

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Sofie Nybakk Sjaatil

Masteroppgave

**Tilrettelegging og samarbeid for elever med  
utfordringer knyttet til psykisk helse**

En kvalitativ studie av læreres og sosiallæreres erfaringer i arbeidet med psykisk helse

**Facilitation and collaboration for students with challenges related to mental health**

A qualitative study of teachers' and student counsellors'  
experiences working with mental health

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 (MGLU)

2022

1

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Innhold

<b>INNHOOLD .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING OG BESKRIVELSE AV STUDIEN .....</b>	<b>10</b>
1.1 STUDIENS HENSIKT.....	10
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	11
1.3 STYRINGSdokumenter OG AKTUALISERING AV TEMAET.....	12
1.4 BEGREPSAVKLARING .....	15
1.4.1 <i>Psykisk helse</i> .....	15
1.4.2 <i>Utfordringer knyttet til definering av elevgruppen</i> .....	15
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	17
<b>2. KUNNSKAPSGRUNNLAG .....</b>	<b>18</b>
2.1 ARBEID MED PSYKISK HELSE I SKOLEN.....	18
2.2 RISIKO- OG BESKYTTELSESFAKTORER.....	20
2.3 TILLIT OG TRYGGHET .....	21
2.3.1 <i>Relasjon til elever med utfordringer knyttet til psykisk helse</i> .....	23
2.4 SAMARBEID OM ELEVENES PSYKISKE HELSE .....	24
2.5 TIDLIGERE FORSKNING.....	25
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>29</b>
3.1 MESTRING OG TILHØRIGHET .....	29
3.2 ROBUSTHET OG RESILIENS .....	30

3.3	RELASJONSARBEID .....	31
3.3.1	<i>Relasjonskompetanse</i> .....	32
3.3.2	<i>Anerkjennelse</i> .....	33
3.3.3	<i>Mentalisering</i> .....	34
3.4	SAMARBEID.....	35
<b>4.</b>	<b>METODE .....</b>	<b>39</b>
4.1	VALG AV METODE .....	39
4.2	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED – FENOMENOLOGI .....	40
4.3	FORBEREDELSE .....	41
4.3.1	<i>Utvalg</i> .....	41
4.3.2	<i>Intervjuguide</i> .....	43
4.3.3	<i>Pilotintervju</i> .....	44
4.4	INNSAMLING OG BEARBEIDING AV DATAMATERIALET.....	45
4.4.1	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	45
4.4.2	<i>Transkripsjon</i> .....	46
4.5	ANALYSEPROSESSEN .....	47
4.5.1	<i>Tematisk analyse</i> .....	47
4.6	FORSKNINGSKVALITET .....	50
4.6.1	<i>Pålitelighet (reliabilitet)</i> .....	51
4.6.2	<i>Gyldighet (validitet)</i> .....	52
4.7	ETISKE BETRAKTNINGER .....	54
4.7.1	<i>Samtykke til å delta i forskning</i> .....	55
4.7.2	<i>Anonymitet og konfidensialitet</i> .....	56

<b>5.</b>	<b>FUNN</b> .....	<b>57</b>
5.1	PSYKISK HELSE I SKOLEN .....	58
5.1.1	<i>Arbeid med psykisk helse i skolen</i> .....	58
5.1.2	<i>Tilrettelegging i skolehverdagen</i> .....	60
5.1.3	<i>Utfordringer i arbeidet med psykisk helse i skolen</i> .....	61
5.1.4	<i>Covid-19</i> .....	63
5.2	RELASJONSARBEID.....	64
5.2.1	<i>Muligheter og utfordringer i relasjonen mellom elev og lærer/sosiallærer</i> .....	64
5.2.2	<i>Forutsetninger for å etablere gode relasjoner</i> .....	65
5.3	LÆRER OG SOSIALLÆRERS OPPLEVELSE AV SAMARBEID .....	66
5.3.1	<i>Muligheter og utfordringer i samarbeidet</i> .....	67
5.3.2	<i>Forutsetninger for et godt samarbeid</i> .....	69
<b>6.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>71</b>
6.1	PSYKISK HELSE I SKOLEN .....	71
6.1.1	<i>Arbeid med psykisk helse i skolen</i> .....	72
6.1.2	<i>Tilrettelegging i skolehverdagen</i> .....	75
6.1.3	<i>Utfordringer i arbeidet knyttet til psykisk helse i skolen</i> .....	78
6.1.4	<i>Covid-19</i> .....	79
6.2	RELASJONSARBEID.....	80
6.2.1	<i>Muligheter og utfordringer i relasjonen mellom elev og lærer/sosiallærer</i> .....	81
6.2.2	<i>Forutsetninger for å etablere gode relasjoner til elevene</i> .....	83
6.3	SAMARBEID.....	85

6.3.1	<i>Muligheter og utfordringer i samarbeidet</i> .....	86
6.3.2	<i>Forutsetninger for et godt samarbeid</i> .....	89
<b>7.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>92</b>
7.1	VEIEN VIDERE .....	94
<b>8.</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>96</b>
	<b>VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD</b> .....	<b>102</b>
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESRKLÆRING</b> .....	<b>105</b>
	<b>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE</b> .....	<b>109</b>
	<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE FOR SOSIALLÆRERE</b> .....	<b>111</b>
	 <b>Figur 1: Pyramidemodell for intervensjoner</b> .....	 <b>38</b>
	 <b>Tabell 1: Eksempel på tematisk analyse av datamaterialet om relasjonsarbeid</b> .....	 <b>50</b>
	<b>Tabell 2: Oversikt over hovedtemaer og undertemaer som er grunnlaget for funndelen</b> .....	<b>57</b>

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en tidskrevende og utfordrende prosess, samtidig som det har vært givende og svært lærerikt. Jeg har fått et innblikk i en tematikk jeg engasjerer meg særlig for, og har gjort meg verdifulle erfaringer gjennom arbeidet med masteroppgaven som jeg vil ta med meg videre i arbeidslivet.

Takk til min dyktige veileder Gro Helstad Løken som har kommet med verdifulle innspill, konstruktive tilbakemeldinger og støtte gjennom denne perioden.

Jeg vil også rette en stor takk til mine fem informanter, som tok seg tid og stilte opp til intervju i en ellers hektisk arbeidshverdag. Studien ville ikke vært mulig å gjennomføre uten deres hjelp.

En stor takk vil jeg også rette til familie og venner. Jeg setter stor pris på støtte og oppmuntring gjennom denne perioden, og ulike former for hjelp slik at jeg har kommet i mål med prosjektet. En ekstra takk til mamma for korrekturlesing av oppgaven.

Jeg vil takke mine medstudenter for 5 flotte år sammen. En ekstra takk til medstudent og bestevenninne Oda Hummelvoll. Gjennom lærerstudiet har vi jobbet tett sammen om alle arbeidskrav og eksamener, og gjennom masteroppgaveskrivingen har samarbeidet med deg også vært uvurderlig, både faglig og sosialt.

Hamar, 15. mai 2022

Sofie Nybakk Sjaatil

## Sammendrag

Forskning viser at utfordringer knyttet til psykisk helse oppstår mens elevene enda er unge. Hensikten med denne kvalitative studien har vært å få innsikt i hvordan lærere og sosiallærere arbeider og samarbeider om tilrettelegging for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet. For å undersøke dette ble det gjennomført forskningsintervjuer av fem informanter, to sosiallærere og tre lærere. Oppgavens problemstilling er følgende:

«Hvordan opplever lærere og sosiallærere at de tilrettelegger for trivsel og mestring for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet?»

Hovedfunnene i avhandlingen indikerer at lærere og sosiallærere opplever at de aktivt tilrettelegger for denne elevgruppen i skolehverdagen. De fremmer også nødvendigheten av å arbeide forebyggende og helsefremmende i skolen. Med de yngste elevene vil dette i stor grad innebære bevissthet rundt våre menneskelige følelser og reaksjoner. Informantene er samstemte om nødvendigheten med å arbeide med psykisk helse, men deler også erfaringer ved å være usikre på hvordan dette skal gjøres og opplever mangel på systematikk, tid, ressurser og kompetanse. Videre viser funnene at gode og trygge relasjoner mellom elever og lærer/sosiallærer vil være helt avgjørende for å kunne støtte elevene i deres utfordringer. Informantene fremhever viktigheten av et trygt og godt læringsmiljø, preget av gode relasjoner mellom elevene og at alle elever får oppleve mestring. Samarbeid fremmes også av lærere og sosiallærere som nødvendig for at arbeidet med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse skal bli så vellykket som mulig. Tidlig innsats og lav terskel for samarbeid er grunnleggende for å oppnå et godt samarbeid.



## Abstract

Research shows that challenges related to mental health and well-being arise in early ages. The purpose of this qualitative study has been to gain insight into how teachers and student counsellors work alone and together about facilitation for students with challenges related to mental health in key stage 1 and 2 in primary school. To gain this insight, interviews were conducted with five informants, two student counsellors and three teachers. The problem statement of the thesis is:

"How do teachers and student counsellors experience that they facilitate to well-being and mastery for students with challenges related to mental health in key stage 1 and 2 in primary school?"

The main findings in this study indicate that teachers and student counsellors experience that they actively facilitate for this group of students in everyday school life. They also promote the need to work both preventively and health-promotingly in schools. In working with the youngest students, this will involve awareness of our human emotions and reactions. The informants agree on the necessity of working with mental health, but they also shared the experiences of being unsure about how this should be done and a lack of systematics, time, resources and competence. The findings also show that good and secure relationships between students and the teacher/student counsellor are completely necessary to help the students in their challenges. The informants talk about the importance of a safe and good learning environment, with good relationships between the students and that all students get to experience mastery. Collaboration is also promoted by teachers and student counsellors as necessary when working with students who have challenges related to mental health. Early intervention and a low threshold for working with others are fundamental for achieving good collaboration.

# 1. Innledning og beskrivelse av studien

Høsten 2020 kom det nye læreplaner i alle fag i grunnskolen. Med nye læreplaner og kompetansemål presenteres også tre tverrfaglig temaer som skal innlemmes i alle fag og temaer i skolen. Et av disse tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring. Innenfor dette temaet skal elevene få kunnskap om hva som fremmer god fysisk helse, men ikke minst også psykisk helse. I tillegg skal de bli rustet til å kunne mestre egne liv, og håndtere både tanker, følelser, medgang og motgang gjennom livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette nye tverrfaglige temaet presiserer viktigheten av å arbeide med psykisk helse, og at dette skal foregå gjennom hele elevens skolegang.

Temaet for denne masteroppgaven er elever med utfordringer knyttet til psykisk helse, og tilrettelegging og samarbeid rundt denne elevgruppen. Jeg ønsker gjennom oppgaven å undersøke hvordan læreren og sosiallæreren kan tilrettelegge og bidra til trivsel og mestring for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Utgangspunktet for studien vil være lærer og sosiallærer, og hvordan disse hver for seg og sammen arbeider med denne gruppen elever.

## 1.1 Studiens hensikt

Hensikten med denne studien er å kunne bidra med erfaringer fra lærere og sosiallærere i arbeidet med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet. Jeg har gjennom studien hatt som formål å oppnå innsikt i lærerne og sosiallærerne sine erfaringer, tanker og refleksjoner i arbeidet med denne elevgruppen, og hvordan de kan arbeide og samarbeide om trivsel og mestring for elevene. Samtidig har jeg ønsket å få kunnskap om det som oppleves som utfordrende i arbeidet med disse elevene.

Jeg visste tidlig at jeg ville skrive om psykisk helse på småtrinnet når jeg begynte arbeidet med masteroppgaven min. Psykisk helse har alltid vært et tema jeg har vært spesielt engasjert i, blant annet fordi det handler om hvordan mennesket har det inni seg. Jeg ønsker særlig mer innsikt og kunnskap i dette temaet på småtrinnet, og tror også at dette er et

område som man generelt trenger mer kunnskap om. Jeg føler meg heldig som har fått mulighet til å skrive om et tema jeg engasjerer meg for. Jeg håper at studien vil kunne være betydningsfull for lærere, sosiallærere, studenter og andre i skolen i møtet med elever med utfordringer knyttet til psykisk helse.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Psykisk helse er et område som har fått større oppmerksomhet de senere årene. Utfordringer knyttet til psykisk helse debutterer gjerne i tidlig alder (Øverland et. al, 2011, s. 740) og det vil derfor være viktig å arbeide forebyggende fra elevene begynner på skolen, med hensikt om å forhindre større problematikk senere i skolegangen og i livet. Kunnskapsløftets vektlegging av temaet folkehelse og livsmestring, som det skal arbeides med fra elevene begynner i første klasse, bidrar til å tydeliggjøre viktigheten av psykisk helse, og at dette er et område som det skal arbeides med fra elevene er små. Ved at dette temaet skal være gjennomgående i hele skolens virksomhet, vises det tydelig at fokuset på å fremme psykisk helse og livsmestring blir viktig i fremtiden. Prinsippet om tidlig innsats er nødvendig i alle situasjoner med utsatte barn og unge, og vil si et godt pedagogisk tilbud fra barnehagealder, og at barnehager og skoler jobber for å forebygge utfordringer og straks setter inn tiltak dersom utfordringer oppstår (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Tidlig innsats kan bidra til reduksjon av utfordringer knyttet til psykisk helse senere i skoleløpet. Jeg har i min studie derfor ønsket å konsentrere meg om erfaringer med dette på småskoletrinnet.

Ut fra dette blir problemstillingen for denne studien:

«Hvordan opplever lærere og sosiallærere at de tilrettelegger for trivsel og mestring for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet?»

Det er også utformet følgende forskningsspørsmål som skal hjelpe til å svare på problemstillingen:

1. Hva slags pedagogiske verktøy, tiltak eller tilrettelegging brukes i skolehverdagen for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
2. Hvilke erfaringer har lærer og sosiallærer med arbeid og samarbeid rundt elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
3. Hvordan kan samarbeidet bidra til trivsel, mestring og reduksjon av utfordringer knyttet til psykisk helse?

Kvarv (2021, s. 135) vektlegger en tydelig avgrensning i problemstillingen slik at ikke studien skal bli for vid og uklar. Jeg var tidlig sikker på at jeg ville se på en eller flere samarbeidspartnere som læreren særlig kan støtte seg til i arbeidet knyttet til elevers utfordringer med psykisk helse i skolen. I oppstartsfasen ønsket jeg både å inkludere erfaringer fra lærer, sosiallærer, helsesykepleier og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) da dette er partnere som er involvert i arbeidet med denne elevgruppen. Samtidig satte studiens tidsperspektiv og omfang noen begrensninger i forhold til hva som er hensiktsmessig å gjennomføre. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om hvordan ansatte som jobber i skolen, kan arbeide med temaet, og endte til slutt opp med å se på samarbeidet mellom lærere og sosiallærere. Ved å inkludere færre samarbeidspartnere i studien kan jeg få en dypere innsikt og større forståelse for erfaringene til et utvalg lærere og sosiallærere.

### 1.3 Styringsdokumenter og aktualisering av temaet

God psykisk helse er avgjørende for opplevelsen av livskvalitet og for å ha det bra. God psykisk helse er også avgjørende for å kunne opprettholde et samfunn som er velfungerende (Bru et al., 2016, s. 16). Psykisk helse er et viktig ansvarsområde for hele samfunnet. Det er avgjørende å jobbe helsefremmende med psykisk helse fra elevene er små, fordi det viser seg at de psykiske utfordringene ofte oppstår i løpet av barne- og ungdomstiden. Skolen står i en unik posisjon til dette fordi barn og unge tilbringer mange timer på skolen hver eneste dag. Ved daglig kontakt med elevene gjennom store deler av deres oppvekst kan lærerne og skolen ha stor innflytelse i elevenes liv. Skolen blir derfor en viktig arena som kan støtte elevene i deres utfordringer. Skolen kan identifisere elever som har utfordringer med psykisk helse, og formidle hjelp til dem. I tillegg kan skolemiljøet bidra til å redusere psykiske helseproblemer dersom en lykkes i å etablere et godt psykososialt skolemiljø, som oppleves

inkluderende og anerkjennende for elevene. Faglig læring og psykisk helse henger tett sammen. For å kunne bruke sitt læringspotensial og utvikle seg faglig, er det også nødvendig at eleven ikke sliter med store psykiske vansker, fordi da vil det kunne bli vanskelig for eleven å konsentrere seg om det faglige (Bru et al., 2016, s. 18-20).

Opplæringsloven styrer skolens virksomhet og viser hva slags rettigheter og plikter som påvirker opplæringen og skolegangen i Norge. I formålet med opplæringa står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det kommer også frem gjennom overordnet del og prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at:

«Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

Opplæringen i den norske skolen handler både om å utdanne og danne nye samfunnsborgere. Det vil si at det ikke bare skal være et skolefaglig fokus på fagopplæring, men også en opplæring og danning av hele mennesket. For å gjøre elevene til selvstendige medmennesker som skal bidra til samfunnet, og i tillegg takle motgang og medgang og mestre hverdagslige gleder og utfordringer, vil det være viktig å vektlegge det sosiale og psykiske aspektet, på lik linje med det faglige. Dette vektlegges i NOU 2015: 8 som sier at «Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015: 8, s. 9). Dannelsesaspektet ved skolens virksomhet er ikke noe nytt. Det som imidlertid er nytt, er det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Gjennom dette temaet rettes økt fokus på viktige aspekter innenfor danningen av mennesket som psykisk helse, selvtillit, følelsesmessige, sosiale og familiære problemer, som er sterkt knyttet sammen med mestring, tilhørighet og læring.

Helsedirektoratet (2017) forklarer hvordan læreren er en sentral aktør for å fremme barn og unges psykiske helse og trivsel i skolen. Viktigheten av å sikre et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring vektlegges også sterkt. Selvtillit og psykisk helse vil bli styrket ved at elevene føler mestring, tilhørighet og læring. Skolen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger som bidrar til at de vil være i stand til å mestre livene sine. Det er av betydning at elevene, allerede fra de er unge, lærer at psykisk helse er viktig og at de oppfordres til å ta kontakt med læreren eller en annen voksenperson når de har behov for hjelp (Helsedirektoratet, 2017).

Gjennom styringsdokumenter kommer det frem at den psykiske helsen til elevene angår skolen. Dette kommer for eksempel frem gjennom opplæringsloven og flere stortingsmeldinger, men til tross for dette er det ingen garanti for at psykisk helsefremmende arbeid faktisk implementeres og blir en realitet i den norske skolen (Uthus, 2017, s. 26). Uthus (2017, s. 26) peker på at dette muligens har en sammenheng med at styringsdokumentene ofte er flertydige og ikke sier noe konkret om hvordan det bør jobbes med elevenes psykiske helse i skolen. Ifølge Berg (2012, s. 138) er det derimot kommunene som må organisere og utarbeide planer for hvordan det skal arbeides med psykisk helse på skolene. Dette kan føre til at arbeidet med psykisk helse på de ulike skolene kan være ganske ulikt. På den andre siden har regjeringen utarbeidet en helhetlig strategi for barn og unges psykiske helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Strategien rommer både individ og samfunn, og innebærer helsefremmende, sykdomsforebyggende og kurative tiltak. Tydeliggjøringen av livskvalitet og mestring fremmes også som viktige aspekter innenfor psykisk helse. Regjeringens strategi for psykisk helse har flere mål, der noen av de er å fremme god psykisk helse hos barn og unge, og at psykisk helse skal være en likeverdig del av folkehelsearbeidet. I tillegg vektlegges arbeidet om økt kunnskap, kvalitet, forskning og innovasjon i folkehelsearbeidet og i tjeneste (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017 s. 7-8).

## 1.4 Begrepsavklaring

### 1.4.1 Psykisk helse

Psykisk helse er et begrep som vil bli nevnt gjennomgående i oppgaven. Dette har blitt mer og mer aktuelt i samfunnet, og er like viktig som fysisk helse for å kunne ha et godt liv. Det finnes mange ulike definisjoner av psykisk helse, og i denne oppgaven er det valgt å benytte World Health Organization [WHO] (2018) sin definisjon:

«Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community» (WHO, 2018).

Her kommer det tydelig frem at psykisk helse kan ses i sammenheng med en følelse av velvære. Ofte kan det være en litt negativ assosiasjon til psykisk helse, ved at det også snakkes om psykisk uhelse. I denne definisjonen får begrepet en positiv assosiasjon, fordi det handler om å kunne bruke seg selv og sitt potensiale. Samtidig handler også psykisk helse om at man bør utvikle en viss forståelse om at livet også vil bringe oss mostand, tunge stunder, stress og følelse av håpløshet. Men nettopp dette er viktige utfordringer å takle for å kunne leve et godt liv. Dette kommer også frem gjennom WHO sin definisjon ved at man skal takle «normalt stress i livet», og at man skal leve et godt liv på tross av stress og andre uromomenter. God psykisk helse vil kunne bidra til at man håndterer slike utfordringer i livet på en bedre måte.

### 1.4.2 Utfordringer knyttet til definering av elevgruppen

Jeg har kalt elevgruppen som studien konsentrerer seg om for *elever med utfordringer knyttet til psykisk helse*. I dette begrepet legger jeg elever som viser følelser knyttet til nervøsitet, engstelse, tristhet, usikkerhet og utrygghet. Disse følelsene kan være aktuelle for mange elever de første skoleårene. Jeg ville unngå diagnoser som for eksempel angst eller depresjon, selv om følelsene som uttrykt over utvilsomt kan være et kjennetegn på en slik

diagnose. Det var ønskelig å unngå diagnosebegrep av flere årsaker. For det første tenkte jeg at det kunne virke hemmende i datainnsamlingen, fordi informantene kanskje ville bli usikre på om de faktisk hadde relevant erfaring med slike stilte diagnoser på småtrinnet. Diagnoser som depresjon og angst blir ofte stilt senere skoleløpet, og siden jeg ønsket å få innsikt i arbeid på småtrinnet, tenkte jeg at diagnosebegrep kunne virke hemmende. For det andre er det sentrale fokuset i oppgaven hvordan lærere og sosiallærere arbeider, samarbeider og erfarer tematikken. Jeg ønsket ikke å legge vekten på de mer alvorlige psykiske vanskene, men rettet fokus mot de sårbare elevene som kan få utfordringer i skolehverdagen, og hvordan man kan hjelpe disse til trivsel og mestring.

Jeg var lenge usikker på hvilket begrep jeg skulle benytte for å omtale elevgruppen, og har vurdert ulike etablerte begreper som omhandler noe av de samme utfordringene. To begreper som var tilknyttet det jeg ønsket å få innsikt om i oppgaven, er *internaliserte vansker* og *innagerende atferd*. Drugli (2012, s. 79) sier at internaliserte problemer ofte kjennetegnes ved at eleven har angst og/eller depresjonssymptomer, i tillegg til at elevene kan være beskjedne, tilbaketrukne og triste. Det kan ofte ses i sammenheng med kjennetegn som nervøsitet, engstelse, tristhet og tilbaketrukkethet, men jeg vil understreke at jeg i denne masteravhandlingen ikke vil sette en «klinisk diagnose» på disse elevene, og velger derfor å ikke bruke begreper som angst eller depresjon.

Innagerende atferd defineres som «en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 27). Dette er begreper som er etablerte i fagmiljøet, men jeg opplevde at de rommet noen aspekter som jeg ikke ønsket å inkludere i min oppgave, fordi diagnosene depresjon og angst ble lagt frem som kjennetegn på begge begrepene. Jeg ønsket å hverken bruke begrepene angst eller depresjon i forklaringen av begrepet. I tillegg valgte jeg å bruke *utfordringer* knyttet til psykisk helse fremfor for eksempel *problemer* eller *vansker*, da jeg opplever *utfordringer* som et mildere begrep, som passer bedre til elevgruppen denne studien omhandler. Med bakgrunn i oppgavens fenomenologiske tilnærming, er det forsøkt å være så åpen som mulig i innhenting av informasjon vedrørende disse elevene, og det er derfor tenkt at et mer åpent og vidt begrep *som elever med utfordringer knyttet til psykisk helse* kan bidra til flere



erfaringer rundt tematikken.

Begrepet *utfordringer* kan romme forskjellige uttrykk, som bidrar til at tilnærmingen til fenomenet er nokså åpent. Kjennetegnene ved disse elevene er som tidligere nevnt at de er engstelige, utrygge, nervøse og triste. I forkant av intervjuet ble det gjennomført en brifing med informanten der vi hadde en liten samtale om hva vi begge la i begrepet, slik at vi i større grad kunne oppnå en felles forståelse og tolkning av begrepet. Det kom frem at våre forståelser av begrepet i utgangspunktet var nokså like, men brifingen bidro til å sikre at vi hadde en større felles forståelse av *utfordringer knyttet til psykisk helse*.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenteres kunnskapsgrunnet for studien og inkluderer også tidligere forskning som er av relevans for temaet i oppgaven. Kapittel 3 presenterer det teoretiske rammeverket for oppgaven, og her inkluderes teori, begreper og perspektiver som er av betydning for forskningsspørsmål og problemstilling. Teorikapittelet er delt inn i fire overordnede hovedtemaer: *mestring og tilhørighet, robusthet og resiliens, relasjonsarbeid og samarbeid*. I kapittel 4 redegjør jeg for mine metodiske valg tatt gjennom studien. Her vil blant annet vitenskapsteoretisk perspektiv, metode og gjennomføring bli presentert. Det vil også bli redegjort for informanter og analysearbeidet. I kapittel 5 blir funnene fra forskningen presentert og delt inn i hovedkategorier fra analysearbeidet. Jeg foretar drøftingen i kapittel 6, og ser empirien i sammenheng med teori og forskning. Kapittel 7 er det avsluttende kapittelet i oppgaven. Her vil jeg avslutte oppgaven og indikere hva studien har gitt av innsikt. Til slutt presenteres noen tanker om forskning videre.

## 2. Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet presenteres kunnskap og tidligere forskning som er sentralt for studiens tematikk og problemstilling. Når empirien skal drøftes i kapittel 6, vil det være med utgangspunkt i kunnskapsgrunnlaget som presenteres i dette kapittelet og det teoretiske rammeverket som det redegjøres for i neste kapittel.

### 2.1 Arbeid med psykisk helse i skolen

Engstelse og tristhet er vanlige følelser, og de kan være fremtredende hos elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Å være engstelig til en viss grad er helt normalt og viktig (Skoe & Bølstad, 2022, s. 160). Det er ikke avgjørende hvor engstelige man er, men om det går utover hvordan eleven fungerer i dagliglivet. Elever som er engstelige er det avgjørende å møte på en anerkjennende og støttende måte. De trenger hjelp til å sette ord på redselen, mer enn at læreren gir gode råd og tips for å kvitte seg med den. Tristhet er en følelse som kan komme av ulike årsaker, og kan oppleves som en krevende følelse for elevene å stå i, fordi lærerne ofte er løsningsfokuserte. Dersom læreren alltid reagerer med oppmuntring og distraksjon ovenfor eleven, kan tristhet oppleves som en følelse som er u håndterbar og som ikke anerkjennes. Læreren bør heller møte elevene med empati og anerkjennelse av den triste følelsen. Slik kan eleven føle seg anerkjent, sett og akseptert. I arbeidet med å støtte elevenes psykiske helse i skolen, er det viktig å tåle og støtte elevenes emosjonelle uttrykk og behov, istedenfor å ty til problemløsning eller å distrahere elevene fra følelsene sine. Det å stå i et følelsesmessig ubehag sammen med eleven kan oppleves som utfordrende, men kan bidra langsiktig med å bygge trygghet og en bedre relasjon mellom læreren og eleven (Skoe & Bølstad, 2022, s. 160-161).

For elevene på småtrinnet er kanskje en av de viktigste måtene å arbeide med psykisk helse på, gjennom å snakke om følelser. Barn og unge har mange følelser. Det å hjelpe dem til å tolerere, akseptere og regulere følelsene sine er viktig arbeid som læreren kan bidra til. Dersom de får hjelp til dette av en voksenperson de stoler på, kan det føre til at de føler seg trygge, og de kan senere håndtere følelsene sine på egenhånd (Brandtzæg et al., 2016, s. 22).

Læreren og skolen kan bidra til at elevene opplever trivsel og ivaretagelse på skolen. Dette er et grunnleggende behov for alle elever, men spesielt betydningsfullt for dem som strever i skolen og/eller hjemme. Det er viktig å arbeide med trivselsfremmende tiltak i skolehverdagen, som gode relasjoner og erfaringer med mestring. Elevene trenger å få kunnskap om forslag, tips og ideer til hvordan de best kan ivareta seg selv, egen trivsel, tro på seg selv og andre og psykiske helse (Olsen & Traavik, 2010, s. 152-153).

Ivaretagelse og tilrettelegging for denne elevgruppen i skolen kan foregå på flere måter. Elevene bør tilbys rådgivning, for eksempel fra sosiallærer eller helsesykepleier, eller henvises til behandling dersom det er behov for mer kompetanse. Sosiallæreren skal hjelpe elever med personlige, sosiale og emosjonelle vansker, og medvirker til at eleven finner seg til rette på skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2). Sosiallærerrollen kan være organisert noe ulikt fra skole til skole, men det er en viktig støttefunksjon for lærerne. Sosiallæreren bistår læreren med å sikre at elevene trives og har det bra på skolen. Det er særlig betydningsfullt med hensyn til tilrettelegging for god læring. Sosiallæreren vurderer også, gjerne sammen med andre på skolen, om det er behov for andre aktører utenfor skolen i saker med elever som har ulike utfordringer (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 27). Sosiallærer kan bidra ved å veilede eller være en drøftingspartner for læreren i arbeidet med eleven. Sosiallærer kan også gi eleven mulighet til samtale med noen utenforstående (Skoe & Bølstad, 2022, s. 73). Berg (2012, s. 148) fremmer også sosiallærers mulighet til å utvikle tiltak og følge opp elevene som opplever utfordringer.

Skolen kan også bidra til å planlegge og iverksette tiltak og planer som skal forebygge og redusere utfordringer knyttet til psykiske helseproblemer hos elevene. Det handler om å utarbeide forebyggende tiltak for enkeltelever og alle elever. Små tilrettelegginger i skolehverdagen kan være viktig for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Dette kan være små tilrettelegginger som for eksempel at engstelige elever ikke må utsettes for situasjoner der de for eksempel må lese høyt eller snakke i klassen uten at de er forberedt på det. Da er det en bedre strategi å forberede eleven på forhånd om at de vil spurt, slik at de er forberedt eller kan øve på forhånd (Ogden, 2015, s. 179-181).

Det er også viktig å legge til rette for et godt læringsmiljø i klassen og skolen for å fremme elevens psykiske helse, trivsel og læring. Det psykososiale læringsmiljøet i skolen skal være en trygghet for eleven. Eleven skal føle seg trygg nok til å kunne åpne seg for å motta ny læring, til å si sin mening når noe er utfordrende eller spørre om det er noe som eleven ikke fullt forstår (Lund, 2012, s. 126). Toleranse, raushet og romslighet er viktige faktorer for å lykkes i å utarbeide et godt psykososialt skolemiljø. Elevene trenger også å kjenne på trygghet, inkludering og verdsetting i klassemiljøet (Berg, 2012, s. 144). En sterk kilde til selvvverd, psykisk helse og livskvalitet er å kjenne seg anerkjent, respektert, inkludert og regnet med av signifikante andre. Et godt læringsmiljø forutsetter et aksepterende og inkluderende sosialt miljø, der elevene blir akseptert, sett og godtatt for sine sterke og svake sider. Et godt læringsmiljø består av gjensidig respekt og gode relasjoner elev-elev og lærer-elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233).

## 2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Skolen er en viktig arena for å kunne møte elevene og arbeide mot en god psykisk helse for elevene. Likevel er det viktig å understreke at psykisk helse ikke er utelukkende skolen og læreren sitt ansvar, men den kan også bli påvirket av andre forhold. Ifølge Berg (2012, s. 41) dannes utfordringer knyttet til psykiske utfordringer i et komplekst samspill mellom genetiske, biologiske og miljømessige faktorer. Det er også viktig å være bevisst på de ulike risikofaktorene og beskyttelsesfaktorene. Risikofaktorer er faktorer som kan bidra til å opprettholde problemene, mens beskyttelsesfaktorer er faktorer som virker beskyttende mot en negativ utvikling (Olsen & Traavik, 2010, s. 153). Beskyttelsesfaktorer i familien kan for eksempel være varme og støtte fra familiene, grensesetting og tydelighet. Risikofaktorer i familien kan være blant annet konfliktfylte forhold, at foreldrene har psykiske plager selv, negative livshendelser og belastninger eller mangelfulle foreldreferdigheter (Berg, 2012, s. 41-42). I skolesammenheng kan det også for eksempel læreren fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med psykiske vansker, dersom læreren lykkes med en god lærer-elev-relasjoner (NOU 2015: 2, s. 74).

Risikofaktorer er belastninger som barn utsettes for og er stressbelastende faktorer som påvirker barnet negativt, og som barnet vil reagere på. Belastningene fører ikke

nødvendigvis til mistrivsel og feilutvikling, men de øker risikoen betraktelig. Dersom barnet for eksempel arbeider aktivt med å forsøke å håndtere krisen, kan utviklingen arte seg annerledes. Det kan for eksempel skje ved at barnet trekker seg unna og isolerer seg, eller at det tar tak i egne ressurser eller søker hjelp fra omgivelsene. Barnet kan også utvikle en sårbarhet som kan vises som for eksempel økt følsomhet eller utrygghet. Den innsatsen barnet kan mobilisere for å overvinne belastningen blir mestringen (Jørgensen, 2017, s. 87-88).

Csóti (2003) presenterer ulike faktorer som kan føre til skolefobi hos elever. Til tross for at disse faktorene er rettet mot skolefobi, og min studie er rettet mot mer generelle utfordringer, kan utfordringer med psykisk helse også i alvorligere grad utvikle seg til for eksempel at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Noen av faktorene til at elevene kan oppleve det som vanskelig å komme på skolen kan være dersom de opplever en separasjon eller skilsmisse mellom foreldrene, å ikke ha noen gode venner, eller at man har vært borte fra skolen over en lengre periode, som for eksempel ved langvarig sykdom eller i forbindelse med ferie (Csóti, 2003, s. 18). Slike faktorer kan derfor anses å være risikofaktorer for elevene.

## 2.3 Tillit og trygghet

Trygghet og tillit er viktige grunnelementer i relasjonsbygging. Elevene må være sikre på at læreren er en trygg voksenperson som tar ansvar, og som ikke rygger unna når utfordringer oppstår eller bagatelliserer eller haster videre med et vagt svar. Tillit bygges gjennom trygghet (Lund, 2012, s. 124). Tillit og trygghet vektlegges også av Olsen & Traavik (2010, s. 122) som avgjørende faktorer i relasjonsbyggingen. Det er gode relasjoner som er byggesteinen for trygghet og danner grunnlaget for trivsel i skolen. Elevene vil ha ulike utgangspunkt når det gjelder å bygge tillit til andre. Noen elever er grunnleggende tillitsfulle og lette å komme innpå og jobbe sammen med, mens andre er mer sårbare og trenger mer tid sammen med læreren for å kunne føle seg trygge. Det som er viktig for å bygge tillit og trygghet er å se og bli kjent med hver enkelt elev, vise respekt, være bestemt, tydelig og ta avgjørelser når det er nødvendig, men vær samtidig forutsigbar og konsekvent (Olsen &

Traavik, 2010, s. 128).

Tillit bygges ved at elevene opplever å kunne snakke med læreren, at læreren er til å stole på og gir eleven forutsigbarhet og overholder for eksempel avtaler. Det handler ikke om å være snill eller streng, men at eleven opplever at læreren er tilgjengelig, rettferdig og oppriktig interessert i eleven. Tillit bygges over tid, og er relativt enkel å ødelegge. Dersom eleven føler seg sviktet, kan det påvirke tilliten og forholdet til læreren. Engasjement understrekes også som viktig komponent i relasjonsbyggingen, og vil si å gi av seg selv. Den engasjerte læreren er verdifull for eleven, kollegaer og skolen. Engasjement kan bidra til at elevene utvikler sin faglighet og trivsel (Linder, 2012, s. 52-53).

Kvaliteten på elev-lærer-relasjon avhenger av læreren. Det er alltid læreren, den voksne, sitt ansvar å skape en god relasjon til elevene sine. Elev-lærer-relasjonen er en asymmetrisk relasjon der maktforholdet er ujevnt. Læreren har mest makt, både som voksenperson og i sin yrkesrolle, og derfor vil det også være lærerens ansvar å arbeide med relasjonen og ivareta elevenes interesser i samhandlingen. Noen elever kan være plaget av negative tanker om seg selv, noe som kan medføre at de ikke oppsøker kontakt til læreren. Ogden (2015, s. 193) vektlegger at læreren møter elevene med respekt, at de blir behandlet rettferdig og sett for den de er. En positiv lærer-elev-relasjon innebærer lærere som kan lytte, vise empati og omsorg og formidle respekt for elevene.

Gode relasjoner med både lærere, venner, klassekamerater og andre voksne på skolen vil kunne bidra til at elevene vil oppleve større grad av trivsel og mestring. Det er med andre ord mange relasjoner som påvirker elevene, men i denne oppgaven har jeg valgt å sette søkelys på relasjonen mellom elev og lærer/sosiallærer. Foruten foreldrene er læreren den som ofte tilbringer mest tid med barnet. Lærere som klarer å etablere en god relasjon som viser respekt for elevenes egne initiativer viser seg å oppnå bedre resultater med elevenes læring, selvtillit, motivasjon og sosiale kompetanse (St. Meld. 31 (2007-2008), s. 26).

### 2.3.1 Relasjon til elever med utfordringer knyttet til psykisk helse

Drugli (2012) viser til en direkte sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevenes psykiske helse. Ofte viser det seg at elever med ulike psykiske vansker eller utfordringer har mer negative relasjoner til læreren sin, og det krever gjerne mer fra lærerens side å skape positive og gode relasjoner til akkurat disse elevene (Drugli, 2012, s. 79).

Oppnår man dette kan læreren være en viktig støtteperson for eleven. Dersom eleven opplever en god relasjon til læreren sin kan dette ha betydning for elevenes psykiske helse, både på kort og lang sikt. Læreren kan være en signifikant voksen som hjelper eleven til å oppnå mot og styrke til å mestre hverdagen og livet ellers (Moen, 2020, s. 49).

Stille, engstelige, utrygge elever kan noen ganger bli litt «glemt» av læreren i den store klasseromssituasjonen, kanskje fordi de ikke gjør så mye ut av seg (Drugli, 2012, s. 79). Elevene tar gjerne lite direkte kontakt med læreren, og dette kan gjøre relasjonsbyggingen til disse elevene noe utfordrende. I utviklingen av relasjonen til nettopp disse elevene er det nødvendig for læreren å være bevisst på at læreren må stå for mye av interaksjonen, fordi elevene i noen tilfeller er tilbaketrukkne og ikke oppsøker mye direkte kontakt selv. Det er viktig at læreren er ekstra bevisst på disse elevene og forsøker å etablere en god relasjon til dem. De trenger å bli sett og møtt med interesse og anerkjennelse fra læreren. Elevene er avhengig av trygge og gode relasjoner til lærerne sine for å kunne få en bedret skolehverdag. Det vil også kunne hindre utviklingen av større psykiske vansker senere i skoleløpet (Drugli, 2012, s. 79-80).

Læreren er spesielt viktig for elever som er sårbare eller sliter med sosiale relasjoner. Det er i denne sammenhengen viktig å forsøke å forstå elevene og undre seg over hva som ligger bak en handling eller atferd, ta eleven på alvor, bli kjent og vise interesse. Ved å hilse på eleven, se den gjennom navn og blick, vise respekt, hjelpe og støtte eleven både sosialt og faglig, kan en bygge en bedre relasjon til eleven (Havik, 2016, s. 98). All kontakt med elevene trenger ikke omhandle fag og undervisning. Interessene til elevene kan være en god innfallsvinkel for personlig kontakt. Læreren kan vise interesse for elevene gjennom å være interessert i hva de gjør på fritiden, som for eksempel sport, musikk, eller drama. Lærerne

legger et godt grunnlag for videre samhandling når de viser interesse for elevene og lærer dem å kjenne (Ogden, 2012, s. 31).

## 2.4 Samarbeid om elevenes psykiske helse

Det er mange kontaktlæreren skal samarbeide med, slik som kollegaer, skolehelsetjeneste, skoleledelsen og eksterne samarbeidspartnere. En av samarbeidspartnere som læreren er mest i kontakt med og som det er avgjørende at samarbeidet er godt med, er hjemmet. Målet for samarbeid med hjemmet er fremme læring og utvikling hos eleven (Kreyberg, 2016, s. 272). Det er viktig i foreldresamarbeid å huske at de aller fleste foreldre handler ut ifra hva de selv tenker og tror er det beste for barna deres, til tross for at man som lærer opplever samarbeidet som utfordrende og er uenig i valg som foresatte tar (Skoe & Bølstad, 2022, s. 137). Målet mellom foresatte og skolen er ikke enighet, men en felles forståelse og sameksistens. Dette øker mulighetene for å finne gode løsninger på utfordringer som oppstår (Samnøy, 2015, s. 52). Dersom lærere lykkes med å vise respekt og evne til å lytte til foreldrene, og har forståelse for at de kjenner sine barn best, kan det være mer sannsynlig at foreldrene åpner seg og deler mer. Foreldresamarbeid er helt avgjørende for lærerens og elevens læringsmiljø og trivsel i skolehverdagen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 110). Dersom et godt skole-hjem-samarbeid etableres bidrar det ikke bare til at barna lykkes på skolen, men også videre i livet (NOU 2015: 2, s. 127).

Den psykiske helsen til barn og unge vil påvirke deres livskvalitet og muligheter til læring og utvikling. Faglig læring og psykisk helse henger tett sammen. For å kunne bruke sitt læringspotensial og utvikle seg faglig, er det også nødvendig at eleven ikke sliter med store psykiske vansker, fordi da vil det kunne bli vanskelig for eleven å konsentrere seg om det faglige (Bru et al., 2016, s. 20). Den generelle helsetilstanden senere i livet har ofte sammenheng med psykisk helse tidligere i livet. Det vil være enorme økonomiske og menneskelige gevinster dersom en lykkes med å fremme et godt helsefremmende og forebyggende arbeid på de arenaene elevene befinner seg. Ikke minst vil det være helt avgjørende å samarbeide om å sette inn tidlig innsats for å forebygge og motvirke utviklingen av større psykiske utfordringer. Desto tidligere barn og familier mottar hjelp ved behov, desto større er sannsynligheten for at hjelpen har positiv effekt (Erstad, 2018, s. 58).



Erfaringer fra skolen vitner om at det fortsatt eksisterer en «vente og se»-holdning i skolen, og at det er tidkrevende å endre denne holdningen. Det vises for eksempel gjennom antall elever som har spesialundervisning. Det er betraktelig færre elever som mottar spesialundervisning i første trinn kontra tiende trinn. Til sammenligning setter Finland inn mye ressurser til spesialundervisning på de laveste trinnene, før det synker jevnt oppover i klassetrinnene. I Norge er det motsatt, noe som kan tyde på at tidlig innsats ikke er en praksis som er utbredt i særlig stor grad i Norge (Olsen & Traavik, 2010, s. 112-113). Skolehverdagen består av her-og-nå oppgaver som ikke kan la seg vente. Tidlig innsats kan derfor bli glemt. Det handler om at samarbeidsgruppen rundt eleven får rutine på å gjøre viktige oppgaver på bestemte tidspunkt til tross for at det ikke er et skrikende behov. På denne måten kan skolen oppdage og identifisere tidlig de utfordringer elevene har, slik at de også kan motta riktig støtte snarest (Samnøy, 2015, s. 62).

I noen situasjoner med barn og unge som har utfordringer knyttet til psykisk helse kan en enkeltpersoner være en grunn til at eleven kommer på skolen eller ikke, trives eller ikke. Denne personen kan bidra til elevenes opplevelse av mestring, sammen med sosial og faglig suksess. Dette trenger ikke i alle tilfeller være kontaktlæreren, men kan for eksempel være en assistent. Det er derfor nødvendig i samarbeid å etterspørre den eller de som står barnet nær. Disse signifikante voksne kan være svært betydningsfulle for eleven, ved å være noen som eleven føler seg trygg på og stoler på. Det er derfor avgjørende å invitere disse inn i samarbeidet (Lund, 2012, s. 139).

## 2.5 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg presentere tidligere forskning, og jeg har gjort et utvalg av tidligere forskning som kan være aktuelt for min studie. Det er lite forskning om akkurat lærer-sosiallærer samarbeidet i sammenheng til elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse. Likevel har jeg funnet tidligere forskning som blir relevant for oppgaven min om ulike oppfatninger og erfaringer med arbeid tilknyttet elevens psykiske helse i skolen og

samarbeid angående dette. Videre viser forskingen viktigheten av lærer-elev-relasjon i tilknytning til psykisk helse.

I rapporten fra folkehelseinstituttet *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmede folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt* fra 2018 vektlegges det at en bør jobbe med helsefremmede og forebyggende arbeid der barn og unge befinner seg. Rapporten retter søkelys mot at dette ofte er utenfor helsetjenestene, men omfatter lokalsamfunn, familie, fritidsaktiviteter og skole. Elevene tilbringer mye tid på skolen, og skolen er derfor en viktig arena for å arbeide helsefremmende og forebyggende med psykisk helse. I tillegg blir læreren og andre voksenpersoner som er i kontakt med elevene i løpet av en skoledag derfor svært betydningsfulle for dette arbeidet (Skogen et al., 2018, s. 14).

Læreren er med andre ord en viktig støtteperson og bidragsyter til elevenes psykiske helse. Forskning viser at det er sammenhenger mellom elev-lærer-relasjonen og psykisk helse. Reddy et al. (2003, s. 119) peker på sammenhenger mellom støtte fra læreren og grad av selvtillit og depresjonssymptomer. Dersom elevene opplevde økende lærerstøtte, viste dette reduksjon i depressive symptomer og økning i selvtillit. Forskning gjort fra Miller-Lewis et.al. (2014, s. 1) indikerer at dersom det settes inn tidlig innsats og forebygging som sterkt fokuserer på å bygge lærer-elev-relasjoner av stabil, høy kvalitet vil dette kunne bidra til å redusere antall utfordringer knyttet til psykisk helse som oppstår de første skoleårene.

I 2014 gjennomførte Utdanningsdirektoratet en spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere knyttet til psykisk helse i skolen. Holen & Waagene (2014) har på oppdrag av Utdanningsdirektoratet utarbeidet en rapport om funnene i denne undersøkelsen. Et av funnene indikerer at lærere gjør en aktiv innsats for å tilrettelegge både i og utenfor undervisningssituasjonen for elever som har psykiske vansker. Samtidig gir lærerne uttrykk for at de har behov for og ønsker mer kompetanse, ressurser og tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier. Omtrent én av to lærere sier at de ikke føler de har god nok kompetanse til å følge opp elever som har utfordringer med knyttet til psykisk helse. Mangel på tid og ressurser er også faktorer som begrenser lærerne. Rapporten viser at lærerne har god kunnskap om forhold som kan tyde på psykiske vansker, og vet hva som er av betydning for elevenes psykiske helse. Mange av lærerne har ønske om at skolen skal jobbe mer

systematisk med forebygging av psykiske vansker og fremme psykisk helse blant elevene, men et fåtall av lærerne oppgir at skolene faktisk jobber på denne måten (Holen & Waagene, 2014, s. 7-8).

Lærerne ble også spurt om deres erfaring med hjelpeinstanser. Der kom det frem at mange hadde god kjennskap til mange av de ulike hjelpeinstansene skolen kan samarbeide med. Lærerne opplever sjeldent at de har behov for samarbeid uten å motta denne hjelpen. Videre viser undersøkelsen at lærerne ser ut til å ha hatt særlig god hjelp av PPT, skolehelsetjenesten og sosialpedagogisk rådgiver/sosiallærer (Holen & Waagene, 2014, s. 7). Et betydningsfullt funn er at lærerne mener at noen av de viktigste suksessfaktorene for hvordan skolen skal tilrettelegge for elever med psykiske vansker er gjennom et aktivt skole-hjem samarbeid, en tilgjengelig skolehelsetjeneste og et tverrfaglig tilbud som kan bistå lærerne i veiledning og samarbeid (Holen & Waagene, 2014, s. 54).

Ellen Nasset Mælan har skrevet en doktorgradsavhandling om psykisk helse i skolen (2019). Her har hun sett på hvordan lærere kan støtte elevenes psykiske helse på skolen. Studien er gjennomført på ungdomstrinnet, som inkluderer en høyere aldersgruppe enn det min studie tar utgangspunkt i. Funnene i studien anses likevel som relevante og kan være lignende for lærere og sosiallærere i barneskolen.

Funnene fra studien gir uttrykk for at lærerne ønsker et bedre samarbeid mellom skolen og tjenester som jobber med psykisk helse blant barn og unge. Lærerne ønsker en tydeligere avklaring av roller og ansvar, og etterspør også mer veiledning og informasjonsutveksling i forhold til hvordan de kan hjelpe elevene som strever psykisk. Lærere tror også at de kan utvikle større kompetanse til å støtte elevenes psykiske helseutfordringer dersom de får bedre veiledning fra samarbeidspartnere. Lærerne vil ha veiledning i hvordan de kan øke sin kapasitet og kompetanse for å støtte elevenes psykiske helse gjennom undervisning og legge til rette for læring (Mælan, 2019, s. 54-55). Mælan (2019, s. 46) fremhever at et tverrfaglig samarbeid fungerer best dersom det brukes tid på å etablere et samarbeidsklima som baserer seg på tillit og en personlig kontakt mellom de ulike aktørene.

Lærerne og skolelederne erfarte at arbeidet deres med å fremme skolefaglig mestring hadde sammenheng med elevenes psykiske helse. Videre erfarte de at dersom elevene opplevde mestring, så virket dette positivt inn på de skolefaglige prestasjonene til elevene.

Oppsummert kan man støtte elevenes psykiske helse ved å veksle mellom tiltak rettet mot hele klassen og individuelle tilpasninger for enkelteleven (Mælan, 2019, s. 50). Lærerne i studien rapporterer om et begrenset handlingsrom som gjør det utfordrende å kunne tilrettelegge for varierte aktiviteter som kan bidra til mestring. I tillegg er det vanskelig å gi tilstrekkelig støtte til enkeltelever som har behov for dette samtidig som man har ansvar for alle i en klasse (Mælan, 2019, s. 53).

Stine Ekornes (2017) har forsket på stress hos lærere relatert til det helsefremmende arbeidet knyttet til elevenes psykiske helse. Resultatene i denne studien tyder på at lærerstress i stor grad kommer fra et misforhold mellom å føle seg ansvarlig for og å kunne hjelpe elever som har ulike psykiske utfordringer. Lærerne opplever stress i forholdet mellom opplevd kompetanse, opplevd ansvar og negative følelser. Funnene tyder på at lærerne opplever at deres kompetanse ikke samsvarer med opplevde krav og evnen til å mestre disse. Studien viser også at lærere på lavere klassetrinn opplever høyere nivåer av opplevd ansvar for å kunne bistå elever med psykiske problemer (Ekornes, 2017, s. 349). Ekornes (2017, s. 334) finner også funn som viser at i skolesammenheng opplever lærerne begrensinger i dette arbeidet knyttet til tid og ressurser.

### 3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske grunnlag. Denne avhandlingen dreier seg om elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Derfor vil teorien omhandle faktorer som er av stor betydning for elevenes psykiske helse. I denne delen vil det derfor redegjøres for viktige elementer som kan påvirke elevenes psykiske helse slik som mestring og tilhørighet, robusthet og resiliens, relasjonsarbeid og samarbeid.

#### 3.1 Mestring og tilhørighet

Mestring og tilhørighet er to begrep som er tett knyttet sammen med psykisk helse. Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Det kan beskrives som en følelse som enkelte har ved å være i positiv emosjonell kontakt til andre mennesker. Dette behovet må være oppfylt før vi kan fokusere på eller ha interesse for utvikling og læring. Mestring vil si å ha tro på seg selv og egne evner. Mestring er grunnleggende i utviklingen av et positivt selvbylde. Det er også en viktig forutsetning i arbeidet med en god psykisk helseutvikling. Elevene er avhengige av å mestre, men dette avhenger av en rekke faktorer, slik som for eksempel foreldrestøtte i arbeidet, pedagogiske tilrettelegging og tilpasning av oppgaver, godt læringsmiljø og elevenes evner og modning (Berg, 2012, 98). Ifølge Bandura (1997, s. 3) vil «self-efficacy», eller mestringsforventning, ha stor innvirkning på hvilke aktiviteter man begir seg ut på og hvor mye man investerer i gjennomføringen av disse. Ifølge Uthus (2017, s. 160) henger mestringsforventning slik sett tett sammen med psykisk helse. Uthus referer til Bong og Skaalvik (2003) og Schunk og Mullen (2012) når hun forklarer at dersom elevene har forventninger om at de skal lykkes i å mestre skolen, oppleves verdien av arbeidet mer positivt, de er mer engasjerte og investerte, og håndterer motstand bedre (Uthus, 2017, s. 160-161).

Bandura benytter begrepet self-efficacy. Han beskriver det som «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Dette viser til individets egen tro på egne evner til å kunne organisere

og gjennomføre handlinger som trengs for å mestre ulike utfordringer. Mestringsforventning er ikke et mål på hvor gode evner eller ferdigheter en har, men troen på at man vil klare å mestre ulike oppgaver i sammenhenger med de evnene og ferdighetene man har (Bandura, 1997, s. 37). På norsk benyttes forskjellige oversettelser av self-efficacy, deriblant «mestringsforventning». Videre i denne oppgaven brukes begrepet *mestringsforventning*.

Bandura presenterer fire kilder som kan føre til mestringsforventninger: tidligere mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og affektive reaksjoner (Bandura, 1997, s. 79). For denne studien er det hensiktsmessig å se nærmere på tidligere mestringsopplevelser. Tidligere mestringsopplevelser handler om å ha opplevd mestring i en situasjon tidligere, noe som vil øke forventingen om at man vil mestre en lignende situasjon igjen. Dette er den viktigste kilden til mestringsforventning fordi dette er det mest autentiske beviset på at man mestrer det som trengs for å lykkes (Bandura, 1997, s. 80). Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 27-28) presiserer at det mest avgjørende for å legge til rette for at elevene får oppleve mestring i skolen er ved å tilrettelegge lærings situasjonen slik at opplæringen tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger og nivå. Elevene trenger å bli møtt med realistiske utfordringer, og gjennom at de klarer å løse utfordringene utvikler de mestringsforventning.

Det er nødvendig å gi alle elever tilgang til positive opplevelser av tilhørighet og mestring. Derfor bør behovene for blant annet segregert utdanningstilbud i enerom jevnlig vurderes opp mot behovet med å være i et fellesskap. Elever kan føle på større faglig mestring ved å oppleve tilhørighet. Gjennom tilhørigheten ønsker de for eksempel å yte større innsats, er mer motiverte, utholde og engasjerte. Elevenes opplevelse av tilhørighet i klassen har sammenheng med vennskap, mestring og anerkjennelse. De må få bidra og bli anerkjent for hvem de er, hva de får til og gjør (Ogden, 2015, s. 181).

## 3.2 Robusthet og resiliens

For at elevene enklere skal kunne håndtere utfordringer i skolehverdagen, fremmes robusthet. Det tyder på at gruppen av barn som er sårbare, usikre, utrygge på seg selv og har risiko for å gi opp er voksende. Det blir derfor viktig å konsentrere seg om barnas

identitetsdannelse og utvikling av en sunn robusthet i skolehverdagen (Jørgensen, 2017, s. 71). Robusthet innebærer å kunne holde ut og ikke gi opp når det blir vanskelig. Det er nødvendig for barn å utvikle en viss mental styrke. Robusthet rommer både sårbarhet og styrke (Jørgensen, 2017, s. 19). Begrepet handler om elevens utholdenhet, livsmot og styrke. Dette er egenskaper som kan bidra til at det er enklere å håndtere utfordrende situasjoner. Det vil være en mental innstilling som setter preg på personens væremåte, både når det gjelder det fysiske og mentale (Jørgensen, 2017, s. 23-25).

Under belastninger, overgangsperioder eller andre perioder i livet som innehar en del usikkerhet, er det avgjørende at barnet er robust nok til å kunne håndtere følelsene sine og til å kunne overvinne det som er vanskelig (Jørgensen, 2017, s. 27). Robusthet handler derfor også om mestring. En annen forståelse av robusthet er sett sammen med motstandskraft eller resiliens. Resiliens og robusthet er ikke uten videre det samme selv om det er slik at resiliens noen ganger oversettes med robusthet. Det er derimot en felles kjerne i begrepene som består av viljen til å overleve som den man er. Resiliens handler om å evnen å komme seg fra eller overvinne følgene av en belastning. Robustheten viser seg på den måten at man ikke lar seg gi opp, men evner å reise seg. Man har altså motstandskraft. Resiliens handler mye om samspill, og en viktig faktor som kan bidra å utvikle barnas motstandskraft er kontakt med støttende personer (Jørgensen, 2017, s. 100-101). Relasjonen til lærer kan bidra i personlighetsutviklingen til elevene og gi lærelyst, slik at eleven utvikler et positivt selvbilde og selvfølelse som kan hjelpe elevene til å utvikle motstandskraft eller resiliens til å kunne håndtere påkjenninger (Berg, 2012, s. 145)

### 3.3 Relasjonsarbeid

Relasjoner handler om balansen mellom positive og negative interaksjoner. En positiv relasjon innebærer at det er en klar vekt på positive interaksjoner og kommunikasjon fra lærer til elev. På denne måten kan korrigerende kommunikasjon ikke virke belastende på relasjonen (Ogden, 2012, s. 30). En positiv relasjon mellom eleven og læreren vil medvirke til godt klassemiljø og godt sosialt klima mellom elevene. I tillegg er det avgjørende for

elevene at de opplever å bli behandlet med respekt og anerkjennelse. Læreren kan slik være en signifikant annen og en positiv rollemodell for elevene i skolehverdagen (Olsen & Traavik, 2010, s. 122). Personer som er spesielt viktige for barnet gjennom sosialisering- og innlæringsprosessen kalles signifikante andre. Det er mennesker som barnet bryr seg om og lytter til. Disse menneskene får svært stor innvirkning på barnets forståelse av seg selv og egen forestillingsverden. Denne personen kan for eksempel være foreldre, søsken, venner og læreren (Levin & Trost, 2005, s. 58). Det er flere faktorer som påvirker elevenes trivsel, mestring og læring. Den viktigste enkeltfaktoren er lærerens kompetanse slik den kommer til uttrykk gjennom samspill mellom lærer og elev. Aller størst betydning har lærerne for elevene som strever på skolen eller i livet sitt (Drugli, 2012, s. 5).

### **3.3.1 Relasjonskompetanse**

For å være en god lærer trengs det både en faglig kompetanse og en relasjonskompetanse (Drugli, 2012, s. 46). Disse to kompetansene vil være like viktig og vil til sammen utgjøre lærerens yrkeskompetanse. Relasjonskompetansen til læreren vil påvirke kvaliteten på relasjonene som han/hun utvikler til elevene sine. Relasjonskompetansen er noe som er i stadig utvikling og regnes som en dynamisk prosess. Man må være bevisst på hvordan man handler, reagerer og oppfører seg i møtet med ulike elever. Noen elever vil det kanskje være vanskeligere å bygge en god relasjon til av ulike grunner. Det er da viktig at læreren setter søkelys på hva han/hun kan gjøre i situasjonen, og hvis vedkommende samtidig er bevisst på at det kan være greit å få hjelp til å håndtere og takle adferd i møte med eleven, kan det være et godt utgangspunkt for å utvikle relasjonskompetansen sin (Drugli, 2012, s. 46-47).

«Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11). Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s. 56) fremhever det samme innenfor relasjonskompetanse, det å kjenne seg selv, forstå opplevelsene til andre og hva som skjer i dette samspillet. Relasjonskompetanse avhenger av en nysgjerrighet for eleven og elevens interesser, følelser, opplevelser, gleder og sorger. Empati er et viktig stikkord her, og handler om å kunne forstå så mye om et annet individ at man kan sette seg inn i hvordan eleven opplever situasjonen (Berg, 2012, s. 145). Trivselen og læringen hos elevene har stor



sammenheng med hvor godt samspill de har med de profesjonelle voksne.

Relasjonskompetansen gjør det mulig for læreren å etablere og utvikle gode relasjoner til eleven. Læreren kan tilpasse den faglige utfordringen slik at den passer det enkelte barnet best. Et positivt forhold mellom elev og lærer vil både bidra til innsikt og forståelse i barnets behov for læreren, og læring, vekst og utvikling for eleven (Linder, 2012, s. 19-20).

### 3.3.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse fra lærere og andre voksenpersoner på skolen, medelever og i hjemmet, vil være viktig for at elevene skal føle på selvfølelse, at elevene føler seg sett, verdsatt og en viktig del av fellesskapet. Dette vil kunne bidra til større trivsel på skolen, som igjen vil påvirke forhold som skoleprestasjoner og mestring av skolehverdagen. Axel Honneth fremhever tre former for anerkjennelse som vi alle trenger for å bekrefte forskjellige sider ved personligheten vår. «Anerkjennelse er en kategori som rommer tre former for praktiske holdninger som hver for seg speiler en primær hensikt om å bekrefte motparten» (Honneth, 2008, s. 233.) Behov for anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov, og det er spesielt viktig for elever i et klasserom å føle seg anerkjent av læreren sin. Den menneskelige kampen om anerkjennelse er hele tiden til stede, men det er ikke alltid behovet blir ivaretatt. Når noen har en forventning om å bli anerkjent, er det ikke alltid denne forventningen innfrir, og da er det mulig for vedkommende å føle seg krenket (Unneland, 2019, s. 114-115).

For at mennesket skal ha en positiv identitetsutvikling der man utvikler selvtillit, selvverd og selvbevissthet må man anerkjennes gjennom tre ulike sfærer: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 130). Med bakgrunn i studiens tematikk, er det formen for anerkjennelse gjennom kjærlighet som anses som mest relevant. Med anerkjennelse gjennom kjærlighet menes menneskets grunnleggende behov for å erfare nære og emosjonelle bånd, noe som vil kunne føre til økt selvfølelse og opplevelse av egenverdi. Den nære tilknytningen til familie, venner og andre viktige personer, også kalt signifikante andre, kan føre til at vi opplever anerkjennelse i denne sfæren. Slik anerkjennelse gjennom kjærlighet bidrar til at individet kan vokse og utvikle seg som menneske (Jordet 2020, s. 95-97). I en

skolesituasjon vil elevene søke anerkjennelse gjennom kjærlighet. Anerkjennelse innenfor kjærlighetssfæren kan elevene oppleve gjennom å bli anerkjent av sine venner, medelever, lærere og andre ansatte på skolen.

Anerkjennelse er avgjørende i vår identitetsdanning. Det er noe som vi er avhengig av andre for å kunne oppnå. Vi er derfor også avhengig av andre for å kunne utvikle vår selvtillit, selvbevissthet og selvverd (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20). De ulike formene for anerkjennelse kan bidra til at enkeltmennesket opplever et positivt selvforhold. Disse tre ulike formene for anerkjennelse, gjennom kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting, gjør at vi som mennesker har muligheten til å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting (Honneth, 2008, s. 181).

### **3.3.3 Mentalisering**

Elevene blir trygge når de føler seg forstått og anerkjent, når voksne prøver å forstå dem innenfra. Når man er opprørt, ønsker man å bli lyttet ordentlig til, sånn at man kan føle seg forstått. Føler man seg forstått vil det også være enklere å ta imot råd og løsninger. Det å bli forstått innenfra øker også fellesskapsopplevelsen (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

Mentalisering er en viktig del av den sosiale kompetansen vår (Olsen & Traavik, 2010, s. 181-182). Det handler om å se seg selv utenfra og se den andre innenfra. Det vil si å forsøke å forstå. Det ligger en usikkerhet i at vi aldri kan vite sikkert hva den andre tenker eller føler, men vi kan prøve å skaffe oss bredere innsikt i dette. Mentalisering vil også føre til bedre kommunikasjon til elevene, og kan være et nyttig verktøy i kommunikasjonen med elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Mentalisering kan brukes til å forsøke å se bak en elevs atferd. Læreren må samtidig være bevisst på at det er umulig å forstå eleven fullt ut. For å kunne forstå mer av hva som ligger bak elevenes reaksjoner, må læreren opptre undrende og nysgjerrig. Det kan for eksempel være at læreren inviterer til en samtale med eleven, der målet er å få innsikt i hva eleven tenker om egen atferd. Her kan det komme frem for eksempel at atferden er en reaksjon på noe (Olsen & Traavik, 2010, s. 181-182).

Gjennom mentalisering ser vi på oss selv og andre som indre styrte subjekter. Det formes et subjekt-subjekt-forhold, og det å se seg selv og andre som subjekter, vil innebære å forstå at alle mennesker har sine egne indre liv. Læreren kan få innblikk i livsverdenen til den enkelte

ved å reflektere over spørsmål som *hvordan er det å være meg?* Og *hvordan er det å være deg?* (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 63).

Tilnæringsmåten til elevene som har utfordringer tilknyttet psykisk helse er av betydning. Læreren bør være nysgjerrig og undre seg istedenfor å gi råd. Videre bør læreren lytte og tåle stillhet og taushet, og være bevisst på egen opptreden sammen med andre. Dersom læreren lykkes i å kommunisere på denne måten kan det bidra til at elevene lettere kan åpne seg og løse egne problemer på en egnet måte. Elever med utfordringer med psykisk helse har kanskje et ekstra sterkt behov for å bli møtt av en aktivt lyttende, forstående og anerkjennende lærer (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 71). Det at læreren er en god lytter er av betydning. Det er viktig både for at elevene skal føle seg sett og hørt, og er en viktig forutsetning for at læreren skal få innblikk i elevens indre opplevelsesverden. Utgangspunktet for gode samtaler med elevene er å innta en lyttende posisjon. Lytting forutsetter respekt fra begge parter. Under lyttingen må læreren ha kontroll på egne følelser samtidig som det settes søkelys på barnets budskap. Dermed kommer man både nærmere seg selv som lærer og eleven som lyttes til i slike lyttesituasjoner (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 78).

### 3.4 Samarbeid

I skolen vil elevene være et utgangspunkt for samarbeid. Dette samarbeidet kan både foregå innad på skolen, og med samarbeidspartnere utenfor. Læreren har ikke nok kompetanse alene til å strekke til på alle områder, og behovet for å tenke mer helhetlig om elevene er viktig. En kontaktlærer har en solid gruppe rundt seg av samarbeidspartnere. Gruppen som dannes rundt eleven er viktig for å kunne bidra til at eleven skal oppleve trivsel, mestring og ha en best mulig skolehverdag.

Et velfungerende samarbeid kjennetegnes av noen suksesskriterier. En av disse er et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 43). Viktigheten av et felles mål som er nøye gjennomtenkt og ikke tilfeldig er avgjørende for de involverte i samarbeidet. Målet for samarbeidet, uansett

nivå, må være barnets beste. Dersom de ulike partnerne i samarbeidet har det samme målet, nemlig barnets beste, vil det bidra til at det blir enklere å finne felles metoder og strategier for å nå målet (Glavin & Erdal, 2018, s. 43). Klare og tydelige mål med samarbeidet vektlegges også av Lund (2012, s. 139). Lund (2012, s. 139) fremmer også andre viktige nøkkelfaktorer i et godt samarbeid som at en har kunnskap om hverandres ansvarsområde og tydelige forventinger til roller og oppgaver som skal gjennomføres og respekt for hverandres roller. For å lykkes med ansvarsfordelingen er det nødvendig med et tydelig lovverk som tydeliggjør ansvaret slik at de ulike samarbeidspartnerne kan samhandle og koordinere innsats i samme retning (Johannessen et al, 2018, s. 362).

Glavin & Erdal (2018, s. 44) vektlegger også trygghet, respekt og tillit mellom de ulike partene i samarbeidet. Trygghet og tillit er nødvendig for at deltakerne skal kunne yte noe i et samarbeidsforum. Det må også foreligge en gjensidig respekt for ulikhetene og fagligheten til de ulike aktørene i samarbeidet. Det er viktig å verdsette ulikheten, og det er viktig å anerkjenne at andre kan ha et annet syn, men samtidig vise ydmykhet for andres kompetanse og arbeidssituasjon. For å oppnå tillit er det viktig å være saklig, direkte og vise respekt og åpenhet. Samarbeidet bør oppleves som meningsfullt for den enkelte, slik at alle parter føler seg nyttige i samarbeidet. Samarbeidspartnere må se at de har bruk for hverandre og den ulike kompetansen og at alle parter må bidra og fordele ansvar og oppgaver, slik at ikke noen får en større arbeidsbyrde enn andre (Glavin & Erdal, 2018, s. 44).

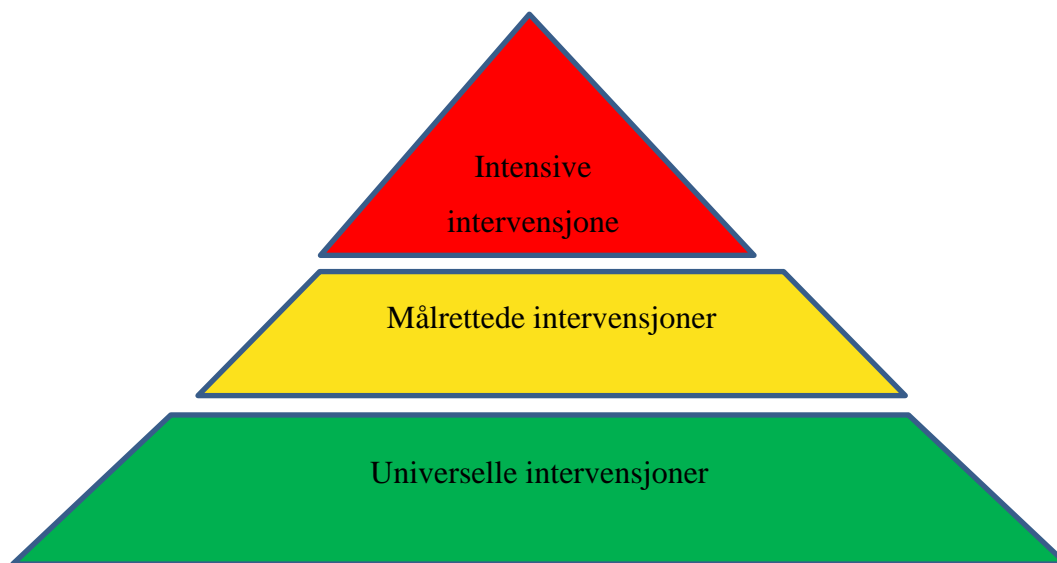
Et tverrfaglig samarbeid preget av gjensidig forpliktende samarbeid, der samarbeidspartnerne er klar over egen posisjon og kompetanse, vil gi det beste grunnlaget for å ivareta elevene i samarbeidet (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 40). Ifølge Glavin & Erdal (2018, s. 43) må alle parter i samarbeidet forplikte seg, ansvaret må være plassert, og samarbeidssystemet må være forankret i kommunens planer og ikke være for avhengig av enkeltpersoner. Berg (2012, s. 80) underbygger også viktigheten av respekt for hverandres kompetanse og synspunkter, i tillegg til en klar ansvarsfordeling.

En av de største og vanligste utfordringene i et tverrfaglig samarbeid er at hver instans i saker jobber isolert med sine oppgaver uten ønske eller behov for å vite eller forstå hva de andre partene jobber med. Taushetsplikten kan i noen tilfeller oppleves som begrensende og

bidrar til å vanskeliggjøre samarbeidet. Samtidig går det fint an å diskutere og drøfte saker anonymt (Skoe & Bølstad, 2022, s. 86). Kommunikasjon kan også være en utfordring i samarbeidet. Det er viktig at samarbeidet fungerer på en slik at eleven eller foresatte opplever at utfordringene blir tatt på alvor. Mye av kommunikasjonen er for dårlig, tilfeldig eller fraværende. Anerkjennende kommunikasjon vil derfor være viktig i samarbeidet, og at informasjonen blir presentert på et slikt språk at det virker forståelig (Lund, 2012, s. 138).

Samarbeid mellom ulike yrkesgrupper i skolen kan være utfordrende, men når det fungerer godt, kan det føre til mange fordeler. For eksempel kan samarbeidsmøtene oppleves som hensiktsmessig bruk av tid, og det kan føles som en støtte og trygghet når flere deler på ansvaret for oppfølgingen av en elev eller familie. Det er avgjørende at de ulike partene i samarbeidet føler seg sett og hørt. Det kan oppstå utfordringer i samarbeidet når de ulike yrkesgruppene ser og opplever elevene i ulike sammenhenger. Dette kan medføre ulike tankemåter om hva som er bakgrunnen til utfordringene. Dette kan føre til at deltakerne i samarbeidet ikke fullt ut forstår hverandre og deres tanker, eller at man fraskriver seg ansvar (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 118).

Ingul & Havik (2021) presenterer en tiltaksmodell som kan være et utgangspunkt når man forstår tilrettelegging og ivaretagelse av elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. I tillegg vil det være hensiktsmessig å kunne benytte denne i samarbeid med andre. Ofte brukes denne pyramiden i sammenheng med tiltak og intervensjoner relatert til skolevegring, men den anses også som svært relevant i forståelsen av skolehverdagen til elevgruppen i denne studien også. Det er en tiltakspyramide som har et hierarkisk fokus. Det forventes høyere krav til intervensjoner og tiltak desto høyere opp i pyramiden man kommer. Nederst i pyramiden finner man universelle tiltak og intervensjoner som rettes mot alle. I det mellomste trinnet presenteres målrettet intervensjoner rettet mot enkeltindivider, mens man øverst i pyramiden retter intensive tiltak og intervensjoner mot elever som allerede har identifiserte utfordringer eller diagnoser (Ingul & Havik, 2021, s. 28-29).



**Figur 1:** Pyramidemodell for intervensjoner. Bearbeidet fra Ingul, J. M. & Havik, T (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 33(2), 28-33. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf> Gjengitt med tillatelse.

Tiltak på det universelle nivået kan være forebyggende arbeid. Forebyggende tiltak kan begrense antall elever som utvikler utfordringer knyttet til psykisk helse. Målrettede tiltak knyttet til enkeltindivider kan gis som et tilbud når utfordringene er begynnende. Intensive intervensjoner vil igangsettes når elevene allerede har identifiserte utfordringer eller diagnoser (Ingul & Havik, 2021, s. 29). For å lykkes med tiltak på de ulike nivåene, krever det godt samarbeid med forskjellige parter. På det universelle planet vil det særlig involvere sosiallærer og kontaktlærer, og hvordan de sammen kan arbeide med å fremme psykisk helse i skolen. Forebyggende tiltak på det universelle nivået vil være mest gunstig dersom de ulike partene samarbeider om tiltakene.

## 4. Metode

Jeg skal i dette kapittelet redegjøre for valg av forskningdesign og metode, og knytte dette til forskningen min i denne masteroppgaven. Jeg vil også presentere stegene i forberedelsene, gjennomføring av intervjuene og analyseprosessen. Avslutningsvis i kapittelet reflekterer jeg over studiens kvalitet og forskningsetiske betraktninger.

### 4.1 Valg av metode

I denne studien er det benyttet kvalitativ metode. Kvalitativ metode bidrar til å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s. 54). Jeg ønsker å gå i dybden og få dypere innsikt i fenomenene, og ønsker dermed å hente ut informasjon fra informantene som kan gi meg mer kunnskap om fenomenene jeg ønsker å forske på. I en kvalitativ studie er formålet å oppnå en nærhet mellom forsker og informant. Dette er nødvendig for å kunne forstå tanker, følelser og erfaringer (Kvarv, 2021, s. 162). I min problemstilling lurer jeg på «hvordan opplever lærere og sosiallærere at de tilrettelegger for trivsel og mestring for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet?». For å få svar på dette, passer den kvalitative metoden best til min studie, fordi jeg får innsikt i tanker, erfaringer og refleksjon hos informantene, og som kan bidra til å gi et forslag til løsning på problemstillingen.

Det er nødvendig å tilpasse metoden til problemstillingen og formålet med forskningen, slik at problemstillinger kan behandles på en egnet måte. Problemstillingen min legger noen føringer for valg av metode. I problemstillingen fokuseres det på læreren og sosiallæreren sitt arbeid og samarbeid rettet mot elever med psykiske vansker. Jeg er altså interessert i andres oppfattelse av egen livsverden og ønsker et innblikk i deres livsverden. En lærer mennesker å kjenne gjennom samtaler og ved å få tilgang til deres opplevelser, følelser, tanker og holdninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). På bakgrunn av dette har jeg valgt et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode.

Gjennom forskningsintervjuer får man inngående innsikt i menneskers tanker, opplevelser, holdninger og erfaringer. Jeg valgte å benytte meg av forskningsintervjuer da jeg mener denne datainnsamlingsmetoden er mest hensiktsmessig for å få et godt svar på problemstillingen min. På denne måten kan man gå i dybden og få innsikt i hvordan intervjupersonene forstår verden, og kan lære mer om deres tanker og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I tråd med at dette er en kvalitativ studie har jeg valgt en induktiv framfor en deduktiv framgangsmåte. Dette innebærer at jeg har benyttet meg av en mer eksplorerende og empiridrevet tilnærming i studien istedenfor at tilnærmingen et drevet av teori og hypoteser (Tjora, 2017, s. 24).

## 4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted – fenomenologi

Jeg har valgt et fenomenologisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt for oppgaven min. Fenomenologi vil si læren om fenomenene. Et fenomen innebærer det som kommer til syne eller viser seg, og vil si det som oppfattes av sansene. En fenomenologisk studie baserer seg på hvordan verden konkret oppleves og direkte erfares av informantene (Dalland, 2020, s. 48). Fenomenologien vil søke og finne svar på hvordan vår tilværelse oppfattes fra et subjektivt perspektiv. En ønsker innenfor denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen å gjengi den enkeltes opplevelse av et fenomen på en så presis og fullstendig måte som mulig, uten påvirkning av egne verdier, tanker og holdninger til fenomenet, eller at man forsøker å analysere og forklare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette innsnevrer intervjuet til den opplevde betydningen av intervjuobjektets livsverden. Gjennom fenomenologisk metode forsøker forskeren å oppnå en økt forståelse av og dypere innsikt i menneskers livsverden.

I fenomenologien ønsker forskeren å studere verden akkurat slik mennesker oppfatter den. Det blir derfor avgjørende å gi en presis beskrivelse av informantenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse. Et viktig stikkord innenfor fenomenologi er *mening*. Det er viktig fordi forskeren søker å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe informanternes øyne (Johannessen et al., 2016, s. 78).



## 4.3 Forberedelser

I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på ulike vurderinger og valg jeg foretok før datainnsamlingen startet. Det gjøres rede for utvalg og rekruttering, strukturering av intervjuet, intervjuguide og pilotintervju.

### 4.3.1 Utvalg

Utvalget i studien besto av tre kontaktlærere og to sosiallærere ved ulike skoler på Østlandet. Grunnen til at jeg ville intervju kontaktlærere og sosiallærere ved forskjellige skoler var å innhente et så representativt bilde som mulig av tematikken. Dersom alle informantene jobbet på samme skole, ville det kunne føre til et ensidig syn på problemstillingen, og det ville bare gitt et innsyn i hvordan kun én konkret skole jobbet med tematikken. Ved å kunne sammenligne og se sammenhenger mellom informasjon som kom frem gjennom intervjuene, var det mulig å se likheter og ulikheter i erfaringer med arbeid, tilrettelegging og samarbeid rundt elever med utfordringer knyttet til psykisk helse.

Rekrutteringen av informantene startet i oktober 2021, og alle de fem intervjuene var gjennomført innen utgangen av november. Med andre ord gikk rekrutteringsfasen over all forventning, og jeg hadde lite utfordringer med å finne informanter som kunne stille til intervju. Jeg tok kontakt med bekjente som jeg hadde fått kjennskap til gjennom ulike praksisperioder i lærerstudiet per e-post, hvor jeg informerte om prosjektet og spurte om vedkommende kunne tenke seg å delta i studien min. Jeg fikk svar fra alle jeg tok kontakt med, og om vedkommende ikke kunne stille selv, foreslo de andre navngitte personer jeg kunne spørre. Slik fikk jeg tak i mine fem informanter. Jeg valgte et strategisk utvalg til studien min. Kvalitative studier tar utgangspunkt i et strategisk utvalg. Ved mange kvalitative undersøkelser henvender man seg gjerne til grupper eller enkeltpersoner som man tenker har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen (Dalland, 2020, s. 59). Det innebærer at valg av deltakere baseres på egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i sammenheng med problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Det vil

si at jeg hadde noen kriterier når jeg var på utkikk etter informanter til studien min. Mine kriterier i søk av informanter var:

- Lærer/sosiallærer som har noen års erfaring med arbeid i skolen og har erfaring med arbeid med elever som har ulike utfordringer knyttet til psykisk helse.
- Lærer/sosiallærer bør ha erfaring med arbeid med denne elevgruppen på småtrinnet, fordi det er der jeg har lagt hovedvekten i denne oppgaven.

Mine fem informanter oppfylte disse kriteriene. Alle hadde mellom 15 og 30 års erfaring i skolen og hadde erfaring med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse. Lærerne jobber på småtrinnet og sosiallærerne er sosiallærere på barneskoler. Rekrutteringsprosessen førte til fem informanter som jeg har valgt å kalle:

- Lærer 1
- Lærer 2
- Lærer 3
- Sosiallærer 1
- Sosiallærer 2

Det bør nevnes at sosiallærere på forskjellige skoler ofte har ulike stillingsprosenter og at sosiallærerrollen er strukturert og organisert forskjellig fra skole til skole. Noen skoler kombinerer sosiallærerrollen med for eksempel undervisning, mens på andre skoler er sosiallæreren kun ansatt som sosiallærer. Det er valgt å ikke oppgi den eksakte stillingsprosenten til sosiallærerne for å bevare anonymiteten til informantene, men kan opplyses om at begge sosiallærerne kun jobbet som sosiallærer på sin skole. Stillingsprosenten var på 70 % eller mer, og at ingen av sosiallærerne underviste i fag ved siden av.

Utvalgets størrelse er også en faktor forskeren bør tenke over. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) bør man intervju så mange informanter at en får belyst det forskeren er på jakt etter. Nyere intervjuundersøkelser viser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i studien, og i stedet bruke mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene. Med dette som utgangspunkt, i tillegg til tidsbegrensninger, fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre fem intervjuer. På denne måten hadde jeg nok informanter til å kunne se sammenhenger og forskjeller mellom hva som kom frem i de ulike intervjuene, samtidig som

jeg kunne bruke tilstrekkelig med tid til å sette meg inn i hver enkelt informants tanker og livsverden, og til å gjennomføre dyptgående analyser.

### 4.3.2 Intervjuguide

I alle typer prosjekter som benytter seg av intervjuer, vil det være behov for å utforme en intervjuguide. Intervjuguiden skal romme relevante temaer og spørsmål som til sammen skal bidra til å dekke de viktigste områdene forskningsprosjektet skal belyse. Intervjuguiden fungerer som en mental og faglig forberedelse til intervjusituasjonen (Dalland, 2020, s. 83).

Intervjuguidene ble utformet med bakgrunn i hva jeg ønsker å belyse og vektlegge i oppgaven med utgangspunkt fra sentrale temaer og spørsmål som er relevante (se vedlegg 3 og vedlegg 4) Forhåndsplanlagte spørsmål kan oppleves som styrende for samtalen, men jeg var bevisst på å forsøke å utforme så åpne spørsmål som mulig, slik at informantenes egne refleksjoner rundt spørsmålene kommer frem. Det ble utarbeidet to ulike intervjuguides, en til lærerne og en til sosiallærerne. En del av spørsmålene ble like i begge intervjuguidene, og andre spørsmål var forskjellige. Årsaken til at det var behov for ulike spørsmål er fordi lærerrollen og sosiallærerrollen omfavner noe ulikt og er forskjellige. Dette kan for eksempel dreie seg om noe forskjellige arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Intervjuguidene ble delt opp i tre deler. Den første delen rommet spørsmål som handlet om psykisk helse og tilrettelegging i småskolen, den andre delen dreide seg om relasjonsarbeid og den siste delen omhandlet samarbeid med sosiallæreren/læreren og andre samarbeidspartnere.

Det finnes flere ulike måter å strukturere et intervju på, og jeg har i denne studien valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju kjennetegnes av at forskeren på forhånd har klargjort noen spørsmål og temaer, men at man ikke er opptatt av at rekkefølgen temaene og spørsmålene blir presentert i. Forskeren stiller spørsmålene når det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen med informanten. I tillegg er forskeren åpen for at informantene kan trekke inn temaer som forskeren i utgangspunktet ikke hadde tenkt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Et semistrukturert intervju legger også opp

til at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål til det informantene sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Underveis i mine intervjuer stilte jeg ikke spørsmålene ordrette og heller ikke i den rekkefølgen som var planlagt på forhånd. På denne måten kan semistrukturerte intervjuer bidra til en viss form for fleksibilitet og et mer naturlig preg på dialogen. I tillegg kan det å ikke følge intervjuguiden til punkt og prikke føre til at man får innsikt i nye tanker, ideer og retninger.

En av informantene lurte på om vedkommende skulle få intervjuguiden på forhånd eller forberede noe spesielt til intervjuet. Jeg valgte bevisst å ikke sende ut intervjuguiden til informantene på forhånd, av flere grunner. Den ene grunnen var at jeg ikke ønsket at informantene skulle være bundet til intervjuguiden og spørsmålene der. Dette så jeg i sammenheng med at jeg har valgt et semistrukturert intervju og muligheten for at intervjuene ville lede i ulike retninger var til stede. Jeg var dermed usikker på om det ville være vanskeligere å få de spontane tankene og svarene fra informantene hvis de på forhånd var godt forberedt på de eksakte spørsmålene som ville bli stilt. I tillegg mottok informantene informasjon om både tematikk og problemstilling på forhånd, slik at de visste hva intervjuet ville handle om og hadde mulighet til å gjøre seg opp noen tanker i forkant av intervjuet.

### **4.3.3 Pilotintervju**

Før jeg skulle gjennomføre intervjuene, foretok jeg et pilotintervju sammen med en medstudent. Der benyttet jeg meg både av intervjuguiden til kontaktlæreren og sosiallæreren. Pilotintervju, også kalt prøveintervju, vil bidra til å få testet intervjuguiden, men ikke minst får man testet seg selv som intervjuer. På denne måten kan man gjennom et pilotintervju få verdifulle tilbakemeldinger både på intervjuguiden og spørsmålene som er utformet, i tillegg til hvordan intervjueren fremstår i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30).

I etterkant av pilotintervjuet ser jeg at denne gjennomføringen var av stor betydning for mitt videre arbeid med studien. Jeg fikk gjennom pilotintervjuet prøvd meg som intervjuer, i tillegg til å sjekke at opptaksutstyret fungerte og at intervjuguiden var forståelig og «riktig formulert». Dette viste seg å være nødvendig for den videre datainnsamlingen. Da jeg gjennomførte pilotintervjuet, oppdaget jeg ved flere anledninger at min medstudent oppfattet

spørsmålene jeg stilte på en annen måte enn hva mitt formål egentlig var. Jeg ble derfor nødt til å omformulere noen av spørsmålene før jeg skulle gjennomføre de ordinære intervjuene, for å unngå at dette skulle gjenta seg. I tillegg merket jeg at rekkefølgen på enkelte av spørsmålene var lite egnet. Dette førte til mye hopping fram og tilbake i tematikk, noe som også førte til at flyten i intervjuet ble noe dårlig. Ved å endre rekkefølgen på noen av spørsmålene, og dele intervjuguiden min inn i temaer, ble det mer oversiktlig både for meg som intervjuer og for informantene som skal svare på spørsmålene. Derfor ble det nødvendig å endre på formuleringen på noen av spørsmålene, endre rekkefølgen og inndele i temaer i intervjuguiden, før gjennomføringen av intervjuene. Dette viste seg å være hensiktsmessig og førte til både bedre flyt og forståelse under intervjuene.

Gjennomføringen av pilotintervjuet bidro til nyttig erfaring før de ordinære intervjuene, både i min rolle som intervjuer og fordi selve intervjuguiden trengte noen forandringer. I tillegg diskuterte jeg og medstudenten hvordan vi praktisk skulle gjennomføre intervjuene, og hvilke temaer og spørsmål det kunne bli aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål rundt.

## 4.4 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan innsamlingen av dataene foregikk. I tillegg vil jeg vise hvordan jeg arbeidet med intervjuene i etterkant.

### 4.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Alle fem intervjuene ble gjennomført ved fysisk oppmøte. Covid-19-situasjonen bidro til at dette kunne være utfordrende å få til, men det var mulig å finne tidspunkt for fysisk gjennomførelse av samtlige intervjuer. Intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene til kontaktlærerne og sosiallærerne som deltok i studien. Det ble gjennomført på informantenes skoler fordi det kunne gjøre det enklere for informantene å delta i studien rent praktisk, i tillegg til at det var den naturlige arenaen å møtes på. Under intervjuene ble appen «Diktafon» brukt, ettersom tillatelse om opptak av intervjuene forelå. Appen ble brukt for å

ta opp intervjuene, noe som fungerte godt. «Diktafon» krypterer opptaket umiddelbart etter gjennomføring av intervjuet, og en får kun tilgang til å lytte til opptaket i Nettskjema. Dette var en egnet måte å ta opptak på, og avgjørende for å kunne transkribere intervjuene i ettertid.

Selve gjennomførelsen av intervjuene foregikk på relativt lik måte. I oppstarten av intervjuet gjennomførte jeg en brifing med informanten. Gjennom brifingen bør informantene blant annet få informasjon om studiens formål og prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Under brifingen i denne studien ble det gitt informasjon om studiens formål og hensikt, og problemstillingen og tematikken ble gjentatt. I tillegg ble brifingen benyttet til å snakke om forståelsen av begrepet *utfordringer knyttet til psykisk helse* med informantene, slik at vi i mest mulig grad skulle få en felles forståelse av begrepet før intervjustart. Før intervjustart signerte informantene samtykkeerklæringen. Samtlige intervjuer startet med litt småprat og noen innledende spørsmål for å forsøke å bidra til en lettere og mindre formell stemning, der det ble en jevn dialog mellom informant og meg som intervjuer. Gjennom benyttelse av et semistrukturert intervju fremsto intervjusituasjonen mer naturlig og uformell. Noen av spørsmålene mine ble for eksempel besvart tidligere i samtalen enn forventet. I tillegg kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål og føre intervjuene i ulike retninger basert på hva informantene vektla i sitt intervju.

Under samtlige intervjusituasjoner, opplevde jeg at informantene så ut til å føle seg komfortable og tillitsfulle. Jeg opplevde at jeg fikk åpne og ærlige svar, og det virket som at informantene engasjerte seg i mitt valg av tema. Dette engasjementet førte til flere ulike synspunkt på tematikken, både positive og negative kritiske tanker og erfaringer. Dette var interessant i både analysedelen, funn og drøftingen, og bidro til at jeg fikk innblikk i utfordrende sider med arbeid og samarbeid med disse elevene, som jeg muligens ikke ellers ville fått.

#### **4.4.2 Transkripsjon**

Jeg tok som tidligere nevnt lydopptak underveis under alle fem intervjuer, og i etterkant av intervjuene brukte jeg god tid til å transkribere intervjuene. «Transkripsjoner er oversettelser

fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette ga meg på mange måter muligheter til å gjenoppleve intervjusituasjonen. Jeg kjente igjen stemmene, pausene og noen av de følelsene og tankene jeg hadde under intervjuene. Det som jeg derimot ikke kan gjenoppleves gjennom at intervjuene ble til skriftlig tekst er kroppsspråk, tonefall og ansiktsuttrykk som kan si noe som skreven tekst ikke kan. Å transkribere vil derfor handle mye om å bevare intervjuet mest mulig slik det skjedde (Dalland, 2020, s. 95).

Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål. Dette gjorde at noe av særpreget i språket til informantene forsvant. Likevel var baktanken med å transkribere til bokmål at informantene ble ytterligere anonymisert når jeg i funndelen vil velge å benytte meg av ordrette utsagn fra informantene mine. En særegen dialekt kan være gjenkjennbar, i tillegg til at jeg ønsket at sitatene skal være lett tilgjengelige for leseren.

Intervjuene ble skrevet ut i sin helhet. Jeg endte opp med 52 sider transkribert materiale som ble grunnlag for analysen.

## 4.5 Analyseprosessen

Analysen skal bidra til å finne ut hva intervjuet har å fortelle. Vi søker etter meningen i det vi har fått vite gjennom analyse og tolkning (Dalland, 2020, s. 94). Med fenomenologisk metode som utgangspunkt er det vanlig å analysere meningsinnholdet. Det vil si at forskeren er opptatt av *innholdet* i materialet. Datamaterialet blir lest fortolkende og målet er å oppnå en dypere forståelse for meningen i enkeltpersonenes erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 171).

### 4.5.1 Tematisk analyse

Jeg valgte å gjennomføre en tematisk analyse. Dette er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster og sammenhenger i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006,

s. 6). Thagaard (2013, s. 181) sier at denne metoden vil si at forskeren studerer informasjon om hvert tema for alle informantene, sammenlikner informasjonen og går i dybden på de enkelte temaene på tvers av datamaterialet. Jeg har tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin beskrivelse av en tematisk analyse som består av seks faser. Selv om det er en seks-steps-fase er det nødvendig å understreke at det er en kontinuerlig prosess som krever at man som forsker går fram og tilbake i disse fasene. Forskeren kan fortsette på neste fase uten å ha fullført den forrige enda. De seks ulike fasene som Braun & Clarke (2006, s. 16-23) baserer sin analyse på er:

- 1) Bli kjent med datamaterialet
- 2) Utvikle koder
- 3) Søke etter temaer
- 4) Gjennomgang av temaer
- 5) Definer og navngi temaer
- 6) Utforme rapporten

I Braun & Clarkes (2006) første fase som handler om å gjøre seg kjent med dataene sine, fikk jeg god kjennskap til datamaterialet mitt gjennom grundig transkribering og gjennomlesninger gjentatte ganger. På bakgrunn av gjennomførelsen og transkriberingen av datamaterialet, gjorde jeg meg noen tanker om sentrale begreper og temaer som kom frem gjennom datamaterialet før analysen begynte. Jeg skrev ut transkripsjonene på papir og leste nøye gjennom før jeg markerte med markeringstusj de utsagnene og sitatene som jeg mente kunne gi svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen min. Jeg så slik etter mønster og meningsinnhold i de transkriberte materialene. I fase to som handler om koding, så jeg på mønsteret og meningsinnholdet fra forrige fase som jeg videreutviklet til kodeord. Jeg noterte kodeord for temaer som ble gjentatt flere ganger, eller noe som skilte seg ut eller var spesielt relevant. Jeg forsøkte også å følge Braun & Clarke (2006, s. 19) sitt råd om å kode på en slik måte at man har så mange temaer som mulig. I slutten av denne fasen hadde jeg en lang liste med ulike koder som kunne utvikles til begynnende temaer. I tredje fase skal det letes etter temaer. Her jobbet jeg med å finne mer overordnede temaer som kodene kunne samles under. Jeg utviklet både hovedtemaer og undertemaer i denne delen av arbeidet. Jeg satt igjen med mange hovedtemaer og enda flere undertemaer da jeg var ferdig med denne fasen.



I fjerde fase handler det om å gå igjennom temaene. Jeg så allerede i utarbeidelsen av hoved- og undertemaer at det var flere av temaene som overlappet hverandre, og noe som kunne brytes ned i mindre deler. Derfor handlet denne fasen mye om å gjennomgå temaene jeg hadde funnet med et kritisk blikk. Jeg gikk igjennom alle utdragene jeg hadde kodet, og så om de faktisk stemte overens med hovedtema og undertema som jeg hadde valgt å plassere de under. I noen tilfeller endte de opp under andre temaer som jeg mente var mer passende. I slutten av denne fasen satt jeg igjen med tre hovedtemaer. Disse mente jeg var relevante for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmål og representerte hovedessensen i hva informantene vektla i intervjuene. I femte fase skal temaene defineres og navngis. De tre temaene jeg endte opp med etter analysen var:

- Psykisk helse i skolen
- Relasjonsarbeid
- Samarbeid

Målet er å finne navn som er konkrete og presise, og som umiddelbart gir leseren en tanke om hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Det var til tider utfordrende å finne gode og presise navn til temaene, og jeg gikk mange runder før jeg endte opp med de tre overnevnte temaene. Jeg kunne nå se tydelige sammenhenger mellom empirien og teorien. Den siste og avsluttende fasen handler om å skrive rapporten om funnene som er kommet frem gjennom analysen. Dette er presentert i kapittel 5 i oppgaven min. I denne fasen brukte jeg tid på å velge ut sitater fra hver enkelt informant som var representative og nyttige for oppgaven. Jeg ønsket bevisst å inkludere omtrent like mange utsagn og sitater fra hver informant, slik at ingen informant sin stemme skal være noe tydeligere enn noen annens.

Til slutt ønsket jeg å systematisere utsagnene mine i tabeller for å lettere kunne få en oversikt og tilgang til sitatene og tilhørende hovedtemaer og undertemaer. Jeg tok i tabellen utgangspunkt i begreper som Kvale & Brinkmann (2015, s. 232-233) benytter i sin analysemetode meningsfortetting. I den første kolonnen satt jeg inn utsagnet fra informantene i sin helhet, kalt naturlig enhet. Deretter komprimerte jeg de til kortere

tekstutdrag som for eksempel noen få setninger, som vil si en sammenfattende beskrivelse av den naturlige enheten og kalles kondensering eller meningsfortetting. Deretter plasserte jeg inn hovedtemaer og undertemaer. Jeg har tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine faser i analysearbeidet, men ville også inkludere en tabelloversikt over utsagnene og temaene mine til slutt. I tabellen under viser jeg et eksempel på hvordan de ulike utsagnene ble seende ut:

**Tabell 1:** Eksempel på tematisk analyse av datamaterialet om relasjonsarbeid

<b>Naturlig enhet</b>	<b>Meningsfortetting /kondensering</b>	<b>Undertema</b>	<b>Hovedtema</b>
«Det kan bli litt gnagete noen ganger, «neinei, åå, hysj vær stille a», men den der måtte jeg bare ta meg i idag faktisk. Når var det jeg sist sa «YES, så flink du var der»? Det tror jeg er viktig, å rose dem på det de faktisk får til»	Det er viktig å rose elevene for det de får til	Forutsetninger for å etablere gode relasjoner til elevene	Relasjonsarbeid

## 4.6 Forskningskvalitet

Forskning kan karakteriseres både som en prosess og et resultat. Forskningens kvalitet avhenger ikke bare av resultatene som forskeren kommer frem til. Et resultat som fremstår som sant, riktig og aktuelt i dag, kan bli utfordret av ny type kunnskap i fremtiden eller ved at forskeren benytter seg av andre perspektiver og metoder. Med bakgrunn i dette må forskningens kvalitet ta utgangspunkt i hvordan kunnskapen er produsert. Forskeren må kritisk kunne beskrive hvordan kunnskapen som studien viser ble konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). God forskning kjennetegnes av at forskeren bevisst forankrer forskningen sin i teori og andres forskning. Sann kan forskeren gå inn i dialog med annen forskning. I tillegg er det viktig at forskeren åpent og ærlig redegjør for sine valg som gjøres

i forskningsprosessen, og også reflekterer over konsekvenser disse valgene kan ha for resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 242). Reliabilitet og validitet er begreper som anvendes for å kvalitetssikre kvalitativ forskning.

#### **4.6.1 Pålitelighet (reliabilitet)**

Reliabilitet handler om dataene som blir brukt i prosjektet. Man stiller både spørsmål til hvilke data som blir brukt, hvordan de blir samlet inn og hvordan de blir bearbeidet.

Reliabiliteten, eller påliteligheten, kan styrkes ved å gi en inngående beskrivelse av konteksten. Det å være åpen og gi en detaljert beskrivelse av framgangsmåter og metoder under hele studien er viktig (Johannessen et al., 2016, s. 229-230). Pålitelighet kan ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) knyttes til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet i studien. Dette innebærer at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig eller transparent slik at andre har mulighet til å kunne reflektere over prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I kvalitative studier kan det være utfordrende å skape pålitelighet. Forskerens rolle er sentral, og denne rollen formes sammen med informantene og i den aktuelle situasjonen. Både situasjonen og de enkelte individene vil endre seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve funnene. For å kunne styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning er det viktig at forskeren er nøyaktig og detaljert i beskrivelsene av de ulike stegene i forskningsprosessen, slik at andre forskere i utgangspunktet kan benytte seg av den samme forskningen på samme måte (Dalen, 2011, s. 93). En annen måte å styrke reliabiliteten på er ved opptak av intervjuer eller video. Dette kan bidra til å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskerens egne oppfatninger enn hva notater er. Notater som blir skrevet under intervju er gjerne i en viss grad preget av at forskeren rekonstruerer utsagn fra informantene (Thagaard, 2013, s. 203).

Det er utfordrende å skape pålitelighet i studien fordi det ikke er sikkert at jeg vil få det samme svaret av informantene ved et annet tidspunkt. I tillegg vil en annen forsker muligens få andre svar i en lignende studie. Jeg vil likevel argumentere for at påliteligheten i min

oppgave styrkes gjennom at jeg detaljert, grundig og åpent beskriver prosessene underveis i forskningen. På denne måten kan leseren sette seg inn i arbeidet jeg har utført og få innsyn i prosessen. Jeg har i studien gjort opptak av intervjuene for å kunne styrke påliteligheten og skrevet en direkte transkribering av intervjuene. Kvale & Brinkmann (2015, s. 201) argumenterer for at ledende spørsmål kan være velegnet å benytte seg av i forskningsintervjuer for å sjekke informantenes reliabilitet og for å verifisere forskernes egne fortolkninger. Jeg har i min studie ikke benyttet meg av ledende spørsmål i intervjuguiden, men oppfølgingsspørsmålene kunne være ledene for å forsikre meg om at jeg har forstått poenget i utsagnene. Dette kan bidra med å styrke reliabiliteten.

#### **4.6.2 Gyldighet (validitet)**

Validitet handler om tolkning av data, og gyldigheten av de tolkninger som forskeren kommer frem til. Spørsmål som man kan stille seg rundt dette er for eksempel «representerer resultatene av undersøkelsen den virkeligheten vi har studert?». Validitet kan styrkes gjennom gjennomsiktighet som vil si at forskeren tydeliggjør sitt grunnlag for tolkninger ved å redegjøre for hvordan analysedelen gir grunnlag for de konklusjonene som konstrueres (Thagaard, 2013, s. 204 - 205).

Gyldighet innebærer også gyldigheten av tolkningene som kommer frem, og forskeren bør reflektere kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Posisjonering i miljøet som det forskes på kan være avgjørende i denne sammenhengen. Er forskeren i utgangspunktet knyttet til miljøet som det forskes på, eller er forskeren utenforstående? Dette har betydning for forståelsen og tolkningsgrunnlaget som forskeren danner seg i løpet av studien (Thagaard, 2013, s. 194). Det er derfor nødvendig at forskeren viser sitt ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av det (Thagaard, 2013, s. 207). Jeg som forsker er selv ikke en del av miljøet som studeres. Jeg har ikke erfaring med temaet selv fra yrkeslivet, noe som bidrar til at jeg har få forutbestemte inntrykk og oppfatninger rundt fenomenet. Samtidig kan jeg ikke argumentere for å ha helt blanke ark. Nå som jeg snart har fullført en femårig lærerutdanning, vil det være naturlig at jeg har noen tanker rundt tematikken fra før. Ifølge Dalland (2020, s. 63) kan man aldri ha blanke ark når man starter

med et forskningsprosjekt. På forhånd har man for eksempel gjort seg noen tanker om det valgte temaet eller hva man tror man vil finne ut. Det er derfor viktig å være bevisst på denne førforståelsen som vi tar med oss, fordi det da vil bli enklere å skille den fra den nye forståelsen vi etter hvert danner oss (Dalland, 2020, s. 63).

I og med at dette er en fenomenologisk studie, bør to viktige begreper nevnes: *Epoché* eller *bracketing*. Det innebærer at forskeren, så langt det er mulig, legger bort sin egen førforståelse av fenomenet som studeres slik at man oppnår en så fordomsfri beskrivelse av fenomenet som mulig. Dette vil si at man suspenderer egen dømmekraft og ser bort i fra tidligere førforståelse om fenomenet. Dette bidrar til at man kan se fenomenet så objektivt som mulig (Hummelvoll & Barbosa da Silva, 1998, s. 461). I denne sammenhengen er det viktig for meg som forsker å være bevisst på mine tidligere tanker og erfaringer med dette, slik Dalland (2020, s. 63) sier, sånn at man i størst mulig grad kan møte informantene med åpent sinn og få innsikt i deres erfaringer og tanker. Det vil også være nødvendig å se helt bort i fra tidligere førforståelse til fenomenet, slik at man kan se det så nøytralt og objektivt som mulig.

Validitet handler også om overførbarhet. Dert vil si hvorvidt det er mulig å overføre resultatene i en undersøkelse til en annen kontekst. Det omhandler også forståelsen forskeren utvikler innenfor et spesifikt prosjekt, og hvordan dette også kan være relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse, og kan også vises gjennom at tolkningen gjenkjennes hos lesere med kjennskap til fenomenene som det forskes på (Thagaard, 2013, s. 194; Dalland, 2020, s. 246).

Tilrettelegging og samarbeid er overordnede temaer som kan overføres til alle opplærings situasjoner. Psykisk helse er også et meget dagsaktuelt tema, og er relevant å arbeide med helt fra elevene er små. Til tross for at det er utfordrende å overføre studiens resultat, kan forskningsprosjektet likevel fremstå som et nyttig verktøy for ansatte i skolen. Verktøy som kan bidra til å fremme trivsel og mestring i skolehverdagen for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse vil være relevant. Jeg vil også argumentere for at kunnskapen kan la seg overføre fordi lærerne og sosiallærerne som ble intervjuet er

representative. De fem forskjellige informantene har ulik alder, utdanning og erfaring, og representerer ulike skoler, noe jeg opplever er en styrke. Istedenfor å få et snevert syn på fenomenet, kun forstått fra ansatte ved én skole, kan denne studien vise til erfaringer fra ulike barneskoler på Østlandet. Det som bør kommenteres er at stillingsprosentene til sosiallærere rundt om i landet er ulike. Noen skoler har sosiallærer i 100 % stilling som kun jobber som sosiallærer, mens andre har kanskje en sosiallærer i 40-50% stilling som også brukes til undervisning. Det er trolig at en sosiallærer som jobber i 40 % stilling har andre opplevelser enn en i 100 % stilling, vedrørende arbeid, tid, muligheter og utfordringer. Likevel er sosiallærere i denne studien fra to ulike skoler på Østlandet, og samlet sett er min vurdering at informantene, både lærerne og sosiallærerne og deres tilhørende skoler, er representative og kan gi et autentisk syn på fenomenet.

Jeg jobbet tett sammen med en medstudent gjennom hele analyseprosessen. Til tross for at arbeidet med analysen var tidkrevende, var det hensiktsmessig å diskutere kategorier og funn med noen som arbeider med det samme. Johannessen et al. (2016, s. 230) argumenterer for at validiteten kan styrkes ved å la andre kompetente personer analysere det samme datamaterialet for å se om de kommer frem til de samme resultatene som forskeren. Validiteten kan derfor til en viss grad styrkes ved at en medstudent, som i denne sammenhengen regnes som en kompetent person, var enig i valg av kategorier og tolkninger.

Jeg har valgt å intervjuer både lærere og sosiallærere, for å kunne se fenomenet fra to ulike perspektiver. Dette mener jeg er med på å styrke troverdigheten og gyldigheten ved studien. Validitet kan også styrkes gjennom gjennomsiktighet ved at forskeren tydeliggjør sitt tolkningsgrunnlag gjennom analysedelen som gir grunnlag for konklusjonene som lages. Dette har jeg vært bevisst på gjennom analysedelen i oppgaven.

## 4.7 Etiske betraktninger

Etikk er viktig innenfor all forskning. Det handler i denne sammenhengen om hva slags etiske utfordringer som forskeren kan møte på før, under og etter gjennomføringen av intervjuene. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 84) oppstår etiske problemstillinger når forskningen direkte berører mennesker. Dette skjer som regel særlig ved datainnsamlingen.

Alle deltakende parter i et forskningsprosjekt skal føle seg ivaretatt og respektert gjennom hele prosessen. Forskeren sin rolle som person, altså forskerens integritet, er viktig for kvaliteten på prosjektet og de etiske beslutningene som treffes. Betydningen av forskerens rolle er større i intervjuer, fordi intervjueren selv er det viktigste verktøyet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Ved arbeid med forskningsprosjekt som forutsetter behandling av personopplysninger, må man søke om godkjenning til å håndtere personopplysningene. Jeg søkte om å gjennomføre dette prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig database (NSD). Søknaden ble godkjent med tilbakemelding om at prosjektet samsvarer med de nødvendige etiske retningslinjene for samfunnsforskning (se vedlegg 1).

De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH] (2021) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som forskeren må tenke på underveis i et forskningsprosjekt. NESH gjør rede for mange ulike hensyn forskeren må ta til personer som skal delta i et forskningsprosjekt. Jeg har valgt å sette særlig søkelys på to viktige aspekter som NESH (2021) vektlegger:

#### **4.7.1 Samtykke til å delta i forskning**

“Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 17).

I forkant av intervjuet fikk informantene informasjonsskriv, der tema og oppgaven ble presentert skriftlig (se vedlegg 2). I informasjonsskrivet kom det også frem informasjon om informert samtykke. Her skal informanten skrive under på at innholdet er forstått, og at de kan trekke seg når som helst, både før, underveis og etter intervjuet gjennomføres. Denne informasjonen gjentok jeg også på intervjudagene. Før gjennomførelsen av intervjuene skrev informantene under på samtykkeerklæringen skriftlig.

## 4.7.2 Anonymitet og konfidensialitet

Forskeren har plikt til å sørge for at anonymiteten er ivaretatt i hele forskningsprosessen. Informantene skal ikke kunne identifiseres, og informasjonen som kommer frem i intervjuene skal behandles konfidensielt (NESH, 2021, s. 21-22). Taushetsplikten er viktig å understreke i forskning. Det er naturligvis viktig å påpeke forskerens egen taushetsplikt, men også gi en påminnelse om informantenes taushetsplikt. Det kan forekomme at den brytes fordi informanten opplever en slik fortrolighet i intervjuet at vedkommende forteller mer enn forskeren spør om (Dalland, 2020, s. 82).

For at informantenes anonymitet skal bevares, bør forskeren unngå å informere om forhold som kan gjenkjennes, som alder, yrke og bosted. Når en også skal benytte seg av sitater i teksten, er det viktig å ta stilling til hvordan informantene skal refereres. Hvis informantene kan gjenkjennes av en særegen dialekt eller spesielle uttrykk, vil et ordrett sitat ikke følge kravene om anonymitet. Samtidig skal ikke datamaterialet forandres, fordi det er viktig i forhold til oppgavens pålitelighet. Det vil derfor være aktuelt å endre teksten på en måte som bidrar til at uttrykk eller dialekt ikke bidrar til identifisering av enkeltpersoner, men samtidig bevarer datamaterialets meningsinnhold og budskapet i utsagnene (Thagaard, 2013, s. 227).

Under hele forskningsprosessen har det blitt gjort klart for informantene at de skal anonymiseres. Dette ble gjentatt i informasjonsskriv, og både før og etter gjennomføring av intervjuene. Jeg påpekte også taushetsplikten før intervjuene startet. Det ble informert om jeg har taushetsplikt, og at det ikke er meningen at de skal fortelle noe som går utover deres taushetsplikt. Jeg har valgt å anonymisere informantene mine ved å kalle de for eksempel «lærer 1» og «sosiallærer 2». I tillegg har jeg valgt å transkribere intervjuene på bokmål for å sørge for at ingen kan bli gjenkjent for en særegen dialekt. Jeg har heller ikke oppgitt informantenes bosted, alder eller kjønn.



## 5. Funn

I dette kapitlet vil datamaterialet som ble samlet inn gjennom intervjuene bli presentert. Datamaterialet har blitt transkribert, og deretter kodet, kategorisert og analysert. Under analysen ble noen hovedkategorier fremtredende, som jeg vil presentere i dette kapitlet. I tillegg har jeg plassert flere underkategorier under hovedkategorier som jeg ønsker å belyse i dette kapitlet. Kategoriene vil bli presentert enkeltvis én etter én, med en konkret gjengivelse av det jeg har funnet ut gjennom analyseprosessen, mens jeg i neste kapittel vil se funnene opp mot relevant teori og forskning. Oversikten over hovedtemaer og tilhørende underkategorier ble seende slik ut:

**Tabell 2:** Oversikt over hovedtemaer og undertemaer som er grunnlaget for funndelen

Hovedtemaer:	Undertemaer:
Psykisk helse i skolen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeid med psykisk helse i skolen</li> <li>• Tilrettelegging i skolehverdagen</li> <li>• utfordringer i arbeidet med psykisk helse i skolen</li> <li>• Covid-19</li> </ul>
Relasjonsarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muligheter og utfordringer i relasjonen mellom elev og lærer/sosiallærer</li> <li>• Forutsetninger for å etablere gode relasjoner til elevene</li> </ul>
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muligheter og utfordringer i samarbeidet</li> <li>• Forutsetninger for et godt samarbeid</li> </ul>

## 5.1 Psykisk helse i skolen

I denne delen vil jeg presentere funn som viser hvordan utfordringer knyttet til psykisk helse kommer til syne, hvordan det arbeides med psykisk helse i skolen på småtrinnet og ulike tilrettelegginger i skolehverdagen for denne elevgruppen. Samtlige av informantene ville på generell basis si at den psykiske helsen til barn på småskolen var god, men at man kjente til tilfeller av elever som strevde med sin psykiske helse i stort sett alle klasser.

Når informantene ble spurt om hvordan utfordringene med psykisk helse viste seg, forklarte mange at det kom til uttrykk ved elever som er mye lei seg, gråter ofte, viser engstelse eller har lett for å være borte fra skolen. Det var også flere av informantene som påpekte at en del elever har utfordringer med opplevelse av urettferdighet, at man ikke får viljen sin og at voksne bestemmer. Noen av informantenes erfaringer om hvordan utfordringene med psykisk helse kommer til syne er som følgende:

Vi har jo flere som kan bli sinte, og oppleve at ting er urettferdig og bare går unna (...)

En elev som sliter psykisk, det blir mye konflikter rundt dem da, mye som skjer i friminuttet og de er ofte lei seg. Det er sånne ting vi ser det på – og at man er redd for å si noe feil. (Lærer 1)

Jeg synes kanskje det blir flere og flere unger som takler færre og færre ting som vi tenkte at –det takla barna før. Jeg bruker ofte å si på foreldremøter at det i mange klasser er utrolig mange prinser og prinsesser, med det mener jeg at det er utrolig mange som er vant til å få viljen sin, som ikke er vant til å få et «nei», men får gjøre det de vil akkurat der og da. (Lærer 2)

### 5.1.1 Arbeid med psykisk helse i skolen

Ved spørsmål om hvordan skolen og informantene arbeider med psykisk helse kommer det frem at begrepet *psykisk helse* i liten grad blir brukt når det gjelder de yngste elevene.

Samtidig fremmer nesten alle informantene at den viktigste måten å arbeide med psykisk helse på, tilknyttet de yngste elevene, er ved å jobbe mye med følelser. Elevene trenger å snakke om følelsene sine, og noen av informantene forteller om arbeid med ansiktsuttrykk

for å kunne skape en større forståelse for de ulike følelsene og hva det vil bety å være sint eller lei seg. Det fremmes en aksept av at man ikke har det bra hele tiden, at vi har forskjellige følelser og at det må være en åpenhet rundt dette.

Vi snakker med dem om hvordan ha det bra, hva vi kan gjøre for å være en god skolevenn. Vi har snakka mye om at det er lov å være lei seg, det er lov å være sint, det er lov å grine, og være kjempeglad. Det er viktig at vi tør å snakke om slike ting, at det er normalt. (Lærer 2)

En informant forteller om et konkret opplegg, kalt psykologisk førstehjelp, som benyttes på ulike trinn på informantens skole og er et verktøy for å lære elevene å håndtere følelser og forstå reaksjoner.

Også jobber vi jo konkret med det på trinnene nå der vi har et opplegg som kalles for psykologisk førstehjelp i skolen, der det er øvelser og oppgaver som går på det der med å bli kjent med følelser, gode følelser og negative følelser. (Lærer 1)

Sosiallærerne vektlegger også arbeid med følelser og forståelse av disse. Samtidig kommer det frem at det er viktig å bistå elevene i arbeidet med å utvikle psykisk styrke, og en bevissthet om at livet ikke alltid er like lett, men at vi har gode og dårlige dager:

Det at ungene skal forstå sine reaksjoner og handlinger, det tenker jeg er med på å skape en god utvikling mot psykisk helse. Og det jeg bruker mye tid på at – barnet skal lære at livet går ikke på skinner. Av og til har man ingen å leke med. Nei, men hva gjør du med det? Ikke hele tiden bære de fram, men ta litt initiativ. At det bidrar til å gi de litt psykisk styrke. (Sosiallærer 1)

Dette er en annen informant enig i. Lærer 2 bruker begrepet *robust* i tilknytning til elevenes psykiske helse. Vedkommende mener at det er målet, å bidra til å forme robuste barn i skolen. Robusthet innebærer ifølge informanten at eleven også må tåle litt motgang. Informanten forklarer arbeidet med å fremme robuste barn slik:

Det viktigste er kanskje at du hører på og har tida til å høre hva de har opplevd, men samtidig å kunne kanskje stille litt krav og litt motspørsmål – jammen, men hvordan reagerte du da? Hva kunne du ha gjort istedenfor? (Lærer 2)

Det kommer også frem gjennom intervjuene at en annen viktig faktor i arbeidet med psykisk helse i skolen er å skape et trygt læringsmiljø med tydelig klasseledelse der elevene føler seg sett, hørt og anerkjent, og at det er et godt miljø mellom elevene.

I tillegg er sosiallæreren en ressurs som benyttes i arbeidet med psykisk helse på skolene som er inkludert i studien. Sosiallærerne i studien forteller om sitt arbeid i skolen.

Sosiallærerne hjelper lærerne og elever gjennom veiledning, observasjon og samtaler. Den ene sosiallæreren forteller om at man må arbeide på det universelle, og se på tiltak som kan hjelpe alle. Noen barn har også behov for en-til-en samtaler, men fokuset bør ligge på universelle tiltak, trygge, gode rammer og sikre gode overganger mellom barnehage og skole. Sosiallærerne forteller også om å ha en del kontakt med foresatte. En viktig del av jobben med elevene med utfordringer knyttet til psykisk helse innebærer for sosiallærerne å trygge foresatte på at det de gjør er riktig og at det kan være tøft å sette grenser, men at det å sette grenser er sunt.

### **5.1.2 Tilrettelegging i skolehverdagen**

Mestring er et viktig stikkord for elevene. Elevene trenger å bli utfordret og oppleve mestring. Det å bli møtt med realistiske forventninger til hva de kan klare, og hele tiden få utfordringer på det stedet der de er, vektlegges av flere av informantene. Det er viktig å finne arenaer hvor elevene kan oppleve mestring, og at elevene får benyttet seg av disse arenaene for å kunne vise sine styrker. En informant forteller om gode erfaringer med å lage alternative læringsarenaer på skolen:

Noen barn klarer ikke å sitte inne i klasserommet hele tiden hver dag. Da har man kanskje en gruppe på kjøkkenet, man er med på sløyden, man har en liten gruppe på allrommet hvor vi kan jobbe. Gøy å se når de får til! Det er noe med de arenaene der de får til som er så viktig å bygge på. (Sosiallærer 1)

Det blir videre fortalt om at det i noen tilfeller lages egne opplegg der eleven tas ut av klassen alene. Både i disse sjeldne tilfellene og alternative læringsarenaene, er det alltid mål om tilbakeføring til klassen og en tidsbegrensing. Sosiallæreren forteller om at alternative læringsarenaer og egne opplegg kan være egnet for enkelte, og at en del faller til ro da de

slipper kaoset rundt seg eller inni seg. Samtidig fortelles det at grunnprinsippet er at barna skal være der de andre barna er, og i fellesskap.

En av informantene forteller at det er både greit og normalt å grue seg til man skal ha et framlegg eller vise noe foran på tavla i første klasse. Da er det viktig å tilrettelegge for at eleven skal kunne klare å gjennomføre det, som for eksempel å få med seg en assistent foran på tavla første gang, slik at man kanskje mestrer det alene neste gang. Små tilrettelegginger kan ha stor betydning for elevene:

Det faglige henger ofte sammen med det sosiale – ofte kan det være sosial utfordring først også blir det noe faglig etter hvert. Sånn at hvis vi har et godt samarbeid, kan vi ofte løse en del på skolen med tiltak på som går på det sosiale og på det faglige. Kanskje har det en betydning for trygghet for å få til noe faglig at man kanskje har sin bestevenn eller en fast plass eller en trygg voksen som kommer innom og bare spør. (Sosiallærer 2)

Når informantene fikk spørsmål om hva slags tilrettelegginger som gjøres i skolehverdagen for denne gruppen elever, vektla flere informanter viktigheten av gode venner og lek. Læreren og sociallæreren blir en viktig tilrettelegger for at eleven oppnår gode relasjoner til hverandre, og dette kan gjøres gjennom for eksempel lekegrupper. Lek kan bidra til et bedre psykososialt skolemiljø, og elevene får i tillegg trent seg på samspill og samhandling. Sociallærerne forteller om deres muligheter til å lage små grupper der elevene trenger det, der de kan øve seg på for eksempel lek og relasjonsbygging. En av lærerne forklarer viktigheten av lek slik:

Jeg har tro på fra første klasse at man må ha lekegrupper. Jeg mener lek er en viktig bidragsyter til at det psykososiale også blir bedre. Leke mye sammen, øve seg på å lage regler, lage et rollespill, fordele roller, hva er rettferdig og ikke rettferdig. (Lærer 3)

### **5.1.3 Utfordringer i arbeidet med psykisk helse i skolen**

Flere av informantene uttrykte vanskeligheter med arbeid tilknyttet elevers psykiske helse på barneskolen. De er tidvis usikre på hvordan man egentlig skal arbeide med temaet. En

informant forteller om opplevelsen av å jobbe mye aktivt, men ikke proaktivt som lærer. I tillegg kommer det frem at flere av lærerne synes at det oppleves unaturlig, og etterspør litteratur, ressurser i form av flere profesjoner og pedagogiske verktøy.

Jeg føler noen ganger når det skal jobbes med det at det blir litt unaturlig. Også gjerne mer tips om hva som fins av litteratur og gode ting og bruke der og. Skulle fått inn noen fra utenfra som kunne komme inn og snakke med barn da, kanskje. (Lærer 3)

En annen informant er enig i at det er litt unaturlig å arbeide med temaet, og at det er vanskelig å snakke om fordi det er tabubelagt.

Terskelen for å ta opp ting bør senkes fra alle hold slik at det blir, også å tørre å snakke om det. At det ikke er flaut, liksom. Men at det er utrolig vanskelig å snakke om. Det er utrolig tabubelagt. (Lærer 2)

Et annet viktig poeng som kommer frem fra en av informantene er at det snakkes ganske lite om psykisk helse i skolen, at vi er nærmest forsiktige med det. Det blir mye snakk om de kjente diagnosene, og informanten synes det er vanskelig å få hjelp til elever som man tror sliter med noe, men hvor det ikke er snakk om for eksempel ADHD. Andre utfordringer i arbeidet med psykisk helse er mangel på tid og systematikk. Lærerne beskriver mangel på tid til å kunne nøste ordentlig opp i problemer eller konflikter. Sosiallærerne kan være en viktig støtteperson i disse situasjonene, da de i større grad kan sette seg ned å ha tid til elevene som trenger litt ekstra, men mangelen på tid er noe som plager flere av lærerne.

Og noe av problematikken er at jeg føler at jeg går litt rundt som en brannslukker. Jeg får en konflikt i fanget, men har ikke tida til å sette meg ned og nøste litt opp i det så ender det ofte med at vi tar kjappe, konkrete avgjørelser der og da, bare for å slippe unna. Så du tenker jaja, der ordna vi den konflikten. Når du da får samme konflikten opp igjen og opp igjen, så får du litt dårlig samvittighet fordi du ikke klarer å rydde opp i det. (Lærer 2)

Det kommer frem gjennom intervjuene at skolene arbeider med å utvikle et felles språk for psykisk helse i skolen, men at flere opplever mangel på systematikk i arbeidet med psykisk helse. De etterspør en systematikk i forhold til arbeid med temaet i skolen. En lærer uttrykker det slik «Og jeg tror ikke vi greier å jobbe med det [psykisk helse] før vi får tak i et system der vi får snakke skikkelig med unga og har tida til å gjøre det». (Lærer 2). Lærer 3 sier seg enig i dette:

Vi er i startgropa på det [arbeidet med psykisk helse], slik som jeg tror mange andre skoler også er. Vi vet jo alle hva det er og hva vi snakker om, og vi føler jo at vi gjør det mye i hverdagen. Men det å ha en systematikk på det, og ha en god plan – det mangler tenker jeg. (Lærer 3)

#### 5.1.4 Covid-19

Covid-19 kom til Norge i mars 2020 og har preget hverdagen til befolkningen over flere år. Både lærere og sosiallærere i studien tok opp Covid-19 som en medvirkende faktor til utrygge barn, særlig førsteklasinger til skolestart. Informantene rapporterte om utrygge og usikre førsteklasinger, som er engstelige og har utfordringer med å innordne seg og samhandle med andre som et resultat av å ha vært lite sammen med andre. Samtidig så informantene også noen positive sider ved Covid-19-perioden. Elevene var organisert inn i små kohorter, som kunne bidra til å skape trygghet for elevene, da det var tydelig avklart hvem man skulle være sammen med eller hvilket område i skolegården man skulle leke på. I tillegg rapporter lærerne om sammensveisa elever på trinnet. To av refleksjonene rundt Covid-19 ble uttrykt slikt:

Vi ser stor forskjell nå etter Covid. Vi ser mange utrygge førsteklasinger i år. Vi har slitt med foresatte som er utrygge. Barn som har vært i små kohorter i barnehagen – 6 barn og 1 voksen som nå kommer i 1. klasse med 18 barn med 2 voksne. Det er en stor overgang. Også kommer du der, også kjenner du kanskje bare 2-3 stk ifra din barnehage. Også skal du samhandle og innordne med så mange du ikke kjenner så godt fra før (...) Det å komme på gult [nivå] og være sammen med sin kohort, for de små var det noen ganger veldig trygt og godt. For da visste du hvem du skulle være sammen med, hvilket lekeområde som var ditt, du behøvde ikke forholde deg til skoleplassen. (Sosiallærer 2)

På grunn av Corona og at det var så strengt, så var de ungene jeg hadde i fjor i første, noen av dem er nok litt sånn prega av at det ble et annerledes år i fjor. Den der tryggheten med at foreldrene ikke kunne være med inn og litt slik. Tror det faktisk fikk litt å si for noen av det, i forhold til det å ikke være trygg. Men det var egentlig positivt synes jeg, på mange måter, for det gjorde at de ble veldig sammensveisa på trinnet. At

dem måtte leke med hverandre, sånn at man i friminuttet ikke er overalt i skolegården som vi er ellers. (Lærer 3)

## 5.2 Relasjonsarbeid

En positiv relasjon mellom elev og lærer er avgjørende for både elevens og lærerens trivsel på skolen. Jeg ønsket et innblikk i lærerne og sosiallærerne sine oppfatninger av relasjonens betydning for elevenes psykiske helse, og hva de tenkte var spesielt viktig å vektlegge i relasjonsbyggingen til elever med utfordringer tilknyttet psykisk helse.

### 5.2.1 Muligheter og utfordringer i relasjonen mellom elev og lærer/sosiallærer

Samtlige av informantene forteller og erfarer at en god relasjon til elevene er helt avgjørende, både for elevenes generelle trivsel og for elevenes psykiske helse. Relasjonen kan bidra til å læreren eller sosiallæreren kan komme i posisjon til å kunne oppdage og hjelpe elevene når de har det utfordrende. En av informantene påpekte at ved å utvikle gode relasjoner til elevene, kunne dette bidra til at elevene ble mer åpne og ønsker å bruke læreren/sosiallæreren som en støtteperson. Informanten beskrev det på følgende måte:

Jeg tror jo bedre du kjenner en elev, og kommer innpå en elev, jo mer vil eleven også bruke deg som en god støtteperson. Du er jo den voksne som er med barnet mest ved siden av foreldrene. Jeg tenker at et barn merker fort om du er ekte engasjert eller ikke da. (Lærer 3)

En av sosiallærerne påpeker at relasjonen til elevene er et asymmetrisk maktforhold, der det er voksenpersonen som hele tiden har ansvaret for å holde denne relasjonen god og trygg for elevene.

Men det er alltid den voksnes ansvar å holde denne relasjonen god. Vi kan ikke være sånn at i dag har jeg vært så grei, og latt han gjøre slik og slik også klikker det for han i siste økta. Nei – vi skal ikke forlange noen takknemlighet. Det er vårt ansvar å holde denne relasjonen, så det er vi som må jobbe med den. (Sosiallærer 1)



Det at det alltid er den voksnes overordna ansvar å holde relasjonen god, kan være vanskelig. Flere av informantene forteller om at det oppstår situasjoner med elever som det er mer utfordrende å skape relasjoner til enn andre. Det er ikke alltid så lett å skape en god relasjon til eleven. Samtidig er det viktig for eleven å ha den signifikante andre i skolehverdagen som kan bidra til trygghet, trivsel og mestring for eleven. I disse situasjonene er det viktig at læreren forsøker å finne noen som eleven stoler på, som for eksempel en sosiallærer, helsesykepleier eller fagarbeider. Sosiallærer 2 forteller om at det ikke alltid er slik at det er læreren som eleven har størst tillit til. I noen tilfeller kan for eksempel en assistent være elevens signifikante andre i større grad enn læreren.

For å skape den gode relasjonen og oppnå elevenes tillit, krever det mye arbeid som tar tid. En av informantene påpeker også at relasjonsbygging er svært tidskrevende arbeid og at det kan ta tid å bli trygg, få tillit til læreren og tørre å åpne seg for vedkommende:

Jeg har noen elever nå som var veldig stille og inneslutta på 1. trinn. Måtte pushe dem litt og litt, også tar det litt tid å faktisk bli kjent med dem. Alle åpner seg ikke like fort, så nå på 3. trinn er dem trygge. Tar faktisk tid for mange, å bli helt trygg på læreren sin. (Lærer 1)

### **5.2.2 Forutsetninger for å etablere gode relasjoner**

Informantene oppgir ulike måter å arbeide med å bygge en god relasjon til elevene. De er enige om at dersom de lykkes i å oppnå en god relasjon med elevene, så er muligheten større for at de kan bidra og støtte elevene i deres utfordringer knyttet til psykisk helse. Det er avgjørende å etablere en god og trygg relasjon til elevene for at de skal føle tillit til voksenpersonen og tørre og ønske å åpne seg. Elementer som går igjen i relasjonsbyggingen er at lærere og sosiallærere er opptatt av å vise at de bryr seg og er oppriktig interessert og engasjert i elevene. Lærer 1 forteller at elevene raskt merker om man er *ekte engasjert* eller ikke. Det vektlegges også å gjøre sosiale aktiviteter sammen. En sosiallærer beskrev arbeidet med relasjonsbygging slik:

Jeg tenker jo at relasjonen er kjempeviktig. Jeg bruker jo mye spill og sånn. Man må ha en relasjon for at man skal kunne snakke om ting som er vanskelig. Og det å bare snakke

er vanskelig uten å ha en relasjon, det er jo helt umulig. Og med de små - så går ofte en tur, eller sparket litt fotball, tømmer søppel – gjør en eller annen aktivitet med dem. Så kommer vi liksom inn på «det som skjedde i stad, hvordan var det for deg? (Sosiallærer 2)

En av lærerne forteller at vedkommende viser anerkjennelse og bygger relasjon til elevene ved å møte de ute på skoleplassen hver morgen siden første klasse:

(...) Jeg får snakka med alle sammen og ta borti dem, så vet jeg hvert fall at alle har blitt sett i løpet av en dag. For det er en utrolig, skikkelig vond følelse som lærer at «åh i dag har jeg ikke snakka med, ikke vært bortom den og den». Det er en forferdelig følelse. (Lærer 2)

Flere av informantene oppgir også at det er svært viktig å gi elevene ros for det de får til og mestrer. Dette bør man gjøre så ofte som mulig. Det å anerkjenne elevene for det de får til er en forutsetning for å bygge en god lærer-elev-relasjon. En informant snakker om at man bør bli mest mulig kjent med eleven, og at eleven kan føle seg sett, hørt og anerkjent gjennom at læreren har satt seg inn i hva eleven interesserer seg for utenfor skolen eller finne ut hva eleven er flink til.

Tror du må se bak elevene og utfordringene, det er mange elever man kan bli sliten av, lei av, sint på, sur på, men det er jo en grunn til at han har det som han har. Prøve å komme bak skallet, heie på, prøve å finne ut hva eleven interesserer seg for, hva eleven synes er bra, fine arbeidsmåter, mest mulig for å bli kjent. Få tillit for å stole på deg. (Lærer 3)

### 5.3 Lærer og sosiallærers opplevelse av samarbeid

Samarbeid rundt elevene er viktig, og ekstra nødvendig når elevene har utfordringer knyttet til psykisk helse. Flere av informantene vektlegger det å ha noen å samarbeide med, og at det er viktig med lav terskel for å be om hjelp. Informantene oppga mange samarbeidspartnere når de ble spurt om hvem de samarbeidet med, deriblant kollegaer, ledelse og PPT. Alle informantene vektla også spesielt samarbeidet med foresatte, og mente at godt skole-hjem-samarbeid var svært viktig for elevenes trivsel og psykiske helse. I denne delen presenteres

funnene knyttet til samarbeidet mellom sosiallærer og lærer som er fokusområdet i studien.

### 5.3.1 Muligheter og utfordringer i samarbeidet

Lærerne fortalte at samarbeidet med sosiallærer i all hovedsak er positivt. Noen av informantene hadde tettere samarbeid med sosiallærer enn andre. En av informantene oppga at vedkommende ikke hadde hatt så mye behov for samarbeid med sosiallærer, men at vedkommende visste at sosiallærer var til stede og tilgjengelig hvis det trengtes. En av lærerne forteller både om det som er positivt og negativt med samarbeidet:

Det som ikke har fungert så godt er jo at sosiallæreren til tider har vært mye borte. Av ulike årsaker. Og da er det sårbart for elevene, om det ikke er kontinuitet i opplegg og samtaler. Det som fungerer bra er at det alltid er lett å spørre om hjelp, om vedkommende kan komme opp på trinnet, snakke med den og den eleven og følge opp over tid. Hvis det skal meldes saker til barnevernet for eksempel, så hjelper sosiallærer veldig med det, kan hele saksgangen liksom. (Lærer 1)

Lærer 2 verdsatte samarbeidet med sosiallærer høyt. I tillegg nevnte vedkommende helsesykepleier, og følte at disse to var viktige samarbeidspartnere for læreren i skolehverdagen:

Som lærer så låser man seg fast i et mønster da. Og det er kanskje den beste tingen med å jobbe sammen med helsesykepleier og sosiallærer, for de kan se litt på min rolle i en konflikt eller i et psykisk problem for en elev også. Kanskje det er noe vi gjør som voksne som kanskje kan være litt triggende for enkelte. Og det er kanskje ikke så lett å se selv. (Lærer 2)

Sosiallærerne i studien ser ut til å være enige i at samarbeidet oppleves positivt. Sosiallærerne opplever at de bidrar og er verdsatt i samarbeidet med lærerne og andre på skolen. Sosiallæreren er en viktig samarbeidspartner og støtte for læreren, også i foreldresamarbeidet. Sosiallærerne forteller at de får en annen posisjon enn læreren i samarbeidet. Videre forteller de om å føle seg særlig verdsatt for å kunne delta i de

utfordrende samtalene med foresatte. De kan få en annen posisjon enn læreren, en slags mellomposisjon, som både kan føles godt for foresatte og læreren.

Det som jeg tenker lærerne har verdsatt meg veldig for er kanskje min evne til å være med på de vanskelige samtalene. For det er ikke så greit å være kanskje ganske nyutdanna lærer også ta en vanskelig samtale, og da tenker jeg vanskelig i forhold til, «her må vi melde barnevern», «her er vi skikkelig bekymra», «tror jeg må henvise barnet ditt videre» – ting som kan være vanskelig. Eller foreldre vi føler ikke følger opp barnet nok – blir de sinte, blir de lei seg? Sånne ting da, som jeg føler jeg har bidratt mye med. (Sosiallærer 1)

Sosiallæreren forteller videre at de kan bidra ved å ta noe av «støyten» fra lærerne, da det er lærerne som må stå i den daglige relasjonen med foresatte. Sosiallæreren uttrykker det slik:

Så har jeg også vært veldig opptatt av at de godt kan få bli litt forbanna, sur eller syns jeg er frekk, men det er læreren som skal ha den daglige relasjonen, så det er litt for å ta vekk det litt også – tenker jeg da. Da beskytter man læreren litt, for læreren er så avhengig med det samarbeidet med foreldrene, mens meg kan dem godt «skyte» litt på da. Og bli sinte på. Også har jeg jo også erfaring med at det er heller ikke farlig. (Sosiallærer 1)

Begge sociallærerne presiserer at lærerne har mangel på tid for å kunne nøste opp i utfordringer i en skolehverdag der mange elever trenger hjelp samtidig. Sosiallærerne har i større grad mulighet og tid til å kunne sette seg ned med en elev som trenger noe ekstra. Samtidig understreker begge sociallærerne at det er like viktig at læreren oppnår den gode relasjonen som kanskje sociallærerne utvikler, fordi det er de som må stå i den daglige relasjonen. Sosiallærerne opplever dette noen ganger som en utfordring:

Men det er noen ganger litt sånn «kan du ta han?». Og der tenker jeg at de blir litt sånn frustrerte, for de har ikke tiden. De står der med 20-25 andre elever som roper og trenger hjelp i undervisningssituasjonen. Og så har de et barn som trenger noe annet. De trenger trøst eller en prat eller noe annet. (Sosiallærer 2)

Alle informantene i studien var enige i at samarbeid i skolen er viktig for å kunne tilrettelegge for trivsel og mestring for elevene som har utfordringer knyttet til psykisk helse. To av informantene uttrykte viktigheten av dette samarbeidet slik:

Jeg tror det at å ha samarbeid på tvers av instanser og profesjoner faktisk er med på at flere kan se problematikken og hjelpe til med å redusere antallet elever som har psykiske utfordringen på skolen. Og se det med forskjellige synsvinkler. Det tror jeg kanskje er den største fordelen. (Lærer 2)

Jeg tenker at det er bra det er flere rundt barnet da. Og at de kan bidra til at det barnet skal få det bedre, og at noen av de instansene kan være en trygghet for barnet. Om ikke jeg er det som kontaktlærer, kanskje barnet føler at sosiallæreren er det en periode. At vi kan bidra til ulike ting. (Lærer 3)

Sosiallærerne forteller begge om utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Dette innebærer samarbeid utover lærer-sosiallærer-samarbeidet, men det var interessante poeng som jeg ønsker å inkludere i funndelen. Den ene sosiallæreren forteller at elevene i noen tilfeller burde vært hos folk med større kompetanse enn hva skolen kan tilby. En del barn trenger behandling fordi de har vært gjennom såpass traumatiske opplevelser at det ikke hjelper å bare sitte å prate. Sosiallæreren understreker også at deres jobb ikke innebærer å behandle, men at man kan være en støtte for eleven her og nå. Den ene sosiallæreren opplever noen ganger at instansene ikke er flinke nok til å løfte problemene videre i systemet. Den andre sosiallæreren peker på taushetsplikten som en begrensning i samarbeidet og etterspør helhetstenkningen rundt barna.

### **5.3.2 Forutsetninger for et godt samarbeid**

Informantene ble spurt om hva de tenkte var viktig for å få til et godt samarbeid. Forskjellige faktorer ble nevnt, men lærer 1 mener at raushet er særlig viktig.

At vi er rause med hverandre når vi opplever noe som er vanskelig. «Ååå det skjønner jeg faktisk at kan være vanskelig», men at vi er på giversiden. Men kanskje vi kan gjøre noe sånn, kanskje vi har noen ekstra ressurser, kanskje det er noen som kan gå inn litt ekstra og snakke med den eleven? (Lærer 1)

Samtidig snakker alle informantene om lav terskel for samarbeid, både når det gjelder samarbeid med lærer/sosiallærer, andre på skolen eller utenfor skolen og ikke minst foresatte. Dersom man opplever bekymring for en elev, bør det tas opp med det samme. Man bør ikke gå og vente for lenge før man ber om hjelp. Åpenhet, dialog og aksept for at ting er vanskelig er også viktige faktorer, ifølge sosiallærer 1 som sier følgende:

Det er lov å bli så lei av han. Nå har jeg krangla med han i hele dag. Og da og kunne komme til meg og si «nå x, nå orker jeg snart ikke han mer, han irriterer meg». Få lov til å si at dette her synes jeg er ordentlig vanskelig. Vi kan begynne å jobbe igjen da vi er åpne med hverandre. Vi har en veldig åpen dialog på det. Det er lov og, også menneskelig. (Sosiallærer 1)

En av sosiallærerne forteller i intervjuet at det er viktig for vedkommende at lærerne vet hva sosiallæreren bidrar med og hva man står for. Sosiallærerne jobber mye på oppdrag fra lærerne. De får «bestillinger» der de for eksempel skal observere en elev i en spesifikk situasjon, eksempelvis i en time eller i sosialt samspill. For å få til et godt samarbeid peker sosiallærerne nettopp på at de mottar oppdrag fra lærerne som avgjørende: «Jeg hadde ikke hatt noe særlig å gjøre hvis jeg ikke fikk oppdrag og jobber av lærerne. Jeg er avhengig av det. At de kommer, det er jo de som sitter og kjenner ungene best». (Sosiallærer 1).

Tidlig innsats trekkes også inn som svært betydningsfullt for et godt samarbeid, og at elevene ikke skal ha det vanskelig for lenge før problematikken blir tatt tak i. Informantene ble spurt om hva de tenkte var det viktigste for et suksessfullt samarbeid, og et av svarene var som følger:

Det å starte tidlig. Ikke vente og se. Det at man ikke strever for lenge. Og at vi i skolen ikke blir på vår høye hest og tenker at vi vet best. Det er noe med å møtes og å møtes tidlig nok. (Sosiallærer 2)

## 6. Drøfting

I denne delen av masteroppgaven vil funnene i studien bli drøftet med bakgrunn i studiens teoretiske forankring, kunnskapsgrunnlag og tidligere forskning. Kapittelet er strukturert på samme måte som funndelen, som tar for seg hovedtemaer og undertemaer. Dette gjøres for at oppgaven skal bli mer oversiktlig for leseren. Denne studiens formål er å utarbeide ny kunnskap og innsikt om lærers og sosiallærers erfaringer knyttet til elever med utfordringer med psykisk helse på småtrinnet. Drøftingen tar utgangspunkt i problemstillingen:

«Hvordan opplever lærere og sosiallærere at de tilrettelegger for trivsel og mestring for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet?»

### 6.1 Psykisk helse i skolen

Informantene oppga at de generelt observerer god psykisk helse blant elevene på småtrinnet, men de opplever at noen strever mer enn andre med sin psykiske helse. Dette kom ofte til uttrykk ved at elever er mye lei seg, engstelige og utrygge. Dette er i tråd med kjennetegnene jeg har lagt til grunn når jeg har anvendt begrepet *utfordringer knyttet til psykisk helse* i denne masteroppgaven, og det er derfor grunn til å tro at informantene i studien legger det samme i begrepet som det jeg gjør. Brifingen i forkant av intervjuet bidro også til en økt klarhet og felles forståelse av begrepet. Engstelse og tristhet er, som Skoe & Bølstad (2022, s. 160-161) fremhever, helt normale følelser. Samtidig kan de i større grad være mer fremtredende hos elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. En annen uttrykksform som informantene nevnte i forbindelse med begrepet *utfordringer knyttet til psykisk helse* er at det også viser seg ved at elever blir sinte og sure, ofte fordi de ikke får viljen sin eller noe oppleves urettferdig.

Informantene virker til å være bevisste på hva som kan tyde på psykiske vansker. Funn fra Holen & Waagene (2014, s. 7-8) sin forskning samsvarer med dette, da den viser at lærerne har god kunnskap om forhold som kan tyde på psykiske vansker. En informant forteller om

vanskeligheter med å hjelpe eller motta hjelp til elevgruppen studien fokuserer på. Informanten forteller om følelsen av at man tror de sliter med noe, men vet ikke hva, og at det oppleves enklere å få hjelp til elever der man har mistanke om kjente diagnoser som ADHD.

### **6.1.1 Arbeid med psykisk helse i skolen**

Informantene i studien presiserer alle viktigheten av å arbeide med psykisk helse i skolen. Dette samsvarer med forskning fra Skogen et al (2018, s. 14) som fremmer skolen som en viktig arena for å arbeide med psykisk helse da elevene tilbringer mye tid der. Siden det er enighet om at skolen er en arena for arbeid med psykisk helse blir det naturlig at det i det daglige er mye opp til læreren, som elevenes nærmeste kontaktperson, å jobbe med tematikken. Det er nødvendig å begynne arbeidet med psykisk helse tidlig, fordi det viser seg at utfordringer knyttet til psykisk helse ofte oppstår i barne- og ungdomstiden (Øverland et al., 2011, s. 740).

Flere av informantene fortalte at de i liten grad brukte begrepet *psykisk helse* når det gjaldt de yngste elevene, men at de jobbet med tematikken uten å bruke begrepet direkte. Informantene mente at et av de viktigste bidragene i arbeidet med psykisk helse blant de yngste elevene er vektleggingen av følelser. Informantene forteller vi må senke terskelen for å snakke om temaet gjennom å skape en aksept for de ulike følelsene våre. Det er nødvendig at elevene får utvikle en forståelse av sine egne følelser og reaksjoner, og det er viktig å føle på både de gode og dårlige følelsene. Dette er i tråd med Skoe & Bølstad (2022, s. 160-161) som fremmer særlig at læreren eller den voksne bør hjelpe elevene til å sette ord på følelsene sine og lytte anerkjennende til deres oppfatninger istedenfor å ty til problemløsning. Dette kan ses i sammenheng med å få større innsikt og erfaring med de ulike følelsene våre, slik informantene vektla i intervjuene. Dette kan gjøres ved at man forsøker å sette ord på hvordan man har det og føler seg, og blir lært til å takle følelsene sine istedenfor å finne løsninger for å distrahere seg bort fra dem. På den andre siden mener Olsen & Traaavik (2010, s. 153) at elevene trenger konkrete tips, forslag og ideer til hvordan de kan ivareta seg selv og sin psykiske helse. Samtidig kan man tolke det som et konkret tips og forslag når elevene får kjennskap til eget følelsesregister, og utvikler ferdigheter i å håndtere sine



følelser.

En annen måte å arbeide med psykisk helse på i skolen, kan være gjennom å ha sosiallærer på skolene. Informantene opplever sosiallæreren som en støtte i å jobbe forebyggende med psykisk helse, og verdsatte at sosiallærerne kan hjelpe både lærere og elever ved å veilede, observere og samtale. Dette samsvarer med Johannessen & Skotheim (2018, s. 27) som sier at sosiallæreren skal bistå slik at elevene opplever trivsel og læring på skolen. Sosiallærerens tilstedeværelse i skolen kan på denne måten forstås som å være et universelt tiltak, med utgangspunkt i Ingul & Traavik (2021) tiltaksmodell. Det anses som viktig å ha en tilgjengelig sosiallærer på skolene som har mulighet og tid til å bistå elevene som sliter litt ekstra. Dette vil kunne resultere i færre psykiske utfordringer, til at utfordringene blir tatt på alvor tidlig og forebygge utviklingen av mer komplekse problemer.

Skolen kan bidra med å forebygge og redusere utfordringer knyttet til psykisk helseproblemer blant elevene dersom det settes inn planer og tiltak. En viktig del av disse tiltakene vil være å utarbeide forebyggende tiltak som kan gjelde for alle elever (Ogden, 2015, s. 179). Dette fremmes som svært nødvendig av sosiallærer 2. Sosiallærer 2 forteller om at vedkommende anser arbeid på det universelle plan som det mest avgjørende. Sosiallæreren fremmer tiltak som kan hjelpe alle, slik som for eksempel universelle tiltak som trygge og gode rammer i skolehverdagen. Med utgangspunkt i Ingul & Haviks (2021, s. 29) tiltakspyramide kan man argumentere for at trygge og gode rammer i skolehverdagen er universelle tiltak og intervensjoner som retter seg mot alle. Det er naturlig å tenke at dersom man lykkes i å innføre gode tiltak og intervensjoner som rettes mot alle, vil det kunne virke forebyggende for at større utfordringer viser seg, og man vil få et mindre behov for intensive tiltak. Informantene i studien forteller om arbeid med psykisk helse som et viktig ansvarsområde i skolen. Forebyggende arbeid rettet mot psykisk helse kan forstås som å være et universelt tiltak. Bevisstgjøring og økt forståelse av psykisk helse blant elevene kan muligens forhindre utviklingen av større psykiske utfordringer hos elevene.

Samtidig vektlegger informantene et annet avgjørende element i arbeidet med psykisk helse på småtrinnet, nemlig å bidra til at elevene også utvikler psykisk styrke. Dersom elevene

oppnår dette, kan det trolig være enklere for elevene å stå i utfordrende situasjoner og perioder i livet. Det kan også tenkes at økt fokus på psykisk helse i skolen kan føre til at flere elever vil bli motivert til å oppsøke råd og hjelp. En av informantene anvender begrepet *robuste elever* i sammenheng med psykisk styrke, og mener at det er det vi bør sikte mot å nå i skolen. Informantens forståelse av begrepet handler om eleven skal tåle litt motgang. Dette kan for eksempel handle om motgang ved at man ikke alltid har lekekamerater eller at man ikke blir møtt av læreren på alle punkter, men blir stilt noen motspørsmål.

Viktigheten av å skape robuste elever underbygges av både teori og styringsdokumenter. Skolen har både som oppdrag å danne og utdanne elevene, og opplæringsloven viser til at skolen skal gi elevene ferdigheter, kunnskap og holdninger for å mestre livene sine. Dette med at elevene skal *mestre* livene sine er viktig, og kan ses i sammenheng med robusthet. Overordnet del i opplæringsloven referer til opplæringen som en livslang dannelsesprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). For å kunne takle medgang og motgang vil det derfor være nødvendig å involvere det sosiale og psykiske aspektet ved opplæringen, og ikke bare det faglige (Opplæringslova, 1998, §1-1; Helsedirektoratet 2017).

Viktigheten av å ruste elevene til å kunne mestre egne liv vektlegges også gjennom det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, der noe av innholdet i temaet er å lære å håndtere tanker og følelser, medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ved at dette temaet skal være gjennomgående i hele skolens virksomhet, vises tydelig viktigheten av å fremme psykisk helse og livsmestring i fremtiden. Opplæringstilbudet rommer mye mer enn bare den faglige opplæringen, og samfunnsmandatet der eleven også skal dannes og gjøres til robuste medmennesker i fremtiden vil være avgjørende. Robusthet kan også anses å indirekte være nevnt i WHO (2018) sin definisjon av psykisk helse, som min studie tar utgangspunkt i. Der defineres psykisk helse som en følelse av velvære, der man også klarer å håndtere en normal mengde stress i livet. Dersom man skal klare å takle og håndtere motgang er det viktig å utvikle en robusthet og motstandskraft gjennom barne- og ungdomsårene, og dette vil bli viktig for at elevene skal kunne oppleve å ha en god psykisk helse.

Utvikling av sunn robusthet anses som et viktig arbeid i elevenes skolehverdag, fordi det er

nødvendig for elevene å utvikle mental styrke. Robusthet innebærer å ikke gi opp når ting blir vanskelig (Jørgensen, 2017, s. 19). Robusthet kan derfor ses i sammenheng med resiliens og motstandskraft, fordi det handler om å om å evne å reise seg, og ikke gi opp. Motstandskraft til å håndtere utfordringer kan utvikles gjennom støtte med støttende personer som læreren (Jørgensen, 2017, s. 100-101; Berg, 2012, s. 145). Læreren kan derfor bli essensiell for å kunne bidra til at elevene utvikler motstandskraft slik at de kan stå i vanskelige og tøffe situasjoner. Elevene føler mestring når de lykkes i å håndtere utfordrende situasjoner, og det kan derfor tenkes at læreren bør tørre å utfordre elevene litt og motivere dem til å gå noe lenger enn de selv tror de er i stand til, slik at de kan oppnå mestring i slike situasjoner.

### **6.1.2 Tilrettelegging i skolehverdagen**

Samtlige informanter vektla mestring som et av de aller viktigste fokusområdene i arbeidet med å tilrettelegge for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Informantene fortalte at elevene trenger å få oppleve mestring, og at dette må skje ved at de blir møtt med realistiske forventninger til hva de kan mestre og få utfordringer på sitt nivå. Dette kan ses i sammenheng med Banduras teori om mestringsforventning (1997). Uthus (2017, s. 160-161) forteller om at elevene er mer positive og engasjerte og vil håndtere motstand bedre dersom de har forventninger om å lykkes og mestre. Dette kan kobles opp mot robusthet og resiliens, som er tidligere er drøftet i dette underkapittelet. Dersom elevene har tro på at de vil oppleve mestring, vil de kunne utvikle seg til å bli sterkere og motstandsdyktige. Det å legge til rette for oppgaver, situasjoner og arenaer der elevene har tro på at de vil mestre blir derfor helt essensielt.

Informantene forteller også om muligheter til å skape alternative læringsarenaer slik at elevene opplever mestring. Det å finne og bygge på arenaer der elevene opplever mestring og får skinne, er helt avgjørende. Å opprette slike læringsarenaer kan anses som et målrettet tiltak eller intervensjon. Ingul & Havik (2021) sin tiltaksmodell kan gi en forståelse for hvordan man kan tilrettelegge for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse, der det

foreslås tiltak på tre ulike nivåer. Å opprette en læringsarena kan være et målrettet tiltak, som ifølge Ingul & Havik (2021, s. 28-29) innebærer tiltak rettet mot enkeltindivider når utfordringene er begynnende. Dersom elevene får få mestringsopplevelser i skolen, kan det være medvirkende til at utfordringer knyttet til psykisk helse kan oppstå. Skolen skal bidra til å arbeide forebyggende med psykisk helse, og dette kan skje gjennom utarbeidelse av forebyggende tiltak for både enkeltelever og alle elever (Ogden, 2015, s. 179). Det er, som informantene vektlegger, svært viktig å bygge videre på det elevene mestrer, og derfor kan en alternativ læringsarena argumentere for å være et forebyggende tiltak og en målrettet intervensjon for enkelteleven.

Et annet begrep som er tett knyttet til mestring, er tilhørighet. Elevene har et grunnleggende behov for å være en del av noe, for eksempel en klasse og føle at man har en verdsatt plass i klassen. Denne bevisstheten snakker informantene om i forbindelse med alternative læringsarenaer, at barna skal være der de andre barna er, og i fellesskap. Samtidig er det så viktig at de får oppleve mestringsopplevelser. Dette forholdet mellom tilhørighet og mestring løftes også av Ogden (2015, s. 181) som sier at behovene for for eksempel et segregert utdanningstilbud, som alternative læringsarenaer kan være, må veies opp mot behovet med å være i et fellesskap.

Berg (2012, s. 98) argumenterer for at mestring er grunnleggende i arbeidet med å utvikle god psykisk helse hos elevene. Eksempler på faktorer som avhenger av om man lykkes med dette er pedagogisk tilrettelegging og tilpasning av oppgaver og et godt læringsmiljø. En av sosiallærerne i studien forteller om et eksempel med en elev i første klasse som skal opp på tavla for første gang, og gruer seg fælt til dette. Ved å gjøre en pedagogisk tilrettelegging og tillate at eleven har med seg en voksen frem på tavla første gangen, vil eleven klare å gjennomføre oppgaven, og dermed kjenne på mestring og få en positiv opplevelse. Det er derfor større sannsynlighet for at eleven tør å gjøre det samme neste gang, kanskje til og med uten voksenpersonen. Nå har eleven opplevd mestring gjennom en lignende situasjon tidligere, med støtte fra en voksen, noe som gjør at elevens tro på at den vil mestre det alene neste gang vokser. Dette handler om tidligere mestringsopplevelser, en kilde til mestringsforventning som handler om opplevd mestring i lignende situasjoner tidligere (Bandura, 1997, s. 80). Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 27-28) vektlegger også at

lærings situasjonen må tilpasses slik at den enkelte elev får oppleve mestring. Situasjonen som nettopp ble beskrevet er et eksempel på en tidligere mestringsopplevelse, som eleven oppnådde ved en tilpasning av lærings situasjonen. Informantene fremhever nytteverdien av å tilrettelegge for slike mestringsopplevelser for elevene.

Informantene fremmer også tilrettelegging gjennom et godt læringsmiljø med elementer som lek og gode venner som svært essensielt i arbeidet med psykisk helse. Skolemiljøet kan være et viktig element som kan redusere psykiske utfordringer dersom læreren lykkes i å etablere et godt psykososialt skolemiljø, preget av inkludering og anerkjennelse. I etableringen av dette miljøet har læreren en viktig rolle som tilrettelegger for positive samspill mellom elevene (Bru et al., 2016, s. 18-20). Dette gjentas i intervjuene med informantene, som er bevisst sitt ansvar som tilrettelegger for gode relasjoner. Informantene mener lek kan bidra til et bedre psykososialt skolemiljø, og elevene får i tillegg trent seg på samspill og samhandling. Det psykososiale miljøet i skolen skal fungere som en trygghet for eleven (Lund, 2012, s. 126), og dersom man lykkes i dette kan læringsmiljøet bidra til å kunne være en beskyttelsesfaktor for eleven. Beskyttelsesfaktorer er ifølge Olsen & Traavik (2010, s. 153) faktorer som kan virke beskyttende mot en negativ utvikling hos eleven. Et godt psykososialt læringsmiljø kan argumenteres for å være en beskyttelsesfaktor, og det bør derfor sterkt prioriteres å jobbe bevisst med å etablere et godt, trygt og åpent læringsmiljø, der elevene opplever mestring, både faglig og sosialt. For å lykkes med et godt læringsmiljø trengs også faktorer som gjensidig respekt og gode relasjoner mellom elevene og lærer-elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Relasjonen mellom elev og voksne er et stort fokuspunkt i denne studien, men det er viktig å ikke glemme at relasjoner til medelever også er helt avgjørende for å oppnå trivsel og mestring i skolehverdagen. Lek vektlegges sterkt av informantene, og særlig med bakgrunn i at denne studien baserer seg på småtrinnet, vil lek kunne være et aktuelt virkemiddel for å utvikle et godt læringsmiljø.

### 6.1.3 utfordringer i arbeidet knyttet til psykisk helse i skolen

Informantene opplever det som tidvis utfordrende å arbeide med psykisk helse i skolen. De er samstemte om viktigheten av å jobbe med tematikken for å kunne forebygge utvikling av større utfordringer for elevene på småtrinnet. Dette samsvarer med funn gjort av Ekornes (2017, s. 349) som viser at lærere på de laveste klassetrinnet opplever høyt ansvar for å bistå elever med psykiske utfordringer, gjennom for eksempel forebyggende arbeid. Til tross for at informantene i studien er entydige rundt viktigheten av å jobbe med tematikken, er de noe usikre på hvordan de faktisk skal arbeide med det. Særlig lærerinformantene i studien savner en systematikk i hvordan det skal arbeides med psykisk helse i skolen. Jeg antar at dette kan medføre at det blir litt tilfeldig fra skole til skole hvordan det arbeides med psykisk helse. Lærernes opplevelse av mangel på systematikk og en klar plan kan underbygges av tidligere kunnskap på området (Uthus, 2017, s. 26) som viser at styringsdokumentene for arbeid med psykisk helse i skolen ofte er tvetydige og sier lite konkret om hvordan man skal arbeide med tematikken. Det kan derfor være ganske ulikt på de forskjellige skolene. Det kom også frem gjennom intervjuene at psykisk helse kunne oppleves som unaturlig og vanskelig når det skulle jobbes med, og dette kan kanskje sees i sammenheng med at det er liten grad av klare rutiner på hvordan man angriper dette temaet.

Ønsket om mer systematisk arbeid med psykisk helse deles av flere informanter. Holen & Waagene (2014, s. 7-8) viser det samme funnet og det kan tyde på at dette fortsatt er et ønske i skolen, åtte år senere. Informantene i min studie virker til dels usikre på hvordan man egentlig skal arbeide med temaet, og etterspør både litteratur, flere profesjoner og pedagogiske verktøy. Dette kan forstås som at informantene opplever at de ikke innehar nok kompetanse selv, og ønsker å få mer kunnskap i hvordan man kan tilrettelegge for god undervisning knyttet til psykisk helse. Dette er i tråd med forskning som viser at lærere etterspør mer kompetanse og ressurser til å støtte elevenes psykiske helseutfordringer. Holen & Waagene sin forskning (2014, s. 7-8), viser at lærerne etterspør mer kompetanse og ressurser. Ekornes (2017, s. 349) fremhever at lærerne opplever stress i forholdet mellom opplevd kompetanse og opplevd ansvar for å hjelpe elevene. Mælan (2019) sine funn indikerer at lærerne ønsker å utvikle større kompetanse til å støtte elevenes psykiske helseutfordringer, gjennom undervisning og tilrettelegging for læring. Mælans informanter

hevdet at man kan oppnå dette gjennom bedre veiledning fra samarbeidspartnerne (Mælan, 2019, s. 54-55). Lærerinformantene i min studie vektlegger også at de må samarbeide med andre som har større kompetanse, slik at de kan motta veiledning i arbeidet med elevenes psykiske helseutfordringer. En slik samarbeidspartner kan være sosiallæreren.

Tid er et annet moment som informantene anser som en utfordring. Ikke bare tiden til å arbeide med psykisk helse i skolen, men likeså mye tiden til å ikke kunne løse de utfordringene som oppstår tilknyttet dette i skolehverdagen. De forteller om dårlig samvittighet ved at de ikke lykkes i å nøste opp i konfliktene eller utfordringene, fordi de har mange behov å ivareta i klasserommet. Oppfatningen om mangel på tid er i tråd med funn i forskningen til Holen & Waagene (2014, s. 8) og Ekornes (2017, s. 334). Sosiallærerne så ut til å dele lærernes oppfatninger om at læreren har lite tid, og begge sosiallærerne fortalte at de i sin stilling verdsatte at de har mer tid til å kunne håndtere slike situasjoner. Med bakgrunn i at sosiallærere i studien går i stillinger som er på 70 % eller mer, kan det argumenteres for at sosiallærere i store stillinger i skolen er av betydning, slik at de kan bidra der lærerne ikke alltid kan, for eksempel på grunn av tidsmangel.

#### **6.1.4 Covid-19**

Et interessant funn som kom frem i intervjuene mine var hvordan Covid-19-situasjonen har påvirket elevene på småtrinnet. Informantene fortalte at Covid-19 har ført til flere utrygge og engstelige skolestartere enn tidligere. Flere har vansker med samhandling og samspill med andre fordi de har vært isolert fra andre over en lengre periode. I perioder med nedstenging av samfunnet under pandemien har det i mediene vært diskutert hvor stor innvirkning Covid-19 har på barn og unges psykiske helse. Det er lite forskning å vise til på dette området, fordi det foreløpig ikke er mange månedene siden forrige nedstenging og det vil ta tid å se ringvirkningene av pandemien. Til tross for lite forskning er det allmenne antagelser om at Covid-19 kan ha påvirket den psykiske helsen til befolkningen mer enn man kanskje tror. Covid-19 kan derfor forstås som å være en risikofaktor, som kan føre til utfordringer knyttet til psykisk helse. Ifølge Csóti (2003, s. 18) kan faktorer som at elever har vært lenge borte fra

skolen, for eksempel i forbindelse med langvarig sykdom, føre til at elevene kvier seg mot å gå på skolen. Selv om Csóti retter seg mot skolevegring, vil denne faktoren også være essensiell for elevgruppen i denne studien. Covid-19 kan utvilsomt karakteriseres som en grunn til å være lenge borte fra skolen i forbindelse med sykdom. I kortere og lengre perioder har skoler i Norge gjennomført hjemmeskoleundervisning som har medført til at elevene ikke får opprettholdt sine sosiale relasjoner, og for førsteklassinger, har det kunne bidratt til at man ikke blir kjent med klassen sin. Dersom eleven har utfordringer knyttet til psykisk helse som viser seg gjennom for eksempel utrygghet og engstelse, kan følgene av Covid-19 i skolen være en medvirkende faktor til at eleven i større grad kjenner på disse følelsene. Jørgensen fremmer at risikofaktorer består av belastninger som er stressbelastende, og som kan ha negativ innvirkning på eleven (Jørgensen, 2017, s. 87-88). Med dette som utgangspunkt, vil man kunne argumentere for at dersom man karakteriserer Covid-19 som en risikofaktor, vil det kunne ha negativ innvirkning på eleven.

Et annet betydningsfullt funn er at informantene også opplyste om fordelene ved pandemien. Covid-19 har på den ene siden ført til utrygge førsteklassinger, men samtidig har pandemien bidratt til at elevene har vært organisert i små kohorter. Dette har bidratt til å skape trygghet for elevene, fordi det har vært en forutsigbart rundt hvem man skal være sammen med eller hvor i skolegården man skal leke. Informantene rapporterer også om en ekstra sammensveiset klasse. Samtidig kan det tenkes at nå når skolehverdagen er tilbake til normalen, og kohortene er oppløst, vil det igjen kunne være skummelt og utrygt for elevene, som nå kanskje må forholde seg til større klassesammensetninger, lekeområder og sju trinn med elever i skolegården.

## 6.2 Relasjonsarbeid

Ved spørsmål angående relasjonens betydning for elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse, oppgir samtlige informanter at denne er helt avgjørende. Noen av informantene hevder også at dette er den viktigste faktoren for å kunne bidra og støtte elevene i deres psykiske helse. Disse refleksjonene får støtte av Drugli som forteller om læreren som den viktigste enkeltfaktoren, og tydelig sammenheng mellom psykisk helse og gode lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012, s. 5). Forskning fra Reddy et al. (2003, s. 119) understreker også



dette og viser tydelig sammenheng mellom støtte fra læreren og god psykisk helse.

### **6.2.1 Muligheter og utfordringer i relasjonen mellom elev og lærer/sosiallærer**

Læreren har generelt stor innvirkning på eleven, og flere av informantene anvender begrepet *signifikant annen* i forbindelse med lærer-elev-relasjoner. Det vektlegges gjennom intervjuene at læreren er en viktig person i elevenes hverdag og kan bidra til trivsel og mestring i skolen. I flere tilfeller er læreren en person som eleven anser som sin signifikante andre. Det at læreren ofte kan være barnets signifikante andre underbygges av Levin & Trost (2005, s. 58) og Moen (2020, s. 49).

Samtidig kom det frem i intervjuene at det ikke alltid er læreren informantene har størst tiltro til. En utfordring som kom frem i funnene var at det ikke nødvendigvis er like lett å skape gode relasjoner til alle elever, for eksempel fordi noen er vanskeligere å komme innpå enn andre. I disse situasjonene kan det forekomme at sosiallærer, en assistent eller en annen voksenperson i skolen kan være en like god støtte for eleven og fungere som en signifikant annen. Informantene forteller at det er viktig å være bevisst på utfordringene i relasjonsbyggingen i disse situasjonene, og etterspørre hjelp eller finne andre personer som eleven stoler og er trygg på, og har en god relasjon til, slik at disse kan være med å jobbe tett rundt eleven. Dette kan ses i sammenheng med relasjonskompetanse. Det er et godt grunnlag for å utvikle relasjonskompetansen sin ved å vektlegge hva man kan gjøre i situasjoner der man opplever en relasjon som utfordrende (Drugli, 2012, s. 46-47), slik som informantene forteller om i dette tilfellet.

Til tross for at ingen av informantene nevnte begrepet relasjonskompetanse eksplisitt under intervjuene, kan det meste av det informantene forteller om rundt relasjonsbygging knyttes til dette begrepet. Det læreren gjør for å skape en trygg, god og forutsigbar skolehverdag for elevene omhandler relasjonskompetansen. Relasjonskompetanse innebærer å kjenne seg selv, og samtidig forstå opplevelsen til den andre og hva som skjer i dette samspillet

(Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 56). Det handler også om, som Drugli (2012, s. 47) fremhever, at man er bevisst på hvordan man reagerer og oppfører seg i møtet med elevene. Informantene forteller om bevisstheten rundt hvordan de skal opptre som trygge voksne slik at elevene skal føle tillit og kunne åpne seg. Berg (2012, s. 145) forteller også at en viktig del av relasjonskompetansen er empati og å evnen til å forstå et annet individ i såpass stor grad at man kan sette seg inn i elevens situasjon. Dette forteller lærerne om gjentatte ganger. Lærer 3 snakker om å *komme bak skallet* til elevene, og dette kan ses i sammenheng med å bli forstått innenfra, som Brandtzæg et al. (2016, s. 13) vektlegger. Det handler om å føle seg ordentlig lyttet til og forstått. En aktiv lytter som undrer, er nysgjerrig og ønsker å bli kjent med elevenes tanker pekes også på som avgjørende for å etablere gode relasjoner (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 71; Schibbye & Løvlie, 2017, s. 78). Å være en god lytter vil være avgjørende for å kunne forstå elevene innenfra. Informantene i studien snakker om å bli mest mulig kjent med elevene, komme bak skallet og lytte til deres opplevelser av utfordringer som oppstår. Disse momentene kan ses i sammenheng med mentalisering, som en viktig del av lærerjobben. Informantene i studien bruker ikke termen *mentalisering*, men snakker om lytting og forståelse på en slik måte at jeg forstår det som dette. Mentalisering handler om å se seg den andre innenfra, og vil kunne være et verktøy i kommunikasjonen med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse (Olsen & Traavik, 2010, s. 181-182). Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s. 63) forteller at mentalisering kan gi innsikt i livsverdenen til den andre dersom man forsøker å sette seg inn i hvordan det er å være den andre. Informantene i studien forteller om å ta seg nok tid til å sette seg ned å lytte til en konflikt eller en utfordring fra elevens perspektiv, og akkurat dette kan forstås som en måte å arbeide med mentalisering på.

I intervjuene var det ingen av informantene som brukte begrepene *risikofaktorer* og *beskyttelsesfaktorer*. Likevel nevnte informantene ulike elementer som kunne motvirke eller føre til utfordringer knyttet til psykisk helse, som kan anses på som risiko- og beskyttelsesfaktorer. Relasjonsarbeid vektlegges som helt avgjørende, og informantene forteller om at de i mange tilfeller betyr mer for eleven enn man selv tror eller er klar over. Jeg forstår dette som at informantene i studien er bevisste den betydningsfulle rollen de har og hvilken innvirkning det kan ha for eleven. Dette er i tråd med at gode relasjoner til de

voksne i skolen, som for eksempel læreren eller sosiallæreren, kan fungere som en beskyttelsesfaktor for elevene. Skolen generelt, og læreren spesielt, kan være en viktig beskyttelsesfaktor for elevene når lærerne gir god støtte til elevene i form av blant annet interesse, verdsetting og bistand i utfordrende situasjoner (NOU 2015: 2, s. 74).

Informantene forteller om utfordringer ved relasjonsbygging som tidkrevende arbeid, og det å bygge tillit og trygghet kan ta lang tid. En informant forteller om at det har tatt flere år for enkelte elever å bli ordentlig trygg på læreren. Linder (2012, s. 52) sier seg enig i dette, at tillit og trygghet kan ta lang tid å bygge, og det er relativt lite som skal til for å ødelegge det. Et annet moment er at det noen ganger er vanskelig å bygge relasjon til enkelte elever. Samtidig er informantene svært bevisste på at det er den voksnes ansvar å bygge denne relasjonen, og at dette er et kontinuerlig arbeid. Dette understrekes også av Ogden (2015, s. 193) som påpeker at noen elever ikke søker kontakt med læreren, for eksempel på grunn av at de har negative tanker om seg selv. Det er i det asymmetriske maktforholdet den voksnes ansvar å bygge gode relasjoner med elevene, selv om noen relasjoner kan være utfordrende. Drugli (2012, s. 79-80) sier seg enig i dette ved at læreren må være ekstra bevisst på relasjonsbyggingen til denne elevgruppen. Det kan være ulike grunner til at elevene kan være vanskelig å bygge relasjon til, men for elevene som sliter med psykiske utfordringer kan det være fordi de er stille, engstelige, utrygge og derfor kanskje noe tilbaketrukne. Drugli (2012, s. 79-80) presiserer derfor nødvendigheten av at læreren må stå for en del av interaksjonen med disse elevene.

## **6.2.2 Forutsetninger for å etablere gode relasjoner til elevene**

Informantene kommer fort inn på hva som skal til for å bygge gode relasjoner til elevene. Sentralt i dette var det å føle seg sett, lyttet til, anerkjent og at læreren viste en oppriktig interesse for den enkelte elev, for eksempel gjennom å få innsikt i elevenes hobbyer og interesser på fritiden. Ogden (2012, s. 31) understreker at all kontakt trenger ikke å handle om fag og undervisning, og at en god innfallsport for å bygge gode relasjoner til elevene er nettopp gjennom å bli kjent med dem personlig. Dette er informantene enige om, og forteller

at ved å vise interesse i elevenes fritidsinteresser, familie og andre ting som opptar elevene, kan man bygge en relasjon der elevene lettere vil åpne seg for læreren. Elevene vil merke at læreren tar dem på alvor og er oppriktig engasjert i dem. Lærer 1 i studien forteller at elevene fort merker om man som lærer er *ekte engasjert* eller ikke. Engasjement er ifølge Linder (2012, s. 53) en viktig bidragsyter i utviklingen av elevenes trivsel og faglighet.

Miller-Lewis et al. (2014, s. 1) peker på at en måte å redusere antall utfordringer knyttet til psykisk helse som viser seg de første skoleårene, er gjennom å arbeide forebyggende ved å etablere lærer-elev-relasjoner av høy og stabil kvalitet. For å lykkes i dette arbeidet, vektlegges tillit og trygghet sterkt av informantene i studien, i tillegg til tidligere nevnte faktorer som å lytte til eleven og mentalisering. Dersom læreren lykkes i å oppnå trygghet og tillit til elevene, er det større sjanse for at elevene vil tørre å åpne seg og bruke læreren som støtte, mente informantene. Vektleggingen av tillit og trygghet i relasjonsbyggingen underbygges også av blant annet Lund (2012) og Olsen & Traavik (2010). Lund (2012, s. 124) hevder at elevene må få oppleve trygghet gjennom en trygg voksen som tar ansvar og er til stede når utfordringer oppstår. Gode relasjoner er byggesteinen for trygghet, og skaper grunnlaget for trivsel i skolen (Olsen & Traavik, 2010, s. 128).

En elementær dimensjon i å etablere gode relasjoner til elevene, er gjennom anerkjennelse. Anerkjennelse er viktig i identitetsdanningen vår, og kan regnes som et grunnleggende behov som mennesket kjemper for å oppnå (Unneland, 2019, s. 114-115). Med utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori (2008) som tar baserer seg på anerkjennelse gjennom tre sfærer, vil særlig anerkjennelse gjennom kjærlighetssfæren være relevant i denne studien. Dersom elevene opplever anerkjennelse gjennom sfæren kjærlighet, kan det føre til at de oppnår økt selvfølelse og selvtillit (Jordet, 2020, s. 95-97). Den nære tilknytningen til venner, familie eller lærere, altså signifikante andre, vil ha massiv innflytelse på eleven. Som tidligere gjort rede for, er læreren eller andre voksne i skolen som for eksempel sosiallæreren, svært ofte en person som kan karakteriseres som en signifikant annen for eleven, og har derfor også stor innvirkning i hvilken grad elevene føler på selvfølelse og selvtillit. Selvfølelse og selvtillit kan anses som essensielle faktorer som har betydning for utviklingen av elevenes psykiske helse. Dersom eleven har lav selvtillit og en negativ selvfølelse, og anser seg selv som en som hverken får til, er verdsatt eller sett av læreren

eller andre rundt seg, vil dette utvilsomt kunne påvirke elevenes psykiske helse negativt. Med andre ord, dersom de voksne i skolen lykkes med å anerkjenne elevene, vil dette kunne bidra positivt i deres identitetsdannelse. Dette er Åmot & Skoglund (2019, s. 20) enig i, og understreker at vi er avhengige av andre for å motta anerkjennelse, og derfor vil andre mennesker kunne få stor påvirkningskraft i vår identitetsdannelse.

Anerkjennelse og ros i forbindelse med mestring fremmes også gjennom intervjuene. Elevene er avhengig av å oppleve mestring, og det er viktig for læreren og sosiallæreren å rose elevene for det de mestrer og får til. På denne måten kan de også føle på anerkjennelse av sine ferdigheter. En informant forteller om å møte alle elevene ute i skolegården hver dag for å vise anerkjennelse og se den enkelte. Havik (2016, s. 98) understreker viktigheten av å hilse på elevene, se dem gjennom navn og blick for å kunne bygge relasjon, og dette er i tråd med bakgrunnen til hvorfor læreren velger å møte eleven i skolegården om morgenen:

Jeg får snakka med alle sammen og ta bort dem, så vet jeg hvert fall at alle har blitt sett i løpet av en dag. For det er en utrolig, skikkelig vond følelse som lærer at «åh i dag har jeg ikke snakka med, ikke vært bortom den og den». Det er en forferdelig følelse. (Lærer 2)

Læreren fortalte videre at skoledagen er kort, og at det ikke alltid er slik at han eller hun har like mye kontakt med alle elevene. Ved å møte de ute i skolegården hver morgen, ta bort de og se de i øynene forsøker læreren å sikre at alle elevene føler seg sett og anerkjent i løpet av en skoledag.

### 6.3 Samarbeid

Lærerne og sosiallærerne i studien fortalte om deres opplevelser av samarbeidet med hverandre. Oppsummert kan man si at samtlige informanter opplevde dette som positivt og verdsatte samarbeidet. Holen & Waagene (2014, s. 7) sin forskning viste at lærerne hadde særlig god erfaring og hjelp av blant annet sosialpedagogisk rådgiver/sosiallærer. Dette støttes av lærerne i denne studien. De fortalte at de verdsatte sosiallærers kompetanse og

sosiallæreren som samarbeidspartner.

### **6.3.1 Muligheter og utfordringer i samarbeidet**

Til tross for at samarbeidet mellom lærer og sosiallærer i stor grad oppleves som godt, trakk en informant frem noe som opplevdes som utfordrende. Denne utfordringen var at sosiallæreren tidvis er mye borte av ulike årsaker, noe som kan gjøre det sårbart for elevene med tanke på kontinuitet i opplegg og gjennomføring av samtaler. Denne opplevelsen kan muligens ha en sammenheng med at sosiallærerstillingen er organisert ulikt på forskjellige skoler. Noen skoler har sosiallærere i 100 % stilling og som er mye til stede i skolehverdagen, mens andre skoler har sosiallærer i kun 30-40 % stilling. En sosiallærer i en 30 % stilling vil ha et annet utgangspunkt for muligheter og tid til å kunne følge opp elevene og samarbeide med lærerne, enn en som jobber 100 %. Dette viser kanskje til et enda større behov for at det er sosiallærere i store eller fulle stillinger rundt om på skolene i Norge, slik at de har mer tid til arbeid med elevene og kan bistå, samarbeide og veilede lærere og andre samarbeidspartnere.

Det som særlig ble trukket frem som positivt med samarbeidet fra lærernes side, var sosiallærerens tilgjengelighet og at det er lett å spørre om hjelp. Det ble også ansett som verdifullt for lærerne at sosiallærer kan se lærerens rolle i en konflikt eller i en situasjon tilknyttet en psykisk utfordring hos en elev, som kanskje ikke er like lett og se selv, og slik kunne veilede lærerne i hvordan de kan håndtere det. Det ble også fremhevet at sosiallærerne hadde en annen kompetanse enn lærerne, slik at de var en særlig god samarbeidspartner i saker som skal meldes videre, som for eksempel til barnevernet. Disse faktorene omhandler sosiallærerens oppgaver i skolehverdagen (Berg, 2012, s. 148; Skoe & Bølstad, 2022, s. 73; Johannessen & Skotheim, 2018, s. 27).

Sosiallærerne var på sin side enige i at samarbeidet med lærerne var godt, og de følte seg verdsatt for sin kompetanse. Det som derimot ble nevnt som en utfordring, blir uttrykt slik:

Men det er noen ganger litt sånn «kan du ta han?». Og der tenker jeg at de blir litt sånn frustrerte, for de har ikke tiden. De står der med 20-25 andre elever som roper og trenger

hjelp i undervisningssituasjonen. Også har de et barn som trenger noe annet. De trenger trøst eller en prat eller noe annet. (Sosiallærer 2)

Dette vitner om mangelen på tid, som også ble presentert som en utfordring i underkapittel 6.1.3 om utfordringer i arbeidet knyttet til psykisk helse i skolen. Lærerne følte selv på mangelen på tid som en hindring til å kunne løse utfordringer sammen med elevene, og det er tydelig at sosiallærerne deler denne opplevelsen. Funnene i denne studien tyder på at både lærerne og sosiallærerne anser mangel på tid som en utfordring. Lærerne synes til tider at sosiallæreren er mye borte fra skolen, og sosiallærerne forteller om at lærernes mangel på tid i skolehverdagen bidrar til at elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse, og gjerne har behov for ekstra tid, ikke alltid kan få det. Mangel på tid viser seg dermed å være en utfordring innenfor flere områder i skolen.

Til tross for at skole-hjem-samarbeid ikke er fokusområde i denne avhandlingen, vil det være unaturlig å ikke inkludere noen aspekter ved dette samarbeidet, da det viser seg at foreldresamarbeid er avgjørende i arbeidet med å tilrettelegge for elevene som har utfordringer knyttet til psykisk helse (Holen & Waagene, 2014, s. 54). Samtlige informanter uttrykte hvor viktig de mente det var å lykkes med dette samarbeidet. Lærerne og sosiallærerne i studien var entydige om at de var særlig nyttige for hverandre i samarbeidet med hjemmet. Lærerne følte støtte ved å kunne ha med sosiallærerne i for eksempel foreldresamtaler, og sosiallærerne følte seg verdsatt av både lærerne og foreldrene i disse situasjonene. Intervjuene viser også at sosiallærerne bidro i foreldresamtalene med å fortelle de vanskelige tingene, og ved å være en «skyteskive» dersom foreldrene ble sure, sinte eller triste. Dette gjorde de for å ta unna litt av støyten fra læreren som skal stå i den daglige relasjonen. Dette vitner om stor raushet fra sosiallærernes side, og var verdsatt hos lærerne. Slike utfordrende foreldresamtaler kan være ubehagelig for dem som står i det, men det er i disse sammenhengene viktig å huske at foreldrene i de fleste tilfeller handler ut i fra hva de tenker er best for barna sine (Skoe & Bølstad, 2022, s. 137). Det er i disse møtene avgjørende å lytte og komme frem til en felles forståelse (Samnøy, 2015, s. 52). Det er avgjørende å møte foreldrene på en åpen og anerkjennende måte, og dersom man lykkes med dette vil det fremme trivsel, læring og utvikling (NOU 2015: 2, s. 127; Kreyberg, 2016, s.

272; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 110).

I intervjuene kommer det frem noen utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Funn fra Mælans forskning (2019, s. 54-55) viste at lærerne ønsket et bedre samarbeid mellom skolen og tjenester som jobber med psykisk helse blant barn og unge. Sosiallærerne i min studie fortalte om utfordringer i samarbeid med andre tjenester, og en av utfordringene som kom frem var taushetsplikten. Informanten opplevde taushetsplikten som en begrensning i samarbeidet, og at den bidro til at helhetstenkningen rundt elevene i større grad var fraværende. Informanten mente at taushetsplikten bidro til at de ulike tiltakene som de forskjellige samarbeidspartnerne hadde igangsatt ble lite helhetlige. Denne opplevelsen av taushetsplikten som en begrensning underbygges også at Skoe & Bølstad (2022, s. 86), som også sier at ofte jobber hver instans i saker isolert, slik at samarbeidet kan bli lite helhetlig. Den andre sosiallæreren opplevde også utfordringer ved at instansene i samarbeidet ikke alltid er flinke nok til å løfte problematikken videre oppover i systemet. Dette kan igjen sees i sammenheng med den andre sosiallærers uttalelse om helhetstenkningen rundt elever, da tiltakene blir stykkevis og oppdelte, istedenfor kontinuerlige og helhetlige. Kommunikasjon kan også være en utfordring i samarbeid ifølge Lund (2012, s. 138), som sier at kommunikasjonen ofte er for dårlig, fraværende eller tilfeldig. Det kan tyde på at det trengs bedre kommunikasjon mellom instansene i saker der utfordringene til elever bør løftes oppover i systemet, og at instansene sammen kan drøfte, diskutere og evaluere utprøvde og planlagte tiltak.

I tilknytning til det tredje forskningsspørsmålet ble det spurt om informantene trodde at samarbeidet kunne bidra til større grad av trivsel og mestring for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Informantene var enige i at samarbeid var nødvendig og nyttig i arbeidet med elevgruppen. Informantene fortalte at de hadde tro på at samarbeidet bidro til at flere kunne se problematikken, og at man sammen kan redusere antall elever som har psykiske utfordringer på skolen. I tillegg ble en av de største fordelene med samarbeidet presentert som at man ser saken fra forskjellige synsvinkler, sammen med at de ulike samarbeidspartnerne kan bidra på hver sin måte og skape trygghet for eleven. Det er viktig at elevene har disse signifikante andre som de føler trygghet og tillit til, og dette trenger nødvendigvis ikke være læreren, men kan for eksempel en assistent, sosiallærer eller



helsesykepleier. I et tverrfaglig samarbeid er det sannsynlig at det er noen i samarbeidsgruppen som er ekstra betydningsfulle for eleven, og derfor kan bidra ekstra i arbeidet med utfordringene til eleven (Lund, 2012, s. 139). Gustavsson & Tømmerbakken (2011) peker på lignende goder ved suksessfullt samarbeid som informantene fortalte gjennom intervjuene. Når samarbeidet fungerer godt vil det føles som nyttig og egnet bruk av tid. I tillegg vil det være en støtte og trygghet at man er flere som deler på ansvaret rundt eleven (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 118).

### **6.3.2 Forutsetninger for et godt samarbeid**

Glavin & Erdal (2018, s. 43) forteller om at det er nødvendig med fordeling av roller og ansvar for at samarbeidet skal oppleves godt. Dette vektlegges også av sosiallærerne i studien, som sier at de jobber mye på oppdrag fra lærerne, for eksempel ved å observere en elev i en spesifikk situasjon. Sosiallærer 1 forteller også i intervjuet at det er viktig for vedkommende at lærerne vet hva sosiallæreren kan bidra med og står for. Dette kan bidra til klar fordeling av roller og ansvar mellom sosiallæreren og læreren, ved at læreren ber om en spesifikk observasjon, og at sosiallærerens oppgave dermed blir å observere og veilede ut ifra hva vedkommende ser i situasjonen. Deretter kan lærer og sosiallærer i samarbeid finne gode tiltak som kan iverksettes. Lund (2012, s. 139) vektlegger nettopp at partene i samarbeidet bør ha god kunnskap om hverandres ansvarsområde, og tydelige forventinger til roller og oppgaver som skal gjennomføres. For å lykkes med dette er det viktig med et klart lovverk som tydeliggjør ansvaret til den enkelte, slik at man kan samhandle i samme retning (Johannessen et al., 2018, s. 362). Det vil derfor være av stor betydning at lærerne og sosiallærerne vet hva som ligger i hverandres arbeidsoppgaver, kompetanse og ansvar. Kunnskap om hverandres arbeidsoppgaver, kompetanse og ansvar vektlegges også av Johannessen & Skotheim (2018, s. 40).

Informantene opplever også samarbeidet som mer nyttig dersom det er utarbeidet en klar systematikk i samarbeidet, med tydelige mål og planer. Tydelighet rundt målene i samarbeidet vektlegges også av Glavin & Erdal (2018, s. 43) og Lund (2012, s. 139).

Informantene i studien fortalte om de mest avgjørende faktorene for å lykkes med et godt samarbeid. I intervjuene vektla informantene raushet, åpenhet, dialog og aksept for at ting kan være vanskelig. Tillit og trygghet er viktige faktorer i relasjonsbyggingen, ifølge studiens informanter, Lund (2012, s. 128) og Olsen & Traavik (2010, s. 128). Tillit og trygghet blir også trukket frem som avgjørende i samarbeidet. Glavin & Erdal (2018, s. 44) sier at man kan bygge tillit gjennom blant annet åpenhet og respekt. Kommunikasjon og dialog er viktig for informantene, noe som er i tråd med Lund (2012, s. 138) sin oppfatning om at anerkjennende kommunikasjon er nødvendig i samarbeidet. En informant vektlegger at det er lov å være frustrert og irritert, og at det må være åpenhet for å dele slike erfaringer med hverandre på følgende måte:

Det er lov å bli så lei av han. Nå har jeg krangla med han i hele dag. Og da og kunne komme til meg og si «nå x, nå orker jeg snart ikke han mer, han irriterer meg». Få lov til å si at dette her synes jeg er ordentlig vanskelig. Vi kan begynne å jobbe igjen da vi er åpne med hverandre. Vi har en veldig åpen dialog på det. Det er lov og, også menneskelig. (Sosiallærer 1)

Tillit og trygghet henger tett sammen. Man kan argumentere for at dersom man lykkes i å oppnå trygghet, får man også tillit til hverandre. Og på den andre siden, dersom man oppnår tillit til hverandre, blir man også tryggere på hverandre og tør og dele mer. Det å bruke tid på å bygge tillit, i tillegg til personlig kontakt, pekes også på av Mælan (2019, s. 46) som et hovedelement for å etablere gode samarbeid.

Når informantene snakker om samarbeid, kommer det tydelig frem at de opplever tidlig innsats som et viktig prinsipp i samarbeidet. Informantene vektlegger at det bør være lav terskel for samarbeid og kontakt, uavhengig av om samarbeidet er med andre ansatte i skolen, andre tjenester eller foresatte. Man skal heller ikke være redd for å be om hjelp og bistand, da det ikke er alle situasjoner man klarer å løse alene. En informant forteller at man bør starte samarbeidet tidlig, fremfor å vente og se. Olsen & Traavik (2010, s. 112-113) viser at det bor en vente-og-se-holdning i skolen. Samnøy (2015, s. 62) forklarer at tidlig innsats kan bli glemt fordi skolehverdagen består av her-og-nå-oppgaver, og at det derfor er viktig å skape rutine for å gjøre viktige oppgaver på bestemte tidspunkt selv om det ikke er øyeblikkelig behov. Dette kommer også frem i intervjuet når informantene forteller at de

voksne rundt eleven må møtes, og de må møtes tidlig nok. For å lykkes med dette, kan det tenkes at det bør være etablerte rutiner, og vente-og-se-holdningen bør erstattes med handling så snart det oppstår en liten mistanke på at eleven har utfordringer. Det å møtes tidlig nok, og legge inn tidlig innsats er også svært viktig for å motvirke at utfordringene utvikler seg til å bli større og mer sammensatte. Dette understreker også Erstad (2018, s. 58), som sier at desto tidligere man mottar hjelp for problemene sine, desto større er sannsynligheten for at hjelpen har positiv effekt.

## 7. Avslutning

I denne studien har følgende problemstilling blitt belyst:

«Hvordan opplever lærere og sosiallærere at de tilrettelegger for trivsel og mestring for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet?»

Studiens hensikt og formål har vært å belyse tre lærere og to sosiallærere sine erfaringer knyttet i arbeid med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse på småtrinnet. Denne studien fremhever også hvordan lærerne og sosiallærerne kan arbeide forebyggende med psykisk helse. Gjennom en kvalitativ tilnærming har jeg fått innsikt i lærerne og sosiallærernes erfaringer, som har bidratt til å gi et inntrykk av hva som vektlegges når elevene skal oppnå trivsel og mestring.

Studien har også satt søkelys på tre forskningsspørsmål:

1. Hva slags pedagogiske verktøy, tiltak eller tilrettelegging brukes i skolehverdagen for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
2. Hvilke erfaringer har lærer og sosiallærer med arbeid og samarbeid rundt elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
3. Hvordan kan samarbeidet bidra til trivsel, mestring og reduksjon av utfordringer knyttet til psykisk helse?

Skolen anses, både av informantene, teori og forskning, som en sentral arena for å arbeide forebyggende med psykisk helse. Studien har konsentrert seg om elevene på småtrinnet, og det er nærliggende å tenke at det er viktig å arbeide med psykisk helse så tidlig som mulig, fordi forskning viser seg at de fleste psykiske utfordringer oppstår mens elevene er unge. Informantene i studien er entydige i hvordan de arbeider og tilrettelegger for å utvikle god psykisk helse på småtrinnet. De vektlegger å arbeide forebyggende og helsefremmende gjennom å skape et klassemiljø der det finnes stor aksept for å ha gode og dårlige dager, og positive og negative følelser. Informantene mener det er avgjørende at elevene får økt forståelse for følelsene sine, og hvordan de oppleves, uttrykkes og vises. I tillegg er det

---

viktig for elevene å kunne håndtere følelsene og reaksjonene sine. Målet bør være å forme robuste elever, som klarer å håndtere både medgang og motgang i livene sine.

Sentrale funn i studien viser at informantene i aller høyeste grad erfarer at deres relasjon til elevene er den største faktoren for å hjelpe elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Gode relasjoner til elevene etableres ved at man gir dem trygghet og tillit, viser genuin interesse og engasjement og tar seg tid til å lytte til og anerkjenne deres oppfatninger og følelser. Fordi informantene og forskning viser til at lærer-elev-relasjoner er en helt avgjørende faktor for å påvirke elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse, er det viktig at læreren hele tiden er bevisst i relasjonsbyggingen til elever og vil utvikle sin relasjonskompetanse for å kunne etablere gode relasjoner.

For å kunne tilrettelegge for trivsel og mestring hos disse elevene, vektlegges betydningen av å etablere et godt læringsmiljø der elevene er gode venner og føler trygghet og anerkjennelse til hverandre. Informantene vektla også at mestringsopplevelser og forventninger om å mestre er viktig for elevenes trivsel i skolehverdagen. For elever med utfordringer knyttet til psykisk helse, krever dette noen ganger ekstra tilrettelegginger gjennom for eksempel bruk av alternative læringsarenaer eller ekstra støtte fra en voksen.

Samarbeid rundt denne elevgruppen er ifølge informantene helt nødvendig. Både sosiallærere og lærere opplevde samarbeidet med hverandre i all hovedsak som godt og nyttig. Lærerne i studien anser sosiallæreren som en aktiv støttespiller for dem i arbeidet med å ivareta elevene med utfordringer knyttet til psykisk helse i skolen. Derfor er det nærliggende å tenke at behovet for å ha sosiallærere i store stillinger på skolene, kan være en betydningsfull faktor i arbeidet med å fremme psykisk helse på skolen. Informantene mener at samarbeidet kan bidra til trivsel, mestring og reduksjon av utfordringer knyttet til psykisk helse dersom man setter inn tidlig innsats og har lav terskel for samarbeid. Systematikk er et viktig stikkord i samarbeid, fordi det opplevdes mest nyttig dersom det er en klar systematikk og mål for samarbeidet. Det blir derfor viktig å utvikle godt, støttende og målrettede samarbeidssystemer rundt elevgruppen. Samarbeid rundt elevgruppen kan bidra til at man ser elevenes utfordringer fra ulike synsvinkler. De ulike samarbeidspartnerne kan ut ifra sin kompetanse og ansvarsområde bidra på forskjellige måter, noe som til sammen

kan føre til en mer helhetlig tenkning rundt elevene med utfordringer knyttet til psykisk helse.

Psykisk helse har fått økt oppmerksomhet i samfunnet, og skolen er en viktig arena for å arbeide med temaet. Til tross for at informantene er samstemte når det kommer til at arbeid med psykisk helse har en avgjørende plass i skolen, tyder funn i studien på at det ikke er noen garanti for at dette arbeidet er godt nok implementert. Informantene forteller at begrepet *psykisk helse* sjeldent blir anvendt sammen med de yngste elevene, og at de er usikre på hvordan de skal arbeide med tematikken i skolen. Et sentralt funn i studien er informantenes opplevelse av mangel på egen kompetanse, tid og ressurser, både i form av pedagogisk materiale og i mangel av flere profesjoner i skolen. Utfordringen som blir nevnt flest ganger av informantene i studien er mangelen på systematikk i det forebyggende arbeidet på skolene. Dette vitner om at det helsefremmende arbeidet rundt psykisk helse i skolen har forbedringspotensial. Samtidig kan man muligens se en begynnende utvikling av dette gjennom Fagfornyelsen og det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Temaet setter et klart søkelys på viktige aspekter innen mestring av egne liv som utvikling av god psykisk helse og evnen til å håndtere medgang og motgang. Gjennom folkehelse og livsmestring blir det tydelig at psykisk helse får en større plass i skolen, og dette kan være begynnelsen på en styrket satsning på økt kompetanse hos lærerne, og et mer systematisk arbeid mot å forebygge utfordringer knyttet til psykisk helse i den norske skolen.

## 7.1 Veien videre

For å få en større og bredere innsikt i fenomenet studien tar utgangspunkt i, trengs det ulike størrelser på utvalg og ulike tilnæringer i forskningen. Min forskning tar utgangspunkt i en kvalitativ studie med fem informanter sine erfaringer knyttet til arbeid med elevgruppen. Det vil derfor ikke være mulig å si at det er funn som gjelder for *alle* skoler, lærere og sosiallærere. Likevel støttes funnene i studien fra tidligere forskning, noe som kan bety at det som gjelder studiens funn, også kan være gjeldende for andre lærere og sosiallærere. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre forskning på et større utvalg informanter, og benyttet andre datainnsamlingsmetoder som for eksempel observasjon. Observasjon kan gi et annen innsikt i tematikken, ved at forskeren får et innblikk i hvordan den enkelte

---

tilrettelegger for et læringsmiljø som kan redusere utfordringer knyttet til psykisk helse i det daglige.

Informantene i studien er tydelig opptatt av temaet psykisk helse i skolen, men opplever mangel på systematikk i arbeidet. Disse oppfatningene underbygges av tidligere forskning. Det er nærliggende å tro at en systematikk og klarhet, for eksempel gjennom tydelige utarbeidede planer for dette temaet, kunne gitt lærere, sosiallærere og andre som jobber med å fremme elevenes psykiske helse i skolen, mulighet til å ivareta og tilrettelegge mer hensiktsmessig for elevene. Derfor bør videre forskning inkludere dette aspektet.

Det ble nødvendig å foreta avgrensinger i arbeidet med masteroppgaven med utgangspunkt i begrenset tid og ressurser. I oppgavens innledning ble det presentert hvordan studien er avgrenset til å handle om lærere og sosiallærere sine erfaringer. Gjennom funnene i oppgaven kommer det frem at lærerne trenger mer kompetanse i å støtte og veilede elevene i deres utfordringer knyttet til psykisk helse. Det kan derfor være interessant å se på flere av de helsefremmende ressursene som finnes i skolen. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i samarbeidet mellom læreren og sosiallæreren og hvordan de arbeider for å ivareta elever med psykiske utfordringer. I en forlengelse av studien kunne det vært interessant å se hvordan lærere samarbeider med andre samarbeidspartnere som for eksempel helsesykepleiere, skoleledelsen eller PPT om denne elevgruppen, og hvordan dette samarbeidet kan fungere som en støtte og bidra til mer opplevd kompetanse hos lærerne.

Avslutningsvis vil det være behov for flere som retter søkelyset mot lærernes perspektiv i arbeidet med elevers psykiske helse i skolen og deres utfordringer knyttet til dette. En av de største grunnene til at dette anses som så viktig, er fordi skolen er en svært avgjørende arena å jobbe med forebyggende og helsefremmende arbeid, og i det daglige blir dette i stor grad lærerens oppgave. Det vil derfor i fremtiden være nødvendig å få mer innsikt i lærernes perspektiv, og lytte til og formidle deres opplevelser og erfaringer.

## 8. Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Company.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I. E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Universitetsforlaget.
- Csóti, M. (2003). *School Phobia, Panic Attacks and Anxiety in Children*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health



---

Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353. DOI:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1147068>

Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre: Profesjonsblikk for komplekse og mangfoldige liv. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 44-66). Gyldendal Akademisk.

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2006-06-23-724>

Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (4.utg.). Kommuneforlaget.

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget.

Havik, T. (2016). Skolevegving. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Universitetsforlaget.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet: Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>

Helsedirektoratet. (2021, 27. april). *Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging>

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Nifu-rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280087>

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.

- Hummelvoll, J. K. & Barbosa da Silva, A. (1998). The Use of the Qualitative Research Interview to Uncover the Essence of Community Psychiatric Nursing: Methodological Reflections. *Journal of Holistic Nursing*, 16(4), 453-478.
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 33(2), 28-33.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, B., Skotheim, T. & Erstad, I. (2018). Barn og unge i midten. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 358-364). Gyldendal Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste barn: Gi ditt barn ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-290). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- 
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Levin, I. & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling: Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. C. P., Searle, A. K., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G. & Lynch, J. W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology* 2(27). <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0027-2>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s. 48-64). Cappelen Damm Akademisk.
- Mælan, E. N. (2019). *Læreres praksis og elevers psykiske helse: En eksplorerende studie i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage Delarkiv.  
<https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2590069>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. 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*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. & Mullhall, P. (2003). The influence of teacher support On student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology* 1(15), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeidet med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Schibbye, A.-L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen: Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2018/barn-og-unges-psykiske-helse-forebyggende-og-helsefremmende-folkehelseilta/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

- 
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Unneland, A. K. R. (2019). Så flink du er – om anerkjennelse og vurdering. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 112-136). Universitetsforlaget.
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Gyldendal.
- Uthus, M. (2017). Skolens helsefremmende ressurser. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 155-185). Gyldendal.
- World Health Organization. (2018, 30. mars). *Mental health: strengthening our response*.  
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Øverland, A., Knudsen, A. K. & Mykletun, A. (2011). Psykiske lidelser og arbeidsuførhet. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 48(8), 739-744.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 18-40). Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

366281

### Prosjekttittel

Samarbeid og tilrettelegging for elever med psykiske vansker

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

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

Gro Helstad Løken , gro.loken@inn.no, tlf: 95840765

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Sofie Nybakk Sjaatil, sofie.sjaatil@online.no, tlf: 99476573

### Prosjektperiode

19.08.2021 - 15.06.2022

### Vurdering (1)

---

10.09.2021 - 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 10.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022

#### 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.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever eller enkelthendelser.

#### 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 oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkesrklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Samarbeid og tilrettelegging for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?»*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan læreren, alene og i samarbeid med andre, kan tilrettelegge for mestring og trivsel for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse på småskoletrinnet. Utgangspunktet for studien blir læreren, og hvordan han eller hun alene kan bidra til dette, men også hvem det kan være aktuelt for læreren å henvende seg til og samarbeide med om disse elevene. **I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.****

#### **Formål**

Jeg er grunnskolelærerstudent på Høgskolen i Innlandet, og i den sammenheng er jeg i gang med den avsluttende mastergradsoppgaven som er integrert i utdanningen. Temaet for masteroppgaven min er samarbeid og tilrettelegging for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. I tillegg ønsker jeg å se på hvordan lærer og samarbeidspartnere deler kunnskap og erfaringer. Jeg ønsker å få kjennskap til erfaringene og tankene til lærere og samarbeidspartneren sosiallærere. Problemstillingen som prosjektet baserer seg på er «hvordan kan læreren, alene og i samarbeid med andre, legge til rette for trivsel og mestring for elever med utfordringer tilknyttet psykisk helse på småtrinnet?»

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

Høgskolen i Innlandet/Fakultet for pedagogikk og lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg velger å spørre deg om å delta i studien min fordi du er lærer /sosiallærer som jobber i barneskolen. Jeg har valgt å intervju flere yrkesgrupper fordi psykisk helse blant unge elever i barneskolen er et aktuelt og viktig tema. Det vil være interessant å få kjennskap til

erfaringer med disse elevene fra ulike perspektiver. Det er også viktig å få fram erfaringer og opplevelser tilknyttet samarbeidet mellom instansene. Du mottar denne henvendelsen fordi du vil kunne bidra med verdifull kunnskap om temaet i denne studien.

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

I studiet mitt ønsker jeg å intervju yrkesgruppene lærere og sosiallærere. Deltakelse i prosjektet innebærer det samme for begge gruppene, nemlig å bli intervjuet om spørsmål tilknyttet problemstillingen. Det vil handle særlig om hvordan du som lærer/sosiallærer tilrettelegger og hjelper eleven og hvordan du samarbeider og opplever samarbeidet med lærer/sosiallærer og andre instanser. Intervjuet vil vare i omtrent 45 minutter. Intervjuet skal gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Det er ønskelig å bruke lydopptaker i intervjuet for at ikke vesentlig informasjon skal gå tapt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Opplysningene som blir samlet inn om deg under intervjuet vil kun bli brukt til masteroppgaven min. Opplysningene som blir innhentet vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Etter at intervjuet er gjennomført vil informasjonen bli transkribert og analysert, men opplysningene vil bli anonymiserte. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til intervjuopptakene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode, og vil bli lagret på privat PC og være passordsikret. Siden informasjonen blir anonymisert vil ikke opplysningene om deg kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes og leveres 16. mai 2022. Personopplysninger, opptak og transkripsjon vil bli fjernet når oppgaven er levert og vurdert.

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

---

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet/Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk/Institutt for pedagogikk og samfunnsfag – Hamar
- Vårt personvernombud: Usman Asghar ved Høgskolen i Innlandet, på e-post: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)
- Prosjektansvarlig og veileder Gro Helstad Løken på e-post ([gro.loken@inn.no](mailto:gro.loken@inn.no)) eller på telefon 95840765, eller masterstudent Sofie Nybakk Sjaatil på e-post ([sofie.sjaatil@online.no](mailto:sofie.sjaatil@online.no)) eller telefon 99476573.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sofie Nybakk Sjaatil (masterstudent) og Gro Helstad Løken (veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Samarbeid og tilrettelegging for elever med utfordringer knyttet til psykisk helse» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai/juni 2022

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## Vedlegg 3: Intervjuguide for lærere

### Innledende spørsmål

1. Stilling?
2. Hvilken utdanning og yrkeserfaring har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer i barneskolen?

### Psykisk helse i barneskolen

- Hva legger du i begrepet psykisk helse?
- Kan du fortelle litt om psykisk helse i barneskolen, og særlig på småtrinnet?
- Hvordan opplever du unge elevers psykiske helse?
- Hvordan kan utfordringer knyttet til psykisk helse komme til uttrykk eller vise seg hos elevene?
- Hvilke utfordringer knyttet til psykisk helse opplever du oftest eller er mest involvert i når det kommer til elever på småtrinnet?
- Hva tenker du at du som lærer kan gjøre for å tilrettelegge for elever med utfordringer tilknyttet sin psykiske helse, slik at de skal trives og oppleve mestring? (Tiltak, pedagogiske verktøy?)
- Hvordan kan lærere bidra til å ivareta elevenes læringsmiljø og psykososiale miljø?
- Hva tenker du om lærernes kompetanse, kunnskap og forutsetninger for å ivareta elevenes psykiske helse?
- Arbeides det aktivt på skolen med psykisk helse?
- På hvilken måte fokuseres det på å forebygge psykiske utfordringer?

### Relasjonsarbeid

- Som lærer, og kontaktlærer, har man en spesielt nær kontakt til elevene sine. Hva tenker du om betydningen av relasjonen elev-lærer i arbeidet med elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
- Hva tenker du om relasjonsbygging til elever som strever med psykisk helse?
- Hvordan møter du og anerkjenner disse elevene på skolen?

- Hva vil du trekke fram som viktig i byggingen av elev-lærer-relasjon med disse elevene? (Tiltak, pedagogiske verktøy)

### **Samarbeid**

- Hvem samarbeider du i størst grad med om elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
- Hvordan opplevelser og erfaringer har du til dette samarbeidet?
- Hvordan opplever du samarbeidet med sosiallærer?
- Hva synes du er viktig å vektlegge i samarbeidet mellom lærer og sosiallærer?
- På hvilke måter samarbeidet du med foreldrene, om du gjør det?
- Er det noe spesielt å tenke på i skole-hjem-samarbeidet med disse elevene?
- Hvordan kan samarbeid med andre bidra til trivsel, mestring og reduksjon av utfordringer knyttet til psykisk helse hos eleven?

### **Avslutningsvis**

- Er det noe du ikke føler du har fått sagt?
- Ta kontakt om du kommer på noe

---

## Vedlegg 4: Intervjuguide for sosiallærere

### Innledende spørsmål

1. Stilling?
2. Hvilken utdanning og yrkeserfaring har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som sosiallærer i skolen?

### Sosiallærer i barneskolen

- Kan du fortelle litt om ditt arbeid i barneskolen?
- Hvordan vil du beskrive en arbeidsdag i skolen?
- Hvor stor stilling har du som sosiallærer på skolen?
- Opplever du å ha tilstrekkelig tid til arbeidet ditt som sosiallærer?
- Føler du at din kompetanse blir verdsatt av andre i skolen?

### Psykisk helse i barneskolen

- Hva legger du i begrepet psykisk helse?
- Kan du fortelle litt om psykisk helse i barneskolen, og særlig på småtrinnet?
- Hvordan opplever du unge elevers psykiske helse?
- Hvilke utfordringer knyttet til psykisk helse opplever du oftest eller er mest involvert i når det kommer til elever på småtrinnet?
- Hva slags erfaringer har du i arbeidet med elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
  - Tiltak, pedagogiske verktøy?
- Hvordan arbeider du om å tilrettelegge for elever utfordringer tilknyttet sin psykiske helse, slik at de skal trives og oppleve mestring?
  - Tiltak, pedagogiske verktøy?
- Arbeides det aktivt på skolen med psykisk helse?
- På hvilken måte fokuseres det på å forebygge psykiske utfordringer?

### Relasjonsarbeid

- Hva tenker du om relasjonsbygging til elever som strever med psykisk helse?
- Hvordan møter du og anerkjenner disse elevene på skolen?

- Hva vil du trekke fram som viktig i byggingen av elev-lærer-relasjon med disse elevene? (Tiltak, pedagogiske verktøy)

### **Samarbeid**

- Hvem samarbeider du i størst grad med om elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
- Hvordan opplevelser og erfaringer har du til dette samarbeidet?
- Hvordan opplever du samarbeidet med lærerne/kontaktlærerne?
- Hva synes du er viktig å vektlegge i samarbeidet mellom lærer og sosiallærer?
- Opplever du å være en støtte til lærerne når det gjelder foreldresamtaler rundt elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
- På hvilke måter samarbeider du med foreldrene, om du gjør det?
- Er det noe spesielt å tenke på i skole-hjem-samarbeidet med disse elevene?
- Hvordan kan samarbeid med andre bidra til trivsel, mestring og reduksjon av utfordringer knyttet til psykisk helse hos eleven?

### **Avslutningsvis**

- Er det noe du ikke føler du har fått sagt?
- Ta kontakt om du kommer på noe