

## **Enten går det bra, eller så går det over!**

*Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen*

---

**Kristin Loftås**

LRU-3901 Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, Vår 2019





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag.....</b>	<b>VI</b>
<b>Forord .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Kapittel 1: Innledning og beskrivelse av studien.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning av fokus .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Avhandlingens oppbygning.....</b>	<b>3</b>
<b>Kapittel 2: Litteraturgjennomgang .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Litteraturgjennomgang av fire studier.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Litteraturgjennomgang – oppsummering og perspektiver videre .....</b>	<b>8</b>
<b>Kapittel 3: Teori.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1 Psykisk helse i et skoleperspektiv.....</b>	<b>10</b>
3.1.1 Definisjon av begrepet ”god psykisk helse” .....	10
3.1.2 Psykisk helse - relevans i skolen.....	11
<b>3.2 Livsmestring.....</b>	<b>12</b>
3.2.1 Folkehelse og livsmestring i ny læreplan.....	13
3.2.2 Forståelse av begrepet livsmestring i denne avhandlingen.....	14
<b>3.3 Resiliens – motstandsdyktighet.....</b>	<b>14</b>
<b>3.4 Relasjonskompetanse .....</b>	<b>16</b>
<b>3.5 Sosial kompetanse.....</b>	<b>18</b>
3.5.1 Psykologisk førstehjelp.....	19
<b>3.6 Skole-hjem-samarbeid.....</b>	<b>20</b>
<b>3.7 Teori – oppsummering og perspektiver videre .....</b>	<b>21</b>
<b>Kapittel 4: Metode og metodiske avklaringer .....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Kvalitativ forskning .....</b>	<b>24</b>
4.1.1 Hermeneutikkens vitenskapelige teori.....	24
<b>4.2 Intervju som metode for datainnsamling.....</b>	<b>25</b>
4.2.1 Det individuelle intervju .....	25
4.2.2 Gjennomføring av intervju.....	27
<b>4.3 Forskningsstrategi .....</b>	<b>28</b>
<b>4.4 Utvalg informanter.....</b>	<b>29</b>
<b>4.5 Analysemetode .....</b>	<b>31</b>
<b>4.6 Forskerrolle og tilgang .....</b>	<b>32</b>
<b>4.7 Forskningsetikk .....</b>	<b>33</b>

4.8 Intervjuguide.....	34
4.9 Metode – oppsummering og perspektiver videre .....	35
<b>Kapittel 5: Analyse og diskusjon.....</b>	<b>36</b>
5.1 Om analyse og fortolkninger .....	36
5.2 Analysekategori 1: <i>Læreren som trygghet</i> .....	37
5.2.1 Analyse og diskusjon kategori 1 .....	37
5.2.2 Oppsummering analysekategori 1 .....	40
5.3 Analysekategori 2: <i>Verktøy og redskaper for samhandling og utvikling av resiliens</i> 41	
5.3.1 Analyse og diskusjon kategori 2 .....	41
5.3.2 Oppsummering analysekategori 2 .....	45
5.4 Analysekategori 3: <i>Felles visjon - ulike ansvarsområder</i> .....	46
5.4.1 Felles rutiner .....	47
5.4.2 Samarbeid i fellestid og felles planer .....	47
5.4.3 Det trygge kollegiet.....	49
5.4.4 De ulike rollene .....	50
5.4.5 Oppsummering analysekategori 3 .....	51
5.5 Analysekategori 4: <i>Sammen om barnet – avhengighetsforholdet mellom skolen og hjemmet</i> .....	53
5.5.1 Analyse og diskusjon kategori 4 .....	53
5.5.2 Oppsummering analysekategori 4 .....	55
<b>Kapittel 6: Avslutning og perspektiver videre .....</b>	<b>57</b>
6.1 Svar på forskningsspørsmål.....	57
6.2 Forskningsmuligheter i det videre .....	58
6.3 Oppsummerende betraktninger rundt studien som helhet.....	59
<b>Referanseliste.....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>67</b>



## Sammendrag

Denne masteravhandlingen handler om psykisk helse i skolen. Oppgaven er en studie der en søker å avdekke hvordan skolen, som en svært sentral utviklingsarena, arbeider for å bidra til utvikling av resiliente barn og unge som blir i stand til å mestre livene sine. Studien tar for seg fire informanter i ulike roller i skolen, men med fellesnevneren at de arbeider med elever. Informantene arbeider ved en og samme skole, men dette er ikke av betydning i studien. Det som er av betydning er at informantene har kunnskap om de temaer og fokusområder oppgaven tar for seg, og i så måte kan bidra til å belyse forskningsspørsmålet. Datainnsamling og analyse gjøres gjennom henholdsvis delvis strukturert intervju og temasentrert analysemetode.

Både Folkehelseinstituttet og Utdanningsdirektoratet har de siste årene rapportert om økende grad av psykiske helsevansker hos barn og unge. I Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28(2015-2016)), som fastslo en fornyelse av Kunnskapsløftet, ble det presentert tre nye tverrfaglige temaer som skal på dagsorden i fremtidens skole, som et resultat av samfunnsutfordringer en hadde sett var aktuelle over tid (ibid., kapittel 1.3). Ett av de tverrfaglige temaene som ble presentert var *folkehelse og livsmestring*. Det er altså gjennom Stortingsmelding 28 stadfestet at folkehelse og livsmestring skal arbeides med i skolen.

I denne masteravhandlingen forskes det på hvordan en kan arbeide med psykisk helse, resiliens og livsmestring i skolen. Tre begreper som griper over i hverandre. Hovedfokuset ligger på hva lærere og ledere i skolen gjør i sitt daglige virke for å bidra til utvikling av resiliente barn og unge, slik at disse blir i stand til å mestre sine liv. Studiens innsikter er at gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev, som rammes inn av gode strukturer og systematisk skolebasert arbeid, er viktig i arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring. Videre er det av betydning at lærere har kjennskap til hensiktsmessige verktøy som kan læres bort til elevene, og bidra til at utfordrende situasjoner blir mer håndterbare for dem. Ikke minst er det viktig med tett samhandling mellom skole og hjem, slik at disse sammen kan slå ring rundt barn og unge i opp og nedturer.





## Forord

Motivasjonen for dette mastergradsprosjektet har vokst frem gjennom arbeid som lærervikar i barneskolen. Som voksen og snart ferdigutdannet lærer har jeg undret meg over at ting har endret seg fra da jeg selv gikk på barneskolen. Observasjonen jeg har gjort meg er at dagens barn og unge har svært mye de skal forholde seg til i hverdagen. Min oppfatning er at dette skyldes flere ting, men spesielt sosiale medier. Dagens barn og unge får aldri "fri" fra presset de utsettes for gjennom sosiale medier. Hvordan en skal se ut, hva en skal holde på med og bli god i. Det er vanskelig å være seg bevisst omfanget av presset sosiale medier skaper, – det er konstant. Presset kan naturligvis få konsekvenser, i noen tilfeller i form av psykiske utfordringer eller vansker. Vanskene påvirker barnas hverdag generelt, og fungeringen deres i skolen. Som en sentral arena for barn og unge må skolen ta ansvar for å hjelpe elever til å mestre psykiske utfordringer og gjøre de i stand til å fungere også når livet er tøft og utfordrende. Denne oppfatningen har dannet grunnlaget for et faglig dypdykk i arbeid med psykisk helse i skolen; et tema jeg har stor interesse for.

Når jeg nå er i avslutningsfasen av masteravhandlingen min, ser jeg tilbake på fem år jeg vil minnes resten av livet. Et femårig studieløp består naturligvis av både oppturer og nedturer, men verdifulle vennskap og interessant læring har gjort det til en tid jeg ikke ville vært foruten.

En stor takk rettes til min veileder Svein-Erik Andreassen. Ditt engasjement, din kunnskap og din tilgjengelighet har vært uvurderlig i dette prosjektet. Måten du har ivaretatt meg som student på har vært en inspirasjon for hvordan jeg vil ivareta mine fremtidige elever.

Og til mamma Marte, som har vært en av mine viktigste støttespillere i denne prosessen; tusen hjertelig takk for at du har stilt opp som "ekstraveileder", og for dine oppmuntrende og støttende ord underveis. Du er virkelig klok.

Til slutt vil jeg takke mine gode venninner og kollokviepartnere, Elisabeth og Marlin, for gode samtaler og mye latter, til tross for tidvis fortvilelse og stress. Vi har vært et superteam disse fem årene!

Tromsø, 10. mai 2019

Kristin Loftås



# Kapittel 1: Innledning og beskrivelse av studien

## 1.1 Innledning

Folkehelseinstituttet rapporterer om økende grad av psykiske helsevansker hos barn og unge. I rapporten *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak* (Aarø, Siqveland, Skogen, Smith & Øverland 2018) rettes søkelyset mot *hvor* arbeid med barn og unges psykiske helse bør finne sted. Rapporten konstaterer at arbeidet må skje der barna befinner seg, - og at dette ofte er utenfor helsetjenestens rekkevidde. Det er naturlig at en da ser på skolen som en sentral og betydningsfull instans (ibid.). Dette bekreftes ytterligere fra politisk hold, der skolen trekkes frem som en velegnet arena for å møte problematikk relatert til psykisk helse, gjennom forebyggende og helsefremmende arbeid (Meld. St. 34 (2012-2013); St. meld. Nr. 47 (2008-2009)).

Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse fra 2014 viser at antallet barn og unge med psykiske vansker er høyt i Norge i dag, og at disse vanskene påvirker barnas skolehverdag både sosialt og faglig (Drugli & Lekhal, 2011; Holen & Waagene, 2014). Undersøkelsen viser også at lærere ønsker mer kompetanse og ressurser, og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier for å kunne gjennomføre systematisk helsefremmende arbeid. Likeså fremkommer det at skoleeiere er positive til forebygging og støtte, og at skoleledere flest ønsker å arbeide systematisk og forebyggende (Holen & Waagene, 2014).

I løpet av skoleåret 2020 skal en helt ny læreplan implementeres på skoler rundt om i landet. Den nye læreplanen har sitt utspring i fagfornyelsen, som bygger på tanken om at en læreplan må gjøres relevant og aktuell for nåtiden (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den nye læreplanen, som etter hvert skal implementeres, inneholder endringer innenfor ulike områder. Det som er relevant å trekke frem i denne avhandlingen er ny overordnet del, – før definert som generell del. Her presenteres tre nye tverrfaglige temaer. Disse temaene er en del av *Prinsipper for læring, utvikling og dannelse*. Et av de tverrfaglige temaene er *Folkehelse og livsmestring*, som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. Den nye læreplanen konstaterer altså at folkehelse og livsmestring skal arbeides med på tvers av fagenes rammer, på alle norske skoler (Meld. St. 28(2015-2016)). Det tydeliggjøres videre at folkehelse og livsmestring er begreper som er tilknyttet psykisk helse (ibid.).

Også fra annet hold settes det søkelys på at psykisk helse i skolen bør vies oppmerksomhet og tid. I barneombudets rapport fra 2017, *Uten mål og mening*, poengteres også sammenhengen mellom elevenes psykiske helse og nivået av mestring både i skolen og ellers (Barneombudet, 2017:52).

Denne masteravhandlingen skal handle om skolars arbeid med psykisk helse, resiliens og livsmestring. Hvilke faktorer legger grunnlaget for utvikling av god psykisk helse, og hvordan arbeider skolen bevisst med disse for å skape resiliente barn og unge som blir rustet for livets opp- og nedture? Disse spørsmålene har dannet utgangspunktet for min undring og motivasjon, og har dermed blitt utgangspunktet for forskningsspørsmålet som skal undersøkes i denne masterstudien.

## **1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning av fokus**

Med bakgrunn i det overstående er studiens forskningsspørsmål;

*Hvordan arbeider barneskoler for å bidra til barn og unges utvikling av resiliens og livsmestring?*

Forskingsspørsmålet tar opp en tematikk som berøres av mange faktorer. Resiliens og livsmestring er noen stikkord, relasjonskompetanse og sosial kompetanse er andre. I teorikapitlet vil jeg belyse faktorer som har innvirkning på og må sees i sammenheng med barns psykiske helse.

Subjektet i forskningsspørsmålet er *barneskoler*, ikke en spesifikk barneskole, men barneskoler generelt. Studien har likevel ikke til hensikt å generalisere fra en case av barneskole til barneskoler generelt. Studiens hensikt er derimot å oppnå innsikt om temaet ”utvikling av barn og unges resiliens og livsmestring i skolen”. Jeg søker altså å belyse et tema gjennom å studere hvordan et utvalg informanter arbeider med det aktuelle temaet i sitt daglige virke.

Det er ikke avgjørende hvorvidt informantene er fra samme skole eller ei, fordi studiens hensikt ikke er å beskrive en spesifikk skoles arbeid, og heller ikke å generalisere. Det er derfor ikke avgjørende hvorvidt informantene er fra ulike skoler, da studien ikke er komparativ. Forskingsspørsmålet har gitt meg rom til å velge informanter både fra samme skole og på tvers av skoler. De fire informantene som har bidratt med empiri i studien er fra samme skole, – men de kunne like gjerne vært fra ulike skoler. Dette signaliserer at studien ikke er en casestudie,

der målet er å oppnå innsikt om en *case*, og heller ikke å generalisere fra en case til flere, men derimot en studie med hensikt å oppnå innsikt om et *tema*. Dette oppfatter jeg som et komplekst metodisk skille, men dog et skille som synes å være avgjørende. Jeg har derfor drøftet det mer inngående i metodekapitlet.

Når jeg spør hvordan *barneskoler* arbeider, innbefatter dette ansatte i skolen i ulike roller, men med fellesnevneren at de arbeider med elevene; det være seg ledere, fagledere/inspektører og lærere. Dette er fagpersoner som trolig kan bidra med verdifull informasjon vedrørende arbeid med psykisk helse, resiliens og livsmestring i skolen – likeså hvordan skolen som organisasjon arbeider med disse temaene.

I forskningsspørsmålet har jeg bevisst valgt å bruke formuleringen ”å bidra til ...”. Dette er et resultat av at jeg anser skolers arbeid med barns psykiske helse, resiliens og livsmestring som en del av en større helhet. Skolen skal sammen med andre instanser – som hjemmet, fritidsordninger, og ulike arenaer hvor barn tilbringer tiden sin – forsøke å utvikle robuste barn. Med dette anerkjenner jeg at det er flere instanser som må samarbeide for at slik utvikling skal skje. Skolen er en av disse, og skolen har således kun en del av ansvaret.

Avhandlingens fokusområde er arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i en skolekontekst. Det kunne og vært interessant med en spesialpedagogisk tilnærming. Eksempelvis kunne en tatt for seg en spesifikk psykisk vanske. Studien vil dog ikke omfatte dette.

### **1.3 Avhandlingens oppbygning**

Jeg gir under en oversikt over den videre oppbygningen i avhandlingen, og knytter noen kommentarer til de komponenter det enkelte kapittel vil bestå av.

Kapittel 2 består av en litteraturgjennomgang, hvor det redegjøres for tidligere forskning som er relevant for oppgavens fokusområder. I kapittel 3 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk; teori, begreper og perspektiver knyttet til avhandlingens forskningsspørsmål. De emner som inkluderes i teorikapitlet er henholdsvis *psykisk helse*, *livsmestring*, *resiliens*, *relasjonskompetanse*, *sosial kompetanse* og *skole-hjem samarbeid*. I kapittel 4 redegjør jeg for de metodiske og praktiske valg som er tatt i studien. Også min egen forskerrolle redegjøres for i dette kapitlet. Jeg vil beskrive valg i tilknytning til undersøkelsesutvalg, samt hvordan og hvorfor jeg benytter de kvalitative forskningsmetoder som anvendes i studien. I kapittel 5

foretas min drøfting og analyse av empirien, sett i lys av forskningsspørsmålet som har vært studiens utgangspunkt. Jeg deler inn i analysekategorier jeg har kommet frem til gjennom koding, og danner delkapitler deretter. Kapittel 6 er avhandlingens avsluttende kapittel. Her vil jeg tydelig besvare forskningsspørsmålet og presentere de innsikter studien har munnet ut i. Jeg vil videre se på forlengende forskningsmuligheter, før jeg til slutt bringer inn noen oppsummerende og avsluttende betraktninger rundt studien som helhet.

## Kapittel 2: Litteraturgjennomgang

Formålet med dette kapitlet er å vise oversikt over relevant litteratur og forskning innenfor det feltet og de temaer studien skal undersøke. En litteraturgjennomgang bidrar til at jeg som forsker blir bevisst på ulike forståelser og perspektiver innenfor feltet jeg skal studere. Den bidrar videre til innsikt i hva som er forsket mye på, og også hvilke nye innsikter studien kan bidra til (Letnes 2010). Litteraturgjennomgangen tar for seg fire masteravhandlinger. Jeg kunne valgt å inkludere vitenskapelige artikler, men litteratursøkene ga ikke treff på artikler som var relevante nok. Masteravhandlingene i litteraturgjennomgangen er alle norske. Et alternativ kunne vært å se på internasjonal forskning, men dette utelukkes fordi jeg anser norsk forskning som mest relevant og hensiktsmessig i lys av det denne avhandlingen skal handle om.

Utgangspunktet for litteraturgjennomgangen er litteratursøk gjennomført på scholar.google.com. Jeg benyttet meg av tre ulike søk, for å få tilgang til et variert utvalg resultater. Søkene jeg valgte var *psykisk helse i skolen*, *resiliens i skolen* og *livsmestring i skolen*. Sammenlagt fra alle tre søk fikk jeg omtrent 20 000 treff. I hovedsak har jeg konsentrert meg om ny forskning, fra år 2017 og til dags dato. Søket ble derfor filtrert ved valg av ”etter 2017”. Ny forskning er bra fordi det viser hva som rører seg innenfor feltet akkurat nå, og det er videre hensiktsmessig med tanke på at en ny læreplan er i emning. Ny forskning var også det som dominerte blant resultatene. Tematikken psykisk helse i skolen har for alvor kommet frem i lyset de siste årene, og mye av forskningen gjennomført på norske universiteter og høyskoler er fra ett til tre år tilbake. Dette anser jeg som positivt, fordi forskning blir mer aktuell for nåtiden jo nyere den er. Jeg filtrerte videre ved å velge ”masteravhandlinger”. Mengden resultater minsket da til omtrent 800. De fire avhandlingene jeg omsider endte på kom jeg frem til gjennom å velge ut forskning innenfor feltet pedagogikk. I det følgende vil jeg si noe kortfattet om den enkelte avhandling jeg har tatt for meg.

### 2.1 Litteraturgjennomgang av fire studier

I masteravhandlingen til Akers (2018) er det gjennomført en kvalitativ studie av tre lærere på ungdomstrinnet, med formål å finne ut hvilken betydning læreren har for elevers utvikling av resiliens. Han spurte *Hvordan kan læreren fremme resiliens hos elever i skolen?*, med særlig vekt på relasjonskompetanse, faglig- og sosial kompetanse, og kjennetegn ved læreren som en

beskyttende faktor. Akers brukte innsamlingsmetoden semistrukturert intervju, og utvalget var et strategisk kriterieutvalg bestående av erfarne og mindre erfarne lærere.

Resultatene i studien antyder følgende; lærere i grunnskolen kan ha en sentral rolle i utviklingen av elevers resiliens. Men læreren kan ikke lære bort resiliens, - dette er en livslang prosess som avhenger av individets forutsetninger, samt ytre faktorer. Men ved å gi elevene gode opplevelser, samt legge grunnlaget for best mulig utvikling av sosiale og faglige ferdigheter, kan resiliente prosesser lettere settes i gang. Gode lærer-elev-relasjoner, et godt psykososialt miljø, sosial kompetanse og godt skole-hjem-samarbeid er nøkkelord. Lærerens evne til å oppfatte faresignaler hos elevene trekkes også frem som avgjørende. Akers peker til slutt på forlengende forskningsmuligheter med utgangspunkt i egen studie. Han trekker frem at det kunne vært interessant å undersøke lærere som har satt inn særskilte resiliente tiltak i klassen for å se hvilke konsekvenser det gir over en lengre periode.

Kjellesvik (2017) har gjennomført en masterstudie som har mange fellestrekk med den Akers har gjennomført. Kjellesvik har derimot sett på tre læreres erfaringer knyttet til arbeid med psykisk helse på ungdomstrinnet, og ikke på arbeidsmåter slik Akers har gjort. Ved å spørre *Hva er tre læreres erfaringer relatert til elevenes psykiske helse i ungdomsskolen?*, er Kjellesvik opptatt av hvordan lærere har opplevd arbeid med elevers psykisk helse; altså deres personlige, subjektive synspunkter. Målet synes å være å få frem muligheter og utfordringer lærere opplever relatert til arbeid med psykisk helse i skolen.

Funnene fra studien indikerer at lærere opplever belastninger knyttet til arbeid med psykisk helse i skolen, og at disse belastningene påvirker lærernes trivsel. Særlig opplever de utfordringer i at de må praktisere på tvers av egne verdier. Videre funn i studien indikerer at lærernes motivasjon i yrket ligger i å kunne praktisere ut i fra både egne og elevenes indre verdier. Samtlige lærere fra undersøkelsen erfarer at psykisk helse er svært viktig for den enkelte elevs skoletrivsel, læring og utvikling, og kjenner derav på et behov for å utøve yrket på en måte som støtter opp om elevenes psykiske helse. Relasjonsbygging og motivasjon for mestring trekkes her frem som betydningsfulle faktorer. Lærerne opplever flest utfordringer relatert til ressursknapphet i skolen og begrenset handlingsrom for egen del. Dette gjør det vanskelig for lærerne å utnytte det de anser som muligheter godt nok.

Christensen (2018) belyser gjennom sin masteravhandling i organisasjon og ledelse, helse og velferdsledelse og utdanningsledelse *hvordan det arbeides med psykisk helse i ungdomsskolen*.



Studien er en komparativ casestudie som innbefatter to skoler i Bergen. Informantene er valgt ut etter kriterier, og består av de samme rollene på begge skoler; rektor, kontaktlærer og rådgiver. Christensen beskriver disse som nøkkelinformanter med utgangspunkt i at de alle er involvert i arbeid med psykisk helse, og at de hadde tilstrekkelig oversikt til å besvare spørsmål på vegne av skolen. Datainnsamlingen er gjort gjennom semistrukturert intervju.

Resultatene i Christensens avhandling tyder på at arbeidet med psykisk helse på de to skolene var preget av mange gode intensjoner og positive enkelthendelser, men at det dog var stor variasjon, samt ulike oppfatninger og usikkerhet blant de ansatte. Christensen beskriver arbeidet med psykisk helse som et ”nybrottsarbeid”. Begge skoler møtte arbeid med psykisk helse med velvilje og respekt, men det manglet et felles planverk som kunne kommunisere tydelige kjøreregler. Dette følger Christensen opp når han antyder at det ville vært interessant å forske på ny overordnet del av læreplanen – folkehelse og livsmestring – i en forlengelse av studien.

Holsæter (2018) trekker i sin masteravhandling i pedagogikk frem *betydningen av relasjonsorientert klasseledelse i arbeid med å fremme god psykisk helse i småskolen*. Studien er kvalitativ og basert på intervju med tre lærere i småskolen. Holsæter belyser problemstillingen og datamaterialet gjennom tre analysekategorier; tilknytning, relasjonskompetanse og salutogent lederskap. Førstnevnte handler om å utvikle følelsesmessige bånd til andre personer. Den neste handler om hvordan lærer kan få ”tilgang” til eleven gjennom å opparbeide en positiv relasjon. Sistnevnte handler om å finne ut hva som påvirker de forutsetninger som gjør at elevgrupper og organisasjoner trives og fungerer. En søker forklaringer til det som fungerer, og ser på helheten framfor detaljer.

Resultatene i studien understreker betydningen av kunnskap om tilknytningsteori og relasjonsorientert klasseledelse for å fremme god psykisk helse blant barn i tidlig småskolealder. Lærerne i studien er alle opptatt av gode relasjoner med elevene. Studien belyser dessuten at de voksne må starte med seg selv for å kunne fremme livsmestring og god psykisk helse. Forskningsdeltakerne får og frem at de er opptatte av å lære elevene sine om psykisk helse, og av å få frem at å leve det gode liv handler om å håndtere utfordringer og motgang i livet. Holsæter trekker videre frem betydningen av at lærere har et støttende system hvor både ledelse og skolesystem tilrettelegger for en åpenhetskultur der det er fokus på relasjonell kompetanse – og at dette kunne vært interessant å undersøke nærmere.

## 2.2 Litteraturgjennomgang – oppsummering og perspektiver videre

I litteraturgjennomgangen fremkommer det at en har vært opptatt av ulike faktorer innenfor forskning på psykisk helse i skolen. Likeså fremkommer det at mye forskning er gjennomført på ungdomstrinnet. Begreper som resiliens, mestring- og livsmestring, relasjonskompetanse, klasseledelse, trivsel og sosial kompetanse går igjen i flere av avhandlingene. Både Christensen (2018) og Holsæther (2018) peker på at skolen som organisasjon har behov for en felles kjøreplan, slik at en kan arbeide ut i fra et felles ståsted. Slik kan arbeid med psykisk helse finne sted med utgangspunkt i felles målsettinger, og lærere kan bruke hverandre i samarbeid. Akers (2018) vektlegger at utvikling av god psykisk helse – blant annet resiliens – ikke er noe som kan læres bort, men at læreren spiller en sentral rolle i å danne grunnlaget som gjør slik utvikling mulig. Han trekker frem at det ville vært interessant å kunne studere en klasse hvor resiliente tiltak systematisk iverksettes over lengre tid. Kjellesvik (2017) belyser at lærere synes det er utfordrende å skulle handle hensiktsmessig overfor elevenes psykiske helse, og at utfordringene i stor grad påvirker mulighetene.

Med utgangspunkt i avhandlingene jeg har gjort rede for ovenfor, vil jeg nå komme med noen oppsummerende betraktninger rundt hvilken kunnskap jeg oppfatter at min studie kan bidra med i forhold til disse fire. Min studie vil ta sikte på barneskolen, noe som skiller den fra mesteparten av studiene som gjøres rede for i litteraturgjennomgangen. I lys av dette kan en si at min studie vil generere kunnskap om arbeid med psykisk helse i barneskolen. En kan hevde at det er mer interessant å studere ungdomstrinnet, fordi elevene der er kommet lengere i utvikling enn elever på barnetrinnet. Likevel tenker jeg at grunnlaget for utvikling av god psykisk helse bør legges tidligst mulig, og derfor oppleves det for meg særlig interessant å skulle forske i barneskolen.

Et annet perspektiv jeg tenker at min avhandling kan belyse, er det som omhandler skolen som organisasjon. Da tenker jeg på de retningslinjer som kommuniseres fra nasjonalt hold, men også fra skoleeier og skoleledelsen. Eksisterer det en felles kjøreplan, eller noen felles betraktninger og oppfatninger som gir arbeidet retning? Min studie tar sikte på å si noe om hvordan en jobber skolebasert med psykisk helse, resiliens og livsmestring.

## Kapittel 3: Teori

Min generelle oppfatning er at det er vanskelig å skulle definere et begrep eller et emne isolert. Fokusområdene i avhandlingen spiller sammen, og innvirker i større eller mindre grad på hverandre. En kan derfor ikke ta inn det ene uten å ta inn det andre. I teoridelen har jeg valgt å presentere de teoretiske begrepene i den rekkefølge jeg anser som hensiktsmessig for å oppnå en tydelig sammenheng.

Jeg vil starte med å definere begrepet *psykisk helse* som et overordnet emne. Psykisk helse er et komplekst begrep med mange dimensjoner. Litteraturen om psykisk helse er rikholdig, omfatter mange ulike perspektiver, og det er mye interessant en kunne tatt tak i. Imidlertid er det psykisk helse i et skoleperspektiv som har relevans i denne masteravhandlingen. Likevel tenker jeg at for å forstå hva psykisk helse innebærer i en skolekontekst, må en først ha forstått hva psykisk helse i seg selv innebærer. Derfor inkluderes også en generell forståelse av psykisk helse i teorikapitlet.

I fortsettelsen vil jeg bringe inn begreper og tematikk som står i tilknytning til psykisk helse i skolen, blant annet *livsmestring*. Livsmestring er et nytt begrep som skal på dagsorden i skolen, jf. Sælebakke (2014:23). For meg fremstår det som både enkelt og komplekst på samme tid. Slik navnet tilsier handler det om å være rustet til å mestre livet. I sammenheng med livsmestring er det også nødvendig å redegjøre for hvordan begrepet forankres og planfestes i læreplanverket som etter hvert skal implementeres. Et annet relevant begrep som vil bringes inn er *resiliens*. Resiliens handler om å kunne fungere tross risiko. Det er en fornorskning av det engelske begrepet ”resilience”, og et alternativt norsk begrep er ”motstandsdyktighet”, jf. Bekkhus (2008). I teorikapitlet vil et poeng være å tydeliggjøre sammenhengen mellom begrepene psykisk helse, livsmestring og resiliens. *Relasjonskompetanse* og *sosial kompetanse*, samt *skole-hjem-samarbeid*, er videre områder kapitlet vil omfatte.

De begreper og emner som redegjøres for i teorikapitlet kan belyses fra ulike vinkler, og får ulike betydninger ut i fra den konteksten de står i. I denne masteravhandlingen er det særlig skolekonteksten som er interessant å se på, da forskningsspørsmålet retter fokus mot skoler. Det blir således viktig å få frem betydningen begreper og emner får i en skolekontekst.

I teorikapitlet forsøker jeg å bygge et rammeverk som aktivt kan benyttes for å forankre og forstå det som vil fremkomme i analysekapitlet senere i avhandlingen. Det skal være en tydelig

rød tråd mellom teorien som presenteres, synspunktene informantene har tilført studien gjennom sine intervjuer, og analysen av dette. Jeg vil derfor avslutte teorikapitlet med en oppsummering der jeg oppklarer sammenhenger og forklarer hvordan teorien vil benyttes og komme til uttrykk i analysekapitlet.

### **3.1 Psykisk helse i et skoleperspektiv**

Skolen er et sted hvor barn og unge tilbringer store deler av tiden sin. Barn og unges hverdag utspiller seg i klasserom på nærskolen, og områder i nærheten av denne, - der familie, venner og lærere tilbringer sin tid. I så måte kan en si at livet en lever på skolen i er en integrert del av livet generelt. Bandura (2001) hevder at elever som opplever mestring i skolelivet, også opplever mestring i livet, - og slik får et godt utgangspunkt for å utvikle god psykisk helse (ibid.). Med utgangspunkt i Banduras resonnement kan en også hevde at skolen har et ansvar i å hjelpe elever til mestring. Dette forankres i opplæringslovens formålsparagraf, hvor følgende uttrykkes: *elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mesitre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaperglede, engasjement og utforskartrong* ((1998), § 1-1). Dessuten forankres det i opplæringslovens § 9, som uttrykker at skolen skal sikre elever et godt fysisk og psykososialt skolemiljø, der helse, trivsel og læring fremmes (ibid.: § 9). Altså er en viktig del av skolens oppgave å utvikle barn som blir rustet for livene sine, og en kan slå fast at skolen har ansvar for elevers psykiske helse.

#### **3.1.1 Definisjon av begrepet ”god psykisk helse”**

Når en skal forstå psykisk helse i et skoleperspektiv, er det nødvendig å først forstå begrepet psykisk helse og de aspekter det assosieres med. I følge WHO kan psykisk helse defineres slik;

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2014:1).

Slik WHO definerer begrepet, er å realisere eget potensial, mestre ulike sider ved livet, og å kunne bidra og yte noe for samfunnet aspekter som kjennetegner god psykisk helse. Med ”cope with the normal stresses of life” tolker jeg at god psykisk helse ifølge WHO dreier seg om å mestre livet selv når det ikke går 100% slik du ønsker, og at du klarer deg til tross for utfordringer og motgang. Gilbert (gjengitt i Berg, 2005:33) definerer god psykisk helse slik; ”god psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger”. Gilberts definisjon trekker i

likhet med WHO inn betydningen av å mestre motgang. Berg (2005:33-34) skriver at å kunne fordøye livets påkjenninger ikke er noen enkel oppgave; livet innebærer mange ulike påkjenninger. Hun trekker frem at det viktige ikke er hvilke påkjenninger vi erfarer, men hvordan vi gjennom læring og utvikling blir rustet til å kunne stå i disse påkjenningene. Hun beskriver det som å ”ha en psykisk helse som står for en støyt”. Oppsummert kan en si at å ha god psykisk helse handler om å mestre eget liv i både medgang og motgang, - og det er også denne forståelsen som legges til grunn i denne masteravhandlingen.

### **3.1.2 Psykisk helse - relevans i skolen**

Psykisk helse er relevant for skolen på mange måter, ifølge Uthus (2017:20). Alle barn som kommer til skolen bringer med seg sin psykiske helse. Dersom en elev kommer til skolen med en psykisk helse som preges av plager eller lidelser, må skolen sørge for at de kan imøtekomme disse på en hensiktsmessig måte. Skolen må videre være bevisst på at en elev også kan utvikle slike plager på bakgrunn av erfaringer vedkommende gjør seg i skolen. I begge tilfeller får skolen ansvar for å legge forholdene til rette for disse elevene. Skolen skal være psykisk helsefremmende ved å gi elever tilgang til å takle utfordringer, og til å realisere seg selv. Dessuten skal skolen ha en tydelig sosial orientering, som sørger for at elever opplever trygge og gode relasjoner og tilhørighet i et læringsfellesskap (ibid.). En ser altså at å ruste elever til å mestre utfordringer, og legge til rette for at de får utnyttet sitt potensiale faglig og sosialt, er viktige oppgaver skolen har.

Slik det ble stadfestet i avsnitt 3.1, forankres psykisk helse i styringsdokumenter for skolen, eksempelvis opplæringsloven. I så måte er det innlysende at barn og unges psykiske helse er skolens anliggende og ansvar. Uthus (2017:26) påpeker at det likevel ikke er noe garanti for at arbeid med psykisk helse implementeres og gjennomføres i skolen. Dette er trolig et resultat av at styringsdokumentene vi har i dag ikke gir entydige retningslinjer angående hvordan skoler skal arbeide med psykisk helse, hevder Uthus. Dermed har ikke skolene klart for seg hvilke krav som stilles, eller hvordan de skal imøtekomme slike krav (ibid.). Selv om vi har nasjonale føringer, er det skoleeier – altså kommunene – som må organisere og utarbeide lokale planer relatert til arbeid med psykisk helse, jf. Berg (2012:138). Dette tatt i betraktning kan en tenke seg at ulike skoler har ulik praksis relatert til arbeid med psykisk helse.

Berg (2012:140) bringer inn fire perspektiver som hun omtaler som særlig viktige å ivareta når en skal arbeide med psykisk helse. Det første er *systemperspektivet*, som innebærer at alle

planer og prosjekter forankres i overordnede mål og retningslinjer som er gjeldende for systemet skolen er en del av. Det vil innebære lovverk, planer og forskrifter. Målet er at en skal ha en klar overordnet målsetting som sier hvilke prinsipper som skal være styrende for skolen (ibid.). Det neste er *mestringsperspektivet*; et perspektiv Berg beskriver som sentralt i all undervisning og utvikling, - også god psykisk helseutvikling. Dårlig psykisk helse vil påvirke elevens læreevne. Derfor bør arbeid med psykisk helse fokusere på elevers læringsarbeid- og miljø, slik at en kan skape best mulig læringsvilkår som ligger innenfor elevens mestringsområder (ibid.:142). Berg peker videre på det *psykososiale perspektivet*, som handler om de mellommenneskelige forhold mellom elever og mellom elevene og de voksne. Også elevens opplevelse av seg selv understrekes. Eleven skal føle seg trygg, inkludert og verdsatt – og her er det den enkelte elevs subjektive oppfatning som må legges til grunn (ibid.:144). Det fjerde perspektivet handler om det *relasjonelle*, og peker i hovedsak på lærers evne til å skape gode relasjoner til den enkelte elev. Eleven skal føle seg sett og anerkjent, og bli stimulert til lærelyst og personlig- og faglig utvikling (ibid.:145).

Berg sine fire perspektiver kan anvendes til å belyse hvilke forhold og oppgaver skolen bør fokusere på når de skal arbeide med elevers psykisk helse. Noen skoler benytter seg også av opplæringsprogrammer i arbeid med psykisk helse. I følge Klomsten (2017:268) skal slike programmer fungere som en veiviser som kan gi arbeidet retning. Et eksempel på et slikt opplæringsprogram er ”LINK” (linktillivet, 2017). LINK har som mål å se bakenfor atferden til det enkelte barn, og retter søkelyset mot hva som skal til for at barn blir gladere og mer fornøyde i eget liv. Gjennom LINK skal barn delta i tre ulike grupper som har hvert sitt tema, og gjennomføre ti samlinger innenfor hvert tema. Temaene gruppene tar for seg er henholdsvis ”følelesskole”, ”jeg og de andre” og ”på godt og vondt” (ibid.). Klomsten (2017:269) skriver at program i psykisk helse er bra, men at det en bør fokusere på for at kunnskap om psykisk helse skal ha effekt hos elever, er at undervisningen gjennomføres systematisk og over tid. Det kan derfor være grunn til å spørre seg hvorfor psykisk helse ikke er et eget fag med en egen plan.

### **3.2 Livsmestring**

I skolen er livsmestring et relativt nytt begrep. De senere årene har det blitt et begrep som ofte refereres til i styringsdokumenter for barnehage- og skole (Drugli & Lekhal 2018). I overordnet del av det nye læreplanverket nevnes det som et tverrfaglig tema som skal prioriteres i skolen når fagfornyelsen etterhvert implementeres (Utdanningsdirektoratet, 2018). I forbindelse med

læreplanen har livsmestring blitt definert som kunnskap som bidrar til barns forståelse av seg selv, og som skal hjelpe dem å ta gode valg i livene sine. Det handler om å ruste barn og unge til å kunne fungere i et samfunn hvor de stadig utsettes for press. Grunnpilaren som skal sikre livsmestringen er god psykisk helse, ifølge Drugli & Lekhal (2018:29).

Sælebakke (2018:24) påpeker at livsmestring er uløselig tilknyttet helse. Hun legger til grunn Uthus (2017) sin presentasjon av begrepet helse, som sier at helse omhandler de ressursene mennesker har for å kunne leve gode liv. Helsen er en styrke hos mennesket, som forebygger sykdom. At Sælebakke benytter begrepet helse framfor psykisk helse, gir en forståelse av at både det fysiske og psykiske aspektet ved helse er av betydning. Ved å oppnå god helse blir en motstandsdyktig, og kan oppnå livsmestring (Sælebakke, 2018:24). Altså ser en at livsmestring er uløselig tilknyttet både helsebegrepet og begrepet motstandsdyktighet, som videre kan forankres i begrepet resiliens. Sistnevnte, resiliens, vil jeg ta for meg grundigere senere i kapitlet. Sælebakke uttrykker videre at livsmestring er tilknyttet relasjonskompetanse, og at disse må betraktes som to sider av samme sak. En kan ikke jobbe med relasjonsbygging uten å forstå det i et livsmestringperspektiv, og en kan heller ikke forstå livsmestringsbegrepet uten å trekke inn relasjonsperspektivet (ibid.:26).

### **3.2.1 Folkehelse og livsmestring i ny læreplan**

Som nevnt innledningsvis i avhandlingen, blir begrepet livsmestring aktualisert i det nye læreplanverket for grunnskolen, i ny overordnet del (Meld. St. 28(2015-2016)). Livsmestring inkluderes der som ett av tre tverrfaglige tema, ”Folkehelse og livsmestring” som skal arbeides med i skolen. I følge stortingsmeldingen må livsmestring forstås både i et individuelt og et sosialt perspektiv (Meld.St.28 (2015-2016)). Med det menes det at livsmestring handler både om den enkeltes opplevelse av sin verdi og sin livsglede, men også om livskvalitet og tilhørighet som et resultat av deltakelse i sosiale fellesskap (ibid.). Min oppfatning er at disse to perspektivene påvirker hverandre i stor grad. Hvordan en opplever seg selv henger ofte i sammen med hvordan en opplever seg selv i forhold til andre. Uthus (2017) hevder at en ikke kan oppleve mening og sammenheng kun på et individuelt nivå, - en er avhengig av et sosialt miljø, der mening og sammenheng kan skapes med andre. Dette støtter Drugli & Lekhal (2018:30) når de beskriver at livsmestring må forankres i utvikling av skolefellesskap, det psykososiale miljøet til den enkelte elev og arbeid med bekjemping og forebygging av mobbing.

### **3.2.2 Forståelse av begrepet livsmestring i denne avhandlingen**

Hva kan en så legge til grunn som en gjeldende forståelse av livsmestring i denne avhandlingen? Slik det gjøres rede for ovenfor er livsmestring et komplekst begrep med mange aspekter, - og det berikes av andre begreper, både helse, resiliens og relasjonskompetanse. Det er også nødvendig å bringe inn hva livsmestring vil omfatte i et skoleperspektiv. Som nevnt i avsnitt 3.1, henger mestring i skolen tydelig sammen med mestring i livet. På bakgrunn av dette kan en hevde at en generell forståelse av livsmestring også er gjeldende i skolen, og visa versa. På bakgrunn av det som har blitt sagt oppsummerer jeg begrepet i det følgende; livsmestring handler om å oppleve seg selv som verdifull og meningsfull både alene og sammen med andre. Det handler videre om å oppnå god helse, slik at en er rustet til å takle motgang og kan leve et godt liv.

### **3.3 Resiliens – motstandsdyktighet**

I både avsnitt 3.1 og 3.2 har jeg belyst tematikk som er tilknyttet begrepet resiliens. Når jeg forsøkte å definere begrepet god psykisk helse, omfattet et av aspektene å ha en psykisk helse som kunne stå for en støyt; altså som kunne tåle motgang. Når jeg så skulle definere livsmestring, måtte god psykisk helse bringes inn for å berike og belyse dette. Således var også livsmestring noe som innbefattet å være motstandsdyktig. Olsen & Traavik (2010:3) benytter i utdypningen av tittelen på boken sin *Resiliens i skolen* begrepet livsmestring. De skriver at boken tar for seg hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. I så måte ser jeg det rimelig å slå fast følgende; psykisk helse, resiliens og livsmestring er begreper med mange fellesreferanser. Særlig motstandsdyktighet er en referanse som går igjen. Motstandsdyktighet er et slags synonym til resiliens (Bekkehus, 2008). Men begrepet er mer komplekst enn som så. I fortsettelsen skal jeg se på en mer omfattende redegjørelse og forståelse av resiliens.

Ordet ”resiliens” er en fornorskning av det engelske ordet ”resilience”. Direkte oversatt betyr ordet ”elastisitet”, men oversatt til handling blir det ”evnen til å hente seg inn”, jf. Olsen & Traavik 2010:27). Resiliens kan skje på ulike måter innenfor ulike områder. Ofte skiller en mellom det emosjonelle, det atferdsmessige og det intellektuelle. Det kan være et engangsfenomen, men kan også vise seg i gjentatte eller vedvarende prosesser (ibid.). Med utgangspunkt i definisjonen til den anerkjente resiliensforskeren Michael Rutter, dreier resiliens



seg i hovedsak om at et barn når et tilfredsstillende resultat på tross av erfaringer fra hendelser som har innbefattet høy risiko for utvikling av problemer (Rutter, 2006).

En ser altså at resiliens handler om at barn oppnår positiv utvikling etter å ha blitt eksponert for erfaringer som ofte vil kunne resultere i psykososiale vansker. Eksempler på slike erfaringer er jf. Olsen & Traavik (2010:27) vold og mishandling, dramatiske eller alvorlige konflikter vedrørende familieforhold, rus eller foreldre som er psykisk ustabile.

Olsen & Traavik (2010:28) skriver at det tidligere har vært vanlig å benytte betegnelsen ”løvetannbarn” om barn som følger en resilient utvikling. Denne betegnelsen har en senere gått bort i fra, fordi den impliserer at det kun er noen spesielle barn som besitter noen spesielle egenskaper som kan oppnå resilient utvikling. Slik er det ikke. Det er mange faktorer som er med på avgjøre om en utvikler resiliens eller ikke, - blant annet på hvilke områder barnet er sårbart - altså hvordan barnet er rustet med tanke på indre styrke og ytre hjelp -, og hvor effektivt barnet er. Disse er en del av det som kan beskrives som resiliensfaktorer. En annen resiliensfaktor er det å oppleve mestring (ibid.). Mange bruker ordene resiliens og mestring synonymt, men det er en vesentlig forskjell mellom dem, skriver Berg (2005:41). Resiliens er direkte tilknyttet det å faktisk være utsatt for risiko. Mestring handler om læring, og en trenger derfor ikke være utsatt for risiko for å kunne mestre (ibid.).

Mye av forskning som er gjort på resiliens bygger på Aaron Antonovskys (1987) *Sence of Coherence*-teori. Antonovsky var en israelsk professor i medisin. Sence of Coherence, forkortet til SCO, kan oversettes til opplevelse av sammenheng og mening. Antonovsky ser på helse som en helhet, der sunnhet (salutogenese) er i den ene enden, og sykdom (patogenese) er i den andre. Målet er å tilrettelegge for en utvikling som er så nær sunnhet som mulig, og nøkkelen til dette er å se muligheter fremfor begrensninger (ibid.). Antonovsky mener at særlig 3 faktorer er avgjørende i å utvikle opplevelse av sammenheng og mening, og komme nærmere sunnhet; forståelse av egen situasjon, tro på at en kan finne frem til løsninger og finne mening i å forsøke på det (Olsen & Traavik, 2010:29). Disse faktorene vil bidra til at en kan leve et godt liv med god helse. Det handler ikke om hvordan en har det, men heller om hvordan en *tar* det; hvordan en takler motgang og hvilke holdninger en har til utfordrende situasjoner (Sælebakke, 2018:25). Det er imidlertid viktig å understreke at resiliens og SCO ikke er to sider av samme sak, - men kunnskap om SOC kan benyttes for å belyse og forstå noe av det resiliens og resilient utvikling omfatter.

Kunnskap om resilient utvikling og om SCO kan være nyttig i et skole- og undervisningsperspektiv, jf. Olsen & Traavik (2010:31). Ved å ha fokus på faktorer som er salutogenesefremmende, kan en sikre sunn og positiv utvikling hos elevene. Blant annet å legge til rette for læringssituasjoner som kan styrke sterke sider, gi mestringsopplevelser og ruste elevene med god sosial kompetanse og kompetanse generelt, - og på den annen side fokusere lite på vansker og begrensninger, er viktige tiltak. Klarer vi som voksenpersoner å gå foran som eksempler, vil vi samtidig modellere sunne måter å håndtere utfordringer og belastninger på (ibid.).

### **3.4 Relasjonskompetanse**

Som lærer er en av de viktigste oppgavene å se den enkelte elev. Dette innebærer ikke kun å se eleven som skal lære seg fag, og utvikle egenskaper og ferdigheter. Det handler om å se hele mennesket. Det er hele mennesket en skal bli kjent med og bygge en relasjon til. Dette fordrer at en klarer å se bak fasaden, - men kanskje viktigst av alt, at en viser interesse for og er nysgjerrig på eleven og det som skjer i elevens liv (Berg, 2005:74). Det er lovfestet at den som er lærer skal hjelpe eleven å mestre livets påkjenninger. Læreren, som en sentral aktør i elevens liv, skal gi eleven kraft til å kunne ta hånd om livet sitt (Berg, 2005:74). Altså kan en slå fast at relasjonen mellom lærer og elev har innvirkning på elevens psykiske helse og livsmestring. En lærer skal fremfor alt være et medmenneske, som mestrer å se og bekrefte andre (Berg, 2005:75).

Slik jeg beskrev det i avsnitt 3.2, hevder Sælebakke (2018:26) at relasjonskompetanse og livsmestring må betraktes som to sider av samme sak. En kan ikke ta inn det ene uten å ta inn det andre. Videre ble det understreket at livsmestring og psykisk helse må forstås i et sosialt perspektiv. På skolen vil dette innbefatte relasjoner mellom elever, og relasjoner mellom lærere og elever. Negative relasjoner vil resultere i liten grad av tilhørighet, egenverd og sammenheng, og naturligvis påvirke den psykiske helsen negativt, i følge Marit Uthus (2017). En kan i så måte tenke seg at kompetanse om hvordan en kan bygge gode relasjoner til elevene sine er kritisk for arbeid med barn og unge. Spurkeland (2015) bekrefter dette når han framholder at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlaget for livsmestring.

Med utgangspunkt i det overstående, ser jeg det nødvendig å definere begrepet ”relasjonskompetanse”. Spurkeland (2012:63) definerer det som ”ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom

mennesker”. Han påpeker også at det handler om å kunne samhandle; omgå andre, skaffe venner, etablere nettverk (Spurkeland 2015:1). Han understreker at ethvert menneske har behov for utvikling av sin relasjonskompetanse gjennom hele livet, en kan aldri bli utlært (ibid.).

Skolen har ansvar for etablering av både elev-elev-relasjoner og lærer-elev-relasjoner. Førstnevnte handler blant annet om å etablere gode klasse miljøer. Ogden (2012) peker på viktigheten av at elevene særlig i oppstartsfasen får tid til å bli kjent med hverandre, gjennom både organiserte og uorganiserte aktiviteter. Videre sier Ogden at det er svært viktig å utarbeide et sett normer og regler som skal gjelde klassen som helhet, - og at elevene gjerne kan få delta i denne utarbeidingen, slik at de får eierskap til den. Regler og normer skaper forutsigbarhet og struktur, og gir elevene innsikt i hvilken atferd som er ønsket (ibid.).

Vetland & Aase (2018:71-72) påpeker viktigheten av at du som lærer bygger tillit, ved å la elevene erfare at du har de beste intensjoner for dem, og ved at det er samsvar mellom det du sier og det du gjør. Det vektlegges videre at du er villig til å lytte til den enkelte elev. Dersom noen har behov for å fortelle noe som har skjedd i friminuttet eller hjemme, må du gi eleven mulighet til å fortelle og ta det som blir sagt på alvor (ibid.). Vetland & Aase (2018:72-73) påpeker videre viktigheten av at du som lærer er bevisst dine egne fallgruver. Når det som er typisk for deg blir utfordret, kan du lett havne i stress. Da kan du komme til å forstyrre relasjonen du har til elevene dine, uten at du selv oppfatter dette (ibid.). Drugli (2012:79) skriver at det er en klar sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og elevens psykiske helse. Elever med ulike former for psykiske vansker krever mer av læreren sin for at relasjonen skal bli god, enn elever som ikke har slike vansker. Samtidig kan væremåten til disse elevene oppleves som utfordrende for lærer. Drugli påpeker at det er viktig at læreren har kunnskap om elevens psykiske vanske, for å bedre kunne imøtekomme elevens behov. Å informere om psykiske vansker er det blant annet BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) som har ansvar for, men noen ganger må en etterspørre informasjon selv (ibid.).

Det er mye litteratur om relasjonsbygging og relasjonskompetanse, og det finnes mange ulike perspektiver som er viktige og verdt å merke seg. Webster-Stratton (2005) klarer imidlertid å oppsummere det viktigste, synes jeg. Hun framholder at et godt forhold til elevene er alfa-omega, og at en lærer har ansvar for og bør anstrenge seg for å oppnå dette. En lærer-elev relasjon som er bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevenes samarbeidsvilje og motivasjon, gjør læringen enklere og øker vedkommendes prestasjoner (ibid.:57). Jeg tolker det som at det viktigste ifølge Webster-Stratton er at elevene vet hvor de har deg, blir lyttet til og

at deres faglige og sosiale behov blir imøtekommet og ivaretatt. Dette vil bidra til at elevene opplever mestring. Webster-Stratton understreker dessuten at dersom du fokuserer på at elevene skal like deg, og samtidig legger til rette for at de opplever at du liker dem, er det viktigste grunnlaget allerede lagt (ibid.:195).

### **3.5 Sosial kompetanse**

Som klasseleder får en ansvar for en gruppe barn. En gruppe som er sammensatt av ulike ferdigheter, egenskaper, meninger, verdier og forventninger. Denne gruppen skal sammen fungere i et sosialt system. Når barna kommer til skolen og skal begynne i 1.klasse, har de en uklar forestilling om hvordan det sosiale systemet de skal inn i og bli en del av egentlig fungerer (Glavin & Lindbäck, 2014). Skolekulturen stiller forventninger som de ikke har måtte forholde seg til tidligere. På skolen skal barna bli deltagere i et læringsfellesskap. I læringsfellesskapet må de tilpasse seg regler som sier noe om hvilken oppførsel som aksepteres, og hvilken som ikke aksepteres. De skal videre kunne sosialisere og samhandle med andre, både i læringsaktiviteter og øvrige aktiviteter. Attpåtil må de lære seg å sitte lenge i ro, ta beskjeder, og gjennomføre arbeid både på egenhånd og i samarbeidsgrupper (ibid.:13-14). For et lite barn kan disse oppgavene oppleves som krevende, og det kan ta tid å tilpasse seg. For å hjelpe barn å løse oppgaver og utfordringer som skolehverdagen bærer med seg, må en ruste de med noen verktøy. Disse verktøyene kan barna ta i bruk når de skal omgås andre, både i og utenfor skolen. Det er nettopp dette sosial kompetanse handler om (ibid.:15).

Sosial kompetanse er et sammensatt begrep som fordrer en bred tilnærming; både individuelle ferdigheter og miljøbetingede faktorer står i et forhold til hverandre. Det blir således et vanskelig begrep å definere. Ogden (2009:96) forsøker å sammenfatte betydningen av sosial kompetanse ved å peke på stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og utvikle sosiale relasjoner. Han nevner videre viktigheten av å ha et realistisk bilde av sin egen kompetanse. Av det tolker jeg at Ogden legger til grunn å kunne se seg selv klart og forstå seg selv i forhold til andre. Med utgangspunkt i Ogdens betraktninger rundt sosial kompetanse kan en konkludere med at det handler om både kunnskap, ferdigheter og holdninger som kreves for sosial samhandling og sosiale relasjoner – samt barnas oppfatning av sin egen kompetanse.

I skolen har forståelsen av sosial kompetanse vært preget av de ferdigheter en anser som relevante for at elever skal kunne fungere i et læringsfellesskap. Ofte utarbeides det planer som

sier noe om hvilke ferdigheter elevene skal lære seg å mestre på de ulike klassetrinnene. Bandura (1997) peker på at det ikke er tilstrekkelig å lære bort ferdigheter. Troen på at en kan mestre den sosiale utfordringen en står overfor, har betydning for hvorvidt en velger å ta i bruk sosiale ferdigheter eller ei (ibid). I så måte er det like viktig å bygge opp under elevenes tro på seg selv, fremfor å lære bort ferdigheter og verktøy og skape bevissthet rundt i hvilke situasjoner hva skal brukes. En elev som har tro på seg selv og egen evne til å tolke signaler i sosiale miljøer, vil ha bedre oversikt over hvilke ferdigheter som kan anvendes og når (Glavin og Lindbäck 2014).

Forskerne Gresham og Elliott (1990) har utviklet en kategorisering av sosiale ferdigheter. De deler inn i fem ulike ferdigheter, henholdsvis *samarbeid*, *selvkontroll*, *selvhevdelse*, *empati* og *ansvarlighet*. Alle disse står i et gjensidig forhold, og påvirker dermed hverandre. Det er også ofte denne kategoriseringen som benyttes ute i skolene. Glavin og Lindbäck (2014:25) skriver at det ikke er mulig å undervise isolert i en ferdighet. Skal du eksempelvis lære elevene dine selvkontroll, må du også være klar over at selvkontroll påvirker både samarbeidsferdigheter, og ansvarlighet. De må forstås i lys av hverandre, fordi de er deler av samme helhet.

Sosial kompetanse er relevant i denne avhandlingen fordi det spiller en rolle i arbeid med psykisk helse, resiliens og livsmestring. Som nevnt i avsnitt 3.2.1 må livsmestring i følge stortingsmelding 28 (Meld.St.28 (2015-2016)) forstås i både et sosialt og individuelt perspektiv. Livsmestring i et sosialt perspektiv vil innebære den verdi, sammenheng og mening vi opplever gjennom sosial samhandling. I skolekonteksten vil dette gjelde det klassemiljøet elevene er en del av, så vel som de sosiale aktivitetene de deltar i i friminutter, eller andre sammenkomster på tvers av klasser. For at en skal få utbytte av deltakelse i sosiale miljøer bør en vite noe om hva som kreves for å fungere godt sammen. Den enkelte deltaker i det sosiale miljøet bør ha et repertoar av ferdigheter, og kunnskap om disse. Det er her sosial kompetanse kommer inn.

### **3.5.1 Psykologisk førstehjelp**

Raknes (2010) har laget ”det psykologiske førstehjelpsskrin”, og beskriver dette som et verktøy som skal gi barn og unge en innføring i kognitiv terapi. Skrinet inneholder et innføringshefte med tilhørende figurer, samt en blokk – ”hjelpenhender” – som skal fylles ut. Hensikten er at barna skal lære seg en metode som kan benyttes i situasjoner som er følelsesmessig utfordrende. Et grunnprinsipp er at en kan få det bedre i eget liv dersom en har verktøy til å ta kontroll over tankene sine og det en gjør når følelsene er sterke (Raknes 2010).

Raknes har utarbeidet ett skrin til barn mellom 8-12 år, og ett for ungdommer. Skrinet for barn mellom 8-12 år er det som vil bli redegjort for i det videre, siden avhandlingen tar for seg barnetrinnet.

Heftet i skrinet gir barna en innføring i følelser. Blant annet tas det opp hva som er positive og hva som er negative følelser, at følelser kan ha ulik styrke, og hvordan følelser kjennes i kroppen. Det vektlegges også hvordan du tenker når du føler noe, og at dette påvirker hva du velger å gjøre. Videre gis det en innføring i røde (positive) og grønne (negative) tanker. Førstnevnte er tanker som gjør oss glad og trygg, sistnevnte er tanker som gjør oss trist, sint og redd. Heftet gir følgelig en innføring i hva en bør gjøre når en får rødtanker. Blant annet trekkes det frem at det kan hjelpe å snakke med noen, eller gjøre aktiviteter en får glede av. Det benyttes hyppig illustrasjoner i heftet, slik at innholdet gjøres tilgjengelig for barneleseren.

Blokken består av ark med tegning av en hånd, der fingrene og håndflaten representerer hver sin kategori. Henholdsvis *Hva skjer?*, *Følelse*, *Rødtanke*, *Grønntanke*, *Hva kan jeg gjøre?* og *Hvem kan hjelpe meg?*. Hjelpehånden er et verktøy til å lære seg å rydde opp i tanker og følelser som er utfordrende. Å bruke hjelpehånden er noe en må lære seg gjennom øving og systematisk innføring (Raknes, 2010:3-6).

Jeg vurderer at psykologisk førstehjelp kan forstås som underordnet arbeid med sosial kompetanse. Dette tenker jeg fordi psykologisk førstehjelp handler om å utstyre elevene med noen konkrete og håndfaste verktøy som kan hjelpe de å takle og handle ut i fra situasjoner som oppleves som krevende, eller som setter de i en utfordrende posisjon. Det samme er målet med å utvikle sosial kompetanse, men ved psykologisk førstehjelp blir det slik jeg ser det mer konkret og håndfast.

### **3.6 Skole-hjem-samarbeid**

Med utgangspunkt i den generelle delen av LK-06 kan en fastslå at læringsmiljøet til den enkelte elev også favnes av elevens foresatte. Det stadfestes at skolen har ansvar for tilrettelegging for samarbeid med foreldre, men understrekes at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen, mens skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling. Det understrekes at dette krever samarbeidsvilje og imøtekommelse (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Webster-Stratton (2005:31) påpeker at det er bred enighet om at foreldre bør være involvert i barnas skolegang, og at erfaring viser at aktiv foreldredeltakelse har positiv innvirkning på

barnas prestasjoner både faglig og sosialt. Webster-Stratton påpeker videre at lærere må være bevisst på den verdien familien har som aktør i barnas læringsprosess, og at de må kunne mestre å tre ut av den tradisjonelle lærerrollen for å lykkes med foreldresamarbeid (ibid.:33). Dette tolker jeg som at det er en viktig oppgave for læreren å anerkjenne den rollen foreldrene spiller, og at læreren i noen tilfeller må være villig til å involvere seg personlig for å få til et godt samarbeidet.

Nordahl (2007:15) bekrefter Webster-Strattons synspunkter i sin bok "Hjem og skole", der han omtaler hvilke formål som bør ligge til grunn i samarbeid mellom skole og hjem. Nordahl trekker frem at samarbeid mellom skole og hjem på mange måter handler om realisering av barnets muligheter for læring og utvikling, og at det er dette som bør være siktemålet med samarbeidet. Anerkjennelse, trygghet og mestingsopplevelse – både hjemme og på skolen - er noen stikkord han bringer inn. Nordahl understreker videre at både skolen og foreldrene skal ha innvirkning på de avgjørelser og tiltak som angår eleven, samt at både hjem og skole er pliktig å opplyse hverandre om forhold som angår barnet (ibid.:28-29).

### **3.7 Teori – oppsummering og perspektiver videre**

I teorikapitlet har jeg tatt for meg begreper og perspektiver tilknyttet psykisk helse, resiliens og livsmestring i skolen. Selv om de ulike delene av teorien har blitt redegjort for hver for seg, ser jeg en tydelig sammenheng mellom dem. Slik jeg innledningsvis i kapitlet sa; en kan ikke ta inn det ene uten å ta inn det andre. Dette har jeg så forsøkt å få frem underveis i kapitlet, ved å trekke frem felles referanser de ulike emnene har, og forklare hvordan de kan forstås i lys av hverandre. Et siktemål har vært å få frem at god psykisk helse, resiliens og livsmestring er emner som utdyper og beriker hverandre. De handler alle om å kunne mestre livet tross motgang. Både i skolelivet og i livet generelt - disse griper inn i hverandre. Oppfatningen om at de tre begrepene beriker hverandre og har felles referanser, legges til grunn i analysekapitlet. Sosial kompetanse, psykologisk førstehjelp og skole-hjem-samarbeid må igjen forstås som faktorer som spiller inn på psykisk helse, resiliens og livsmestring.

I teorikapitlet har et viktig poeng vært å illustrere hvilken betydning de teoretiske begrepene får i en skolekontekst. Det er denne konteksten som er relevant for studien. Likevel har en sett at mye av det som gjelder i en skolekontekst også gjelder i livet generelt. Det har videre vært

et poeng å samle det teorigrunnlaget som fordres for å kunne skape mening av det som vil fremkomme i avhandlingens analysedel.

Sist men ikke minst har teorikapitlet bidratt til at jeg har utviklet min egen forståelse; både overfor tematikk som er relevant for oppgavens fokusområder, men også tematikk som har vært nødvendig å sette seg inn i for å oppnå forståelse av de perspektiver informantene har tilført studien.



## Kapittel 4: Metode og metodiske avklaringer

I dette kapitlet redegjør jeg for de metodiske valg som er gjort i studien, og begrunner disse. Når en skal i gang med forskning er det mange ulike retninger en kan velge. Valg av retning er knyttet til forskningsspørsmålet studien tar utgangspunkt i. I dette kapitlet redegjør jeg for kvalitativ metode, - som jeg begrunner å være hensiktsmessig i denne studien. Jeg redegjør videre for metoder for innsamling av data, utvalg og informanter, og presenterer noen refleksjoner knyttet til min egen forskerrolle. Vitenskapsteori anvendes til å reflektere over hvordan jeg forstår meg selv som forsker i forhold til andre.

I diskusjonen om begrunnelse for valg av forskningsstrategi, metoder og utvalg anvender jeg begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Følgende forståelse er lagt til grunn for disse begrepene:

- Intern validitet forutsetter i denne studien at innsamlet data er relevant for forskningsspørsmålet. Data kan være interessant, men ikke relevant – og dermed ikke valid. Refleksjoner over valg av metoder og utvalg opp mot forskningsspørsmålet er dermed arbeid med intern validitet.
- Ekstern validitet dreier seg her om hvorvidt svar på forskningsspørsmål kan hevdes å kunne anvendes for andre tilfeller enn det case feltarbeidet har vært gjort i, og for det utvalget som har bidratt med data. Ekstern validitet er dermed delvis synonymt med generalisering (jf. begrepsbruk i Tresselt, Andreassen og Lund, 2018:84).
- Intern reliabilitet i denne studien handler om å unngå misforståelser mellom forsker og deltakere, og å unngå at informanter «pynter» på virkeligheten, uten at forskeren oppfatter det.
- Ekstern reliabilitet dreier seg i denne studien om å gjøre det mulig for leseren å reflektere over de valg forskeren har gjort – altså at valg, begrunnelser og utfall gjøres gjennomskiktig (jf. begrepsbruk i Andreassen og Bjørndal, 2019).

Jeg diskuterer ekstern reliabilitet indirekte gjennom diskusjon av de tre første kulepunktene, og forsøker å fremstille de steg jeg har foretatt meg systematisk. Begrepene anvendes fortløpende i kapitlet til å vurdere studiens kvalitet. Forskningsetiske vurderinger gjøres også fortløpende.

## **4.1 Kvalitativ forskning**

Forskning dreier seg om å bevege seg fra en tankeverden og over til en virkelighet (Jacobsen 2005:14). En ønsker å konfrontere egne spekulasjoner og spørsmål med det en kaller for virkelighet; i forskerverdenen definert som empiri. I denne studien er det psykisk helse, resiliens og livsmestring i et skoleperspektiv som er gjenstand for forskning. Å forske på skolars arbeid relatert til dette innebærer at en søker å studere og forstå hva slags tanker og oppfatninger skoleledere og lærere legger til grunn i et slikt arbeid. For å finne frem til dette må jeg som forsker gjøre en fortolkning av andres utsagn. Siden det er fortolkning som i dette prosjektet er utgangspunktet, anser jeg det som hensiktsmessig å benytte kvalitativ forskning.

### **4.1.1 Hermeneutikkens vitenskapelige teori**

Det er viktig å understreke at den empirien som fremkommer i denne masteravhandlingen ikke kan anses som absolutte sannheter, men derimot tanker og refleksjoner informantene i studien har bidratt med gjennom individuelle, kvalitative intervjuer, og min fortolkning av disse. Dette tatt i betraktning, synes det hensiktsmessig å plassere studien innenfor hermeneutikkens vitenskapelige teori. Hermeneutikken legger blant annet til grunn verdien av at kunnskap genereres sosialt; altså i samspill mellom mennesker – og at alle mennesker forstår ting ulikt (Kvale og Brinkmann, 2009). Kjennetegn i hermeneutikken er hvordan forskerens intuisjon, innsikt og forforståelse vil påvirke hans refleksjon og fortolkning av kunnskap, i følge Thagaard (2013). Hun skriver at hermeneutikken vektlegger fortolkning av andres handlinger gjennom fokus på et meningsinnhold som går dypere enn det som umiddelbart kommer til syne. Når jeg benytter en hermeneutisk tilnærming, går jeg ut i fra at det ikke eksisterer noen entydig sannhet. Fenomener kan slik jeg ser det tolkes på flere nivåer. Thagaard (2013) skriver videre at den hermeneutiske teori bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås ut i fra den sammenheng det en studerer er en del av. Dette er en oppfatning jeg også har lagt til grunn i min egen forståelse av hermeneutikken.

Min generelle oppfatning er at vi mennesker i dagliglivet oppfatter situasjoner ulikt. Noen ganger kan det være snakk om små misforståelser, relatert til for eksempel begrepsforståelse og lignende. Andre ganger er det snakk om større og mer kompliserte ting. I denne studien har en viktig oppgave for meg vært å nærme meg forskningen på en nøytral måte; en oppgave som slett ikke er enkel. For å kunne unngå misforståelser mellom meg selv og respondenter, har det

vært et poeng å i forkant av feltarbeid sikre at vi hadde en felles oppfatning av meningen vi la i sentrale begreper. Jeg trekker frem to poenger: i forkant av et intervju tok jeg opp begrepet ”resiliens”, og forklarte hva jeg la i det, og etterspurte deretter informantens tolkning av samme begrep. Da kom det frem at vi begge knyttet begrepets meningsinnhold til det å kunne fungere tross risiko, og motstandsdyktighet. Slik etablerte vi en felles forståelse. Dette var en del av arbeidet med intern reliabilitet. Et annet viktig poeng var å anerkjenne at vi er ulike mennesker som opplever situasjoner ulikt og tenker ulikt. Dette tydeliggjorde jeg ved å påpeke overfor informantene at jeg ikke var ute etter ”fasitsvar”, men derimot at jeg anså deres tolkninger og refleksjoner som verdifulle. Dette kan defineres som å ta et metaperspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009), og her har hermeneutikken hatt rollen som en veiviser. Det har vært et viktig verktøy i å bli bevisst på at vi alle har en forforståelse av ulike fenomener og emner.

## **4.2 Intervju som metode for datainnsamling**

Når en velger å forske kvalitativt er det en rekke måter en kan gå frem på for å innhente data fra felten. Valg av innsamlingsmetode må sees i sammenheng med forskningsspørsmålet; en velger den metoden som i størst grad kan bidra til at forskningsspørsmålet besvares. Jeg fant det hensiktsmessig å innhente data fra et utvalg lærere/skoleledere, for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Dermed ble intervju et formålstjenlig valg. Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker tenker og oppfatter situasjoner, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på bestemte temaer (Thagaard, 2013:95). Denne typen informasjon hadde vært vanskelig å få tak i gjennom for eksempel et spørreskjema, eller observasjon. Ved intervju var muligheten for oppfølgingsspørsmål der, og en fikk rom til å skape mening sammen i en dialog. Slik ble det også mulig for meg som forsker å skaffe intern valid data.

### **4.2.1 Det individuelle intervju**

Intervjuet finnes i ulike varianter. Jacobsen (2005) skiller mellom det åpne individuelle intervju, og det åpne gruppeintervju. I gruppeintervjuet intervjuer forskeren en gruppe informanter samtidig. En slik intervjuform er hensiktsmessig dersom en ønsker å få frem eventuelle uenigheter mellom individer, eller utveksling av meninger mellom mennesker. I gruppeintervjuet kan gruppen etterhvert utvikle en felles forståelse, slik at individuelle synspunkter nedtones (ibid.). Både individuelt intervju og gruppeintervju var aktuelle metoder for studien. Fordeler ved førstnevnte er trygghet for den enkelte informant som kanskje i noen

tilfeller kan reduseres når flere informanter er sammen, og at den enkelte informant dermed kan få større anledning til å uttrykke det hun har på hjertet, og mer rom for egne refleksjoner. Fordeler med gruppeintervju er at en informants innspill og refleksjoner kan bidra til at en annen informant kommer på momenter hun ikke ville ha kommet på i et individuelt intervju. Gruppeintervju ble dog valgt bort av praktiske hensyn med å samordne informantene til samme tidspunkt. I det følgende vil jeg derfor kun utdype det individuelle intervjuet – det er dette som er relevant i studien.

Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes ved at forsker og informant interagerer i en tilnærmet vanlig dialog. Informanten får prate åpent om et tema, og har få retningslinjer å forholde seg til, og forsker sitter igjen med en mengde notater/lydbåndopptak som videre kan analyseres (Jacobsen 2005). I lys av dette vurderer jeg at det åpne individuelle intervju er egnet til å få innsikt i hvordan ulike aktører i skolen – lærere og ledere – arbeider med psykisk helse, slik målet er i denne studien.

Kvale og Brinkmann (2009:102) tar i bruk begrepet ”det kvalitative forskningsintervju” når de redegjør for intervju. Formålet i et slikt intervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra dens eget perspektiv. Den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant vektlegges. Kvale og Brinkmann trekker videre frem betydningen av at forskeren har kunnskap om intervjutemaet, slik at han er i posisjon til å stille gode oppfølgingsspørsmål. De understreker også at det kvalitative forskningsintervju krever en form for «faglig ekspertise». Med det menes at å intervjuer ikke bare fordrer et repertoar av ferdigheter, men også at det utøves skjønn i anvendelsen av dem, samt en situert vurdering av konsekvensene av de praktiske avgjørelsene sett i en større sosial kontekst (ibid.). Et eksempel på egen utøvelse av dette var under intervju med informant 4, der informanten uttrykte at skolens ledelse ikke i tilstrekkelig grad la til rette for systematisk arbeid med et fokusområde. I det tilfellet vurderte jeg at jeg ikke ville legge fokus på informantens relasjon til sine ledere, men heller opprettholde informantens fokus på det som skulle være tema for intervjuet.

Kvale & Brinkmann (2009) presenterer videre noen kriterier for vurdering av intervjuets kvalitet. To av disse ser jeg det hensiktsmessig å trekke frem, fordi de har relevans for valg i min studie;

1. At intervjueren i intervjuet forsøker å presentere sine fortolkninger av informantens svar (ibid.).

2. At intervjuet er «selvkommuniserende» (ibid.), altså at det i seg selv er en fortelling som ikke fordrer ytterligere utdypning.

Punkt 1 bragte jeg inn i avsnitt 4.1.1 og 4.2, hvor jeg trakk frem eksempler fra noen intervjuer som belyste viktigheten av at jeg presenterte egne fortolkninger av informantens utsagn. Punkt 2 vil jeg utdype når jeg senere i kapitlet redegjør for intervjuguiden, og knytter noen kommentarer til den.

En skiller ofte intervjuer fra hverandre med utgangspunkt i grad av struktur. Thagaard (2013) skiller mellom *det lite strukturerte*, *det delvis strukturerte*, *det relativt strukturerte intervjuet* (ibid.:97-98). Det delvis strukturert intervju har blitt benyttet i denne studien. En slik form for intervju innebærer at temaene i intervjuet er forhåndsbestemte, men rekkefølgen er løs og kan bestemmes underveis. Da legges det mer til rette for at forsker kan følge informantens fortelling, men samtidig sørge for at de temaer en skal innhente kunnskap om blir ivaretatt. I denne intervjuformen gjør fleksibilitet at spørsmålene kan knyttes til den enkelte informants forutsetninger (ibid.:98). Disse aspektene gjorde at det delvis strukturerte intervju syntes hensiktsmessig for denne studien. Jeg vurderte at denne intervjuformen ville hjelpe meg å skaffe intern valid data, fordi jeg fikk mulighet til å tilpasse meg den enkelte informant og skape intervjuer som ivaretok deres forutsetninger og behov. Hver informant fikk tid og rom til å bringe inn de perspektivene som var viktig for dem.

#### **4.2.2 Gjennomføring av intervju**

Som forsker er det en avgjørende oppgave å være bevisst på hvilke strategier en tar i bruk for å oppnå forståelse av informantenes virkelighet, og for å innhente relevant informasjon (Postholm, 2010). Spørsmålenes innhold, utforming og hensikt må derfor vurderes nøye i forkant av intervjuet (ibid.). I min studie er det gjennomført fire kvalitative intervjuer. Intervjuene var planlagt på forhånd, og hadde en varighet på omtrent 30 minutter. Intervjuene ble gjort opptak av, med samtykke fra informantene, og noe av intervjumaterialet ble videre transkribert og analysert. I intervjusituasjonen noterte jeg det jeg umiddelbart oppfattet som av særlig interesse. Slik kunne jeg sammenligne det jeg oppfattet som det viktigste i intervjusituasjonen med det jeg oppfattet som det viktigste når jeg lyttet igjennom på et senere tidspunkt. Dette knyttes til arbeid med intern validitet, ved at jeg i sammenligning mellom hva jeg noterte under intervjuene og hva jeg noterte når jeg lyttet til intervjuene, kunne oppdage klarere hva som var relevant og hva som ikke var relevant for forskningsspørsmålet. At data er

interessant betyr imidlertid ikke at det er relevant (Tresselt et.al, 2018:84; Andreassen & Bjørndal, 2019), og det syntes derfor hensiktsmessig å ta en ny vurdering av de umiddelbare notatene når jeg lyttet igjennom og transkriberte. Eksempelvis hadde jeg i det ene intervjuet notert og satt strek under ordet *tirsdagsskole*, et tema en av informantene var innom. Når jeg senere lyttet igjennom oppdaget jeg at informanten kun nevnte dette kort, uten videre redegjørelse, og jeg kom således frem til at det ikke var belyst nok til at det kunne få relevans for forskningsspørsmålet.

Lyttingen ga meg en pekepinn på hvilke deler av materialet jeg ville transkribere. Jeg opplevde transkribering som en utfordrende prosess som tok lang tid, men har virkelig sett nytten i det. Kvale & Brinkmann (2009:187) peker på at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og at en med utgangspunkt i en hermeneutiske tradisjon kan omtale oversettere som «forrædere». De belyser at transkripsjon kan være problematisk med tanke på at en ikke kan gjengi ikke-verbale reaksjoner, ironi, stemmeleie, intonasjon o.l. i en transkripsjon. Dette må en være seg bevisst når en erstatter «den levde muntlige samtalen» med «skriftens formelle stil», skriver Kvale & Brinkmann (ibid.). For å kunne ivareta deler fra den muntlige talen som kunne ha betydning for min fortolkning av innholdet i intervjuene, noterte jeg ned hver gang en informant lo, uttrykte *eh* eller *hm*, eller la trykk på noe. Dette syntes hensiktsmessig for å oppnå en riktig forståelse av det som ble sagt.

### 4.3 Forskningsstrategi

I det følgende resonnerer jeg meg frem til valg av forskningsstrategi. Denne studien er rettet mot å innhente mye informasjon om få enheter, og benytte denne informasjonen til å belyse et fenomen. Opprinnelig tenkte jeg at studien omfattet det som jf. Thagaard (2013:56) kan defineres som en *case*, og at ulike enheter innenfor casen var gjenstand for forskningen. Ramian (2007) skriver at casestudiet er skapt for å studere det aktuelle, det enkeltstående og det konkrete – i sin naturlige sammenheng. Imidlertid har jeg funnet at det ikke er hensiktsmessig å definere studien som en casestudie, men at det likevel er hensiktsmessig resonnerer rundt dette. Dette vil jeg gjøre i det følgende.

I valg av forskningsstrategi har jeg pendlet mellom to ulike case-studier; *eksplorativ casestudie*, og *teoretisk fortolkende casestudie*. Patel og Davidson (2011:12) skriver at en eksplorativ case-studie fordrer en allsidig belysning av et bestemt problemområde, og tar sikte på å generere kunnskap som i større eller mindre grad kan legges til grunn for andre studier. En anvender en

case og benytter denne som eksempel for en gruppe caser. I lys av dette vurderte jeg først at min studie ble av typen eksplorativ; en single *eksplorativ* case-studie. Dette ved å tenke at studiens ambisjon var å forsøke å generalisere fra én barneskole til gruppen barneskoler. Men dette stemte ikke, da studiens ambisjon er å oppnå innsikt om temaet som undersøkes.

Andersen (2013:28/70–71) beskriver en teoretisk fortolkende casestudie; der forskeren studerer et fenomen som det finnes relativt mye kunnskap om fra før, og tar i bruk teori for å belyse en case (ibid.). I en teoretisk fortolkende casestudie er det ikke et siktemål å generalisere, fordi det kun er én case en er opptatt av, og det er denne i seg selv som er interessant (ibid.). Heller ikke denne typen casestudie egner seg til studiens formål, da intensjonen ikke er å belyse den casen, i dette tilfellet skolen som informantene tilhører. Intensjonen ved å intervju informantene er å oppnå innsikt om studiens *tema* – ikke om skolen informantene arbeider ved.

Ut i fra det overstående plasserer jeg studien min slik: i studien søker jeg å oppnå en allsidig belysning av et fokusområde, og benytter en case/informanter fra én skole for å oppnå slik belysning. Dermed legger studien til grunn noe av det som er typisk for en eksplorativ casestudie. Men ved at jeg ikke forsøker å generalisere, og studerer et fenomen som det allerede finnes mye kunnskap om, kan en si at jeg også legger til grunn det som er typisk i en teoretisk fortolkende casestudie. En ser altså at studiens forskningsstrategi ikke er tilknyttet en spesifikk form for casestudie. At alle informantene i studien er enheter innenfor det som kan kalles samme case, spiller ingen strategisk rolle, men kun en praktisk rolle. Informantene kunne like gjerne ha vært fra ulike skoler uten at dette ville hatt innvirkning på studien og dens formål. En kan i så måte hevde at forskningsstrategien i studien har likhetstrekk med to typer casestudier, men at den i hovedsak tar sikte på å innhente kunnskap fra noen informanter som er interesserte i og har erfaring med fokusområdet studien undersøker. En søker å få innsikt i selve temaet ”arbeid med psykisk helse i skolen”, og dermed er det ikke en hensikt å finne ut hvordan det arbeides med dette i en spesifikk case. Dette viser at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å betegne en studie som case-studie selv om alle informantene er fra samme skole. Det som er det essensielle er at informantene kan bidra med data om skoler og læreres arbeid med elevers psykiske helse.

#### **4.4 Utvalg informanter**

Alle fire informantene er fra samme skole, anonymisert til *Hakkebakken skole*. Bakgrunnen for valg av informanter fra denne skolen er todelt. Den ene begrunnelsen knytter seg til hva lærere

og ledere på Hakkebakken skole kan bidra med, i og med at skolen har arbeid med psykisk helse som et satsningsområde. Dette gjorde informanter ved denne skolen særlig relevant og aktuell for prosjektet. Dermed kan informantene i Hakkebakken skole som arbeider med satsningsområdet defineres som en marginalgruppe, som av Mellin-Olsen (1996:28-29) omtales som en gruppe personer som er spesielle på en måte som gjør dem særlig verdifull i forskningen. Det er vanlig å benytte seg av ei marginalgruppe når en er usikker på om en får noe ut av forskningen (ibid.). I min studie ble ei marginalgruppe benyttet for å bidra til at forskningen skulle resultere i relevant informasjon. En kan i så måte hevde at bruk av marginalgruppe ga meg som forsker tilgang til intern valid data. De som etterhvert endte opp med å utgjøre utvalget var de som selv uttrykte engasjement gjennom samtaler i pauser og andre settinger hvor vi som kolleger inngikk i en sosial samhandling. Jeg antok at disse hadde potensiale til å bidra med verdifull informasjon, fordi de signaliserte særlig interesse for temaet.

Den andre begrunnelsen knytter seg til tilgang. Hakkebakken skole er min egen arbeidsplass, og dette gjorde den til en mer tilgjengelig arena for forskning enn en annen vilkårlig skole. Å forske i et felt som på mange måter er ”ens eget”, med kolleger og bekjentskaper, bringer med seg både fordeler og ulemper. Dette vil jeg si mer om i avsnitt 4.6 der jeg avklarer min rolle som forsker.

Min interesse og nysgjerrighet har blitt formulert gjennom studiens forskningsspørsmål. Jeg forstod tidlig at for å kunne belyse forskningsspørsmålet, måtte jeg ha med folk i skolen å gjøre. Informasjonen jeg etterspør omhandler arbeid som foregår innenfor skolens rammer. Jeg kunne forsøkt å komme i kontakt med vilkårlige lærere og etterspurt informasjon vedrørende elevers psykiske helse, og kanskje ville jeg fått tilgang til relevant informasjon gjennom disse personene . Samtidig ville jeg risikere å ende opp med et utvalg som ikke hadde noe særlig å bidra med på det området. Dette ville vært svært uheldig. Ved at jeg hadde kjennskap til at skolen som utgjorde casen arbeidet med psykisk helse, fikk jeg som nevnt tilgang til det en kan kalle for ei marginalgruppe. I utgangspunktet ble hele lærerstaben og ledelsen i casen i større eller mindre grad aktuelle som informanter.

Utvalget bestod av fire personer, og disse fire utgjorde altså marginalgruppa. Felles for dem alle var rollen som enten lærer eller leder i skolen. Alder og kjønn i utvalget var irrelevant, det eneste kriteriet som var gjeldende var rollen som lærer eller leder, og erfaring og interesse for det aktuelle temaet. Dette kom av at jeg var ute etter informanter som på ulike måter arbeidet tett på elever, og da hadde det liten betydning hvorvidt det var en mann eller en kvinne, alder



etc.. Utvalget ble likevel variert sammensatt av tilfeldige årsaker, men dette har ingen strategisk betydning for studien.

## 4.5 Analysemetode

Det har blitt foretatt en temasentrert analyse av datamaterialet i studien. Thagaard (2013:183) skriver at i en studie hvor alle deltakere skal uttrykke seg om samme temaer, anses en slik analyse som hensiktsmessig. Siden alle informantene i studien har besvart de samme spørsmålene, har intervjuetekstene fått en slags ordnet struktur. Imidlertid har informantene også selv fått spillerom til å prate om det som har vært særlig viktig for dem. Eksempelvis har jeg ikke stoppet informantene når de har fortalt om situasjoner fra egen praksis som betydde noe for dem. Jeg ønsket ikke å forstyrre deres fortelling unødige. Denne måten å strukturere et intervju på var jeg innom i avsnittet om intervju. Selv om intervjuetekstene fikk en tilnærmet ordnet struktur, er det likevel viktig å understreke at alle intervjuene ble unike, i den forstand at informantene var ulike og fikk rom til å bringe inn de perspektiver som var viktige for dem. Dersom siktemålet med analysen hadde vært å fokusere på det som var viktig for enkeltpersonen, hadde trolig en personsentrert analyse vært et mer hensiktsmessig valg. I min studie var målet derimot å innhente informasjon om noen spesifikke temaer. I så måte var temasentrert analyse et riktig valg.

De sentrale temaene i prosjektet defineres ved hjelp av forskningsspørsmålet, og igjen i intervjuguiden. Forskningsspørsmålet peker på hvilke områder en må innom, og intervjuguiden sørger for at disse områdene ivaretas i intervjuet; en ser altså at forskningsspørsmålet og intervjuguiden er uløselig tilknyttet hverandre. For meg har dette vært en viktig del av arbeidet med intern validitet. Hvert tema presenteres så med resultater en har kommet frem til gjennom bruk av kodeord. Poenget med kodeord er at de skal gjenspeile det som har vært hovedpoenger i beskrivelsene informantene har kommet med (Thagaard, 2013:183). Således vil presentasjonen av resultatene bære preg av det forskeren tolker som hovedpoenger i beskrivelsene, og forskerens egen fortolkning står dermed sentralt (ibid.). For eksempel ble et av kodeordene i mine intervjudata *trygghet*. Trygghet var et tema samtlige informanter var innom flere ganger i løpet av intervjuet. Et annet var *relasjon*. Jeg oppfattet at begrepet relasjon var noe en hele tiden kom tilbake til. Begge kodeordene jeg eksemplifiserer med kom jeg frem til gjennom lesing på tvers av intervjuene, med søk etter informasjon som gjentok seg. Jeg benyttet meg i stor grad av fargekoding, ved at jeg markerte beslektede utsagn i lik farge.

I prinsippet vil en temasentrert analyse innebære at en løsriver de enkelte beskrivelser fra konteksten de oppstod i. En konsekvens av dette er at forståelsen av den enkeltes situasjon ikke kommer i fokus (Thagaard 2013:191). Imidlertid er det slik at alle deltakere i denne studien tilhører den samme konteksten. Valg av temasentrert analyse kan blant annet forankres i dette. Når det er sagt, blir det likevel viktig å bevare den enkelte informants integritet. Det skjer blant annet gjennom ivaretagelse av prinsippet om anonymitet. Temasentrerte analyser anses i lys av dette som særlig hensiktsmessig, fordi det er vanskelig å gjenkjenne personer i teksten når beskrivelsene deres ikke presenteres som en helhet (ibid.).

Jacobsen (2005) benytter begrepene ”systematisere” og ”sammenbinde” når han beskriver en lignende en analyse tilsvarende den temasentrert (ibid.:186). Når en systematiserer foretas det en forenkling og utsiling av informasjon – en prosess som er nødvendig for å få oversikt over materialet en har, og for å kunne formidle funn. Jeg drar linjer mellom systematisering og arbeidet jeg gjorde med lesing på tvers av intervjuene og søk etter informasjon som gjentok seg selv. Sammenbinding beskriver Jacobsen som fortolkning av data, og deretter inndeling i temaer (ibid.). Dette kobler jeg opp mot notering og registrering av kodeord.

## **4.6 Forskerrolle og tilgang**

Som nevnt innledningsvis i kapittel 4 gikk jeg inn i forskningsprosessen med kjennskap til informantene og det feltet jeg undersøkte. Faktisk var det disse bekjentskapene som ga meg tilgang til feltet, og en kan således si at jeg fikk ”reell tilgang”; det innebærer at forsker får aksept av og kommer i samhandling med de hun ønsker å studere, og finner frem til arenaer som er gunstig for forskningen (Wadel & Fuglestad, 2014:212–214). Å forske i nære og kjente omgivelser fordrer en bevisst og konsentrert forsker, - for selv om der er mange fordeler, finnes det også fallgruver. Repstad (2007:39) trekker frem at en kan risikere å miste ”den akademiske distansen”, og få personlige interesser i arbeidet i felten. Likevel understreker han at dette ikke bør forhindre en i å gå i gang med forskning i eget felt, - men at en dog må være seg bevisst problemstillinger en kan møte på. Et annet spørsmål er hvor nært en kan tillate seg å komme informantene. Kommer en for nær vil en risikere at forskningsresultatene påvirkes av denne nærheten (ibid.). Jeg opplevde ikke noen tegn på at bekjentskap mellom informantene og meg påvirket datainnsamlingen, men kan likevel ikke utelukke det.

Wadel (2014:37) skriver at vennskap, bekjentskap og personlige sosiale nettverk er svært vanlige måter å få adgang på i et feltarbeid. Nielsen (1996:71) hevder at tilsvarende årsaker

nevnes av antropologer når de skal begrunne valg av felt; de har vært der før, fikk være med på et prosjekt der, kan språket, kjente noen personer osv. Altså er det ikke uvanlig for forskere å forske i eget felt.

Jeg opplevde at nærhet og bekjentskap i denne studien gjorde seg utslag gjennom en avslappet, humoristisk og bekreftende atmosfære – som gjorde intervjusituasjonen trygg, og hyggelig å være i. Et eksempel var i intervju med informant 2, der informanten etterspurte hvordan det gikk med meg på studiet, og uttrykte at hun håpte vi etterhvert kunne bli kolleger, og jeg tok opp min begeistring over at hun hadde vist interesse for å delta i studien min. Jeg opplevde videre at informantene viste stor grad av engasjement og motivasjon, i større grad enn de antakelig ville gjort dersom vi ikke hadde noen relasjon. Et eksempel på dette var intervjuet med informant 4, der informanten uttrykte at hun syntes det virket svært interessant å gjennomføre en studie som dette, og at hun vurderte det selv. Samtlige informanter stilte seg meget positiv til deltakelsen. Repstad (2002:210-211) nevner engasjement og motivasjon som fordeler ved å forske i eget felt.

For meg var det særlig viktig å ha bevissthet rundt hvilken type spørsmål jeg utformet, - videre at spørsmålene ble gjort kjent for informantene på forhånd, samt at spørsmålene la opp til refleksjon og åpenhet, slik at det ikke ville bli behov for mange oppfølgingsspørsmål. Ved å stille oppfølgingsspørsmål ville jeg selv stå i fare for å ta styringen på samtalen og gi refleksjonene retning, og dette ønsket jeg å unngå. Likevel vektla jeg at intervjuer og informant inngikk i en sosial samhandling. Dermed anerkjente jeg både verdien av å gi informantene spillerom, men likeså at vi var gjensidige parter i en dialog.

Kleven (2011:11) sier at forskeren og hans subjektivitet bringer inn både fordeler og ulemper i forskningssammenheng, - men den kvalitative forskningsstradisjon har verdsatt fordelene foran ulempene. Valget om å forske i eget felt kan forankres i nettopp dette.

## **4.7 Forskningsetikk**

Forskningsetiske vurderinger har vært gjort fortløpende i kapitlet, men oppsummeres her. Før masterprosjektet ble satt i gang fikk jeg en godkjenning fra *Norsk senter for forskningsdata*, i det videre omtalt som *NSD* (se vedlegg 1). Kravene til NSD har blitt oppfylt ved at informert samtykkeskjema har blitt sendt ut til samtlige informanter (se vedlegg 3). Slik har jeg sikret at alle informantene har fått tilstrekkelig informasjon om hva de takket ja til, og at det var mulig å trekke seg underveis. Også intervjuguiden (se vedlegg 2) som ble sendt ut ga informantene

informasjon om hva deltakelsen innebar. Videre fikk informantene selv velge om de ønsket å bli tatt lydopptak av eller ikke. Etter endt studie ble samtykkeskjemaene og all annen skriftlig dokumentasjon som var tilknyttet informantene makulert.

## 4.8 Intervjuguide

Jeg utarbeidet totalt ti spørsmål i forkant av intervjuene. Disse spørsmålene vurderte jeg nøye med utgangspunkt i forskningsspørsmålet i studien og de fokusområdene det innbefattet, og de gjennomgikk derfor noen endringer. Jeg ønsket å formulere spørsmålene på en måte som la opp til åpne svar, det vil si at de skulle legge til rette for refleksjon, jf. valget om delvis strukturert intervju. Eksempelvis startet spørsmål 1 med ”hva tenker du er...” framfor ”hva er...” - altså understreker jeg gjennom spørsmålsstillingen at jeg er ute etter intervjuobjektets synspunkter. Spørsmålene skulle sørge for at fokusområdene i studien ble ivaretatt og belyst i intervjuene, samtidig som de skulle gi informanten mulighet til å bringe inn sine perspektiver.

I det første intervjuet fikk jeg en pekepinn på hvilke spørsmål som fordret en tydeligere formulering, og det ble derfor gjort noen småjusteringer mellom intervju 1 og 2. Et eksempel er spørsmål 4 i intervjuguiden (se vedlegg 2). Opprinnelig stod det, og ble formulert til informant 1: *Hvordan arbeider du med psykisk helse og livsmestring?*. Informanten ble usikker, og forstod ikke om jeg siktet til hennes praksis som lærer, eller til hennes personlige praksis; altså hva hun kunne, hvilke egenskaper og ferdigheter hun besatt med tanke på slikt arbeid. For meg indikerte dette at spørsmålet ikke var tydelig nok formulert, og jeg omformulerte det derfor til det følgende: *På hvilke måter er arbeid med psykisk helse og livsmestring hos barn en del av din hverdag som lærer/leder i skolen?*. I det påfølgende intervju 2 fikk jeg bekreftet at dette var en hensiktsmessig justering, både i form av at det syntes som informanten forstod hva jeg etterspurte, og i form av at jeg fikk tak i relevant data. En kan derfor si at justeringen bidro til intern validitet, ved at spørsmålet ble mer relevant for forskningsspørsmålet. Justeringen bidro også til intern reliabilitet, ved at spørsmålet etterpå ble bedre forstått av informantene.

Siden jeg var ute etter informantenes synspunkter og refleksjoner, ble spørsmålene gjort kjent for dem på forhånd. Slik fikk de tid til å sette seg inn i tematikken, og kunne presentere en mer fullstendig forståelse i intervjuene. Dette syntes også hensiktsmessig i lys av at jeg ikke ønsket å stille mange oppfølgingsspørsmål, eller forstyrre informantens fortelling. For meg ble det viktig å presentere mine egne fortolkninger av informantenes svar underveis i intervjuene, slik at vi kunne forsikre oss om at vi hadde forstått hverandre riktig. For

eksempel bragte informant 2 inn betydningen av struktur og rutiner i skolehverdagen. Jeg spurte om hun da tenkte på betydningen av å kommunisere til elevene hva som skulle skje når. Informanten tydeliggjorde da at hun tenkte på det skolebaserte, f.eks. at lærerstaben hadde tydelige rutiner for hvordan de skulle gå frem ved § 9a saker, eller når de skulle ta kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste. Eksemplet illustrerer viktigheten av å presentere sine egne fortolkninger, fordi en tolker ting ulikt. Dette kan knyttes til intervjukriteriene som ble presentert i avsnitt 4.2, og arbeid med intern reliabilitet.

Å få innsikt i spørsmålene på forhånd ga informantene en forutsigbarhet som trolig bidro til at intervjusituasjonen opplevdes som ufarlig, og dermed også intern reliabilitet, ved at risikoen for at informantene holdt noe tilbake ble redusert. De fikk trygghet til å si det de hadde på hjertet. En konsekvens av at informantene fikk innsikt i spørsmålene på forhånd var at de kunne lese seg opp på begreper og temaer, noe som kunne resultere i en ”redigert” respons. Dette ville en unngått dersom svarene var spontane. Jeg opplevde likevel at informantenes respons var preget av situasjonen der og da, framfor at de ramset opp noen momenter de hadde satt seg inn i på forhånd.

#### **4.9 Metode – oppsummering og perspektiver videre**

I første del av kapitlet om metode har jeg gjort rede for kvalitativ metode generelt og den vitenskapsteoretiske forankringen som har gitt prosjektet retning. Også det kvalitative forskningsintervju har stått sentralt. I lys av dette har jeg fortsatt med å begrunne mitt valg av forskningsstrategi, der individuelle intervjuer har blitt brukt som metode for datainnsamling. Videre har jeg trukket inn de praktiske sidene ved undersøkelsesopplegget; særlig avklaringer rundt utvalg, i form av case og informanter, og intervjuguide. Underveis har jeg gjort rede for hvordan jeg har arbeidet med å sikre validitet og reliabilitet. Som en avsluttende del av kapitlet har jeg forsøkt å belyse og begrunne egen forskerrolle. Dette har vært særlig viktig for meg fordi jeg har valgt å forske i eget felt.

Å reflektere over og diskutere metodisk tilnærming har vært avgjørende for min forståelse av dette masterprosjektet, og har gitt meg et godt innblikk i hvordan studien er bygd opp. Det har videre bidratt til bevissthet rundt de oppfatninger som har preget mitt forskerblikk, og utviklet min kunnskap om de mange og ulike valg en kan ta når en skal i gang med forskning. Konklusjonen er at ingenting bør overlates til tilfeldigheten i en forskningsprosess. Alt må være nøye gjennomtenkt og en må hele tiden forsøke å plassere og begrunne de valg en gjør.

## **Kapittel 5: Analyse og diskusjon**

Denne delen av oppgaven er strukturert slik at presentasjon av empiri, analyse og diskusjon føyes sammen. Teksten består dermed ikke av en analysedel og en påfølgende diskusjonsdel, men disse elementene integreres i hverandre. I tråd med dette ser jeg det nødvendig å forklare hvordan jeg skiller mellom analyse og diskusjon. I analysen vil empirien presenteres og tolkes. I diskusjonen vil empirien knyttes til teori, og koblingene vil deretter bli sett opp mot forskningsspørsmålet. Kapitlet vil deles inn i fem delkapittel. Først kommer en avklaringsdel med redegjørelser omkring analyse og fortolkninger, - så følger analyse og diskusjon av fire kategorier jeg har kommet frem til gjennom koding av datamaterialet, med ei påfølgende oppsummering. Analysemetode og koding gjorde jeg rede for i kapittel om metode, avsnitt 4.5. Jeg har i analyse- og diskusjonskapitlet valgt å bruke et rikt utvalg sitater fra de kvalitative intervjuene jeg har gjennomført, for å eksemplifisere empirien underveis. Teori fra kapittel 3 brukes fortløpende til å forankre empiri.

### **5.1 Om analyse og fortolkninger**

I analysen vil jeg ta fatt i det som synes å være hovedtrekkene i informasjonen jeg har kommet frem til gjennom intervju og fortolkning. Etter å ha gjennomført alle fire intervjuer, transkribert og kodet, satt jeg igjen med et stort og rikholdig materiale. Dette tatt i betraktning, er min oppfatning at det var hensiktsmessig å sende ut spørsmålene til informantene på forhånd. Dette diskuterte jeg imidlertid i avsnitt 4.7, der jeg bragte inn fordeler og ulemper ved forhåndsutsending av spørsmål. Jeg oppfattet at den enkelte informant hadde mye å komme med, og hadde interessante synspunkter og refleksjoner tilknyttet spørsmålene. Allerede i det andre intervjuet oppdaget jeg sammenfallende refleksjoner hos informantene. Likevel har det kommet tydelig frem at de ulike personene jeg har intervjuet, også som innehavere av ulike roller i skolen, ser ting ulikt og har ulike ting de er opptatt av. Dette synes jeg har gjort prosessen særlig interessant.

Et mål i dette kapitlet er å synliggjøre, eksemplifisere og analysere empiri. For å få frem sammenhenger mellom teori og empiri, ser jeg det formålstjenlig å bruke et rikt utvalg sitater. Jeg henter sitater fra alle fire intervjuene, men skiller ikke mellom data fra de fire. Derfor er ikke informantene kalt f.eks. A-D, men jeg refererer heller til data ved å skrive ”en informant uttaler at ...”. På den måten ivaretas anonymitet i enda større grad, ved at utvalget av sitater ikke

er linket til hver av de fire informantene. Dette er ikke en ulempe for studien i og med at det ikke er av relevans for forskningsspørsmålet hvem som har sagt hva. Det er videre i tråd med temasentrert analysemetode som er redegjort for i kapittel 4. Et unntak gjøres imidlertid i analysekategori 3. Der vil det i et av underkapitlene tydeliggjøres hvilken rolle i skolen informanten som har uttalt seg har. Dette er for å kaste lys over hvilke ansvarsområder som tilhører de ulike rollene.

Hovedmålet i kapitlet er å presentere innsikt som kan benyttes til å besvare forskningsspørsmålet. Overskriften til hver av de fire delkapitlene skal gjenspeile de hovedkategoriene jeg har kommet frem til gjennom koding av datamaterialet. I en av disse kategoriene, kategori 3, har jeg funnet det hensiktsmessig å også benytte noen underkategorier. Kategoriene er brede, og presenteres henholdsvis ved; *Læreren som trygghet*, *Verktøy og redskaper for samhandling og resiliens*, *Felles visjon – men ulike ansvarsområder*, og *Sammen om barnet – avhengighetsforholdet mellom skolen og hjemmet*.

## **5.2 Analysekategori 1: *Læreren som trygghet***

Gjennom fargekodingen oppdaget jeg flere sammenfallende betraktninger som omhandlet lærerrollen. Flere informanter hadde tatt opp lærerens ansvar for etablering av gode relasjoner, og lærers evne til å skape trygghet og rammer. Kategorien fikk i utgangspunktet navnet ”relasjonskompetanse”. Jeg opplevde dog at kategoriens innhold ikke ble godt nok innrammet ved dette navnet. Derfor bearbeidet jeg kategorien ytterligere ved bruk av tankekart, og fant da frem til flere sammenfallende beskrivelser. Jeg endte til slutt på den reviderte kategorien ”læreren som trygghet”. Dette syntes hensiktsmessig fordi kategorien da omfattet flere av informantenes utsagn, som på ulike måter var beslektede.

### **5.2.1 Analyse og diskusjon kategori 1**

Informantene har i intervjuene beskrevet hvordan læreren spiller en svært sentral rolle i arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring. De beskriver flere faktorer ved læreren som er av betydning, blant annet lærers evne til å få eleven til å føle seg trygg og verdifull, og til å oppleve seg som likt. Informantene trakk videre frem betydningen av at en aldri skal reagere negativt på eleven som person, men kun på elevens handlinger. Jeg forstår med dette at informantene vektla å skille person fra handling, for å unngå at elevens selvfølelse ville påvirkes negativt. En informant uttrykker;

Læreren sin oppgave er å få barn til å føle seg verdifulle og trygge nok til å lære. Og hvis man ser at et barn ikke er det, så må man finne ut hvorfor – og hvordan man kan rette opp i det og få det til.

Det at eleven føler seg anerkjent og verdifull er kjempeviktig, både hjemme og på skolen. Og at.. ja når en elev gjør noe som ikke er så bra, for eksempel slår en annen elev, så skal man si ”vet du hva, jeg liker deg, men jeg liker ikke at du slår. Jeg liker ikke det du gjorde i stad, men jeg liker deg”. Da kan eleven skjønne at ”åh, det er det jeg gjorde den voksne er sint på, ikke meg som person”.

Informantene pekte også på lærers ansvar for å bygge og ivareta en god relasjon med den enkelte elev. Flere av informantene understrekte at å bygge en god relasjon er grunnlaget for det meste, og at mye av arbeidet relatert til psykisk helse, resiliens og livsmestring kan skje av seg selv når en god relasjon er etablert og blir vedlikeholdt av lærer. To informanter forklarer;

En av de viktigste tingene er en voksen som ser og hører. En stabil voksen. Det aller viktigste er jo å bygge en god relasjon med eleven, da kommer ofte mange av de andre tingene av seg selv.

Relasjonskompetanse er viktig. Kartlegging og observasjon av den enkelte. Hvilke grenser tester de og hvorfor tester de disse? Det er særlig viktig i begynnelsen hvis man har en ny klasse. Etter hvert kan ting gå mer av seg selv.

Du må høre eleven. Lytte til han og prøve å forstå han. Denne tanken må du bestandig ha i hodet ditt som lærer. En av de viktigste tingene for elevene er at læreren er en voksen som ser og hører.

Slik en kan tolke ut i fra de to informantenes utsagn, er det viktig med en voksen som ser og hører, og tar elevenes behov på alvor. Likeså er det avgjørende at den voksne vet hvordan hun/han kan bygge en god relasjon. Blant annet trekker en informant frem betydningen av systematisk kartlegging og observasjon, særlig i en oppstartsfasen, som et viktig steg på veien mot å forstå den enkelte elev og dens behov. Informantenes refleksjoner rundt relasjonskompetanse kan forstås ut i fra Webster-Strattons (2005:195) og Vetland & Aases (2018:72-73) betraktninger rundt relasjonskompetanse, som blant annet handler om at det viktigste grunnlaget for en god relasjon er lagt når lærer legger til rette for at eleven føler seg trygg og likt, samt at en lytter til den enkelte elev og tar han/hun på alvor. Det handler om å se, anerkjenne og verdsette barn<sup>1</sup>. Jf. Uthus (2017:20) skal skolen sørge for trygge og gode relasjoner for elevene sine, - dette blir beskrevet som en viktig del av å hjelpe elever å utvikle god psykisk helse. Også Berg (2012:144) var innom dette. Jf. Berg er elevens opplevelse av trygghet, tilhørighet og selvverd avgjørende for god psykisk helse. En elev som opplever seg som godt ivaretatt har et bedre utgangspunkt for dette enn en elev som ikke opplever det slik.

---

<sup>1</sup> Jeg redegjorde for Webster-Strattons (2005) og Vetland & Aases (2018) betraktninger rundt relasjonskompetanse i kapittel 3.



Således kan en også trekke frem betydningen av den sosiale tilhørigheten. At en opplever seg ivaretatt ikke bare av lærer, men av klassekamerater. Dette understrekes ved sitat fra en annen informant;

Venner er viktig! Kjempviktig. Det sosiale, å ha noen å være sammen med.

Videre kan utsagnet knyttes til viktigheten av å etablere gode klassemiljøer, slik Ogden (2012) påpeker. Å legge til rette for både organiserte og uorganiserte aktiviteter der elever må samhandle og bli kjent med hverandre er i følge Ogden nøkkelfaktorer. En kan tenke seg at organiserte aktiviteter er særlig viktig for elever som har vanskelig for å komme i kontakt med andre. Dette belyser en informant;

Det er viktig å ha kunnskap om hvordan man kan hjelpe den enkelte elev å lage gode relasjoner til andre. F.eks. lage vennegrupper, det er en metode.

Jeg tolker informantens utsagn som en indikasjon på at en god elev-lærer-relasjon også må bære preg av at læreren har tilstrekkelig kunnskap og verktøy til å hjelpe eleven å etablere relasjoner med medelever, dersom det er behov for det. Altså kan elev-elev-relasjonen og lærer-elev-relasjonen forstås i lys av hverandre.

Flere informanter vektla betydningen av rammer og struktur. Eksempelvis at en går igjennom planen for skoledagen, innhold i timer, når det er pauser og når dagen er ferdig. Jeg tolker at det i hovedsak dreier seg om den enkelte elevs behov for forutsigbarhet, og at denne forutsigbarheten er med på å skape trygghet i skolehverdagen. Tydelig grensesetting ble også trukket frem som et viktig moment her. En informant uttrykker;

Ungene blir trygge av rammer. Struktur og rutiner, og dagen i dag. Og ja.. at rammene også opprettholdes når det er andre lærere i klassen. Man bør prøve å holde seg til den samme strukturen.

En annen sier;

Trygge rammer og grenser er essensielt. Og kjente rammer! Også struktur.

Ut i fra sitatene ovenfor kan en tolke at rutiner, rammer og struktur er underordnet trygghet. Tryggheten som kommer av å vite hva som skal skje når, og slik oppnå kontroll. At en har oversikt over hva en må forholde seg til. Noen informanter snakket om dette også i tilknytning til at elever har ulike behov. At noen for eksempel må få avtale egne småpauser underveis, og trenger beskjed på forhånd dersom det skal være en annen voksen til stede enn den de er vant til. En informant sier;

Struktur og rutiner tenker jeg er en kjempeviktig del av arbeidet. Timeplanmessig hvordan dagen kommer til å bli, når det er pauser – også er det noen elever som må få avtale sine småpauser. Så forutsigbarhet. Det å vite hvilken voksen som skal være tilstede når. Alt dette går på trygghet.

Informantenes synspunkter og refleksjoner rundt tydelige rutiner, grenser og rammer kan blant annet forstås ut i fra det Ogden (2012) trekker frem som viktig i etablering av gode klassemiljøer. Ogden belyser utarbeiding av et sett normer som kan skape forutsigbarhet og struktur som svært viktig. Jeg tenker likevel at essensen i utsagnene til informantene dreier seg om noe større, nemlig trygghet. Rammer og struktur er nødvendig for at den enkelte elev skal føle seg trygg i skolehverdagen. Dette synes jeg en av informantene oppsummerer godt;

Alle har jo sine personlige behov og grenser. Så å gjøre eleven.. prøve å støtte opp med det man kan og gjøre eleven trygg i hverdagen, er viktig. Det er viktig at jeg som voksen sier ”dette er du ikke alene i”.

### **5.2.2 Oppsummering analysekategori 1**

Jeg oppfatter at nøkkelbegreper i kategorien ”Læreren som trygghet” er *lærerrollen* og *relasjonskompetanse*. Førstnevnte fordi informantenes utsagn belyser læreren som subjekt, og sier noe om hva læreren bør gjøre. Blant annet påpeker informantene at lærer har ansvar for å bygge relasjoner mellom seg og den enkelte elev, men må også ha kunnskap om hvordan en kan bidra til relasjonsbygging mellom elever. Læreren må *se* og *høre*, eller slik jeg tolker det *anerkjenne*, den enkelte elev. Læreren må også gjøre skoledagen forutsigbar, ved å skape tydelige rammer og rutiner, og sette tydelige grenser. Alt dette handler om at læreren skal gjøre eleven trygg, og en tenker at denne tryggheten igjen vil hjelpe eleven i prosessen mot å utvikle ei god psykisk helse, resiliens og livsmestring.

Relasjonskompetanse er et nøkkelbegrep fordi det kan virke som om det meste informantene har sagt er tilknyttet nettopp det. Det læreren gjør for å skape en trygg og forutsigbar skolehverdag for den enkelte elev, handler om relasjonskompetanse. Og slik flere informanter understreker i intervjuene, er det relasjonskompetanse som er grunnlaget. Altså kan en tenke seg at den viktigste jobben allerede er gjort når en god relasjon er etablert.

Som jeg belyste i teorikapitlet, må relasjonskompetanse jf. Sælebakke (2018:26) betraktes som en viktig del av livsmestring. Når det betraktes som en viktig del av livsmestring, har en også grunn til å anta at det er viktig del av psykisk helse og resiliens, da disse tre begrepene må forstås i lys av hverandre. Dette diskuterte jeg i teorikapitlet. Sælebakkens betraktninger hjelper en å forstå at relasjonskompetanse og arbeid med relasjoner i skolen er en viktig del av å ruste elever for livet, og derav en viktig del av arbeid med psykisk helse, resiliens og livsmestring.

En elev som opplever seg trygg, likt og ivaretatt har bedre forutsetninger for livsmestring enn en elev som ikke gjør det. Dersom en elev ikke føler seg trygg og ivaretatt på skolen, er det skolens ansvar å rette opp i det.

Dette er relevant for forskningsspørsmålet ved at det sier noe om hvilke områder læreren må arbeide med for å hjelpe elever å utvikle psykisk helse, resiliens og livsmestring. Dermed blir det også tydelig hvilken kompetanse det er viktig at lærer har for at dette skal kunne skje. Blant annet må læreren ha relasjonskompetanse, og vite hvordan en kan skape trygghet i skolehverdagen.

### **5.3 Analysekategori 2: *Verktøy og redskaper for samhandling og utvikling av resiliens***

Tidlig i kodingsprosessen merket jeg meg at utsagn omkring sosial kompetanse var noe som gjentok seg hyppig i datamaterialet. I utgangspunktet var det såpass mange utsagn som omhandlet dette at jeg delte utsagnene i to kategorier, ”sosial kompetanse”, ”psykologisk førstehjelp”. Etter nærmere koding og bearbeiding syntes det formålstjenlig å slå disse sammen, fordi de begge handlet om å utstyre elever med verktøy. Etterhvert så jeg også referanser i kategorien som pekte i retning resiliens, fordi verktøyene som hadde blitt omtalt handlet om å gjøre elever i stand til å takle motgang. Dermed ble det hensiktsmessig at kategorien også innbefattet dette perspektivet. Jeg kom til slutt frem til at essensen i kategorien dreide seg om å utstyre elever med redskap de kunne bruke til å utvikle seg selv, men også til å lære seg å fungere i sosiale fellesskap. Dermed framstod formuleringen ”verktøy og redskaper for samhandling og utvikling av resiliens” som et hensiktsmessig navn på kategorien.

#### **5.3.1 Analyse og diskusjon kategori 2**

I samtlige intervjuer fremkom det at informantene så stor verdi i å lære bort noen verktøy til elevene. Mens noen snakket om å ”fylle elevenes verktøykasse”, snakket andre om innføring i psykologisk førstehjelp, eller verdien av å undervise i følelser. Hovedvekten lå på å gi elevene de nødvendige redskaper og metoder til å kunne takle utfordrende situasjoner på en hensiktsmessig måte. *Sosial kompetanse* var et begrep samtlige informanter tok i bruk tilknyttet dette. I teorikapitlet gikk jeg i dybden på dette, blant annet med utgangspunkt i Glavin & Lindbäck (2014:13-14) som belyste at elevene i skolen må lære seg å fungere med hverandre i et komplekst sosialt system og i et læringsfellesskap. For at det skulle bli enklere for den enkelte elev å fungere i skolehverdagen, og kunne løse de sosiale utfordringer og oppgaver den bringer

med seg, var det nødvendig med noen verktøy (ibid.). I intervjuene kom det tydelig frem at informantene var av en tilnærmet lik oppfatning som den Glavin & Lindbäck legger til grunn. Nedenfor følger noen sitater som eksemplifiserer dette;

Redskap er kjempeviktig! Altså en verktøykiste for sosial kompetanse da. Og at man har gode planer på det.

Jeg tenker at det er viktig å hjelpe de å utvikle noen egenskaper og ferdigheter. De der typiske innenfor sosial kompetanse. Selvkontroll, empati.. og alle de som man har behov for.

Det er viktig å lære elevene at de ikke skal si alt de tenker. De må tenke seg om og la det gå igjennom et filter før de sier noe. Man trenger ikke kommentere eller eie hele rommet. Dette går jo på sosial kompetanse.

Noen informanter påpekte viktigheten av at arbeid med sosial kompetanse må skje systematisk for at det skal ha effekt, og videre at det må arbeides konkret. De uttrykte at de gjerne skulle sett at sosial kompetanse ble mer integrert i vanlig undervisning, og at en begynte å løse praktiske oppgaver tilknyttet det, slik at det ikke bare ble noe en snakket om. En informant uttrykker;

Det er tydelig at elever har behov for å lære sosial kompetanse, og at de må lære det systematisk. De må få arbeid som handler om det. Kanskje litt lekser om det? For eksempel i naturfag, ”nå skal vi lære om kroppen” sies det. Da lærer elevene alltid om den fysiske kroppen, og lite om den psykiske kroppen. Og det er nesten sånn at jeg synes det blir dumt at det skilles mellom de to. Man burde snakke om begge deler, som en helhet.

Jeg synes det fungerer positivt å gi elevene noen konkrete verktøy. At de skal prøve ut noe praktisk. Også sjekker vi etter to uker kanskje hvordan det har gått, om det har vært til hjelp eller ikke.

Jeg tolker at informanten som påpekte dette til dels ønsket seg et mer systematisk og kontinuerlig arbeid tilknyttet sosial kompetanse, og at informanten etterspurte et større fokus på det i skolehverdagen. Samtidig var det også av viktighet for informanten at det skulle bli mindre fokus på en isolert ferdighet, slik som for eksempel selvkontroll, og mer fokus på den psykiske kroppen og hva som skjer i den. At en lærer elevene om det bakenforliggende, ikke bare om hvordan en kan beherske eller endre reaksjonsmønstrene sine. Dette kan forstås med utgangspunkt i Ogdens (2009:96) forståelse av sosial kompetanse. Ogden påpeker at sosial kompetanse handler om kunnskap, ikke bare ferdigheter eller holdninger. Noen informanter presenterte lignende forståelser i sine intervjuer. Blant annet snakket de om verdien av å gi elevene en grundig innføring i følelser og hva som forårsaker de. To informanter sier henholdsvis;

Noe av det viktigste tenker jeg er å lære ungene å gjenkjenne sine egne følelser, og andre sine følelser. Og forstå de og klare å tolke de.

Jeg er veldig opptatt av å lære elevene om følelser. Fordi det er det som styrer oss hele tiden. Jo mer de lærer om det, jo mer forstår de av seg selv på en måte. Også forstår de mer av andre. Kanskje særlig i forhold til selvregulering, og empati overfor andre. At de forstår hva som ligger bak.

Av sitatene over fremkommer det at konkret arbeid med følelser er noe informantene er opptatt av. At en hjelper elevene til å forstå hva som utløser ulike reaksjoner. Videre kan en tolke at informantene ser på kunnskap om følelser og den psykiske kroppen som noe som fordres for å kunne forstå de ulike ferdighetene innenfor sosial kompetanse, ovenfor eksemplifisert ved selvregulering og empati. En tredje informant pekte på viktigheten av at elevene lærer å mestre å se seg selv og sin rolle klart i forhold til andre. Dette trekker Ogden (2009:96) frem som et viktig poeng i arbeid med sosial kompetanse; at den enkelte har et realistisk bilde av seg selv og sin kompetanse. Informanten sier;

Noen låser seg liksom fast i sin egen forståelse. Så det med å se ting fra ulike perspektiver, og det med å se sin egen rolle kanskje mest.. seg selv i samspill med andre. Dette trenger noen elever hjelp med. ”Hva sa du”, eller ”hva gjorde du”, eller ”hva er ditt ansvar i denne situasjonen”, eller ”hva kunne du gjort annerledes”. Ofte skyldes det på alle andre.

Informantens utsagn bekrefter at en elevs manglende forståelse og oppfatning av seg selv og sin rolle, er en utfordring som kan være viktig å gripe fatt i når en arbeider med sosial kompetanse, slik også Ogden (ibid.) påpekte. En av informantene belyste at en bør være forsiktig når en arbeider med noe konkret innenfor sosial kompetanse, særlig dersom det dreier seg om noe en elev sliter med. Informanten bragte inn viktigheten av å aldri forsterke en elev negativt ved å peke på det han/hun ikke behersker;

Man skal være forsiktig når man jobber med sånne ting, for man skal jo ikke bryte elevene ned. Målet er jo å styrke de. Man må prøve å styrke de der de er.

Informantens utsagn kan forstås ut i fra Banduras (1997) betraktninger rundt sosial kompetanse, som handler om at tro på seg selv og at en kan mestre den sosiale utfordringen en står overfor, har betydning for om en velger å ta i bruk en ferdighet eller metode en har lært. Glavin & Lindbäck (2014) beskrev også denne oppfatningen. I tillegg til å fokusere på å lære bort ferdigheter, bør en fokusere på å styrke elevens selvtillit i arbeid med sosial kompetanse. Denne oppfatningen tenker jeg videre kan overføres til det meste en foretar seg som lærer. For at en elev skal kunne oppnå mestring, må eleven ha tro på seg selv og sitt mestringspotensial.

Alle informantene i studien har trukket frem metoden *psykologisk førstehjelp* i intervjuene. Informantene beskriver psykologisk førstehjelp som en metodikk tilknyttet sosial kompetanse, der en i stedet for å lære bort et sett ferdigheter fokuserer på færre og mer konkrete verktøy. Psykologisk førstehjelp innføres i den enkelte klasse i et samarbeid mellom lærere og

helsesykepleiere, og innføringen foregår systematisk over en viss periode. En fokuserer på de ulike trinnene hver for seg, og det innføres derfor ikke på alle trinn samtidig. Informantene forteller at det er 2. og 5.trinn som har blitt undervist i psykologisk førstehjelp så langt. En informant forteller;

På 5. trinnet og 2. trinnet har vi hatt psykologisk førstehjelpskurs nå. Det å kategorisere hjelpehånd og røde og grønne tanker. Så det prøver vi jo å bruke sammen med de i ulike situasjoner.

Informantene beskriver at hjelpehånden og kategoriseringen av tanker har fungert bra fordi det er konkrete, håndfaste verktøy elevene kan benytte. Det er en mer praktisk tilnærming til sosial kompetanse, og dette har de sett et behov for. Hjelpehånden kunne elevene ha med seg i hodet, men de kunne også fylle den ut på papir. Informantene beskrev videre psykologisk førstehjelp som hensiktsmessig fordi det gir elevene en systematisk opplæring i følelser og reaksjonsmønstre, og fordi det fokuserer på hvordan en gjenkjenner følelser både hos seg selv og andre. En informant uttrykker;

Psykologisk førstehjelp blir mer systematisk. Jeg vektlegger systematisk arbeid, at det blir en systematisk opplæring på et vis. Med gjennomgang av følelser og gjennomgang av reaksjoner, lese andres ansiktsuttrykk, lese kroppsuttrykk osv. Elever har behov for det.

Ut i fra Raknes (2010:3-6) forstår en at psykologisk førstehjelp har til hensikt å gi elevene noen verktøy som de selvstendig kan bruke til å ta kontroll over egne tanker og handlinger. Informantene bekrefter at verktøyet virker. I situasjoner hvor elever for eksempel var sinte, og ikke klarte å kontrollere egne reaksjoner, kunne lærerne minne dem på hvordan de kan takle røde tanker, eller repetere hjelpehånden sammen med dem. I så måte kan en forstå at psykologisk førstehjelp også fungerer som verktøy som er til hjelp for lærere – i samhandling med elever. Dette beskriver en annen informant;

Jeg har brukt psykologisk førstehjelp mye. Det med de røde og grønne tankene, og hjelpehånda. Det er fint å ha noen redskaper du kan bringe med deg oppi hodet. Det har hjulpet meg i mange situasjoner med elever.

Sitatet reflekterer at også lærere har behov for redskaper, og at redskaper som i utgangspunktet er ment for elever også kan benyttes av lærere, sammen med elever. En kan tenke seg at dette også er et poeng. Ved at lærere tar i bruk redskapene elevene opplæres til å ta i bruk, modellerer de hvordan redskapene skal benyttes, samtidig som de veileder elevene gjennom vanskelige situasjoner.

### 5.3.2 Oppsummering analysekategori 2

Jeg oppfatter at kategorien ”Verktøy for samhandling og resiliens” innbefatter mange viktige momenter som er uløselig tilknyttet elevens psykiske helse, resiliens og livsmestring. Gjennom informantenes beskrivelser har det blitt tydelig for meg som forsker at de vektlegger å utstyre elevene med redskaper. Jeg tolker videre at informantene anser slike redskaper som nødvendige for at elevene skal kunne fungere i det sosiale fellesskapet de er en del av på skolen – i klassen, i friminutter og i samarbeidsaktiviteter. Videre for at de skal kunne samhandle på en hensiktsmessig måte, som ivaretar den enkeltes verdighet. På en annen side påpeker informantene og at det er nødvendig for at elevene skal være rustet til å takle utfordringer og motgang. I så måte ser jeg en tydelig tilknytning til begrepet resiliens. Ut i fra Olsen & Traaviks (2010:27) redegjørelse kan resiliens forstås som evnen til å hente seg inn. De redskapene som sosial kompetanse omfatter kan åpenbart være til hjelp i en slik prosess.

Informantene har også uttrykt et behov for en mer systematisk tilnærming til sosial kompetanse, – å kunne gjøre det mer ”håndfast”, gi lekser i det, samt integrere det i ulike fag i undervisningen, er perspektiver de har bragt inn. Jeg oppfatter at informantene mener elevene ville fått mer ut av undervisningen i sosial kompetanse dersom det hadde blitt arbeidet mer systematisk med og i det daglige. I så måte kan en tolke at informantene ønsker at arbeid med sosial kompetanse får større plass i skolen. Det er ikke dermed sagt at informantene er misfornøyd med praksisen deres egen arbeidsplass følger, men det er åpenbart at de anser sosial kompetanse som en viktig del av arbeidet med elevens psykiske helse, resiliens og livsmestring, og at de ønsker et mer systematisk fokus på det.

Videre har kunnskapsdimensjonen ved sosial kompetanse blitt bragt inn. Informantene har nevnt at de er opptatt av å gi elevene opplæring i følelser, for å få frem hva som ligger bak ulike reaksjoner. De beskriver at dette er like viktig som å lære bort en ferdighet, fordi det bidrar til at elevene forstår mer av seg selv og mer av andre. Med utgangspunkt i dette oppfatter jeg at informantene vurderer kunnskap om følelser som viktig for at elever skal forstå mer av egen og andres psykiske helse. I tilknytning til dette har informantene forklart at de også er opptatt av å hjelpe elever med å se seg selv og sin rolle i samspill med andre. At noen elever trenger hjelp for å klare å se seg selv klart. Samtidig påpeker de at en må passe på å ikke bryte elever ned, men heller bygge opp under elevens tro på seg selv. Elevene må få troen på at de kan mestre den sosiale utfordringen de står overfor. Jf. Uthus (2017:20) er en viktig oppgave for skolen å legge til rette for at elever får utnyttet sitt sosiale potensiale. Uthus beskriver at dette må anses

som en del av skolens arbeid med elevers psykiske helse. Å rette fokus mot å styrke elevens tro på seg selv kan forstås ut i fra dette perspektivet.

Det er tydelig at informantene anser arbeidet med psykologisk førstehjelp som en viktig del av å utstyre elevene med egne verktøy. De beskriver det som en slags konkretisering av sosial kompetanse. Det psykologiske førstehjelpsskrinet gir elevene redskaper som kan benyttes til å ta kontroll over utfordrende følelser og situasjoner. De beskriver videre at det er nyttige verktøy å ha med seg også som lærer i skolen. Tidligere belyste jeg at informantene har uttrykt et ønske om systematisk arbeid med sosial kompetanse. At informantene anser psykologisk førstehjelp som positivt kan forankres i dette.

Dette er relevant for forskningsspørsmålet fordi det sier noe om at skoler anser arbeid med å utstyre elever med kunnskap og verktøy som avgjørende i arbeidet med psykisk helse, resiliens og livsmestring. Verktøyene gjør elevene i stand til å takle vanskelige situasjoner, og bidrar videre til at de kan fungere i det sosiale fellesskapet de er en del av på skolen. At lærerne selv kan dra nytte av slike verktøy, trekkes også frem som en viktig del av arbeidet.

#### **5.4 Analysekategori 3: *Felles visjon - ulike ansvarsområder***

Gjennom fargekodingen ble det tydelig at synspunkter angående kollektivt, skolebasert arbeid var noe som gikk igjen i intervju materialet. Det jeg først konkluderte med var at alle så lik verdi i at skolen hadde en felles plan for arbeidet med psykisk helse, resiliens og livsmestring. Ut i fra det vurderte jeg at et hensiktsmessig navn på kategori 3 kunne være ”felles visjon”. Etter å ha studert uttalelsene nærmere, fant jeg imidlertid at også utsagn som omhandlet de ulike rollene og ansvaret som kom med dem, gjentok seg i datamaterialet. Altså handlet det ikke bare om hvordan organisasjonen jobbet, men også om hvordan de ulike rollene i organisasjonen anerkjente hverandre som samarbeidspartnere, og gikk inn i arbeidet med psykisk helse som ulike ressurser. Dette ønsket jeg også å inkludere i kategorien, og derfor fikk den navnet ”felles visjon - ulike ansvarsområder”. Likevel oppfattet jeg at det var en del underordnede aspekter som måtte inkluderes i denne kategorien. Både felles rutiner, samarbeid i fellestid, kollegiet som trygghet og ansvaret tilknyttet de ulike rollene. Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å dele kapitlet inn i noen underkapitler, for å skape bedre oversikt og struktur.

Kategorien om skolebasert arbeid oppleves som særlig interessant fordi informantene i studien har hatt ulike roller i skolen. Mens noen har vært lærere, har en annen vært skoleleder, og en



annen igjen vært sosiallærer. Samtlige har beskrevet at de opplever det å ha en felles visjon som skole som svært viktig. Samtidig har det blitt klart at de ulike rollene har ulike ansvarsområder og ulike måter å jobbe på.

#### **5.4.1 Felles rutiner**

Informantene uttrykker alle at å arbeide skolebasert med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring er viktig for at en skal kunne oppnå kvalitet på arbeidet. En informant sier;

Alt må være skolebasert. Altså at hele organisasjonen tenker likt og gjør det samme, da. Gode rutiner for avvik fra trivsel og alle sånne 9a saker er viktig.

Jo mere fokus en har på det skolebaserte, jo bedre kvalitet blir det på arbeidet. Samarbeid mellom lærere, helsesøster, sosiallærer. Samarbeid og rutiner!

Informantene har beskrevet at de vektlegger å ha felles rutiner for trivselsavvik og §9a-saker. Alle lærerne skal vite hvem de skal kontakte, og kontakten skal opptas så fort som mulig. Henholdsvis skal foreldre og ledere/fagledere kontaktes. Så skal saken drøftes med disse før en eventuelt blir enig om at andre instanser bør kontaktes. En informant forteller;

Jeg kontakter først foreldre, så jobber jeg med ledere og fagledere, altså de som sitter i den spesialpedagogiske ressursgruppen, og drøfter det der for å ha flere partnere å sparre med.

Gangen informantene beskriver tilknyttet trivselsavvik kan forstås med utgangspunkt i Berg (2012:140-145) sine perspektiver på arbeid med elevers psykiske helse. Berg bringer inn det psykososiale perspektivet, og peker på viktigheten av gode mellommenneskelige forhold i skolen. At en er i forkant av § 9a-saker og arbeider skolebasert med trivselsavvik betrakter informantene som viktig for at elevenes psykososiale miljø skal ivaretas på en hensiktsmessig måte, og således for at elevenes psykiske helse skal ivaretas.

#### **5.4.2 Samarbeid i fellestid og felles planer**

Informantene forteller videre om arbeid med og samarbeid om temaet psykisk helse på fellesmøter og i fellestid. I følge informantene er psykisk helse et område som har vært kontinuerlig i fokus, men forteller at noen ansatte har arbeidet mer med det enn andre. Disse har deltatt på konferanser og fagdager om temaet, og utgjør sammen med skoleledelsen en gruppe som har hovedansvaret for området psykisk helse. En informant uttrykker;

Vi jobber med det på fellesmøter, og på trinnmøter. Et eksempel er alle elevundersøkelser som går på læringsmiljø. Det er ikke sånn at de blir gjennomført og så lagt i arkivet. Da gjennomgås det av lederne og lærerne på det aktuelle trinnet, også settes det inn tiltak. Det er på en måte en felles plan for hvordan vi skal arbeidet med det, det er ikke tilfeldigheter.

På skolen har vi to lærere som på en måte sammen med skoleledelsen har ansvaret for området psykisk helse. De har vært på kurs om det, og så har de tatt med seg det de har lært ut i fellesmøter med lærerne. Så har vi trukket det ned til ”hva skal vår skole gjøre ift. det her?”

Vi jobber med felles elevsyn, som er viktig hvis man skal sikre seg at alle får samme redskaper da, og bruker det samme.

Av sitatene ovenfor kan en tolke at psykisk helse er et tema som har vært i fokus på fellesmøter og trinnmøter flere ganger. Det kommer videre frem at ledelsen i samarbeid med to lærere har et spesielt ansvar overfor temaet. Disse har deltatt på kurs og tatt med seg det de har lært tilbake til kollegiet. Altså vektlegges både samarbeid og erfaringsdeling for kunnskapsutvikling. Det understrekes også at lederne jobber tett sammen med de ulike trinnene f.eks. tilknyttet elevers trivsel, og at ledere og lærere sammen fatter tiltak, og at det arbeides med felles elevsyn.

Ved spørsmål om hvilke felles planer skolen har relatert til temaet psykisk helse, påpeker en informant at det egentlig kun er planer for sosial kompetanse og psykologisk førstehjelp. Hun uttrykker videre at hun ikke synes disse planene får nok oppmerksomhet, og forklarer at det ikke finnes nok tid. Informanten problematiserer at det f.eks. ikke er satt av en egen time til sosial kompetanse, samt at det ikke blir et fag;

Vi har jo den sosiale kompetanseplanen, og den er jo og litt sånn trinnbasert. På 1. trinn skal de kunne det og det innenfor det og det, også følges den oppover trinnene. Men det er jo og ikke sant.. i hvordan grad følges det egentlig opp i forhold til at det ikke er satt av en egen time til det og det er ikke et eget fag..?

Sitatet indikerer at informanten ikke opplever at det mangler planer, men derimot at det ikke er nok tid tilgjengelig til at planen kan føles opp på en god måte. Informanten etterspør en egen time som kan handle om sosial kompetanse. En annen informant kom med et utsagn som kan betraktes som et slags ”svar” på denne oppfatningen;

Vi vurderer faktisk å timeplanfeste klassens time. Og det handler om psykisk helse egentlig.. Det handler om å sette av tid til å få pratet om ting som har med det å gjøre.

Informanten uttrykker videre at det etterhvert også skulle innføres et ”livsmestringsprogram” som skulle hjelpe å gi arbeidet med psykisk helse en felles retning;

Også tenker vi å innføre «Link» da, som er et slags livsmestringsprogram. Vi har kjørt en intro i utviklingsgruppa på skolen. Også har vi lyst å ta det ut i hele kollegiet og høre hva de tenker om det. Så tenker vi å kjøre det på 7.trinn. Og det handler om livsmestring. Og sosial kompetanse. Og da er det på en måte «sånn gjør vi det på 1., sånn gjør vi det i 2.” osv. - og da skal det ikke være noe tvil om at det blir jobbet med.

En ser altså at det arbeides med temaet psykisk helse i fellestid, og at en følger planer for sosial kompetanse og psykologisk førstehjelp. Videre kommer det frem at det foretas en vurdering angående timeplanfesting av klassens time, slik at en får mer tid i klassene til arbeid tilknyttet

psykisk helse. I tillegg skal livsmestringsprogrammet ”Link” innføres. Jf. Klomsten (2017:268) skal slike opplæringsprogrammer være en veiviser og gi arbeid med psykisk helse retning, dette var jeg innom i teorikapitlet. Denne innsikten bekrefter min oppfatning av at det arbeides godt skolebasert med psykisk helse og at dette arbeidet er forankret i et uttrykt behov fra flere aktører i skolen. Dette er også forenelig med resultater i utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse fra 2014 (Holen & Waagene, 2014). Likevel er det vanskelig å skulle slå dette fast. Dette forankrer jeg i Berg (2012:138), og oppfatningen om at ulike skoler har ulik praksis relatert til arbeid med psykisk helse. Det er de ulike skoleeierne som ut i fra nasjonale føringer utarbeider skolens planer for arbeid med psykisk helse, - og disse retningslinjene blir igjen tolket ulikt av den enkelte skoleleder.

### **5.4.3 Det trygge kollegiet**

Informantene beskriver verdien av å være i et kollegium der de kan finne trygghet og ha samarbeidspartnere. Informantene bruker begrepet ”profesjonelt fellesskap”, og forklarer at et slikt fellesskap handler om å ha kolleger en kan søke hjelp hos. En informant sier;

Det er viktig med et sånt profesjonelt fellesskap der man kan få hjelp fra andre, da. Man har behov for et trygt kollegium. Altså å ha noen å forhøre seg med og diskutere ting med. For det kan være ganske belastende å være lærer til et barn som har det vanskelig. Man kan ikke bli privatpraktiserende, det er jo kjempeskummelt.

Informanten som er sitert ovenfor anså det som viktig å ha samarbeidspartnere. Ikke bare for å få faglig og profesjonell hjelp, men for å få støtte i vanskelige situasjoner. Informanten så verdi i være en del av et fellesskap som fikk en til å føle seg trygg og ivaretatt. Hun belyste videre at det ville være en skummel utvikling å tenke at en skulle klare ting alene, uten å få hjelp fra kolleger. En kan tenke seg at en slik utvikling heller ikke ville ha noe positiv innvirkning på elevene. En må anerkjenne at en blir bedre og får til mer sammen. Dette bekrefter også andre informanter, som trekker frem hjelpen de har fått fra en annen lærer på skolen og beskriver den som verdifull;

Det er fint å ha hun som er sosiallærer på skolen. Hun har så utrolig fine spørsmål som hun arbeider ut i fra!

Vi har jo sosiallærer på skolen 6 timer i uken. Og jeg vet faktisk ikke hva jeg skulle gjort uten henne.

En ser altså at det å jobbe skolebasert også handler om å anerkjenne hverandre som samarbeidspartnere, og vedkjenne at en innehar ulik kompetanse, og at en ikke anser det som et nederlag å motta hjelp fra kolleger.

#### 5.4.4 De ulike rollene

Som nevnt tidligere, har informantene som har blitt intervjuet i studien ulike roller i skolen. Intervjuene har innbefattet rollene *lærer, leder og sosiallærer*. Dette har gjort studien interessant, fordi en har fått frem hvilke oppgaver de ulike rollene har i arbeidet med psykisk helse, resiliens og livsmestring. Mens den som er lederen er opptatt av å få frem at hun/han har et mer overordnet ansvar, er det lærerne som arbeider tettest på elevene. Sosiallæreren arbeider også tett på elever, men har i tillegg en slags rådgiverrolle overfor lærere, ledere og foreldre. En informant sier;

Det er stort sett psykisk helse og livsmestring veldig mange av mine møter handler om.. skolefravær, psykiske problemer og slike ting. Det er viktig at jeg gjør min jobb som skoleleder med å ha det overordnede blikket. At jeg passer på at alle vet hva de skal gjøre hvis de får beskjed om elevfravær for eksempel. Eller dersom en elev nevner noe alvorlig med tanke på sine følelser, eller sitt liv. Da er det på en måte ”okei, DA skal jeg ha beskjed med en gang”.

At lærerne får fylt verktøykassene sine med redskaper til å kjenne igjen ting hos barn. Det har vi i skoleledelsen et ansvar for.

Informanten som er leder, som er sitert over, beskriver at mange av møtene hun/han deltar i handler om elever som har problemer relatert til psykisk helse. Informanten forteller videre at hun/han er opptatt av å ha et overordnet blikk. I det legger informanten at han/hun tar på seg ansvaret for se til at lærerne har den kompetansen som er nødvendig for å kunne ivareta elever som har det vanskelig. Informanten uttrykker dessuten svært tydelig at han/hun skal orienteres og få beskjed i alle slike saker. Altså ser en at lederen har et særlig ansvar overfor det skolebaserte; å sørge for at samtlige lærerne har nødvendige verktøy og tilstrekkelig kompetanse. Informanten understreker at hun/han også ønsker å involveres i alle elevsaker som omhandler avvik.

Lærerne beskriver at arbeidet deres i hovedsak er tilknyttet enkeltelever. Noen snakker om å jobbe spesifikt med ferdigheter innenfor sosial kompetanse, mens andre bringer inn tiltak som er satt i gang for elever med skolevegring. En informant uttrykker;

Jeg jobber med en av elevene i klassen min nå, og vi forsøker å jobbe spesifikt med en ting om gangen, selv om det er enormt mye man kan ta av for å hjelpe han. For jeg ser at.. han skyver jo fra seg andre unger med å utvise atferden sin noen ganger.

Jeg hadde en elev i fjor med skolevegring. I korte trekk var det som hjalp at jeg møtte henne ved skoleporten hver eneste dag, samt å bevisstgjøre henne på at jeg snakket daglig med foreldrene.

Sitatene bekrefter at informantene er opptatt av å hjelpe elever med sosiale utfordringer for å forhindre at de skyver fra seg medelever. I teorikapitlet ble det løftet frem at en av de viktigste

oppgavene for skolen er å ivareta elevenes sosiale tilhørighet, jf. Uthus (2017:20). Dermed bør arbeid med elevers psykiske helse ha en sosial orientering. Det samme stadfestes i stortingsmelding 28, som omhandler planfesting av livsmestring (Meld.St.28 (2015-2016)). Det kan videre knyttes opp mot Bergs (2012:144) betraktninger rundt det psykososiale perspektivet, som handler om viktigheten av å ivareta de mellommenneskelige forholdene i skolen.

Videre kan en konkludere med at informantene som er lærere er opptatt av å gjøre individuelle avtaler med elever for å gjøre skolehverdagen deres enklere. Dette kan forstås ut i fra Vetland & Aase (2018:71-72) som peker på viktigheten av at læreren bygger tillit, ved å la elevene erfare at en har de beste intensjoner for dem. Webster-Stratton (2005:57) peker dessuten på viktigheten av at en som lærer møter enkelteleven med forståelse og omsorg. Å inngå personlige avtaler som er til elevens beste tolker jeg som et steg i retning forståelse og omsorg; det gir eleven et inntrykk om at du bryr deg og er villig til å gjøre tilpasninger for den enkelte.

Informanten som er i rollen som sosiallærer beskriver mer konkret noen arbeidsmetoder som han/hun benytter i arbeid med enkeltelever. Informanten kan fortelle at han/hun som oftest kommer i kontakt med enkeltelever enten gjennom en bekymringsmelding som kommuniseres fra lærer, eller ved at elever selv tar kontakt ved å komme innom kontoret hans/hennes eller legge igjen lapper i postkassen hennes/hans. Informanten beskriver;

I elevsamtaler, når jeg prater med unger, så synes jeg at å tegne til dem er bra. Tegne figurer, tegne tankebobler, eller tegne tegneserier. For å forstå situasjonen på et vis. At man får et bilde på ting. Og det ufarliggjør det også å snakke om ting, fordi man får fokuset ned på papiret. Og det har jeg og tenkt på, når du skal gjennomføre en sånn samtale, hvordan miljøet det skjer i er viktig. Å sitte i en sofa side om side og ha føttene på en benk og se ut av vinduet, er f.eks. en mye lettere måte å få en samtale i gang på enn når man sitter overfor hverandre ved et bord. Da blir det liksom så konfronterende.

Av sitatet kommer det tydelig frem at informanten vektlegger å konkretisere situasjoner og hendelser for elevene, for at de skal forstå ting bedre. Et annet poeng med det er at fokuset kommer bort fra selve samtalen. Informanten forteller også om at han/hun er seg bevisst på hvilket sted og på hvilken måte samtalen skjer, og vektlegger her at en forsøker å unngå at samtalen blir konfronterende, da dette kan oppleves ubehagelig for eleven.

### **5.4.5 Oppsummering analysekategori 3**

Det er tydelig at informantene i studien vektlegger skolebasert arbeid i arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring. Å ha en felles visjon og felles rutiner for f.eks. trivselsavvik har informantene beskrevet som viktig for at det psykososiale miljøet til elevene

skal ivaretas på en hensiktsmessig måte. Informantene har videre kunnet fortelle at de anser et samarbeidende kollegium hvor en kan dele erfaringer og kunnskap som avgjørende for at lærerne skal kunne utvikle sin kompetanse, og for at et felles elevsyn kan sikres. Informantene har videre forklart at skolen har felles planer for arbeid med psykisk helse, men etterspør dog mer tid, og problematiserer at det ikke er satt av en egen time eller opprettet et eget fag for arbeidet. Det beskrives av en informant at timeplanfesting av klassens time vurderes, og at det planlegges innføring av et opplæringsprogram som skal omhandle livsmestring. En kan på bakgrunn av dette slå fast at skolen arbeider godt skolebasert med psykisk helse, resiliens og livsmestring.

Videre har informantene gitt uttrykk for at de ser verdi i å være en del av et kollegium hvor en kan søke trygghet og hjelp hos hverandre, og hvor en får tilgang til et profesjonelt fellesskap. I tilknytning til dette har informantene fortalt at de oppfatter samarbeid som viktig for kvalitetssikring av arbeid, og at de verdsetter kompetansen kollegene deres kan bidra med. I så måte kan en si at gode relasjoner mellom lærere er viktig når en skal arbeide med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring. I sammenheng med dette har informantene også fortalt litt om de oppgaver som hører til rollen deres i skolen, og en har dermed fått frem at de ulike rollene bringer med seg ulike ressurser inn i arbeidet. Jeg oppfatter at noe av det viktigste som har kommet frem i analysekategorien ”felles visjon med ulike ansvarsområder” er at en som et del av et kollegium ikke anser seg selv som privatpraktiserende, men tenker at man blir bedre sammen, og kan få til mer sammen. Altså kan en betrakte det kollegiale samarbeidet og utviklingsarbeidet som skjer på en skole som en avgjørende faktor i å lykkes med arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring.

Dette er relevant for forskningsspørsmålet ved at det belyser at det å jobbe skolebasert og ut i fra en felles visjon, er viktig for å sikre kvalitet på arbeidet med psykisk helse, resiliens og livsmestring. Likeså er det av viktighet at en har ulike ansvarsområder, og at en kan bruke hverandre som ressurser i et slikt arbeid. At en har gode samarbeidspartnere og trygghet i kollegiet, fremheves også som suksessfaktorer i arbeid med psykisk helse, resiliens og livsmestring.

## **5.5 Analysekategori 4: *Sammen om barnet – avhengighetsforholdet mellom skolen og hjemmet***

Ved koding av datamaterialet ble det klart at det var mange sammenfallende utsagn vedrørende skole-hjem-samarbeid. Det ble derfor tydelig for meg at en av kategoriene måtte omhandle dette. Jeg oppfattet dog at det ikke var tilstrekkelig å kalle kategorien for ”skole-hjem-samarbeid”. Informantenes utsagn omhandlet noe mer komplekst enn det, og dette kom tydeligere frem når jeg arbeidet med tankekart og satte strek mellom beslektede utsagn. Jeg kom frem til at essensen i utsagnene handlet om at skole og hjem var avhengige av hverandre for at barnet skulle kunne utvikle god psykisk helse. En betraktet barnets mestring som noe som var avhengig av begge parter, og det var derfor viktig å anerkjenne hverandre og det avhengighetsforholdet en stod i. Dermed oppfattet jeg det som hensiktsmessig å kalle kategorien for ”Sammen om barnet – avhengighetsforholdet mellom skole og hjem”.

### **5.5.1 Analyse og diskusjon kategori 4**

Gjennom intervjuene ble det klart at godt skole-hjem-samarbeid er noe informantene vektlegger i arbeid med elevers psykiske helse. Informantene har beskrevet avhengighetsforholdet mellom skole og hjem, og har vært tydelig på at et godt samarbeid med foreldre er en suksessfaktor i arbeid med elever som av ulike grunner har det vanskelig. De har også beskrevet at de umiddelbart tar kontakt med hjemmet når de oppdager noe ved en elev som gir grunn til bekymring. To informanter sier henholdsvis;

Man ser jo at jo tettere samarbeid man har med hjemmet, jo fortere løser man ting.

Når jeg oppdager at en elev har en utfordring så snakker jeg alltid først med foreldrene og deler mine bekymringer med de. Så får jeg eventuelt en bekreftelse – som regel gjør jeg det – på at jeg kan ta det videre til ledere og fagledere.

I teorikapitlet ble det løftet frem at både skole og hjem skal ha innvirkning på de avgjørelser og tiltak som angår elevens skoleliv (Nordahl, 2007:28-29). Ved at informantene påpeker at elevens foresatte er de første de kontakter når de oppdager noe bekymringsfullt, kan en tolke at de forstår det nettopp slik. Informantene snakket om viktigheten av å anerkjenne at foreldrene er de som kjenner barnet aller best, og forstå at du er avhengig av å få hjelp fra hjemmet for å kunne hjelpe eleven. Slik Webster-Stratton (2005:33) beskrev det, må lærere være bevisst på den verdien foreldrene har som aktør i sitt barns læringsprosess. I begrepet læringsprosess legger jeg ikke bare til grunn faglig utvikling, men alle de forhold som angår eleven i skolen.

Sosialt fellesskap, trivsel og relasjoner oppfatter jeg som nøkkelord. Sitatene ovenfor bekrefter at informantene anser foreldrene som en viktig samarbeidspartner i utfordrende situasjoner.

I intervjuene oppfattet jeg at informantene uttrykte en ydmykhet overfor foreldrenes rolle. Blant annet har de beskrevet at de nøye vurderer hvordan de skal gå frem når de skal kommunisere bekymringsmeldinger til hjemmet. En informant belyser dette særlig med hensyn til situasjoner der en ser at en må kontakte andre instanser, som BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) og PPT (psykologisk-pedagogisk tjeneste). En informant uttrykker;

Noen ganger må man ta kontakt med andre instanser for at eleven skal få den hjelpen han eller hun trenger. Og det å få foreldrene med på en sårn prosess det kan ta lang tid. Det kan være vanskelig å få de til å forstå at man ikke kan hjelpe de tilstrekkelig, at vår kompetanse ikke er god nok. Det må komme dryppvis. Man må kjenne de foreldrene godt hvis man skal tørre å kalle en spade for en spade med en gang. Men ... dryppvis ja. Jeg syns jo det er viktig i sånne situasjoner der unger har utfordringer - det å ha hyppig kontakt og det å ha en strategi på hvordan vi holder kontakten. Og at vi rapporterer til hverandre.

Ut i fra sitatet kan en tolke at informanten anser det som viktig at en opptrer forståelsesfullt når foreldrene er i en sårbar situasjon. En kan ikke være for direkte, og en må gi foreldrene tid til å fordøye bekymringsmeldingen som har blitt kommunisert. Dette belyser også en annen informant;

Å ha et barn som har det vanskelig på skolen er en sorgprosess for foreldrene. Fordi de ser ikke det samme bildet. Fordi hjemme er det en trygg unge, da er det kanskje et søsken eller to rundt. Også er det en hel klasse + 500 til her på skolen – en helt annen setting. Det er ikke de trygge rammene som er hjemme. Men foreldrene klarer ikke å se det.

Informanten som er sitert ovenfor påpeker at en som lærer må tenke over at det barnet en ser i et klasserom i samspill med mange andre barn ikke nødvendigvis er det samme barnet foreldrene ser i den trygge hjemmekonteksten. Det kan være vanskelig for foreldre å forstå at barnet deres opptrer og oppleves annerledes i skolekonteksten, og dette må lærer ta hensyn til. Informantene har snakket om at det kan ta tid for foreldrene å ”bekrefte” at bekymringen læreren oppfatter er reell. I mellomtiden bør en gå forsiktig frem i måten en kommuniserer på.

Flere informanter bragte inn viktigheten av å klare å tre ut av den profesjonelle rollen, og tillate seg å bli mer personlig i samarbeid med foreldre dersom et barn har det vanskelig. Informantene har beskrevet at å bli mer personlig, og gi foreldrene tillatelse til å ta kontakt utenfor arbeidstiden, kan gjøre ting lettere for både foreldrene og barnet. En informant sier;

Det å bli mer personlig er en suksessfaktor. Det tror jeg gjør at både barnet og foreldrene til barnet slapper mer av.



Informanten som er sitert ovenfor eksemplifiserte videre ved å trekke frem en erfaring med en elev som hadde skolevegring. Hun forklarte at godt og tett samarbeid med elevens foresatte førte til ting løste seg for eleven, og at det etterhvert ble en ”solskinshistorie”. Informanten fortsetter;

Jeg hadde en case i fjor med en jente som hadde skolevegring. Og da var det tett samarbeid med foreldrene som var nøkkelen. Vi hadde mye kontakt og la en plan utenfor skolen, for hvordan vi kunne løse det. Eleven visste at foreldrene hadde mitt personlige nummer og at de fikk lov å ringe eller melde. Og at de kunne melde meg om morgenen. Det var ikke «akkurat da er jeg på jobb og akkurat da kan du kontakte meg», men at ungen vet at jeg er her og jeg er tilgjengelig.

Slik eksemplet beskriver har informanten tredd ut av sin profesjonelle lærerrolle ved å være tilgjengelig for eleven og foreldrene før og etter arbeidstiden sin, samt ved å gi de tilgang til å ringe og melde henne når de måtte ha behov for det. Informanten beskriver at både eleven og foreldrene opplevde en slags trygghet ved at hun gjorde det sånn. De visste at hun var der og at hun var tilgjengelig.

Informantens synspunkter kan forankres i Webster-Strattons (2005:33) betraktninger vedrørende at å lykkes med foreldresamarbeid noen ganger fordrer en lærer som mestrer å tre ut av den tradisjonelle og profesjonelle lærerrollen. Webster-Stratton skriver at læreren i enkelte tilfeller må være villig til å involvere seg personlig for å lykkes med foreldresamarbeid (ibid.). Slik informanten beskriver det ble historien om eleven med skolevegring en solskinnshistorie, og en kan tenke seg at dette var et resultat av at informanten valgte å involvere seg på et personlig plan.

### **5.5.2 Oppsummering analysekategori 4**

Analysekategorien om samarbeid med foreldre belyser tett samarbeid mellom lærere og foreldre som en forutsetning for elevens trivsel og mestring i skolen. Skolen er avhengig av foreldrene for å kunne legge forholdene tilstrekkelig til rette for eleven, og for å kunne løse utfordringer og problemer eleven opplever. Også viktigheten av hyppig kommunikasjon, og at begge parter tar sin del av ansvaret med tanke på dette, trekkes frem. I tilknytning til dette har det blitt nevnt at en bør gå forsiktig frem når en skal kommunisere bekymringer om en elev til elevens foresatte. Dette handler om at foreldre i noen tilfeller ser et annet bilde av barnet hjemme enn det lærere gjør på skolen. Det understrekes dessuten at skolen bør opptre ydmykt overfor foreldre, og anerkjenne at foreldrene er de som kjenner barnet og dets behov aller best.

Et annet moment som har blitt bragt inn er verdien av å – i enkelte tilfeller – bli mer personlig i samarbeid med foreldre. I noen situasjoner kan det være hensiktsmessig å tre ut av den

profesjonelle lærerrollen, for å skape trygghet for både eleven og elevens foreldre. Å være tilgjengelig utover arbeidstiden sin, og gi klarsignal på at det er mulighet for å ringe eller melde ved behov, kan bidra til at en vanskelig situasjon oppleves mindre vanskelig. Det handler om å trygge eleven og foreldrene på at du er der og at du ønsker å hjelpe.

Dette er relevant for forskningsspørsmålet fordi det belyser at en viktig del av skolars arbeid relatert til psykisk helse, resiliens og livsmestring handler om å inngå i et tett samarbeid med foreldre. Hyppig kontakt mellom skole og hjem er viktig for å utveksle informasjon om forhold som angår barnet som kan ha innvirkning på psykisk helse. Det er også viktig for at en skal få løst utfordringer og konflikter på en rask og effektiv måte, og skape trygghet for både foreldre og elev.

## Kapittel 6: Avslutning og perspektiver videre

I dette avsluttende kapitlet i masteravhandlingen er hensikten å presentere svar på forskningsspørsmålet studien har hatt som utgangspunkt. Jeg vil også peke på forskningsmuligheter som ville vært interessant å ta fatt i i en forlengelse av denne studien. Til slutt vil jeg komme med noen oppsummerende betraktninger rundt studien som helhet.

### 6.1 Svar på forskningsspørsmål

I studien har jeg søkt å finne ut hvordan det arbeides med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen. Dette formålet ble formulert gjennom et forskningsspørsmål i oppgavens innledende del;

*Hvordan arbeider barneskoler for å bidra til barn og unges utvikling av resiliens og livsmestring?*

Etter å ha foretatt analysen, og drøftet empiri og teori i lys av hverandre, ser jeg det nå hensiktsmessig å formulere svar på forskningsspørsmål gjennom fire punkter. Disse punktene betrakter jeg som den innsikt studien har ført til.

Barneskoler arbeider for å bidra til barn og unges resiliens og livsmestring ved at;

1. Den enkelte lærer skaper en god relasjon til sine elever. Læreren må mestre å være en trygghet som kan veilede eleven og som kan tåle at eleven står i noe vanskelig, og stå sammen med eleven i dette. Læreren gir råd, veileder, gir verktøy, utviser forståelse, og balanserer utfordring og støtte til eleven.
2. Læreren sin trygghet og relasjonskompetanse er rammet inn av at skolen har strukturer og samarbeidsarenaer, og jobber systematisk skolebasert for å utvikle en felles kompetanse innenfor områdene psykisk helse, resiliens og livsmestring. Dette fordrer at det er definert hvem som har ansvar for hva, og at ledelsen har en plan. Dette er en suksessfaktor, og det krever tid og tilstrekkelig systematikk, slik informantene i studien har beskrevet det.
3. Lærer har hensiktsmessige verktøy for å lære elevene å håndtere egen situasjon, medgang og motgang, og bli kjent med egne følelser og reaksjonsmønstre. Dette krever at en har verktøy

som en vet kan ha effekt, i studien eksemplifisert ved *sosial kompetanse* og *psykologisk førstehjelp*.

4. Skolen og foresatte samhandler tett, anerkjenner hverandre og slår ring rundt barn og unge i opp og nedturer, - og sjonglerer trygghet og legitimitet til å utfordre og støtte eleven i passe mengde.

Innsikt 1, som omhandler verdien av relasjonsarbeid og en positiv lærer-elev relasjon, sammenfaller med funn fra masteravhandlingene som ble redegjort for i litteraturgjennomgangen. Både Holsæther (2018) og Kjellesvik (2017) nevner relasjonsarbeid som en viktig faktor i arbeid med psykisk helse. Det samme gjelder innsikt 2, som omhandler viktigheten av skolebasert arbeid og samarbeid. Både Christensen (2018) og Holsæther (2018) kom frem til at skolebasert arbeid var noe informantene i deres studier hadde behov for, – felles kjøreplaner og felles oppfatninger. Altså ser en at noe av det informantene i denne studien har uttrykt om temaet arbeid med psykisk helse, stemmer overens med det informantene i masteravhandlingene i litteraturgjennomgangen har uttrykt.

## **6.2 Forskningsmuligheter i det videre**

Nå som punktum er satt for analysen, tenker jeg på andre forskningsmuligheter og forskningsspørsmål som kunne være interessant å studere i en forlengelse av denne studien. Når en studerer et spesifikt fenomen dukker det gjerne opp andre fenomener som en også fatter interesse for. Dette har vært tilfelle også i denne studien.

Som nevnt innledningsvis, under redegjørelse for forskningsspørsmålet, har ikke det spesialpedagogiske aspektet blitt inkludert i denne avhandlingen. Et spørsmål som har skapt undring hos meg under denne studien er hvordan skoler og lærere arbeider for å forebygge skolevegring. Det samme gjelder hvordan en ivaretar utagerende elever med ulike typer atferdsvansker.

Det hadde også vært interessant å se nærmere på relasjonsbygging og læringsmiljø, som synes å være noen av grunnpilarene i utvikling av god psykisk helse i skolen. Hva er suksessfaktorer i etablering av gode relasjoner og trygge læringsmiljøer?

Ikke minst ville det vært interessant å foreta en fenomenologisk studie med fokus på hvordan lærere *opplever* en hverdag som kontaktlærer for elever med psykiske vansker. Hvilke

utfordringer bringer det med seg for læreren og hans/hennes motivasjon og resiliens i yrket?  
Hva trenger lærere for å kunne stå i dette?

### 6.3 Oppsummerende betraktninger rundt studien som helhet

Informantene i studien har gitt meg et stort og rikt materiale å arbeide meg igjennom. Å finne frem til analysekategorier og velge ut sitater har vært en kompleks, utfordrende og tidkrevende prosess – men samtidig så interessant og givende at jeg aldri ville vært den foruten. Jeg tenker med takknemlighet på de reflekterte informantene, som har gitt av sin tid og sin kompetanse, og vist interesse for studiens fokusområder.

Å innta en forskerrolle i et felt jeg har betraktet som mitt eget, har vært både trygt og litt skummelt. Dette drøftet jeg i metodekapitlet tidligere i avhandlingen. Jeg opplever likevel at det har vært enklere enn jeg trodde. Dette beror i hovedsak på at informantene har vist engasjement og velvilje overfor prosjektet mitt, og i så måte gjort det enkelt for meg både å komme i kontakt med dem, og å gjennomføre intervjuene.

Jeg anser tematikken studien har tatt for seg som svært viktig. Jeg tenker, og håper, at arbeid med elevers psykiske helse vil komme sterkere inn i fremtidens skole, under ulike metoder og tilnærminger. For slik jeg ser det, finnes det ikke noe viktigere å jobbe med i skolen. Det er jo *hele* mennesker med en *bred* kompetanse skolen fremfor alt skal utvikle, tenker jeg. En kompleks oppgave, - men å rette søkelyset mer mot psykisk helse, resiliens og livsmestring er et viktig steg i riktig i retning.

Til slutt vil jeg påpeke at jeg oppfatter det som viktig at skolen har en samfunnsmessig orientering og har en bevissthet om samfunnsmandatet, i studien eksemplifisert ved opplæringsloven, stortingsmeldinger, fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Å tåle motgang og være resilient og robust bidrar til at flere barn og unge utvikler ei god psykisk helse, som bidrar til at de lykkes i skole-, utdannings- og yrkesliv, – og forhindrer skolevegring og frafall. For som sitatet sier, ”**Enten går det bra, eller så går det over**”.

## Referanseliste

- Aarø, L. E., Siqveland, J., Skogen, J. C., Smith, O. R., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Hentet 9.1.2019 fra Folkehelseinstituttet:  
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unge\\_psyki\\_ske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psyki_ske_helse_forebyggende.pdf)
- Akers, J. R. (2018). *Hvordan kan læreren fremme resiliens hos elever i skolen?* (masteravhandling). NLA Høgskolen, Bergen.
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Andreassen, S-E. & Bjørndal, K. E. W. (2019). *Validitet og reliabilitet i studenters forskning*. Upublisert manus. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Antonovsky, A. (1987). *Hälsans mysterium*. Finland: WS Bookwell
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory. An agentic perspective*. Annual Review of Psychology 52(1): s.1-26.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening*. Hentet 7.12.18 fra barneombudet.no:  
[http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf)
- Bekkhus, M. (2008). Mestring. I Helgeland, M. (red.), *Forebyggende arbeid i skolen* (s. 147-162). Oslo: Kommuneforlaget
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske – psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Berg, N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Christensen, N. A. B. (2018). *Hvordan arbeides det med psykisk helse i skolen? – en komparativ studie av to skoler i Bergen* (masteravhandling). Høgskolen på Vestlandet, Bergen.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo:

Universitetsforlaget

- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Hentet 5.11.18 fra Udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holsæter, A. B. (2018). *Relasjonen trumfer alt...* (masteravhandling). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Flyvberg, B. (2001). *Samfundsvidenskap som virker*. København: Akademisk Forlag.
- Kjellesvik, K. (2017). *Psykisk helse i skolen* (masteravhandling). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I Uthus, M. (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Letnes, M-A. (2010). *Litteraturgjennomgang*. Hentet 13.01.19 fra: <https://mariannletnes.com/2010/11/24/litteraturgjennomgang/>
- Link (2017). LINK – livsmestring i norske klasserom. Hentet 27/2 fra: <https://www.linktillivet.no/om.php>
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Nielsen, F. S. (1996). *Nærmere kommer du ikke ... Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og Skole - hvordan skape et bedre samarbeid?* 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (upplaga 4:6). Lund: Studentlitteratur.

- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raknes, S. (2010). *Psykologisk førstehjelp*. For barn i alderen 8-12 år. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica
- Repstad, P. (2002). De nære ting. Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I B. Nylehn & A.M. Støkken (Red.). *De profesjonelle* (s. 199–214). Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M. (2006). *Implications of resilience concepts for scientific understanding*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094, s. 1-12.
- St.meld. nr. 47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 26. januar 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- St.meld. nr. 28 (2015-2017). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 17. februar 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal forlag
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Tresselt, M.A., Andreassen, S-E. & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter? *Forskning og forandring*, 1(1), 78–100, <https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1003>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Generell del av læreplanen*. Kunnskapsdepartementet, Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 21.4.19 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-samarbeidande-mennesket/#eit-breitt-laringsmiljo-elevkultur-foreldredeltaking-og-lokalsamfunn>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 8.1.19 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>



- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I Uthus, M. (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Vetland, B. E & Aase, K. (2018). *Kjenn deg selv som lærer – utnytt ditt potensial*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Wadel, C.C. & Fuglestad, O.L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I Wadel, C. *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave, s. 211–238). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- WHO (2014). *Mental health. A state of well-being*. Hentet 27/2/19 fra:  
[http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oversatt av Karen Anne Okstad. Oslo: Gyldendal Akademisk

# Vedlegg 1

8.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Psykisk helse i skolen

### **Referansenummer**

207895

### **Registrert**

08.01.2019 av Kristin Loftås - klo030@post.uit.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Svein-Erik Andreassen , svein.erik.andreassen@uit.no, tlf: 98661521

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Kristin Loftås , kristin.loftas@hotmail.com , tlf: 90535750

### **Prosjektperiode**

01.02.2019 - 15.05.2019

### **Status**

14.02.2019 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **14.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.2.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vedlegg 2

## Intervjuguide

I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt i profesjonsfag trenger jeg innspill fra et utvalg informanter. Jeg ber med dette om å få innspill fra deg via et åpent individuelt intervju, som vil vare ca. 30 min. Er dette ok?

Prosjektet er en studie av arbeid med psykisk helse og livsmestring i barneskolen. Forskningsspørsmålet har fokus på hvordan skoler og lærere arbeider for at elever skal utvikle egenskaper som gjør de i stand til å mestre egne liv. Stikkord er relasjonskompetanse, resiliens - som kan oversettes til motstandsdyktighet, sosial kompetanse, livsmestring og motivasjon for mestring.

Jeg har valgt ut 9 spørsmål som vil danne utgangspunktet for intervjuet. Materialet fra intervjuene vil bli benyttet i prosjektet, men ingenting av det som blir sagt/skrevet ned kan eller vil kunne spores tilbake til deg som enkeltperson. Alt vil være anonymt.

1. Hva tenker du bør ligge til rette for at et barn skal kunne utvikle god psykisk helse?
2. Hvilke egenskaper/ferdigheter tenker du barna må tilegne seg for at slik utvikling skal skje?
3. Hva tenker du er skolens rolle i å hjelpe barn å utvikle disse egenskapene?
4. På hvilke måter er arbeid med psykisk helse og livsmestring hos barn en del av din hverdag som lærer/leder i skolen?
5. Kan du si noe om noen positive erfaringer du har gjort deg i arbeid med elevers psykiske helse og livsmestring?
6. Hvilke retningslinjer gir skolen som organisasjon ang. arbeid med psykisk helse og livsmestring?
7. Hvordan legger skolen som organisasjon til rette for dette arbeidet og samarbeid om det?
8. Hva mener du er utfordringer i arbeid med barns psykiske helse?
9. Hva mener du er suksessfaktorer i arbeid med barns psykiske helse?
10. Er det noe du ikke har fått sagt så langt?

På forhånd, tusentakk skal du ha!

## Vedlegg 3

### Vil du delta i forskningsprosjektet *”Arbeid med psykisk helse fra et skoleperspektiv”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan skoler arbeider elevers psykiske helse og legger til rette for livsmestring. I dette skrivet får du informasjon om prosjektets mål og hva en eventuell deltakelse vil innebære for ditt vedkommende.

#### **Formål**

Psykisk helse og livsmestring skal få mer oppmerksomhet og fokus i fremtidens skole. Dette kommer til uttrykk blant annet ved at det er et eget tverrfaglig tema i den nye læreplanen som skal implementeres skoleåret 2020. Formålet med dette prosjektet er å gjøre et faglig dypdykk i hvordan skoler – representert ved ledere og lærere – arbeider med psykisk helse, og hvilket fokus det får i skolehverdagen. I studien søker jeg å finne svar på følgende; *Hvordan arbeider skoler for å bidra til utvikling av resiliente barn og unge som blir i stand til å mestre livene sine?*

Studien er et mastergradsprosjekt innen profesjonsfag, som en del av studieretningen integrert master i lærerutdanning for 1.-7. trinn.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges arktiske universitet står ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget, altså dere, er valgt strategisk med utgangspunkt i eget nettverk som er opparbeidet gjennom praksis i regi av utdanningen, samt jobb. Kriteriene som har blitt vektlagt i utvelgelsen er rollen som leder eller lærer i skolen, slik at en får frem synspunkter og perspektiver på et organisasjonsnivå så vel som lærernivå – altså det som faktisk praktiseres ute i klasserommene. Du er 1 av 5 personer som mottar denne henvendelsen. Du mottar denne henvendelsen fordi du vil kunne bidra med verdifull kunnskap på fokusområdet i studien, og fordi du er en del av en skole som har fokusområdet som et satsningsområde.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Som deltaker i studien vil du gjennomføre et personlig men ganske uformelt intervju på omtrent 30 minutter, bestående av mellom 8-10 spørsmål. Opplysningene jeg ønsker å innhente fra deg omhandler hvordan du selv arbeider, og hvordan du anser din egen rolle med tanke på utvikling av elevers psykiske helse, og hvilke faktorer/egenskaper du mener er viktige for at elever skal bli i stand til å mestre egne liv, - og skolens rolle i dette. Opplysningene registreres gjennom båndopptaker og notering av stikkord underveis. Opplysningene vil behandles på en måte som sikrer at de forblir fullstendig anonymiserte, og ikke på noe tidspunkt kan spores tilbake til deg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil selvsagt heller ikke påvirke forholdet vi har til hverandre.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene du bidrar med vil kun benyttes til formålene som har blitt fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

På den behandlingsansvarlige institusjonen er det kun meg og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen du bidrar med. Informasjonen er også anonymisert for veileder. Navnet ditt og dine kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode. Datamaterialet vil lagres på en låst forskningsserver som kun jeg har tilgang til. Alle notater og opplysninger som noteres på papir vil makuleres ved prosjektets slutt. Etter planen skal prosjektet avsluttes 15.05.19.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Dersom du ønsker å delta, kan du fylle ut samtykkeerklæringen som er vedlagt nederst i dette dokumentet.

På oppdrag fra UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT Norges Arktiske Universitet, ved Kristin Loftås (student): telefon 905 35 750, mail [kristin.loftas@hotmail.com](mailto:kristin.loftas@hotmail.com), og Svein-Erik Andreassen (førstelektor og veileder): telefon 986 61 521, mail [svein.erik.andreassen@uit.no](mailto:svein.erik.andreassen@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, telefon 976 915 78
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Svein-Erik Andreassen og student Kristin Loftås

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Arbeid med psykisk helse fra et skoleperspektiv.”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i eventuelle feltsamtaler på arbeidsplassen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/5/19

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)