter. Informantene rapporterer at samtale skaper tanker og mening.

Elevene beskriver at samtale har fått dem til å tenke over ting, at de har fått nye perspektiver på ting, at det har fått dem til å tenke annerledes, eller at de er blitt mer bevisste rundt temaene som blir tatt opp i dialogen (Bøe & Ulland, 2012). Både i og etter samtale mener Bøe & Ulland (2012) at elevene satt igjen med gode opplevelser, engasjement og entusiasme, ettersom informantene beskrev URO-klassesamtaler som spennende, lærerikt og at de gledet seg til neste gang. Videre påpeker forskerne at samtale har gitt elevene positive følelsesmessige opplevelser som deles av mange eller alle i klassen. Elevene sier at det som skjer mellom elevene i samtale, har en påvirkning på klassen som helhet (Bøe & Ulland, 2012). Informantene hevder at det å ytre seg gjør dem sårbare, men etter hvert som de har åpnet seg mer for hverandre, har de tillit til hverandre og de føler seg trygge.

Ved å oppsummere funnene viser de ulike artiklene til forskjellige erfaringer og nytte som elevene sitter igjen med etter undervisning i psykisk helse. I studien til Klomsten & Uthus (2020) rapporterer elevene at de har lært å forstå at stress og utfordrende livssituasjoner er en del av livet. På samme tid har elevene utviklet forståelse for sin egen, men også andres psykiske helse, og ut ifra det har de lært å forstå medmennesker på en annen måte. I likhet med dette viser

elevene i artikkel til Larsen (2012) at undervisningen har påvirket dem til å være mer åpen i væremåten, men også at klassemiljøet ble styrket. Mens studien til Bøe & Ulland (2012) viser til tre funn etter gjennomføringen av URO-klasesamtaler: Samtaler skaper åpenhet og samhold, samtaler skaper tanker og mening og samtaler skaper følelser. Til felles har artiklene funn som viser at elevene er positive til undervisningen og at de ønsker å lære mer om psykisk helse og andre viktige temaer.

6.0 Diskusjon

Resultatene som er presentert i kapitlet ovenfor, viste hvordan lærerne arbeidet for å fremme psykisk helse i skolen, og hvilken nytte elevene fikk av dette arbeidet. Videre skal resultatene i forskningsartiklene diskuteres og undersøkes med hensyn til hvordan de henger sammen (Støren, 2013). I dette kapitlet skal resultatene diskuteres i lys av tidligere forskning, relevante offentlige dokumenter, og ikke minst oppgavens teorigrunnlag. Hensikten med denne narrative litteraturstudien har vært å undersøke hva de inkluderte artiklene, som utgjør oppgavens datamateriale samlet, sier om skolens arbeid for å fremme psykisk helse, samt hvilket utbytte elevene får av dette arbeidet. Dette blir gjort med utgangspunkt i oppgavens problemstilling: *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet?*

6.1 Hvordan arbeider skolen for å fremme psykisk helse?

Tre av syv artikler (nr. 2, 4 & 5 fra tabell 1) vektla generelle tiltak som skolen kunne arbeide med for å fremme psykisk helse i skolehverdagen, blant annet hvordan lærere tilpasset og tilrettela etter elevenes behov. Fire av syv artikler (nr. 1, 3, 6 & 7 fra tabell 1) undersøkte mer spesifikt hvordan undervisning om psykisk helse kunne fremme psykisk helse, blant annet med skoleprogram. I artikkelen til Larsen (2012) (nr.3 i tabellen) påpektes det at psykisk helse er for *alle* elever. Samt at arbeidet med psykisk helse foregår i ulike settinger i løpet av hele skolehverdagen.

I denne delen av drøftingen benyttes underoverskrifter for å klargjøre og skape større oversikt over hva det er som diskuteres og tolkes.

Tilpasset opplæring og mestringserfaringer

Resultatene fra artiklene til Borg & Pålshaugen (2018), Jerusalem & Hessling (2009) og Mæland et al (2017), viste at lærernes hovedfokus var å tilpasse opplæringen i arbeidet for å fremme elevenes psykiske helse. Lærerne hadde spesielt fokus på elevenes faglige mestring, samt lærernes tilrettelegging. Tilretteleggingen vektla elevenes behov, og at alle elevene skulle ha muligheten til å oppleve mestring. Videre påpekte lærerne at trygghet er en viktig faktor i arbeidet, fordi dette er viktig i relasjonen mellom lærer og elev og mellom medelevene.

Disse funnene er i samsvar med Opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring, der tilpasset undervisning handler om å differensiere og tilpasse undervisning etter elevenes nivå, forutsetning og behov, slik at elevene får opplevelsen av økt læringsutbytte og mestringsfølelse (Opplæringsloven, 1998).

Funnene er også i tråd med annen forskning som omhandler elever med psykiske vansker i skolen. Der pekes det på viktigheten av at skolen som arena kan bidra til å fremme god psykisk helse hos elevene, ved å ivareta, støtte og legge til rette i skolehverdagen (Uthus, 2017).

Ifølge Banduras (1997) teori om mestringsforventning, kan det å ha tro på seg selv og egne ferdigheter knyttes opp mot egen psykiske helse. Bandura mener at lærerne kan øke elevenes mestringsforventning, ved å tilrettelegge slik at elevene gjør seg ulike mestringserfaringer (Bandura, 1977). Dette er også i tråd med Helsedirektoratet (2017b), som peker på mestringserfaringer som utfordrer elevene akkurat passe, gir vekst og selvtillit. Videre vektlegges det at dersom utfordringer er for krevende for eleven, vil det kunne føre til etablering av negative mestringsforventninger i møte med fremtidige utfordringer. Alt dette kan indikere at mestringsforventninger og mestringserfaringer kan være avgjørende for elevene for å fremme god psykisk helse. Dette støttes også av Ekornes (2018) som viser til at manglende skolefaglig mestring er en faktor som medfører stress i barn og unges liv.

Det å utfordre elevene

I artikkelen til Mæland et al (2017) uttalte en av lærerne at dersom en elev opplevde det å holde presentasjoner foran klassen som stressende og utfordrende, kunne eleven slippe å presentere. Basert på tidligere forskning og teorigrunnlaget i denne oppgaven, kan det tyde på at lærerens tilpasning er på tvers av det forskningen og teorien vektlegger. Tilrettelegging for å trygge, gjerne i form av fremføring i liten gruppe, eller kun for lærer, hadde vært mer i samsvar med forskningen og teori om mestringsforventning. Tilpasning på et nivå der eleven føler seg trygg, støttes også av teori om attribusjonsmønster (Schunk & Meece, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Teorien viser til at dersom eleven ikke føler mestring over lengre tid, kan utvikling av et uheldig attribusjonsmønster oppstå.

Dersom eleven i eksempelet til Mæland et al (2017) sliter med psykiske vansker, kan det være at en slik situasjon er for utfordrende. Likevel kan denne eleven etter hvert utvikle uheldige attribusjonsmønster, dersom eleven tilskriver seg skylden for å ikke klare å mestre situasjonen. Dette er også i tråd med tilknytningsteorien (Bowlby, 1988), som vektlegger betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, og da særlig for sårbare elever. Ved at lærer viser forståelse for elevens utfordrende situasjoner og imøtekommer disse, vil dette kunne være med på at eleven får større tiltro til læreren (Brandtzæg et al, 2017b). Etter hvert kan sårbare elever åpne seg mer og dermed tørre å utfordre seg i vanskelige situasjoner. Om lærer og elev har god tilknytning, samt eleven opplever positive mestringserfaringer i disse situasjonene, vil det kunne føre til at eleven tør å utfordre seg mer, for eksempel etter hvert å holde en presentasjon foran klassen. Lærerstøtte og tilknytning er altså to faktorer som er av betydning i møte med elevens psykiske helse. Bru et al (2018) viser til studier som rapporterte at elever som opplevde at lærere tok dem på alvor og brydde seg om deres følelser og behov, hadde færre symptomer på psykiske vansker.

Artikkelen til Borg & Pålshaugen (2018) viser til lærere som utfordret elevene til å gjennomføre utfordrende situasjoner. Gjennom å tilpasse og støtte eleven slik at det ikke blir en ubehagelig situasjon, noe som er viktig for å fremme elevenes psykiske helse. I lys av trygghetssirkelen (Powell et al., 2015) påpekes viktigheten av at elevene får utforske nye ting, men at det handler om hvordan utforskningen blir tilrettelagt og hvilken støtte eleven får fra læreren. Denne håndteringen er på linje med Brandtzæg et al (2017b), som viser til at det å støtte elevenes

utforskning, vil styrke elevens eget initiativ og opplevelsen av å være aktør i eget liv (jfr. Bandura). I tråd med forskningsspørsmål rundt hvilken nytte eleven får av dette, vil dette kunne føre til følelsen av læring, selvstendighet og opplevelsen av å kunne påvirke. Brandtzæg et al (2017b) hevder at dette er noe som vil ha en positiv påvirkning for elevenes fremtidige psykiske helse.

Dersom eleven opplever følelsen av manglende tillitt til læreren, mener Brandtzæg et al (2017b), at dette kan påvirke kraften til å utforske, noe som vil kunne føre til frykt for å dumme seg ut. Viktigheten av å la elever oppleve det å mestre ulike utfordringer sammen med andre, er med på å gjøre elever mer robuste og selvstendige i møte med utfordrende situasjoner. Noe som også er i samsvar med Kunnskapsløftets overordnede del (s. 1), der dette er en del av opplæringens mål i skolen, i tillegg til et fokus i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som skal: «*bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte*» (Kunnskapsløftet, den overordnede del, s. 12).

I lys av funnene over og det som er blitt diskutert fra studiene til Borg & Pålshaugen (2018) og Mæland et al (2017), ser man viktigheten av at lærere gjerne «tør» å kreve at alle elever bidrar, som for eksempel det å holde en presentasjon for en liten gruppe elever isteden for hele klassen. Dette gjennom en tilpasset måte som gir eleven trygghet. Dette gjelder uansett hvilken situasjon man ønsker å utfordre elevene i. Selv om læreren i Mæland et al (2017) sin studie tilrettelegger ved å la eleven slippe å holde presentasjonen, så gjorde læreren dette for å beskytte eleven. Det er forståelig hvorfor dette er en måte å tilpasse på, da dette var ekstra vanskelig for eleven. Det er nok også mange lærere som velger å gjøre det på denne måten – uten at det er feil. Men dette er kanskje ikke er det beste for eleven når det kommer til stykket.

Psykososialt klassemiljø

I artikkelen til Borg & Pålshagen (2018) sa lærerne at arbeid med å fremme psykisk helse gjelder *alle* elever på skolen, ikke bare for de som sliter med psykiske vansker. Videre fortalte lærerne at psykisk helse er aktuelt i ulike situasjoner i løpet av en skoledag, både inne i klasserommet, i friminuttene og i relasjonen mellom lærer og elev, og mellom medelevene. Dette er i tråd med Opplæringsloven § 9A-2 og § 9A-3 (1998) som viser til at alle elever har rett til et godt og trygt

skolemiljø, samt at helse, trivsel og læring er sentralt og skal være grunnleggende faktorer i skolehverdagen. Denne forståelsen peker også på at det ikke er tilstrekkelig med kun et faglig fokus i skolen, noe også Utdanningsdirektoratet (2016) påpeker når de sier at både faglig og sosial støtte er viktig grunnlag i lærer-elev-relasjonen.

Funnene støttes av tilknytningsteori (Bowlby, 1988), hvor nettopp det at tilknytning, både til lærer og medelever, gjenspeiler seg gjennom hele skolehverdagen og skaper trygghet for den enkelte elev. Drugli (2014), påpeker at elevenes tilknytningsmønstre varierer for den enkelte elev, og at elevenes tilknytningsmønster ofte er mer synlig i situasjoner som vil være krevende og utfordrende for dem. For eksempel i tråd med Mæland et al (2017) sin studie, der den utrygge eleven fikk slippe å holde presentasjonen foran klassen. Andre eksempler på dette i skolen, kan være gjennom at eleven er mer tilbaketrukket i klasserommet (utrygg unnvikende tilknytning) og/eller det kan være gjennom en utagerende atferd (utrygg ambivalent tilknytning). Dette er elever som ofte kan stå i risiko for å utvikle psykiske vansker. Skolen vil derfor være en viktig arena der elevene skal kunne bli møtt ut ifra sine forutsetninger, dette er spesielt viktig for de elevene som har en dårlig tilknytning. Gjennom tillit og en god relasjon til lærer vil læreren kunne være en viktig tilknytningsperson for disse elevene.

6.2 Læreres erfaringer med å undervise om psykisk helse

Tre av syv artikler (nr. 2, 3 & 5 fra tabell 1) fokuserte på lærernes synspunkter. Her fremkom det blant annet at lærerne opplever å ha manglende kompetanse og liten tid til å kunne forebygge og sette inn tiltak for elevene. Studiene viste at lærerne ønsket mer støtte fra andre fagpersoner i møte med psykisk helsearbeid. Samarbeid med helsesykepleier, eller tilretteleggingsmuligheter for at elever kan snakke om egne følelser, tok lærerne ikke opp.

På samme måte som over, deles denne kategorien inn i underkategorier for å få bedre oversikt over hva som drøftes.

Kompetanse og tid

I artiklene til Borg & Pålshaugen (2018) & Mæland et al (2017), rapporterte lærerne om manglende ressurser som kompetanse og tid. Lærerne ønsket mer kompetanse rundt forebygging

og tiltak for å fremme psykisk helse, men også det å arbeide mer aktivt med temaet i teamene på samme trinn på skolen. I likhet med resultatene fra de generelle tiltakene i skolen, viste artikkelen til Larsen (2012) at lærere som underviste i skoleprogram også opplevde følelsen av mangel på kompetanse rundt temaet psykisk helse. Dette til tross for at programmet inneholder en lærerveiledning. På den andre siden rapporterte lærerne at skoleprogrammene medfører undervisningskompetanse og erfaring som de kan bruke videre, for å komme nærmere eleven. En av lærerne i artikkelen til Larsen (2012), sa at relasjonen mellom lærer og elev er den viktigste faktoren for å forebygge psykiske vansker. Dette er i tråd med forskningen til Holen & Waagene (2014) som avdekket at lærerens holdninger, kompetanse og tid var det som hadde mest betydning i tilrettelegging og støtte til unge med psykiske vansker. Videre peker studien til Holen & Waagene (2014) på at lærerne i stor grad tilrettela for elevene med psykiske utfordringer, men likevel svarte 40 prosent at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge for denne elevgruppen.

Selv om undervisningsprogrammene har tilhørende lærerveiledninger og fremstår som enkle å gjennomføre, er det tidkrevende for læreren. Det kan derfor tenkes at en integrering av psykisk helse som tema i skolehverdagen, ville oppleves mer naturlig og vært mindre tidkrevende. For eksempel, kan det oppleves mer naturlig for læreren som har gode relasjoner til elevene sine å undervise om gode og vonde tanker, følelser og livsmestring basert på elevenes forutsetning og behov gjennom skoledagen, fremfor å benytte seg av et tidsbegrenset skoleprogram. Hensikten bak det ene nye tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring, i Fagfornyelsen er nettopp det å innlemme psykisk helse i skolehverdagen.

Helse- og omsorgsdepartementet (2017) legger fram at det er rundt 15 til 20 prosent av barn og unge i alderen 3-17 år som sliter med psykiske vansker. Det vil si at det til enhver tid vil være elever i nesten hver klasse som sliter med psykiske utfordringer. Noe som understreker nødvendigheten av lærernes kompetanse til å oppdage og følge opp disse elevene. Dette er også i tråd med St.meld.nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanning*, der det understrekes at læreren skal ha den kompetansen som trengs i møte med hver enkelt elev. Videre påpekes det at læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes prestasjoner i skolen. Derfor er det viktig at lærere har nok kunnskap rundt psykisk helse, og at de har kunnskap om

hvilke symptomer som kjennetegner psykiske vansker og lidelser, slik at elever kan få den hjelpen de trenger (Bru et al, 2018).

I Kunnskapsløftets overordnede del (s. 12) vektlegges det at elever skal kunne utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom å arbeide med problemstillinger i ulike fag. Dette skal bidra til at elevene oppnår større forståelse og opplever sammenheng mellom løsninger og problemer på tvers av fagene (Kunnskapsløftets overordnede del, s. 12). I Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*, legges det fram at opplæring i folkehelse og livsmestring må sees i sammenheng med utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeid mot mobbing. Dette tilsier at det tverrfaglige temaet, gjennom ulike arbeidsmetoder, kan føre til trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap. Noe som videre gir opplevelsen av tilhørighet, og det igjen kan redusere risikoen for sårbare elevers utvikling av psykiske og sosiale vansker. På bakgrunn av oppgavens teorigrunnlag, støttes dette av tilknytningsteorien (1988) og Maslows (1943) behovspyramide som viser til viktigheten av elevers tilknytning både til lærer og medelever, men også at følelsen av tilhørighet er med på å skape trygghet og rom for videre læring.

Tverrfaglig samarbeid

I studien til Mæland et al (2017) svarte lærerne at de ønsket mer støtte fra andre fagpersoner, for å kunne styrke egen kompetanse i å støtte elevenes psykiske helse gjennom undervisning og læring. Sett i lys av oppgavens bakgrunns litteratur og teorigrunnlag har læreren en sentral rolle i møte med elevene, og å gjøre dem mer robuste for det livet har å by på. Dette understrekes i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren-rollen og utdanning*, som påpeker at lærere ofte må ta beslutninger i skolehverdagen som kan få stor betydning for elevene, og poengterer at oppgavene ikke kan løses alene av læreren. Eksempel på dette kan være i møte med elever med psykiske utfordringer, og om hvilke tiltak som skal settes inn. Kompetente lærere er en sentral faktor for elevenes læring, utvikling og fungering i skolen. Lærernes arbeid er essensiell, og de bør være bevisste og trygge i utfordrende situasjoner, også i undervisning om psykisk helse. Det er likevel viktig, ut ifra Bru et al (2018), at lærere har tilstrekkelig kunnskap rundt psykisk helse, samt kunnskap til å oppdage symptomer på psykiske vansker eller lidelser, slik at de vet når de skal oppsøke faglig støtte og hjelp fra andre instanser.

Bru et al (2018) rapporterer at barn og unge opplever at det er vanskelig å søke om hjelp for psykiske vansker, eller hvem de skal henvende seg til. Ettersom det allerede eksisterer en tilknytning og relasjon mellom lærer og elev, henvender eleven seg ofte til læreren. I slike tilfeller er det viktig at lærer vet hvem han/hun kan henvende seg til, og på den måten kan læreren være et mellomledd mellom elev og andre instanser, som for eksempel helsesykepleier. I tråd med Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, ønskes det å styrke samarbeide mellom de ulike instansene (PPT, BUP, helsesykepleier) for at elevene skal få den hjelpen de trenger. Dersom elever ikke blir oppdaget og fulgt opp og dermed ikke får den hjelpen de trenger, kan dette føre til negativ utvikling av den psykiske helsen og andre vansker. Et viktig tiltak i forebyggende og helsefremmende arbeid på skolen vil derfor være å synliggjøre helsesykepleier jevnlig gjennom elevenes skoleforløp. Et godt tverrfaglig samarbeid mellom skole og andre instanser er viktig for lærerne slik at de har noen de kan henvende seg til når det trengs, dette er nødvendig for å sikre elevene en god psykisk helseutvikling.

Tydeligere arbeidsoppgaver knyttet til psykisk helse

I artikkelen til Klomsten & Uthus (2020), mente lærerne at flere arbeidsmetoder kunne defineres som forebyggende for psykisk helse, uten at det ble definert som psykisk helsearbeid. I studien til Mæland et al (2017) var det også en lærer som mente at grensen mellom hva som er lærernes rolle og ansvar for elevenes psykiske helse er uklare. Noe som tyder på at det er usikkerhet om hvilke arbeidsoppgaver som er direkte knyttet til psykisk helse. Hverken opplæringsloven eller Kunnskapsløftet nevner psykisk helse eksplisitt. Dette til tross for at flere av skolens styringsdokumenter legger føringer for at folkehelse og livsmestring skal inkluderes i undervisningen for å bidra til god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2018; Opplæringslova, 1998). Denne utydeligheten kan ha betydning for lærernes usikkerhet rundt psykisk helse arbeid i skolen.

Psykisk helse i skolen blir mer eksplisitt omtalt i folkehelse og livsmestring, hvor tydeligheten av psykisk helsearbeid kommer bedre fram. I Kunnskapsløftets overordnede del (s. 12), står det som følge:” *Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som*

fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg”. I Meld. St. 28, (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*, legges det fram at Fagfornyelsen skal tydeliggjøre de tverrfaglige temaene inn i kompetansemålene og i hvilke fag. Videre påpekes det at temaet folkehelse og livsmestring må være tydelig definert i fagene, som hvordan det skal sette preg på undervisningen. Dette er noe som kan føre til at lærere blir mer bevisste på arbeidsmetoder som fremmer psykisk helse, og det vil være enklere å inkludere det i undervisningen.

I artikkelen til Mæland et al (2017) fortalte lærerne at de var opptatt av at elevene fikk en positiv utviklingsspiral. Dette handler om at dersom elevene føler mestring i skolen, vil dette være med på å fremme deres selvbilde og psykiske helse, som igjen vil kunne påvirke deres skolefaglige prestasjoner. Sett i lys av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsløftets overordnede del), bidrar læring og utvikling både på et individuelt plan samt et mer samfunnsrettet og sosialt plan (Meld. St. 28, (2015-2016)). Dette er viktige aspekter for elevenes utvikling av psykisk helse, samt utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet. Noe som er et viktig og sentralt funn når det kommer til å sette inn helsefremmende tiltak for å fremme elevenes psykiske helse.

Dette støttes av tidligere forskning rundt elevenes psykiske helse og læring, hvor Uthus (2017) hevder at elever som har en god psykisk helse får bedre utbytte av undervisningen, noe som igjen øker muligheten for læring. Dette kan tyde på at for at elevene skal kunne ha et godt faglig utbytte, så må de ha det godt med seg selv – altså ha en god psykisk helse. I dette arbeidet er det like viktig at elevene har en trygg tilknytning (Bowlby, 1988) til læreren, og at de opplever å få støtte og at læreren tilrettelegger etter elevens behov. Dette er også i tråd med NOU 2015:2 (2015), som understreker at lærere-elev-relasjon kan være en avgjørende faktor i møte med elever som sliter psykisk. Lærere kan utgjøre en beskyttelsesfaktor ved å gi god støtte, opptre slik at eleven føler seg verdsatt og sørge for at eleven får den hjelpen de trenger. Dette gjelder for alle elever, ikke bare for de med psykiske utfordringer.

6.2 Hvilken nytte ser det ut som elevene får av dette arbeidet?

I denne delen av diskusjonen skal det handle om elevenes erfaringer med psykisk helse arbeid. Fire av studiene (nr. 1, 3, 6 & 7) viste elevrapportering angående utbytte av psykisk helseundervisning. Her kom det blant annet fram at elevene opplevde undervisningen som lærerik, og de opplevde at innholdet i undervisningen var nyttig. Fra resultatene får man bare innblikk i elevers erfaringer med undervisning som er direkte knyttet opp mot psykisk helse, ikke noe om hvordan generelle tiltak er med på å påvirke dem.

Diskusjonen blir delt inn i underkategorier for å få en større oversikt over hva elevene syntes om dette arbeidet.

Lærerikt og nyttig

Som tidligere presentert fant Klomsten & Uthus (2020) i sin studie, at med undervisningen fikk elevene forståelse av at stress og utfordrende situasjoner er en del av livet. Dette tyder på at elevene fikk forståelse av at utfordringer skjer hos alle, i forskjellig grad, og at de kan overkommes. I følge opplæringens mål (Kunnskapsløftets overordnede del, s.1), skal barn og unge rustes til å møte livets oppgaver og utfordringer og mestre disse, samt at de skal være selvstendige og ha viljen til å stå på. Det kan bety at dersom elevene får muligheten til å bli kjent med ulike situasjoner som byr på utfordringer og stress, får de utviklet redskaper som de kan bruke i møte med slike situasjoner.

I tråd med WHO (2014) sin definisjon av begrepet psykisk helse, handler nettopp psykisk helse om å kunne håndtere normale stress-situasjoner i livet på en god måte (Nes & Clench-Aas, 2011). I følge det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er dette et viktig aspekt som skal:” *bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte*” (Kunnskapsløftets overordnede del, s. 12). Dette kan tyde på at en vellykket implementering av folkehelse og livsmestring vil kunne være lærerik og nyttig for alle elever. Dette er i tråd med teori om mestring som handler om det å greie noe på egen hånd, som for eksempel det å takle stress og komme seg gjennom det på en god nok måte (Heggen, 2012). For å kunne mestre, mener Bandura (1997) at det er viktig å ha tiltro til seg selv, om at man klarer å mestre den situasjonen man er i, på den måten er man agent i eget liv.

Evnen til mentalisering

Videre fortalte elevene i studien til Klomsten & Uthus (2020), at de lærte om både sin egen og andres psykiske helse, og at de fikk bedre forståelse både av seg selv og av andre. I likhet med dette viste studien til Larsen (2012), at elevene opplevde å bli kjent med egne ferdigheter og følelser etter undervisningsprogrammet. Dette støtter mentaliseringsteorien (Skårderud & Duesund, 2014). Mentaliseringsteorien går ut på å forstå sine egne og andres følelser, tanker og handlinger i sosiale settinger. For eksempel å kunne oppfatte dersom personen vi snakker med blir såret av noe vi sier, ved blant annet å forstå kroppslige uttrykk personen viser. Klomsten & Uthus (2020) sier i sin artikkel at mentalisering har betydning på ulike aspekter: det å kunne håndtere følelser, tanker og atferden i møte med andre mennesker, men også for å kunne etablere og opprettholde gode relasjoner med andre.

Basert på dette kan det fastslås at skolen som arena har en unik mulighet til å formidle denne kunnskapen til alle barn og unge. Evnen til mentalisering er en viktig sosial kompetanse. Dette støttes av tilknytningsteorien (Bowlby, 1988) og Maslows (1943) behovspyramide, som indikerer at det å føle tilhørighet og sosial tilknytning med andre mennesker, er et av menneskenes grunnleggende behov gjennom hele livet. Dette kan tolkes slik at det er viktig for mennesker å ha evnen til samspill og skape relasjoner med sine medmennesker. Det å lære å forstå seg selv og andre i ulike situasjoner, vil være til stor nytte gjennom livet. For elever med psykiske utfordringer, vil det å lære seg evnen til mentalisering kunne virke forebyggende og helsefremmende i deres psykiske helseutvikling.

Skaper mer åpenhet, tillit og tilhørighet

Elevene i studien til Bøe & Ulland (2012) opplevde at skoleprogrammet, URO-klassesamtaler, skapte åpenhet og samhold mellom klassekameratene. Samtalene førte til tanker og meninger rundt temaet, og samtalene utløste følelser i elevene. Videre sa elevene at de følte seg sårbare når de ytret sine tanker og meninger i samtalene, men etter hvert som de åpnet seg for hverandre, fikk de mer tillitt til sine medelever og de følte seg tryggere.

I lys av tilknytningsteorien (Bowlby, 1988), gjenspeiles viktigheten av god og trygg tilknytning til sine medelever og lærere, fordi tillit er en avgjørende faktor i en relasjon. Det vises også til at

gode relasjoner smitter, om læreren har god relasjon til elevene, vil elevene få bedre relasjon til hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.2). Videre, for å koble det opp mot lærerens arbeid med å fremme psykisk helse, påpeker Brandtzæg et al (2017b), at elevenes tillit og trygghet til læreren har stor betydning for hvordan elevene tar imot den kunnskapen læreren formidler. I tråd med dette sier Utdanningsdirektoratet (2016a), at den tilknytningen og relasjonen læreren har med elevene, kan føre til at elevene kan få bedre relasjon til hverandre. På denne måten kan lærere skape et godt grunnlag for åpne samtaler om temaet psykisk helse, samt samtaler om egne tanker og følelser.

I likhet med Klomsten & Uthus (2020) og Larsen (2012), vektlegges viktigheten av tilhørighet mellom elevene, også i funnene til Bøe & Ulland (2012), på den måten at det skaper et samhold der elevene er mer åpne. Et godt samhold og klasse miljø vil være med på å gi elevene følelsen av tilhørighet, som også vil ha betydning for elevenes opplevelse av trygghet og **trivsel** (Helsedirektoratet, 2015). Noe som igjen kan påvirke elevenes **trivsel**, som dernest kan ha en positiv påvirkning på helsen. Dette støttes av tilknytningsteorien (Bowlby, 1977) som påpeker at barn og unge lærer å takle utfordringer, for eksempel stress, i trygge relasjoner og omgivelser. Skolen vil derfor være en viktig arena som kan ta utgangspunkt i å lære elevene nettopp dette, blant annet gjennom undervisning om psykisk helse. Igjen vises det til Bru et al (2018) som viser til forskning som sier at elever som opplever at læreren tar dem på alvor, bryr seg om deres følelser og behov, har færre symptomer på psykiske utfordringer.

Den som underviser om psykisk helse

Elevene i studien til Larsen (2012), var tydelige på at læreren som underviste om psykisk helse måtte fremstå som trygg og forberedt. Dette påpekte også elevene i studien til Frøyen & Bongaardt (2015). Dette er noe som gir en indikator på at utstrålingen og tryggheten læreren utstråler er viktig når sensitive tema tas opp. I tråd med tilknytningsteorien (Bandura, 1988), vektlegges det enda en gang om viktigheten av trygg tilknytning i lærer- elev-relasjonen, noe som utvikles ved å uttrykke trygghet, gjennom støtte og forståelse.

I Meld.St. 28, (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* fremheves det at en veiledning til læreplanverket skal utvikles. Hensikten er at den skal gi

lærerne støtte i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen i de tre tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, og er noe som kan hjelpe lærerne til å bli mer trygge i undervisningen om blant annet psykisk helse.

Ønsket om å lære mer om psykisk helse på skolen

Elevene i studiene til Klomsten & Uthus (2020), Larsen (2012), Bøe & Ulland (2012) og Frøyen & Bongaardt (2015) er positive til direkte undervisning om psykisk helse, og de ønsket å lære mer om temaet da det hadde vært lærerikt for dem. I artikkelen til Jerusalem & Hessling (2009), rapporterte lærerne at tilretteleggingen av undervisningen økte elevenes self-efficacy (jfr. Bandura, 1997).

I tråd med tidligere forskning om elevenes psykiske helse, påpeker Bru et al (2018) at dagens samfunnsproblemer ofte er knyttet opp mot menneskers psykiske helseutfordringer. Psykisk helse er et tema som det snakkes om både i medier, blant unge, voksne og på skolen. Det er derfor forståelig at elever kan være positive til undervisning om psykisk helse. Innsikten kan hjelpe barn og unge til å få et mer sunt og nøytralt forhold til sin egen psykiske helse. På den måten vil økt kunnskap kunne være med på å fjerne stigmatisering knyttet til psykisk helse og psykiske vansker. Bru et al (2018) rapporterte at skolen er en viktig arena for å sette inn helsefremmende tiltak for elevene.

I studien til Jerusalem & Hessling (2009) understrekes viktigheten av at dersom helsefremmende arbeid skal styrke elevenes psykiske helse, må den foregå aktivt og kontinuerlig i skolen, for at elevene skal få varig nytte av den. Dette er i samsvar med Klomsten (2018) som understreker at arbeid med psykisk helse er ferskvare, og det er noe som bør arbeides med jevnlig i skolen. Dette gjelder ikke bare for elever på ungdomsskolen og videregående skole, men også for elever allerede nede i barneskolen. NOU (2009:18) viser til at barn og unge kan slite med psykiske utfordringer allerede *før* ungdomsalderen, noe som viser at helsefremmende arbeid bør starte før den tid. Det kan derfor tyde på at en intervensjon med helsefremmende arbeid mot en positiv helseutvikling, bør starte allerede i barneskolen. Derfor er det bra at folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema som skal gjennomføres i alle fag allerede på barneskolen.

7.0 Oppsummering og avslutning

Målet med denne masteroppgaven har vært å besvare problemstillingen: *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen, og hvilken nytte ser det ut til at elevene får av dette arbeidet?* For å undersøke problemstillingen, benyttet jeg meg av to forskningsspørsmål. Det første handler om hvilke måter skolen arbeider for å fremme psykisk helse, og det andre er hvordan dette arbeidet kan påvirke elevene. De to områdene forskningsspørsmålene skal belyse glir litt over i hverandre, da mye av det lærere gjør i løpet av en skolehverdag er med på å påvirke elevenes psykiske helse direkte og indirekte. Likevel har jeg prøvd å skape et skille mellom dem ved å dele resultatene, fra datamaterialets inkluderte studier, inn i kategorier og underkategorier.

Etter å ha gjennomført en narrativ litteraturstudie, med syv inkluderte studier, har disse vært med på å gi et bilde av hvordan lærere arbeider med å fremme psykisk helse, og gitt innsikt i hva elever har lært og erfart etter denne undervisningen. Oppgavens datamateriale er lite, noe som fører til at resultatene ikke kan generaliseres, likevel kan funnene bidra til en mer samlet kunnskap om hvordan skolen arbeider for å fremme elevenes psykiske helse, samt hvilke erfaringer og opplevelser elever og lærere har om og etter slik undervisning.

7.1 Hvordan arbeider skolen med å fremme psykisk helse

Funnene fra studiene, pekte på at lærere arbeider ulikt med hensyn til hva de fokuserte på i møte med psykisk helse. Likevel var det en faktor som går igjen i studiene, nettopp viktigheten av god og trygg relasjon mellom lærer og elev. Den kompetansen og kunnskapen en lærer har i møte med elever er avgjørende for elevene og deres opplevelse av å bli ivaretatt, både for elever som er mer sårbare, men også for elever generelt.

I lys av tilknytningsteorien (Bowlby, 1988), pekes det på hvor viktig det er at elever får en trygg tilknytning til læreren, da lærer har stor påvirkningskraft, og han/hun kan på den måten utgjøre en beskyttelsesfaktor for den gruppen elever som er mer sårbare med hensyn til utvikling av psykiske vansker. Gjennom undervisningen om psykisk helse kan elevene møte ulike problemstillinger som de kan kjenne seg igjen i, ved for eksempel å se en film eller lese et tekstutdrag, for å så snakke om det i grupper med sine medelever. På den måten vil elevene kunne snakke seg gjennom problemer som kan oppstå, og følelser som går gjennom kroppen og

tanker. Disse samtalene/oppgavene som blir gjort i klasserommet, sammen med medelever, vil lære elever å sette ord på følelser og tanker. Den kunnskapen vil også kunne brukes til situasjoner som kan assosieres med det de har lært om på skolen.

7.2 Lærernes erfaringer med å undervise om psykisk helse

Når det kom til hvordan lærere selv opplevde å undervise om psykisk helse, viste resultatene at lærerne opplevde mangel på kompetanse og liten tid. Når det kommer til mangel på kompetanse, kan det være flere faktorer som kan være med på å avgjøre dette. Den ene kan være at lærerne ikke nødvendigvis er kvalifiserte nok til å undervise i psykisk helse, det andre kan være at de vet at dette er et viktig tema, og de er redde for å 'trække feil', eller manglende tro på at 'du' som lærer gjør en god nok jobb.

I tillegg opplevde lærere at de ikke hadde nok tid, i en ellers travel hverdag med mange ulike arbeidsoppgaver. I lys av dette påpekte lærerne at de ønsket mer kompetanse i å møte elever med psykiske vansker, men også i det å undervise om psykisk helse. Ut ifra dette kan det konkluderes at lærerne må styrke sin kompetanse på dette feltet, og det må myndighetene sørge for at de får muligheten til.

7.3 Hvilken nytte kan elevene få av denne undervisningen

Funnene som peker på hvilken nytte elevene ser ut til å ha fått fra disse undervisningsprogrammene, tyder på at elevene har lært at stress og utfordrende situasjoner er noe som er en del av livet. Videre lærte de også hvordan de skulle håndtere slike situasjoner. Dette er funn som er viktige å ta med i det videre arbeidet med skolens satsning på psykisk helse og livsmestring. Målet med skolens arbeid på dette området er det skal være med på å utvide elevenes forståelse av egen og andres psykiske helse, og gjøre elevene mer robuste til det livet har å by på.

Videre erfarte elevene at de fikk større forståelse av hva psykisk helse er, mer eierskap til sin egen psykisk helse, men også forståelse for andre sin psykiske helse. Dette innebærer evne til mentalisering (Skårderud & Duesund, 2014), det å forstå andres tanker og følelser, samt det å kunne regulere egen atferden i møte med andre mennesker. Noe som er en viktig sosial

kompetanse å lære seg og mestre. Elevene påpekte også at det ikke kunne være hvem som helst som underviste i temaet, det måtte være noen som de allerede hadde en relasjon til. Noe som igjen peker på hvor viktig og avgjørende tilknytningen mellom elev og lærer er i skolen.

Resultater viste også at elevene var positive til denne typen undervisning, og de syntes at det er nødvendig å ha det på timeplanen. Temaet folkehelse og livsmestring vil på denne måten kunne være et friskt pust i skolen, ettersom dette er et tema som elevene ser ut til å etterspørre, men også noen lærere synes er nødvendig å ha mer fokus på i skolen. Det trengs noe mer forskning på dette området, ettersom det ikke er så mange studier som sier noe om dette.

7.4 Avslutning

Psykisk helse i skolen handler om at elevene skal rustes til å mestre livet og de ulike situasjoner som kan medføre stress og utfordringer. Ved å fremme dette i skolen vil det kunne være med på å forberede elevene på livet og det som måtte komme, og at de kan utvikle og opprettholde en god psykisk helse. En slik helsefremmende tilnærming vil på sikt kunne redusere psykiske vansker blant barn og unge.

Den kompetansen lærere trenger i møte med elever med psykiske vansker eller med elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker, er å ha kjennskap om viktigheten av psykisk helse og tidlige kjennetegn på psykiske vansker, slik at lærere oppdager disse elevene og kan sette inn tiltak for å hjelpe. Som lærer må en også ha evnen til å bygge gode relasjoner til alle elever, og særlig denne sårbare elevgruppen. Videre må man kunne skape et trygt og inkluderende psykososialt klasse miljø, samt mestre det å arbeide med elevenes sosiale ferdigheter, sammen med andre om det er behov for det.

Psykisk helse er noe alle har, og det vil derfor være viktig å starte med å fremme en positiv helseutvikling fra barneårene. Allerede i barneskolen vil det være mulig å kunne arbeide med psykisk helse, og for eksempel ha samtaler rundt dette temaet tilpasset elevenes alder. Det å lære seg å sette ord på følelser og tanker, men også det å sette ord på situasjoner som kan være vanskelige, er viktig med hensyn til å fremme psykisk helse. Fokus på psykisk helse og livsmestring er viktig for alle elever, og det er derfor akkurat dette tverrfaglige temaet er kommet

inn i læreplanen. Utvikling av gode læringsmiljø – faglig og sosialt – skal gjennomsyre hele skolen. For de sårbare elevene vil dette arbeidet være av særlig stor betydning – og noen ganger trengs nok også andre tiltak enn de mer generelle.

Denne masteroppgaven har rettet oppmerksomheten mot lærernes tanker og erfaringer om hvordan de arbeider for å fremme psykisk helse, og hvilken nytte det ser ut som elevene får av dette arbeidet. Gjennom denne oppgaven vil jeg si at det er behov på mer forskning på akkurat dette området. Videre forskning kan for eksempel være å intervju flere lærere og elever rundt deres erfaringer og læring rundt psykisk helse, og å undersøke gode måter å arbeide med det viktige, men vanskelige, tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

8.0 Litteraturhenvisning

- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2), 191-215, doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81): Academic Press
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R., & Salovey, P. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. doi: 10.1037/1089-2680.1.3.311
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Bokmålsordboka. (2021). Hentet 09.02.21 fra <https://ordbok.uib.no/>
- Bowlby, J. (1969/1997). *Attachment and loss: Vol 1. Attachment*. London, UK: Pimlico.
- Bowlby, J. (1973/1998). *Attachment and loss: Vol 2. Separation: Anxiety and anger*. London, UK: Pimlico.
- Bowlby, J. (1980/1998). *Attachment and loss: Vol 3. Loss: Sadness and depression*. London, UK: Pimlico.
- Bowlby, J. (1988) *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Det lille forlag: Danmark
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017a). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og metallisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017b). *Se barnet innenfra: Trygge barn i en mentaliserende skole*. Hentet 17.04.21 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/se-eleven-innenfra---trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>

- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon: psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe og K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 16-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, T. D. & Ulland, D. (2012). Klassesamtaler som eksistensielt drama - Der psykisk helse oppstår mellom oss. *Nordic Studies in Education*, 32(2), 143-157.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). Bedre føre var.. Psykisk heles: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. (Rapport 2011:1).
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger.pdf.pdf>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli. *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Lekdahl, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ekornes, S. (2018). Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen. Bergen: Fagbokforlaget
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). *The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship*. *Psychotherapy* Vol. 51, No. 3, 372–380.
- Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (3. utg.). Stockholm: Natur & kultur.
- Folkehelseinstituttet. (2015). Folkehelse rapporten. *Psykisk helse hos barn og unge*. Hentet 03.02.21 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Frøyen, G. & Bongaardt, R (2015). Når tre pluss en kan bli to: - Om økt innsikt i psykisk helse blant ungdom gjennom undervisningsprogram Venn1. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, (4), 288-297.
- Gjerustad, C., Smedsrud, J., & Federici, R. A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram* (NIFU 2019:25). Oslo: NIFU.

- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). Fra interaksjon til relasjon, tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heggen, Kåre (2010). Rammer for meistring. I: Ekeland T-J. Og Heggen, K. (red). Meistring og myndiggjøring. Reform eller retorikk? (s. 64-82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8be157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsedirektoratet. (2017a). Psykisk helse og livsmestring i skolen. Hentet 20.01.21 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/psykisk-helse>
- Helsedirektoratet. (2017b). Stress og mestring. Hentet 10.02.21 fra <https://www.helsedirektoratet.no/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2014). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. (Meld. St.19. (2014-2015)). Hentet 10.02.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20142015/id2402807/?ch=2>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). Mestret hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022). Hentet 28.11.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere Vol. 9/2014. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – Hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe og K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 125-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, H. og Juul, J (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Jerusalem, M., & Hessling, J. K. (2009). Mental health promotion in schools by strengthening self-efficacy. *Health Education*, 109(4), 329-341.

- Johannesen, A., Christoffersen, P. A. T. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i Pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2018). Livsmestring på timeplanen – Utdanning i psykisk helse (UPS!). Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kirkehei, I., & Ormstad, S. S. (2013). *Litteratursøk*. Norsk Epidemiologi, 23(2).
- Knopf, J. W. (2006). *Doing a literature review*. PS: Political science and politics. 39(1), 127-132. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/20451692>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren-rollen og utdanningen*. (St.meld.nr. 11 (2008 2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/o/pdfs/tm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28. (2015-2016)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28_20152016/id2483955/.
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6. (2019-2020)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-620192020/id2677025/?ch=6>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, M. (2012). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. (2011). *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 8(1), 24-34.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mykletun, A., Knudsen, A.K. og Mathiesen, K.S. (2009) Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. (Rapport 2009: 8). Hentet 24.01.21 fra <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>

- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O., & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: A qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral Care in Education*, 36(1), 16-28.
- Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). Psykisk helse I Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger. Folkehelseinstituttet. Rapport 2011:2. Hentet 24.01.21 fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112_psykisk_helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf
- Neumer, S. P., Mathiassen, B. & Bjørknes, R. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Zippys venner (2. Utg.). *Ungsinn, 1:2*. Hentet 15.04.21 fra https://ungsinn.no/post/tiltak_arkiv/zippys-venner-2-utg/
- NOU 2009: 18. (2009). Rett til læring. Hentet 24.01.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- NOU, 2015:2. (2015) Å høre til- virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Hentet 24.01.21 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/o/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: En tilknytningsbasert intervensjon: Om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre barnforhold*. Gyldendal Akademisk.
- Pålshaugen, Ø. & Borg, E. (2018). En sak for seg - eller en sak for alle? *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 15(2-3), 180–190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S., L. (2019). Folkehelse og livsmestring i skolen. Pedlex: Oslo.
- Samdal, O. (2009). Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner Vol. 4/2009. HEMIL-rapport (trykt utg.) Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/psykisk_helse_o_skole_hemil_rapport0409-samdal.pdf
- Schunk, D. H. & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence, i F. Pajares & T. Urden (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass - trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget: Oslo.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 3(98),152-164.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sælebakken, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal:Oslo.
- Støren, I. (2013). *Bare søk! : praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie* (2 utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Lærer-elev-relasjoner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 12.01.21 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet 12.01.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv. I Uthus, M. (Red.). *Et helsefremmende inkluderingsbegrep* (s. 158-180). Gyldendal Akademisk: Oslo
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- World Health Organization. (2014). *Mental health: a state of well-being* Hentet fra <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>

Vedlegg 1: Ekskluderte studier

#	Forfatter og tittel	Begrunnelse for eksklusjon
1	Tollefsen & Ibabao (2008) <i>Psykisk helse hos barn og unge. Om det som har vært, og om det som må komme.</i>	Handler om å utvikle et program utenfor skolesituasjonen. Da fokuset ikke primært handler om arbeid i skolen ble den ekskludert.
2	Simen (2016) Psykisk helse som global utfordring	Artikkelen beskriver psykisk helse i et globalt perspektiv. Undersøker ikke hvordan man kan arbeide med psykisk helse i skolehverdagen. Undersøker ikke lærere eller elevers erfaringer med arbeid om psykisk helse.
3	Odenbring (2019) <i>Strong boys and supergirls? School professionals' perceptions of students' mental health and gender in secondary school</i>	Studien er basert på tre svenske ungdomsskoler. Studien undersøker ikke lærere eller elevers erfaringer med arbeid om psykisk helse.
4	Bergh, Hagquist & Starrin (2010). <i>Social relations in school and psychosomatic health among Swedish adolescents—the role of academic orientation</i>	Studien er en gjennomført på en svensk ungdomsskole. Fokuserer på relasjoner til lærer og medelever. Undersøker ikke lærere eller elevers erfaringer med arbeid om psykisk helse.
5	Uthus, 2020 <i>Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie.</i>	Fokuserer på trivsel, innsats og læring i skolehverdagen. Undersøker ikke lærere eller elevers erfaringer med arbeid om psykisk helse.
6	Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald (2011) <i>Supporting children's mental health in schools: teacher views</i>	Studien er gjort i Australia, og baserer seg på læreres erfaringer og arbeid derfra.
7	McLachlan, Burgos, Honeycutt, Linam, Moneymaker & Rathke (2009) <i>Emotion Locomotion: Promoting the Emotional Health of Elementary School Children by Recognizing Emotions</i>	Forskning på internasjonale skolesystemer, i dette tilfellet i USA. Forskningen er gjennomført av sykepleiere som tester ut et nytt program på barn fra alderen 6-8 år.
8	Sanchez, Cornacchio, Poznanski, Golik, Chou & Comer (2018) <i>The Effectiveness of School-Based Mental Health Services for Elementary-Age Children: A Meta-Analysis</i>	Forskning på internasjonale skolesystemer, i dette tilfellet i USA. Studien fokuserer på helse tjenester.
9	Røset, Green & Thurston (2019) <i>'Even if you don't see care . . . you do care after all': 'Othering' and physical education in Norway</i>	Undersøker ikke lærere eller elevers erfaringer med arbeid om psykisk helse. Fokuserer på fysisk aktivitet, og hvordan dette kan påvirke elevers psykiske helse.

10	Klomsten (2018) <i>Livsmestring inn på timeplanen.</i> <i>Utdanning i psykisk helse (UPS!).</i>	Ikke fagfelleurdert artikkel.
----	--	-------------------------------