

Høgskolen i Innlandet

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Relasjonsbygging og elevers psykiske helse

En kvalitativ studie om læreres erfaringer fra hjem-
skole-samarbeidet

Ellen Lysen Odden

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7

MGLUS1-7: Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

2023

Innhold

Innhold	i
Tabelloversikt	iii
Figuroversikt.....	iii
Sammendrag på norsk	iv
Sammendrag på engelsk	v
Forord.....	vii
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	3
1.2. Problemstilling og avgrensning	4
1.3. Tema og begrepsavklaring.....	5
<i>1.3.1. Relasjonskompetanse</i>	<i>5</i>
<i>1.3.2. Hjem-skole-samarbeidet</i>	<i>5</i>
<i>1.3.3. Psykisk helse</i>	<i>6</i>
<i>1.3.4. Sosiale og emosjonelle vansker.....</i>	<i>6</i>
1.4. Avhandlingens oppbygging	7
2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag.....	9
2.1. Relasjonskompetanse.....	10
2.2. Psykisk helse.....	14
2.3. Hjem-skole-samarbeid.....	17
2.4. Sosiale og emosjonelle vansker	22
2.5. Systemteori	24
2.6. Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	24
3. Metode	28
3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv	28
3.2. Fenomenologisk tilnærming	29

3.3. Intervju som metode	31
3.4. Utvalg og rekruttering	33
3.5. Intervjuguide.....	34
3.5.5. Gjennomføring av intervju.....	35
3.5.6. Pilotintervju	36
3.6. Analysestrategi	38
3.6.1. Transkribering	38
3.6.2. Koding og kategorisering	38
3.6.3. Rapportering.....	41
3.7. Forskningskvalitet	42
3.7.4. Studiens begrensninger.....	44
3.8. Etiske vurderinger.....	44
3.8.1. Informert samtykke og konfidensialitet.....	45
3.8.2. Konsekvenser av å delta i prosjektet.....	45
3.8.3. Forskerens rolle.....	46
3.8.4. Refleksivitet.....	46
4. Presentasjon av funnene	48
4.1. Fagkompetanse	48
4.1.1. Relasjonskompetanse	48
4.1.2. Psykisk helse	50
4.1.3. Sosiale og emosjonelle vansker.....	50
4.2. Støtte/system.....	52
4.3. Rammer	52
4.4. utfordringer	54
5. Drøfting	55
5.1. Fagkompetanse	55
5.2. Støtte og system.....	61

5.3. Rammer	63
5.4. utfordringer	66
5.5. Forsknings spørsmålene i lys av et systemperspektiv	69
5.5.1. «Hvordan erfarer lærere at relasjoner påvirker arbeid med psykisk helse på mellomtrinnet?»	69
5.5.2. «Hvordan erfarer lærere hjem-skole-samarbeidet hvor eleven har sosiale og emosjonelle vansker?»	73
6. Avslutning	76
Litteraturliste.....	77
VEDLEGG 1: Personvern vurdering av Sikt	84
VEDLEGG 2: Informasjon om prosjektet/samtykkeerklæring	85
VEDLEGG 3: Intervjuguide	89

Tabelloversikt

Tabell 1 *Sentrale risiko- og beskyttelsesfaktorer for elevers psykiske helse.* **Feil! Bokmerke er ikke definert.**

Tabell 2 Tabell med koder utifra informantenes utsagn..... **Feil! Bokmerke er ikke definert.**

Figuroversikt

Figur 1. Psykisk helsefremmende arbeid på tre nivåer. **Feil! Bokmerke er ikke definert.**

Figur 2. Oversikt over temaer. **Feil! Bokmerke er ikke definert.**

Sammendrag på norsk

Temaet for denne masteravhandlingen er relasjonskompetanse sett fra lærernes ståsted. Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er spørsmålet om hvordan lærere erfarer at hjem-skole-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse. Det er undersøkt hvilke erfaringer lærere har med relasjonskompetanse. Videre er det sett på hvordan dette påvirker hjem-skole-samarbeidet når det gjelder elever med sosiale og emosjonelle vansker, og i forhold til elevens psykiske helse på mellomtrinnet.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet. Individuelle intervjuer med tre lærere er benyttet for å utforske opplevelser og erfaringer hos pedagoger i mellomtrinnet. Avhandlingens rammeverk er systemteori. I lys av Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell utforskes sider ved lærerens relasjonskompetanse som forstås å virke inn på lærerens arbeid med hjem-skole-samarbeidet og elevens psykiske helse. Avhandlingens funn drøftes i forhold til prosesser og faktorer i ulike system, og det ses nærmere på hvordan disse påvirker hverandre.

Datasamlingen analysert ut fra fire temaer:

- Fagkompetanse
- Støtte/system
- Rammer
- utfordringer

Avhandlingens funn viser at lærere opplever at de mangler faglig kompetanse om hjem-skole-samarbeidet, og generell støtte og retningslinjer fra skoleledelsen. Lærerne erfarer at støtte fra kollegaer, et godt samarbeid med hjemmet og en god relasjon er med på å legge til rette for et godt hjem-skole-samarbeid. Videre viser funnene at det er særlige utfordringer i møte med mangfoldige foreldregrupper, flerspråklige foreldre, utfordrende temaet og varierende støtte fra hjemmet. Lærere erfarer at det er manglende føringer og retningslinjer for arbeidet med hjem-skole-samarbeidet og psykisk helse. Dette medfører behov for en tydeligere gjensidig avklaring av ansvar og innhold mellom partene. Informantene er helt tydelige på at de ønsker et fundament for retningslinjer, kompetanse og erfaringer mellom lærerne i samråd med ledelsen.

Sammendrag på engelsk

The theme for this thesis is relational competence from the teachers' point of view. The overarching issue for the thesis is the question of how teachers experience that the home-school collaboration affects the pupil's mental health. It has been investigated what experiences teachers have with relational competence. Furthermore, it has been looked at how this affects the home-school cooperation when it comes to pupils with social and emotional difficulties, and in relation to the pupil's mental health at primary school. The title of this thesis is:

Relationship building and pupils mental health. A qualitative study on teachers experiences from the home-school collaboration.

This study applied a qualitative methodology, using a phenomenological approach to the data material. Individual interviews with three teachers have been used to explore the experiences of primary school teachers. The theoretical framework for this study is systems theory. Bronfenbrenner's (1979) bioecological model has been used in discussing how teacher's relational competence affect cooperation and the pupil's mental health. The findings are discussed in relation to processes and factors in different systems, and a closer look at how these affect each other.

The data collection analyzed based on four themes:

- Professional knowledge
- Support/system
- Frames
- Challenges

The findings show that teachers feel that they lack professional competence about home-school collaboration, and general support and guidelines from the school management. The teachers have experienced that support from colleagues, good cooperation with home and a good relationship help to facilitate good home-school cooperation. Furthermore, the findings show that the teacher's find it challenging when facing a diverse group of parents, multilingual parents, challenging topics, and varying support from home. Teachers experience that there is a lack of guidance and guidelines for work with home-school cooperation and mental health. This entails a need for a clearer mutual clarification of responsibility and

content between the parties. The informants are quite clear that they want a foundation for guidelines, competence and experience between the teachers in consultation with the management.

Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på mine fem år på lærerutdanningen på Hamar. Det er mange som må takkes for at dette har latt seg gjennomføre. Jeg vil først og fremst takke veileder, Øystein Olav Skaar, for et godt samarbeid og konstruktiv veiledning. En takk til studievenner, venner og kollegaer som har bidratt med oppmuntrende ord på veien. En stor takk til Ida Christine for støtte, hjelp og motivasjon. Videre vil jeg takke familie som har gjort dette mulig. Dere har vært en uvurderlig støtte for meg, tusen takk.

1. Innledning

Avhandlingens overordnede problemstilling er spørsmålet om hvordan lærere erfarer at hjem-skole-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse. I avhandlingen utforskes lærerens erfaringer ved å benytte en kvalitativ forskningstilnærming.

Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevens trivsel, læring og utvikling. For barns sosiale utvikling i skolen er det viktig med god kvalitet på lærer-elev relasjonen (Luckner & Pianta, 2011, s. 258). En klasse består av en mangfoldig elevgruppe hvor det er elever med ulike bakgrunner, forutsetninger og erfaringer. I en voksen-barn relasjon er det helt fundamentalt, at en voksen har evnen til å nøyaktig lese et barns sosiale og emosjonelle uttrykk (Sabol & Pianta, 2012, s. 222). Sosial kompetanse er en viktig del av det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Der understrekes viktigheten av at elever opplever faglig og sosial læring. Dette er med på å støtte elevens utvikling. Dette innebærer at læreren må møte hver enkelt elev på en slik at elevene opplever trygghet. Nøkkelen i dette arbeidet er samspill. Målet med dette samspillet er at elevene utvikler egen identitet, egne meninger og holdninger og sitt eget selvbilde. En voksen må respondere på et barns signaler på en god måte og tilby emosjonell støtte, eller grenser når det trengs. Det er en omfattende jobb for læreren å legge til rette for et skolemiljø som er trygt og godt for alle elevene. For å lykkes med dette er en god lærer-elev relasjon viktig. Samtidig er det også viktig å se på relasjonen til hjemmet. Kvaliteten på relasjonen er avhengig av kunnskap og mellommenneskelige egenskaper (Sabol & Pianta, 2012, s. 222).

I likhet med relasjonen læreren har til elevene er også relasjonen til hjemmet viktig. Forskningen fastslår at hjem-skole-samarbeidet er en viktig faktor for både trivsel og læring for barnet. I tillegg er det med på å forbedre elevens sosiale atferdskompetanse og psykiske helse (Sheridan et al., 2019, s. 311). God psykisk helse er viktig for oss mennesker, fordi det danner grunnlaget for utvikling (National Scientific Council on the Developing Child, 2008/2012). En god psykisk helse er med på å støtte flere aspekter ved menneskelig utvikling. Dette kan for eksempel være å takle skolegangen, samfunnet og få seg venner (National Scientific Council on the Developing Child, 2008/2012, s. 1). Den nye læreplanen benytter begrepet «livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Livsmestring og folkehelse er et tverrfaglig tema som skal prioriteres på tvers av alle fag i skolen. Den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring er god psykisk helse (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Troen på seg selv, som et menneske som kan lære og mestre, har stor betydning når det

gjelder å fremme små barns psykiske helse og livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 83). Psykisk helse omhandler både en negativ og positiv dimensjon. For å kunne fremme barns livsmestring er det nødvendig å skjerme dem fra forhold som bidrar til negativ utvikling. Det vil da være viktig å gi tidlig og tilstrekkelig hjelp. Først når man forstår helheten i barnets liv, og hva som ikke fungerer godt nok, vil det være mulig å gi god hjelp (Drugli & Lekhal, 2018, s. 85). Både i Norge og internasjonalt har fokus på barns psykiske helse økt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 32). Psykisk helse handler først og fremst om at mennesker har det bra i livet, men også om at vi opplever overvekt av positive følelser og generelt god livskvalitet.

Ungdata-undersøkelser (Bakken, 2018) gir indikasjoner på at psykiske helseutfordringer blant barn og unge øker i Norge, noe det også gjør i andre nordiske land. Det er stor andel av rapporterte psykiske plager hos ungdom (Bakken, 2018, s. 80). Bekymringer, søvnproblemer og at alt er et slit, er noen av de psykiske helseutfordringene som ungdom opplever.

Hjemmeforhold som er preget av konflikter og liten grad av sosial støtte, øker risikoen for psykiske lidelser (Bakken, 2018, s. 80). Stressymptomer er den mest utbredte psykiske plagen i ungdomsårene (Bakken, 2018). Sosiale relasjoner har betydning for elevenes opplevelse av stress. Undersøkelser viser at stress og psykiske problemer hos barn, har en sammenheng med dårlige relasjoner til lærere eller hevnaldrende, og utfordrende hjemmeforhold (Bakken, 2018, s. 80). I takt med økte psykiske helseutfordringer hos barn og unge, er det også en økning i krav og forventninger til lærerens arbeid med psykisk helse (Greenberg et al., 2003, s. 472).

Forskning viser at forebyggende arbeid rettet mot psykisk helse i skolen er svært hensiktsmessig (Major et al., 2011, s. 46). En god relasjon mellom elev og lærer er svært viktig for barn med sosiale og emosjonelle vansker (Drugli, 2013, s. 224). For barn med sosiale og emosjonelle vansker er det viktig å møte et klassemiljø som er trygt og stimulerende (Midthassel et al., 2011, s. 13). Det er viktig at læreren er trygg og tydelig og legger til rette for et læringsmiljø som gir både akademisk og emosjonell støtte. Barn tilbringer mange år på skolen, og som er viktig for deres faglige og psykososiale utvikling (Midthassel et al., 2011, s. 11). Stortingsmelding 18 (2010-2011, s. 20) viser til undersøkelser gjort i norske og danske skoler. Undersøkelsene konkluderer med at mellom 7 og 12% av elevpopulasjonen i alderen 10 til 17 år har et høyt omfang av uønsket atferd på skolen. Omfanget er så høyt at det er rimelig å bruke betegnelsen «atferdsproblemer». Elevenes atferd bør vurderes i sammenheng med faktorer i konteksten (Nordahl et al., 2009, s. 22). Sosiale systemer er med på å danne en ramme, og å sette betingelser for hvordan vi handler som mennesker (Nordahl et al., 2005, s. 10).

En god relasjon mellom lærere og foreldre fremstår positivt og virker preventivt ovenfor elevene (Westergård & Fandrem, 2011, s. 10). Foreldresamarbeidet har både et forebyggende og problemløsende perspektiv. Et godt foreldresamarbeid bidrar til bedre tilrettelegging for mer tilpasset opplæring, samtidig som det også bidrar til å forebygge vanskelige situasjoner (Westergård & Fandrem, 2011, s. 10). Foreldrene opplever et godt foreldresamarbeid når det er etablert og innarbeidet gode strukturer, rutiner og systemer (Westergård & Fandrem, 2011, s. 11). Kvaliteten i relasjonen mellom skolen og foreldrene handler om holdninger og evnen til å omsette viktige rutiner i praksis (Westergård & Fandrem, 2011, s. 11). Det er individuelle forskjeller med hensyn til hvilke samtaler en lærer oppfatter som vanskelig å ha med foreldre. Ofte avhenger dette av lærerens kompetanse og erfaringer, og hvilken standard skolen har på foreldresamarbeidet (Westergård & Fandrem, 2011, s. 24). Private forhold er ofte noe læreren opplever som ubehagelig å snakke med foreldrene om. Årsaken er at dette kan påvirke relasjonen til eleven (Westergård & Fandrem, 2011, s. 24).

Ved å opprette et godt samarbeid mellom skole og hjem legges det til rette for at det blir naturlig å ta opp utfordringer, vansker og bekymring om det oppstår et behov (Drugli & Onsøien, 2022, s. 13). En god relasjon mellom foreldre og hjem gjør det mulig å snakke om alle mulige temaer. Drugli og Onsøien (2022, s. 13) mener at det er læreren som har ansvar for å fremme et godt foreldresamarbeid. Dette er slått fast i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærere må legge til rette for foreldremedvirkning og det er derfor viktig at skolen har foreldresamarbeidet på dagsorden, slik at det blir en del av kompetansen til de ansatte (Drugli & Onsøien, 2022, s. 14).

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Forskning på hjem-skole-samarbeidet viser at en god relasjon med hjemmet og elevene er viktig (Drugli & Nordahl, 2016; Knopf & Swick, 2007; Leenders et al., 2019). Relasjoner mellom voksne og barn fungerer som en støtte, veileder, emosjonell og sosial støtte i ungdomsårene (Pianta et al., 2002, s. 92). Videre viser forskningen at forholdet mellom lærer og elev er preget av at emosjonell og relasjonell involvering skjer i ulikt omfang og kvaliteten på det emosjonelle engasjementet skjer i ulik grad. Med andre ord tyder forskning på at relasjoner danner et avgjørende grunnlag for eleven. Psykisk helse er en av de største helseutfordringene i dag (Bru et al., 2016, s. 18). En god lærer-elev-relasjon er en beskyttelsesfaktor som er viktig for elevenes psykiske helse (Ekornes, 2018, s. 24). Forskning viser at det er en klar sammenheng med kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevens psykiske helse (Drugli, 2012, s. 79). Ifølge Sheridan et al. (2019, s. 297) er hjem-skole-

samarbeidet med på å forbedre elevens sosiale atferdskompetanse og mentale helse. Skolen er en arena som gir venner, fellesskap og tilhørighet og med bakgrunn i dette er forebygging av psykisk helse i skolen hensiktsmessig (Major et al., 2011, s. 13). Gode relasjoner har stor innvirkning på atferden til eleven (Sabol & Pianta, 2012, s. 225).

Det er dermed viktig å se på hvilke muligheter det ligger i å utøve en god relasjonskompetanse, og hvilke påvirkninger dette har på elevers psykiske helse. Forskningen til Sheridan et al. (2019, s. 300-301) tilsier at samarbeid som involverer både foreldre og barn som er ansvarlige for barns positive utvikling gir støtte er faktorer som styrker barnets langvarige kompetanse. Videre er mellommenneskelige, relasjonelle prosesser som kommunikasjon, samarbeid og foreldre-lærer-relasjoner en positiv effekt på barns psykiske helse (Sheridan et al., 2019, s. 296). En god relasjon til foreldre og barn bærer preg av at læreren forholder seg til ulike system og en gjensidig støtte. For å forstå forholdene som påvirker hjem-skole-samarbeidet er det viktig å undersøke konteksten. Lokalsamfunnet og kjennetegn ved barnet er begge en del av konteksten og viten om dette kan bidra til å påvirke hjem-skole-samarbeidet (Sheridan et al., 2019, s. 311–314).

1.2. Problemstilling og avgrensning

Utgangspunktet for valg av problemstilling forskerens interesse for samarbeidet mellom skole og hjem, samt elevens psykiske helse.

«Hvordan erfarer lærere at hjem-skole-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse?»

Med bakgrunn i dette skal avhandlingen redegjøre for forskning på relasjonskompetansen og drøfte hvordan denne kan belyse hvordan hjem-skole-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse. Videre skal avhandlingen undersøke om lærere erfarer at elevens sosiale og emosjonelle vansker har innvirkning på hjem-skole-samarbeidet og hvordan relasjoner påvirker arbeidet med psykisk helse. Selv om det i denne avhandlingen forskes på relasjonskompetansen til læreren, er ikke dette vurdert i sammenheng med klassemiljø. Dette for å avgrense avhandlingen til å gjelde lærerens erfaringer knyttet til det generelle relasjonelle aspektet til eleven og hjemmet.

For å kunne svare på problemstillingen er det utformet to forskningsspørsmål som vil bidra til å avgrense avhandlingen.

1. Hvordan erfarer lærere at relasjoner påvirker arbeid med psykisk helse på mellomtrinnet?

2. Hvordan erfarer lærere hjem-skole-samarbeidet hvor eleven har sosiale og emosjonelle vansker?

1.3. Tema og begrepsavklaring

Overordnede tema for denne avhandlingen er relasjonskompetanse, hjem-skole-samarbeid, psykisk helse og sosiale og emosjonelle vansker. Relasjonskompetanse er et vidt begrep, som kan forstås og arbeides med på flere ulike måter. Det vil her bli redegjort for de mest sentrale begrepene for å avklare og tydeliggjøre avhandlingens fokus. Først ses det på relasjonskompetanse og hvordan dette gjøres gjeldende for denne avhandlingen. Videre en redegjørelse av hvilke føringer det ligger lærerens arbeid med hjem-skole-samarbeide. For så å belyse hva som legges begrepet psykisk helse og hvordan psykisk helse er gjeldende for lærerens arbeid. Avslutter med å redegjøre for sosiale og emosjonelle vansker.

1.3.1. Relasjonskompetanse

Det mest sentrale begrepet i denne avhandlingen er «relasjoner». Dette må ses i lys av at problemstillingen omhandler relasjonskompetansen til læreren. Begrepet «relasjonskompetanse» blir brukt om lærerens relasjon både til elevene og til hjemmet. Kinge (2009, s. 60) mener relasjonskompetanse handler om å bry seg i form av å være engasjert og til stede. Videre innebærer relasjonskompetanse, ifølge Kinge, faglig kunnskap, menneskelig innsikt og kunnskap om samarbeid og kommunikasjon. Dette samsvarer med Aubert og Bakke (2009, s. 61) sin forklaring av begrepet, som også skriver at faglig og menneskelig innsikt utløser og forsterker elevenes ressurser. Temaene for avhandlingen er undertemaer av relasjonskompetanse. De fire undertemaene er med på å belyse ulike sider ved lærerens relasjonskompetanse. Dette handler relasjonen læreren har til elevene og hjemmet, hva de har av kunnskap, hvordan de opplever systemet og støtten, rammene og hvilke utfordringer de har erfart.

1.3.2. Hjem-skole-samarbeidet

Opplæringen i skolen skal skje i forståelse og samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette er også presisert i den overordnede delen av lærerplanen, hvor samarbeidet mellom skole og hjem er nedfelt som en del av prinsippene til skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18–19). Det er skolen som har det overordnede ansvaret for samarbeidet, både når det gjelder initiativ og tilrettelegging. I kapittel 20 av forskriften til opplæringsloven (2006) beskrives og utdypes innholdet i samarbeidet. Samarbeidet skal bestå

av to planlagte og strukturerte samtaler med kontaktlærer hvor eleven kan være med. Videre skal det avholdes et foreldremøte i starten av hvert opplæringsår. I tillegg skal skolen og foreldrene ha kontakt gjennom skoleåret. Dette er føringer som kan oppfattes som minimumskrav, og det er opp til læreren og skolen å utforme samarbeidets hyppighet og form utover de forskriftene.

1.3.3. Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som «a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, contribute to their community» (WHO, 2022, s. 8). Avhandlingen benytter denne forståelsen av psykisk helse. Dette legges til grunn at psykisk helse handler om hvordan mennesket håndterer stress, hvordan de opplever muligheter og læring, arbeid og kan bidra til samfunnet. Lærerens hovedoppgave er å fremme elevers læring og utvikling. Arbeidet med elevens psykiske helse er bare indirekte omtalt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Elever har rett på et skolemiljø som er trygt og godt, og samtidig fremmer helse. Det er skolen sitt hovedansvar å sørge for dette. Formålet er å aktivt fremme helsen, miljøet og tryggheten til eleven (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Det er allikevel slik at det er læreren som har den daglige kontakten med elevene, og således også læreren som må omsette dette i praksis. I tillegg til føringer knyttet til det psykososiale miljøet, er det også føringer i den overordnede delen av læreplanen knyttet til arbeid for god psykisk helse hos den enkelte elev. Psykisk helse er en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som er nedfelt i den overordnede delen av læreplanen. Dette tverrfaglige temaet har som formål å «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

1.3.4. Sosiale og emosjonelle vansker

Barns sosiale og emosjonelle kompetanse er også en form for psykososial kompetanse og de som kalles relasjons- eller samspillskompetanse. Denne kompetansen har noen grunntrekk (Befring & Uthus, 2019, s. 500). Felles for dem er at de handler om en mangfoldig læring av ferdigheter, atferd, innsikt og holdninger. Sosial kompetanse blir gjerne omtalt som god oppførsel (Befring & Uthus, 2019, s. 501). En av de sentrale utfordringene for barn med sosiale og emosjonelle vansker er ofte å tilegne seg de direkte uttalte, og skjulte og ikke-uttalte spillereglene. For noen barn kan det også være utfordrende å forstå hva som er absolutte og situasjonsrelaterte krav. Skolen har andre forventninger og krav til barna enn det

de opplever hjemme, og dette kan være problematisk for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Emosjonell kompetanse handler om evnen til å regulere følelseslivet med et mangfold av emosjoner (Befring & Uthus, 2019, s. 502). Sosiale og emosjonelle vansker kan være utagerende eller innagerende. Befring og Uthus (2019, s. 505) mener at utagerende vansker er forbundet med en ekstrovert atferdsstil, og knytter dette til atferdsvansker eller atferdsproblemer. Innadvendte vansker er på sin side forbundet med en introvert væremåte, og barn med denne atferdsstilen har en tendens til å vende følelser og tanker innover. På samme måte som sosiale og emosjonelle vansker deles i utagerende og innagerende atferd, benytter Nordahl et al. (2005, s. 35) også skillet på problematferd. De mest relevante diagnostiske atferdstermene her er alvorlig atferdsforstyrrelse, opposisjonell atferdsforstyrrelse, ADHD, aspergers syndrom og tourettes syndrom (Nordahl et al., 2005, s. 38–39). Bakgrunnen for et barns vansker er en kombinasjon av biologiske, sosiologiske og psykologiske forhold (Midthassel et al., 2011, s. 11). Det er viktig at elevene møter voksne med kunnskaper om både den faglige og den psykososiale utviklingen.

1.4. Avhandlingens oppbygging

I avhandlingens kunnskapsgrunnlag presenteres forskning og teori knyttet til relasjonskompetanse, psykisk helse, hjem-skole-samarbeidet samt sosiale og emosjonelle vansker. Her vises det til nasjonale og internasjonale studier, med det siktemål å belyse den rollen relasjonskompetanse har. Det teoretiske rammeverket er basert på en sosial-økologisk tilnærming, der Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell benyttes. I kapitlet om det teoretiske rammeverket presenteres den bioøkologiske modellen. Videre blir det redegjort for de fire systemene i denne modellen. Dette for å kunne se på lærerens relasjonskompetanse i en større kontekst, og knytte det til systemperspektivet.

I kapittel 3 presenteres avhandlingens metodiske tilnærming. Dette kapitlet beskriver studiens vitenskapelige teoretiske forankring innenfor en fenomenologisk forskningstradisjon. Videre redegjøres det for arbeidet med planlegging, gjennomføring, tolkning og analyse av studiens data. Kapitlet omfatter også en drøfting av forskningskvaliteten og en redegjørelse for de etiske vurderingene.

I kapittel 5 presenteres funnene fra intervjuene. Funnene er kategorisert i fire undertema: fagkompetanse, støtte/system, rammer og utfordringer. Disse er utarbeidet med bakgrunn i kodene fra de transkriberte intervjuene. Det overordnede temaet for de fire undertemaene er relasjonskompetanse.

I avhandlingens siste kapittel vil funnene fra intervjuene drøftes sammen med kunnskapsgrunnlaget. Det drøftes i den hensikt å svare på problemstillingen. Kapitlet avslutter med to forskningsspørsmål hvor de tidligere drøftingene samles for å se på faktorer på ulike nivå. Dette for å drøfte om funnene kan gi godt nok grunnlag til å besvare problemstilling og forskningsspørsmålene. Det siste kapitlet samler drøftingene og implikasjoner funnene har for praksisfeltet og videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag

Denne avhandlingen har relasjonskompetanse som overordnet tema, og derfor vil dette i størst grad prege kunnskapsgrunnlaget. Innenfor dette vil det ses på hvorfor en god relasjon mellom skolen og hjemmet, og mellom elev og lærer er viktig for elevens psykiske helse.

Avhandlingen ser på elever med sosiale og emosjonelle vansker, hvordan rammene og systemet påvirker lærerens arbeid. Flere studier (Faugstad & Jenssen, 2019; Haugen, 2008; Sabol & Pianta, 2012; Sheridan et al., 2019) viser til systemtenkning, i form av en økologisk forståelse, i arbeidet med å forstå hjem-skole-samarbeidet, den psykiske helsen til eleven, og elever med sosiale og emosjonelle vansker. Denne tilnærmingen blir brukt for å kunne se på hvordan elementene henger sammen. Avhandlingen redegjør for systemteori med utgangspunkt i Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell. Dette blir sett i lys av lærerens erfaringer for å analysere hvordan relasjonskompetanse, primært i hjem-skole-samarbeidet, kan påvirke elevens psykiske helse.

Et politisk siktemål i Norge er at det skal være en klar sammenheng mellom samfunns-, skole og individnivå (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Det betyr at det som kommer til uttrykk i forskrifter og planverk på skolenivå av intensjoner og målsettinger skal gjenspeiles i handlinger mellom foreldre og lærere. Spenningsnivået som kan oppstå mellom de ulike systemene kan påvirke både handlingsrom og muligheter. Hjem-skole-samarbeidet er noe som kommer til uttrykk på flere nivåer. Derfor har denne avhandlingen i likhet med Faugstad og Jenssen (2019, s. 100) sin studie delt inn i tre ulike nivåer. Dette ses i tråd med Bronfenbrenner (1979) sine mikro-, ekso- og makronivå. Det er valgt å bruke individnivå (den enkelte læreren eller eleven), skolenivå (profesjonsfelleskapet på den enkelte skole) og samfunnsnivå (hele samfunnet). Mellom individ- og skole-nivå kan det oppstå spenninger i form av ulike holdninger til foreldresamarbeidet blant lærere ved samme skole. I spenningsnivået ligger det et implisitt handlingsrom mellom krav og muligheter (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 101). Det samme kan gjelde mellom samfunnsnivå og skolenivå. Lærere kan oppleve at deres handlingsrom begrenses til de ytre rammene som ligger i samfunnsnivå og rammene på skolenivå. Handlingsrommet blir påvirket av hvordan den enkelte skole har lagt rammene for skolesamarbeidet som igjen vil påvirke hvordan den enkelte lærer opplever handlingsrommet og muligheter som finnes. Etablering av et godt hjem-skole-samarbeid sett i lys av systemtenkning handler om å se hvordan disse nivåene påvirker hverandre.

2.1. Relasjonskompetanse

Lærerens relasjonskompetanse innebærer å samhandle på måter som forsterker og bringer fram ressurser hos eleven. Den kan også være avgjørende for hvordan foreldrene lykkes i å forsterke egne og barnets ressurser (Kinge, 2009, s. 60). Videre innebærer relasjonskompetanse både faglig kunnskap, menneskelig innsikt og kunnskap om samarbeid samt kommunikasjon. Kinge (2009, s. 60) mener at det i all hovedsak handler om å bry seg, og i noen tilfeller kan dette være nok i seg selv. Det handler om å bry seg i form av å være engasjert tilstede i samarbeid med den som kjenner plagene og for de som søker svar på plagenes mulige mening (Kinge, 2009, s. 61). Utvikling av egen relasjonskompetanse handler om holdninger og bevissthet om egen væremåte og reaksjoner (Aubert & Bakke, 2008, s. 23; Kinge, 2009, s. 61). Det handler også om sine egne styrker og svakheter, sin egen innflytelse i kontakt med andre. Disse bør være i stadig utvikling gjennom praktiske øvelser, refleksjoner og påfyll av teori (Kinge, 2009, s. 61). Relasjonskompetanse handler om at læreren gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt samhandler på en slik måte at det utløser og forsterker elevens ressurser (Aubert & Bakke, 2008, s. 23). Å være relasjonskompetent har sammenheng med hvordan vedkommende legger til rette for elevene slik at de blir forstått og sett, hvordan læreren samhandler med dem og systemet rundt (Aubert & Bakke, 2008, s. 23). Dette for å sikre rom og vilkår på en slik måte at elevene får utbytte av skolegangen de skal ha. Kvaliteten på relasjonen danner grunnlaget for, og er en forutsetning for barnets utvikling og læring. Det kommer til uttrykk i relasjonene til barnet og samhandlingen også til foresatte (Kinge, 2009, s. 62). Kinge (2009, s. 61) oppsummerer relasjonskompetansens innhold med evnen til å møte mennesker i deres behov og for å utløse deres ressurser må evnen til å tilrettelegge for samhandling og lærings situasjoner være til stede. Dette gjelder både i relasjonen til barn, men også til foreldre og mennesker generelt. Empati og anerkjennelse er to sentrale forutsetninger for relasjonskompetanse (Kinge, 2009, s. 61). Det å se det enkelte barnet, den enkelte foreldre, som noe mer enn det er de uttrykker gjennom atferd, språk og reaksjonsmønster er kort sagt innholdet i begrepene empati og anerkjennelse (Kinge, 2009, s. 62–63).

Spurkeland (2011, s. 63) beskriver relasjonskompetanse som ferdigheter, evner holdninger og kunnskaper som er med på å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner mellom mennesker. Det er disse faktorene som er viktig å bringe med seg i møte med andre mennesker. Spurkeland (2011, s. 63) bruker en utvidet forståelse av samhandlingskompetanse synonymt med relasjonskompetanse, hvor kjernen i all samhandling er relasjonskompetanse.

Spurkeland (2011, s. 36) forklarer relasjonspedagogikken som et utgangspunkt for relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Pedagogikken forutsetter at pedagogen tar i bruk relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i kontakt med andre. Relasjonskompetanse er noe vi mennesker trenger som balast i livet (Spurkeland, 2011, s. 36). For å opprette og styrke kontakten med hjemmet trengs det et relasjonelt initiativ (Spurkeland, 2011, s. 65). Det er læreren som sitter med nøklene til å øke kvaliteten på relasjonen mellom hjem og skole. I dag er ikke denne relasjonskvaliteten tilfredsstillende mener Spurkeland (2011, s. 65).

Relasjoner i et klasserom mellom barn og lærer er en viktig sosial prosess. Denne prosessen bidrar til barns faglige, sosiale og emosjonelle utvikling (Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Læreren fungerer som usynlige hender i et klasserom og påvirker barnas atferd gjennom modellering og tilbakemeldinger. Påvirkningene skjer gjennom elev-lærer relasjoner enten det er direkte eller indirekte støtte som blir gitt. Sabol og Pianta (2012, s. 225) ser på elev-lærer-relasjonen som et kontekstuel trekk ved et klasserom, og at det direkte eller indirekte påvirker elevens klasseromsopplevelse. Studien viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor innvirkning på atferden til elevene. Elever med ulike former for demografisk risiko, for eksempel minoritetsstatus, skilte foreldre eller foreldre med lav sosioøkonomisk status, vil en god elev-lærer relasjon fungere som en beskyttelsesfaktor (Sabol & Pianta, 2012, s. 221). Relasjonen mellom lærer og elev kan kompensere for tidligere negative erfaringer. Det er funnet mest støtte i at en god relasjon mellom lærer og elev bidrar til økt skolefaglig og sosioemosjonell fungering for elever med atferds- og demografisk risiko (Sabol & Pianta, 2012, s. 225).

Drugli (2012, s. 47) mener relasjonskompetanse ikke er statisk. Den er noe som utvikles gjennom blant annet kunnskap, refleksjoner, økt innsikt og veiledning. Relasjonskompetanse innebærer en bevissthet omkring egen oppførsel og reaksjon i samspill med ulike elever. Evnen til å tilpasse egen atferd i møte med elevenes ulike behov er viktig. Læreren relasjonskompetanse vil aldri være ferdig utviklet, men noe lærerne må forholde seg til gjennom sin karriere. Selv med mye erfaringer kan det oppstå utfordrende møte med elever. Et aktivt og bevisst arbeid med egne relasjoner til elevene vil ofte erfares at har positiv effekt på eleven og klassen. Relasjonskompetansen til læreren vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer (Drugli, 2012, s. 45). En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør, og som behandler elevens integritet med respekt (Drugli, 2012, s. 45). En lærer som er i stand til å fremme positive relasjoner med elevene, vil ha innvirkning på miljøet i klassen. Elevenes læring vil i stor grad bli påvirket av miljøet hvor de

emosjonelle, sosiale og faglige behovene til elevene blir møtt (Drugli, 2012, s. 69). For at elevene skal trives og fungere må de ulike behovene til elevene bli møtt av læreren. Når de emosjonelle behovene til eleven blir møtt av læreren blir det enklere for eleven å vie sin oppmerksomhet til det som skjer i klasserommet. Det er klar sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevens psykiske helse (Drugli, 2012, s. 79). I noen tilfeller har ikke læreren nok kunnskap om elevens psykiske vansker til å kunne forstå behovene til eleven. Lærerens viktigste rolle er å være en god støttespiller for å kunne hjelpe eleven, og for å oppnå det er det viktig med nok kunnskap om elevens behov (Drugli, 2012, s. 79).

I ungdomsårene fungerer relasjoner mellom voksne og barn som støtte, veiledere, informasjonskilder, rollemodeller, emosjonelle og sosiale støtte samt problemløsningsressurser (Pianta et al., 2002, s. 92). Når barn og ungdom opplever foreldre som mangelfulle i relasjonen, er lærere eller andre voksne en undervurdert resurs. Barn tilbringer en betydelig del av tiden sin på skolen og det å legge til rette for utvikling av støttende voksen-elev-relasjon er et kostnadseffektivt alternativ (Pianta et al., 2002, s. 92). En elev-lærer-relasjon er relatert til hvordan læreren faktisk oppfører seg med barnet. Dette dreier seg spesielt om hvordan lærere behandler negative følelser og opplevelser med eleven. En elev-lærer-relasjon med negativitet har betydning for relasjonen. Det vil også gå utover relasjonen som en utviklingsressurs. Lærere har få om ikke fraværende muligheter til å uttrykke og forstå sine negative erfaringer. Det er også viet lite tid til å bli opplært i ferdighetene som representasjonene og interaksjonene knyttet til dem (Pianta et al., 2002, s. 94). Lærerens evne til å møte barnet på en sensitiv måte kan redusere forekomsten av problematferd i klasserommet (Pianta et al., 2002, s. 94). En relasjon er påvirket av eksterne faktorer som størrelsen på klassen, skoleklima, eller overganger på klassesnivå. Funn fra empiriske studier viser at elev-lærer-relasjoner kvalitet har sammenheng med barnet og lærerens kjønn og etniske likheter (Pianta et al., 2002, s. 93). Forholdet mellom elev og lærer er preget av variasjon når det gjelder omfanget av emosjonell og relasjonelle involvering, og kvaliteten på det emosjonelle engasjementet (Pianta et al., 2002, s. 103).

Knopf og Swick (2007) sin studie har som hensikt å beskrive hvordan foreldreinvolveringen blir påvirket av oppfatningen foreldrene har på relasjonen til læreren. Det å etablere en relasjon med foreldre og oppmuntre til engasjement i den daglige skolehverdagen er veldig viktig (Knopf & Swick, 2007, s. 291). Knopf og Swick (2007, s. 292) har gjennomført undersøkelser av tidligere forskning fra flere ulike stasjoner og kommet fram til at det er en klar sammenheng mellom hvordan foreldre føler om omsorgen og opplæring barnet får med

hvor sterk relasjonen er mellom foreldre og læreren. Tillit er en faktor som er gjennomgående fra flere forskere og i stor grad påvirker foreldrenes oppfatning av kvaliteten på omsorgen barnet mottar og hvor lydhør foreldrene er for kommunikasjon initiert av læreren. Etablering av tillit er avhengig av en positiv relasjon og er basert på gjensidig respekt (Knopf & Swick, 2007, s. 292). Det er avgjørende at læreren har en oppfatning av at foreldre har ulike synspunkter om hva som er best for barnet, som igjen påvirker måten de oppfører seg på. For å bli kjent og bygge en relasjon krever det tid og energi. Dette for å hensynta alle individuelle ulikhetene. Lærerens utøvelse av respekt for foreldrenes ulikheter kan bidra til en tillitsfull og meningsfull relasjon.

Leenders et al. (2019) intervjuet 55 lærere i Nederland med mål om å undersøke hvordan kommunikasjonen er mellom hjem og skole. For å bygge tillitsfulle forhold mellom foreldre og lærere er samarbeid en betingelse (Leenders et al., 2019, s. 520). Resultatene fra studiene beskriver funnene ut fra fem hovedtemaer. Det første temaet handler om å skape tillitsfulle forhold. Nesten alle lærerne erklærte at de har et tillitsfullt forhold foreldrene. Studien viser at skolens åpenhet, mulighet for uformell kontakt med foreldre, og lærerens innsats i å inkludere foreldrene inn i skolen og klasserommet er viktig for relasjonsbyggingen (Leenders et al., 2019, s. 524). Det andre temaet er hvordan læreren søker etter avtaler. Lærerne i studien brukes stort sett toveiskommunikasjon med foreldrene. En vanlig praksis er at læreren kartlegger hvordan barnet har det i første møtet. Det som derimot ikke er vanlig er å avtale hva som forventes av hverandre. Støttende foreldre rundt barns leksearbeid er det tredje temaet. Det fjerde temaet er beslutningsgjennomføring og handler om i hvilken grad lærerne inkluderer foreldrene i beslutninger som omhandler barn med spesielle behov (Leenders et al., 2019, s. 527). Det femte og siste temaet er vanskelige temaer og konflikter. Utfordrende temaer som ofte blir nevnt av lærere som vanskelig å snakke om er blant annet sosio-emosjonell utvikling, spesifisert mobbing og atferdsproblemer (Leenders et al., 2019, s. 527). Studien viser at i krevende situasjoner opptrer læreren på en forståelsesfull måte. Lærere bør være mest bevisst på hvordan de møter vanskelige temaer og foreldre med andre referanser enn seg selv. Dette gjelder spesielt i situasjoner der de skal ta opp vanskelige temaer eller konflikter. Studien viser tendenser til at lærere gir råd som profesjonelle når det omhandler barn med spesielle behov, istedenfor å sørge for en toveis kommunikasjon med foreldrene. En åpenbar utfordring i inkluderende opplæring er balansen mellom å sørge for en godt koordinert omsorg, utnyttelse av foreldrenes kompetanse, samtidig som barnets interesse ivaretas (Leenders et al., 2019, s. 530).

2.2. Psykisk helse

Det er essensielt for oss mennesker å ha god psykisk helse, dette fordi det er med på å danne fundamentet for å støtte utvikling og fungering på alle områder (National Scientific Council on the Developing Child, 2008/2012, s. 1). God helse er ikke bare avgjørende for det enkelte menneske, men også avgjørende for å opprettholde et velfungerende samfunn (Bru et al., 2016, s. 16–19). Bru et al. (2016) hevder at psykisk helse er en av de største helseutfordringene i dag. Skolen har en viktig rolle i det å forebygge psykiske helseplager og det å tilby tidlig hjelp (Bru et al., 2016, s. 18). Alle barn og unge går på skolen og det psykososiale skolemiljøet er viktig for å fremme psykisk helse. Barns oppvekstvilkår har i likhet med biologiske forhold stor betydning for deres psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 19). En del av barn og unges oppvekstmiljø er skolen, der rollen til skolen og læreren vil være blant annet å tilrettelegge for et positivt sosialt samspill mellom elevene (Bru et al., 2016, s. 19). Dette for å hindre at elevene blir utsatt for mobbing, trakassering, krenkelser og sosiale belastninger. Hvordan læreren og skolen lykkes i dette arbeidet med å tilfredsstille de sosiale behovene vil ha betydning for elevenes velvære og psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 19).

Sosial og emosjonell læring synes å være et godt virkemiddel i arbeidet med psykisk helse, som benyttes i skolen (Andersen, 2016, s. 260). Mellommenneskelige relasjoner er et fokusområde for sosiale og emosjonell læring eller sosioemosjonell læring (Andersen, 2016, s. 260). En skole som gir elevene muligheter for å delta aktivt og utfolde seg, der alle får anledning til å oppleve mestring, og er preget av positive forhold mellom elevene bidrar til et godt helsefremmende skolemiljø (Andersen, 2016, s. 261). Rektor eller skoleleder, har en avgjørende rolle for å skape rom for etablering av en felles forståelse av rammene som er knyttet til det psykososiale miljøet på skolen. Rektor må legge til rette for at sosioemosjonell læring blir integrert (Andersen, 2016, s. 266). Det er viktig at rammene er både forståelige og forutsigbare for elever, ansatte og foresatte. Skolen som organisasjon må ivareta dem slik at det skapes en trygghet for elevene.

Forebygging av psykisk helse i skolen er svært hensiktsmessig viser rapporten til Major et al. (2011, s. 13). Dette med bakgrunn i at skolen er en arena som gir venner, felleskap og tilhørighet. Dette er alle beskyttelsesfaktorer mot psykiske plager. Problemer knyttet til psykisk helse kan starte allerede på barne- og ungdomsskolen, det er derfor viktig med forebyggende arbeid. Major et al. (2011) hevder at skolen er ett av arenaene for tiltakene som har mest å bety for befolkningens psykiske helse, og at de arenaene som fremmer og forebygger psykisk helse er utenfor helsetjenesten. Mobbing på skoler er noe som er med på å

svekke barnas muligheter for en god psykisk helse (Major et al., 2011, s. 13). Psykiske plager kan medføre tap av livskvalitet og en betydelig redusert funksjonsevne i hjem og på skole. En studie gjort av Drugli (2013) viser at den psykiske helsen til eleven er påvirket av nærheten og konfliktnivået i relasjonen mellom lærer og elev. Videre viser den at jenter opplever mer nærhet og positivitet i relasjonen til læreren enn gutter i norsk skole. Det er lærerens ansvar å legge til rette for en god relasjon til elevene (Drugli, 2013, s. 224). Barn med emosjonelle og atferdsproblemer vil ha utbytte av et stort fokus på kvaliteten på elev-lærer-relasjonen (Drugli, 2013, s. 224). Nordahl et al. (2005, s. 32) mener at atferdsproblemer defineres på en rekke ulike måter i faglitteraturen. Det finnes ikke en allment akseptert definisjon, årsaken er at det er ulike definisjoner innenfor ulike fagdisipliner. Det er vanlig å differensiere mellom utagerende og innagerende atferd, selv om også dette ikke er utilstrekkelig da noen barn er både utagerende og innagerende. Noen viktige og relevante forhold med fenomenet som blant annet Bronfenbrenner (1979, s. 238) forfekter er atferdsproblemer som et resultat av forstyrrende økosystem. Et mislykket samspill mellom individ og kontekst, hvor omgivelser, konteksten og betingelsene er av betydning for hvordan barnet oppfører seg (Nordahl et al., 2005, s. 32–33).

Ekornes (2018) har skrevet en bok som er basert på hennes doktoravhandling fra 2016. Doktorgraden er en studie basert på tre fokusgruppeintervjuer og spørreundersøkelser av lærere på Vestlandet. Noen av resultatene er reanalysert i denne boken. Et viktig forebyggingsarbeid innen psykisk helse er å fremme elevens trivsel i skolehverdagen (Ekornes, 2018, s. 19). Samtidig er det viktig å jobbe med å redusere psykiske vansker og lidelse. Dette er en viktig del av arbeidet mot å fremme trivsel. Trivsel er ikke nok alene, men helsefremmende arbeid inkluderer også spesifikke tiltak og spesialisert hjelp (Ekornes, 2018, s. 19). Faktorer som påvirker vår psykiske og fysiske helse kalles helsedeterminanter og kan enten øke eller redusere risikoen for ulike typer vansker (Ekornes, 2018, s. 23). Risikofaktorer kalles faktorer som øker risikoen, mens de som reduserer risikoen kalles beskyttelsesfaktorer. Begge faktorene er å finne både på miljønivå og individnivå. Ekornes (2018, s. 24) har laget en tabell som oppsummerer de sentrale risiko- og beskyttelsesfaktorene som er knyttet til elevens psykiske helse i skolen. Dette for å synliggjøre hvordan balansen fungerer og hvordan den er i en kontinuerlig forandring (Ekornes, 2018, s. 24). Resultatet av samspillet mellom, og summen av disse ulike faktorene viser vår psykiske helse (Ekornes, 2018, s. 24). Helsetilstanden til den enkelte og årsaken til sykdomsutviklingen er viktig å ses i lys av at det handler om samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer. Det er sjelden at en risikofaktor

kan være den eneste årsaken til sykdomsutviklingen, men heller summen av påkjenninger og kapasiteten til individet for mulighet til å håndtere disse (Ekornes, 2018, s. 25).

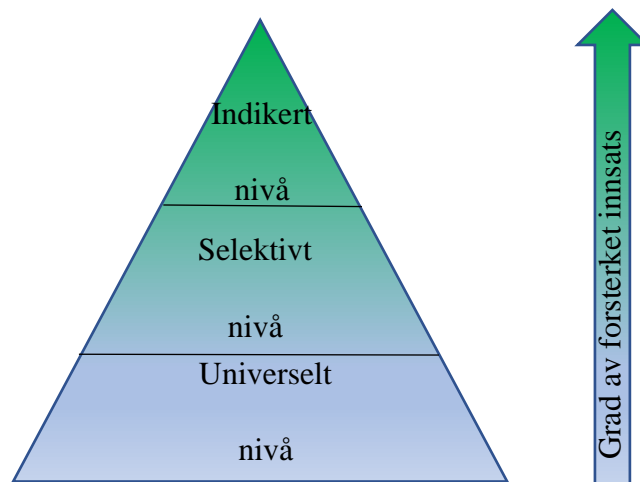
Tabell 1

Sentrale risiko- og beskyttelsesfaktorer for elevers psykiske helse (Ekornes, 2018, s. 24)

Risikofaktorer	Beskyttelsesfaktorer
Faglige og/eller sosiale vansker på skolen	Gode vennerelasjoner
Å være involvert i mobbing (utøver og/eller utsatt)	Støtte hjemmefra
Vanskelige hjemmeforhold	Individuelle mestringsressurser, faglig og sosialt
Fysisk sykdom	God lærer-elev-relasjon

Arbeid med psykisk helse i skolen er fremstilt i en modell med tre ulike nivåer: universelt, selektivt og indikert (Ekornes, 2018, s. 32). Modellen inneholder tiltak som både er forebyggende og problemrettet for arbeid med psykisk helse i skolen. Denne inndelingen brukes også nasjonalt av Folkehelseinstituttet (Major et al., 2011, s. 16) og i internasjonal forskningslitteratur (Askill-Williams & Lawson, 2013, s. 127). Universelt nivå innebærer forebygging som forhindrer at psykiske vansker oppstår. For å lykkes med det, arbeides det med å styrke trivselen til eleven og livsmestringskapasiteten (Ekornes, 2018, s. 33). I skolesammenheng handler dette ofte om arbeid som er rettet mot alle elever og bruk av ulike programmer i arbeid med psykisk helse. Nøkkelfaktoren på dette nivået er etablering av en god relasjon mellom lærer og elev (Ekornes, 2018, s. 35). På selektivt nivå handler forebygging om å forhindre utvikling av vansker for barn og unge med kjente risikofaktorer. Det er viktig at skolen på dette nivået tilrettelegger for samtaler og psykologisk førstehjelp. Psykologisk førstehjelp handler om å bruke tid på å snakke om følelser, og å fremsnakke seg selv. Læreren må være oppmerksom på ulike risikofaktorer og være klar til å sette inn nødvendige tiltak for å hindre videre problemutvikling. Indikert nivå dreier seg om å hjelpe eleven å mestre sykdommen den allerede har og utvise støtte i prosessen mot å bli frisk og forhindre tilbakefall. Arbeidet gjøres gjennom å tilby behandling fra ulike tjenester og for hjem-skole-samarbeidet handler det om å styrke de støttende faktorene (Ekornes, 2018, s. 33). Elever på dette nivået har allerede en diagnostiserbar psykisk lidelse, og læreren kan hjelpe eleven med å opprettholde sosiale relasjoner i klassen og holde tritt med skolearbeid.

Foreldresamarbeid er viktig at læreren har i fokus på dette nivået og at skole og hjem spiller på lag (Ekornes, 2018, s. 38).



Figur 2. Psykisk helsefremmende arbeid på tre nivåer (Ekornes, 2018, s. 32).

2.3. Hjem-skole-samarbeid

Barnyak og McNelly (2009) har gjort en kvantitativ studie som undersøker hvordan foreldreinvolvering foregår i praksis. Studien viser at selv om troen på foreldreinvolvering er stor både hos lærerne og ledelsen samsvarer ikke dette med hvordan det utøves (Barnyak & McNelly, 2009, s. 33). Det er nødvendig med klar veiledning av lærere og ledelse for å oppnå den beste praksisen på foreldreinvolvering. I arbeidet med foreldreinvolvering er det viktig med fokus på familiens styrker og at lærerens støtter foreldrenes engasjementet (Barnyak & McNelly, 2009, s. 54). Det er skolens ansvar å oppmuntre foreldre i dette engasjementet og legge til rette for involvering. Dette for å skape en god relasjon.

Forholdet mellom hjem og skole bruker hjem-skole-samarbeid som overordnet begrep og beskriver en gjensidig relasjon mellom partene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Samarbeidet blir påvirket av lærerens væremåte og valg av strategier. Et godt samarbeid med foreldrene er viktig for å skape en felles forståelse og grunnlag for utvikling gir lærerne uttrykk for (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 102). Studien til Faugstad og Jenssen (2019, s. 102) viser at lærerne trekker fram foreldremøte og utviklingssamtale når de skal beskrive hjem-skole-samarbeidet. Resultatene viser at formalitetene overskygger eller er viktigere enn å fastsette et innhold for samtalen. Dette viser at intensjonen for samarbeidet mellom skole-hjem ikke fungerer slik det bør fungere og som er bestemt på samfunnsnivå. Lærerne ga klart inntrykk om at foreldremøte er et pliktløp som er bestemt på samfunnsnivå, mer enn at de skal bidra til

å skape en felles forståelse for utvikling hos eleven. Samarbeidet bidrar ikke til den faglige og sosiale utviklingen for eleven som er ønsket i et slikt samarbeid (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 104). Lærere utvikler i stor grad sin egen praksis når det gjelder hjem-skole-samarbeidet. Dette kan føre til at samarbeid varierer mye, selv innad på en skole. Studien støtter annen forskning som tyder på at lærere mangler kompetanse om hjem-skole-samarbeidet (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 108). Denne studien viser at samarbeidet skjer i stor grad uten kollektiv bearbeiding eller forankring, men heller av personlige tolkninger og tilpasninger. Lærerne opplever lite støtte og veiledning fra ledelsen, og at de lovpålagte samarbeidsformene som er bestemt på samfunnsnivå fungerer som plikttoppgaver. Handlingsrommet påvirkes av de lærerens egne ønsker, oppfatninger og innflytelse fra kollegaer (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 108)

Westergård (2013, s. 97) viser i sin studie at et godt fungerende hjem-skole-samarbeidet er avhengig av lærerens faglige og personlige kompetanse. Det er viktig at lærere får styrket sin individuelle kompetanse og følelse av selvtillit i samarbeidet med foreldrene. Westergård (2013, s. 97) intervjuer 16 foreldre og lærere sitt samarbeid. Ut ifra resultatene deler Westergård (2013) kompetansen inn i tre områder. Relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse og kontekstkompetanse er tre områder som tar for seg hva samarbeidskompetanse innebærer (Westergård, 2013, s. 95). Kontekstkompetanse handler om å ha troen på egen kompetanse, for eksempel lærerens evne til å observere elever i samspill og lærerens kompetanse om mobbing. Støtte fra kollegaer og ledelse er viktig når det oppleves vansker i samarbeidet. Skoleledelsen har en viktig rolle i arbeidet med hjem-skole-samarbeidet. Deres rolle er å utvikle skolens standarder og legge til rette kompetansen som trengs i samarbeidet med foreldre. Dette legger til rette for å understreke betydningen av hjem-skole-samarbeidet innad på skolen og mellom foreldre (Westergård, 2013, s. 96). Et samarbeid mellom kollegaer i form av diskusjon og støtte er viktig støtte i lærerens kompetanse. Holdningen i møte med foreldre er viktig og påvirker samarbeidet. En positiv holdning til foreldre indikerer at læreren har god relasjonskompetanse og henger sammen med lærerens kommunikasjons kompetanse (Westergård, 2013, s. 96). Personlighet og kompetanse er to faktorer som påvirker kvaliteten på samarbeidet. En kontekstkompetanse som handler om å ha kunnskap om konteksten påvirker kvaliteten, interaksjoner mellom elever er et eksempel på det. Foreldre setter pris på at læreren har nødvendig kompetanse om det oppstår et problem, som for eksempel psykisk vanske. Det vil også bidra til at læreren er tryggere både i møte med elevene i klassen og samarbeidet med hjemmet (Westergård, 2013, s. 97).

LaRouque et al. (LaRocque et al., 2011, s. 115) argumenterer for at et hjem-skole-samarbeid kan bidra til å så skape samarbeidspartnerskap som støtter alle aspekter av et barns prestasjoner i skolen. Lærerne mente i denne studien at det var lite opplæring i hvordan jobbe med foreldene, og lite om hvordan bruke foreldrene effektivt for å legge til rette for barna. Etersom foreldre representerer et større mangfold og kulturer har foreldresamarbeid blitt utfordrende (LaRocque et al., 2011, s. 117). Mangfoldet øker kompleksiteten i forholdet mellom skole og hjem hvor målet er å ha en god foreldre-lærer-relasjon som bidrar til positive elevresultater. Det er viktig at rollene er avklart slik at rollen er tydelig for begge parter (LaRocque et al., 2011, s. 117). Foreldreinvolvering gir flere fordeler, foreldre får bedre informasjon om lærerens mål og barnas behov, utvikler positive holdninger til læreren og lærere får bedre innsikt i hvordan de kan møte elevens behov viser studien.

Forskning viser at barn med økt risiko for å mislykkes trenger støtte på tvers av hjemmet og skolen (Stormont et al., 2013, s. 198). Dette dreier seg blant annet om barn med sosiale og emosjonelle vansker, forstyrrende atferd og oppmerksomhetsproblemer. Studien viser at elever som trenger både atferd- og akademisk støtte kan ha mindre sannsynlighet for å ha en bra relasjon til lærerne sine. Lærerne føler seg mindre komfortable med foreldrene til barn som trenger mye støtte (Stormont et al., 2013, s. 207). Foreldreinvolvering er det som skal til for å redusere lærernes opplevelse av ubehag med disse foreldrene (Stormont et al., 2013, s. 204). Når familier er mer involvert bidrar dette til positive resultater for familier, lærere og skolen (Stormont et al., 2013, s. 207).

Det er viktig at lærere har kunnskap om hva som er særpreget for samarbeid med flerspråklige foreldre (Westergård & Fandrem, 2011, s. 30). Foreldrenes manglende språkkompetanse kan være en hindring i dette samarbeidet, men mangel på kunnskap om skolesystemet i Norge er noe foreldrene kan oppleve (Westergård & Fandrem, 2011, s. 30). Lærerens forutinntatte holdning til samarbeidet til flerspråklige foreldre kan utgjøre en hindringsfaktor. Det er viktig med åpenhet omkring hva lærere og foreldre vet om hverandres oppfatte hindringer i et samarbeid. En felles oppfatning av hva som bidrar til et godt samarbeid er viktig (Westergård & Fandrem, 2011, s. 30). Westergård og Fandrem (2011, s. 34) mener det er viktig å se på flerspråklige foreldre eller barn som en ressurs.

En studie gjennomført av Hornby og Blackwell (2018) i Storbritannia involverte 11 skoler hvor rektorene eller delegatene ved skolene ble intervjuet. Studien identifiserer disse fire typer av barrierer, foreldre og familiefaktorer, foreldre-lærer faktorer, samfunnsfaktorer og praktiske barrierer. Det synes å være størst risiko for vansker i foreldresamarbeidet når det

innebærer foreldre og familiefaktorer. Foreldre og familiefaktorer dreier seg blant annet om foreldrenes negative erfaringer med skolen, foreldres egne vansker, foreldrenes alder, språkbarrierer og manglende fedre involvering (Hornby & Blackwell, 2018, s. 114). Det ble identifisert barrierer for foreldreinvolvering ved skolene som inngikk i denne studien (Hornby & Blackwell, 2018, s. 114). Studien trekker fram 6 aspekter ved foreldreinvolvering som bygger på funnene i rapporten. Før det første viser denne studien at skoleprestasjoner påvirker det som skjer utenfor skolen. Studien trekker fram at skolene anerkjenner at det er en rekke måter å engasjere foreldrene i et hjem-skole-samarbeid. Samarbeidet kan med fordel inneholde mer enn det formelle, som foreldremøte og utviklingssamtale. Det er viktig at skoler blir bedre på å bruke en blanding av ulike tilnærminger for å engasjere foreldrene, og digital teknologi er en måte å nå foreldrene på i større grad. Det tredje denne studien rapporterer er at foreldrenes forventninger har endret seg i løpet av de siste ti årene (Hornby & Blackwell, 2018, s. 117). Dette med bakgrunn i den omfattende forskningslitteraturen om foreldreinvolvering sammenliknet med funnene fra denne studien. Foreldrene har ulike sosial bakgrunn og er blitt mer krevende og stiller større krav til kommunikasjonen til skolen. Skoler med fast forpliktelse til foreldresamarbeidet resulterer i et konstruktivt samarbeid og en relasjon som støtter elevens trivsel og læring. Det fjerde som trekkes fram at i studien er at skolen i dag er mer sentral i samfunnet med å sikre barnas velferd og sikkerhet. Dette er med på å gjøre skolen omsorgsrollen sentral, mer enn tidligere og samarbeidet må søke en gjensidig forståelse for veien videre. Den femte faktoren er ledelsens viktige rolle i foreldreinvolveringen. En aktiv ledelse er avgjørende for et vellykket arbeid. Den siste faktoren er hvordan skolen involverer nye krav inn i eksisterende arbeidsplaner. Endringer denne studien påpeker har skjedd de siste ti årene er hvordan skolen oppfatter foreldreinvolvering. Avtagende støtte til foreldre fra ulike instanser og tjenester har ført til at skolen har fått en større betydning i jobben med å utdanne barn og derfor utvikler en rolle som innebærer å støtte foreldrene. Dette sørger for at det blir mer foreldreinvolvering (Hornby & Blackwell, 2018, s. 118).

En metaanalyse av Sheridan et al. (2019) undersøkte hvilke effekter hjem-skole-samarbeidet har på barns sosiale atferdskompetanse og psykiske helse. Tidligere studier har fokusert på hvilke effekter familie-skole intervensjoner har på akademiske resultater, mens denne studien vier sin oppmerksomhet på de sosiale og atferdsmessige utfallene. Studien har som hensikt å undersøke effekten av familie-skole-samarbeidet på det sosiale og emosjonelle utfallet (Sheridan et al., 2019, s. 297). Med det sosiale og emosjonelle mener de både sosial atferd og

mental helse. Studien er basert på 117 gruppestudier, og fant små til medium store effekter av hjem-skole-samarbeidet på barns sosiale atferdskompetanse og psykiske helse. Metaanalysen viser at mellommenneskelige relasjonelle prosesser og håndgripelige strukturelle elementer har positiv effekt på barns psykiske helse. Kommunikasjon, samarbeid og relasjonen mellom foreldre og lærer er en del av den mellommenneskelige relasjonelle prosessen. Håndgripelige strukturer innebærer hjemmebasert involvering og atferdsstøtte. Funnene indikerer fordeler ved hjem-skole-intervensjoner (Sheridan et al., 2019, s. 296). Ansvar for barns læring og utvikling i livet er delt mellom flere parter. Det første essensielle systemet er familien, og er der barn utvikler seg, blir trygge og opplever tilknytning. Skoler er med på å skape en kontekst på en slik måte at barnet kan tilegne seg kunnskap, samhandle med andre og løse akademiske og mellommenneskelig utfordringer (Sheridan et al., 2019, s. 296). Sammen danner skole og familie et viktig grunnlag for hvordan elever utvikler læring, språk, sosial kompetanse og andre livskvaliteter.

Sheridan et al. (2019) påpeker at det er en rekke potensielle egenskaper hos barnet, familien og på samfunnsnivå som kan påvirke bruken og effekten av intervensjonen mellom skole og hjem. Et ofte omtalt aspekt ved familie-skole-samarbeid gjelder kvaliteten på forholdet mellom lærer og foreldre. En positiv relasjon mellom skole og hjem inkluderer kommunikasjon mellom lærer og foreldre. Den består av gjensidig støtte og beslutningstaking, felles forventinger til elevens prestasjoner, tillit, åpenhet, respekt og sensitivitet (Sheridan et al., 2019, s. 300–301). Samarbeid som gir omfattende støtte på vers av sosialiseringstilgjør, målrettet sosial atferd og mental helse er faktorer som styrker barns langvarige kompetanse (Sheridan et al., 2019, s. 311). Dette samarbeidet involverer sosialiseringstilgjør skole og hjem, med alle foreldre og lærere som er ansvarlige for barns positive utvikling. Studien undersøker konteksten for å bestemme effekten av hjem-skole-samarbeidet. Kjennetegn ved barnets alder, etnisitet og lokalsamfunn undersøkes for å forstå forholdene som kan påvirke effekten av samarbeidet. Funnene til studien indikerer at familie-hjem-intervensjonen forbedret barns sosiale og emosjonelle kompetanse uavhengig av alder (Sheridan et al., 2019, s. 317). Atferdsstøtte, samt strukturert og systematisk involvering av hjemmet, var en av de viktigste elementene i god kommunikasjon, og som ga best resultat for elevens sosiale atferd og mentale helse. Resultatene avdekket at familie-skole-intervensjoner hadde en betydelig positiv effekt på barnets psykiske helse og på barnets sosiale atferdskompetanse. Denne studien vektlegger at både relasjonell og strukturelle komponenter er viktige for familie-skole-samarbeid (Sheridan et al., 2019, s. 314).

2.4. Sosiale og emosjonelle vansker

En overordnet betegnelse på sosiale teorier er sosiokulturell tilnærming eller sosiokulturelle systemtilnærminger (Haugen, 2008, s. 38). Fagpersoner med denne tilnærmingen til sosiale og emosjonelle vansker er opptatt av hvordan barn og unge påvirkes av miljømessige faktorer og hvordan de etter hvert er selv med på å påvirke sine egne vansker (Haugen, 2008, s. 38). I denne sammenhengen er det den kulturelle og miljømessige helheten som barn vokser opp i viktig. I lys av denne tilnærmingen er det samspillet mellom barnet og de mange påvirkningsfaktorene i oppvekstmiljøet som er av interesse. I den sosiokulturelle tilnærmingen er det de viktigste systemene for et barn deres familie, venner barnehage/skole og nabolag. Dette er systemer som barnet forholder seg til daglig og en vanlig fellesbetegnelse på disse er mikrosystem (Haugen, 2008, s. 38). Kvaliteten på relasjonene de har til hverandre er et viktig aspekt ved systemer. Relasjonen kan variere fra negativ, nøytrale til positiv. Foreldre som har en negativ innstilling til skolen, vil kunne føre til at relasjonene mellom systemet familie/hjem og systemet skole blir negativ. Negativ relasjon mellom skole og hjem kan videre ha en negativ innvirkning på eleven.

Det er særdeles viktig at skolen har en rolle når det gjelder å fremme deres kognitive utvikling og deres sosiale og emosjonelle utvikling (Durlak et al., 2011, s. 406). Mestring i sosial og emosjonell kompetanse er assosiert med større trivsel og bedre skoleprestasjoner. Manglende kompetanse på disse områdene kan føre til personlige, sosiale og akademiske vansker. Sosial og emosjonell kompetanse kan gi positiv innvirkning på elevens selvoppfatning, skoletilpasning, skole engasjement, motivasjon for læring og relasjon med jevnaldrende og lærere (Durlak et al., 2011, s. 419). Haugan (2017, s. 204) mener det er viktig at barn og unge utvikler ferdigheter som støtter og utvikler deres sosiale samspill, psykiske helse og selvregulering for å forebygge mot at opplevelser av frykt, angst og smerte blir overveldende. Skolen har sine lovpålagte plikter som innebærer å skape et bra skolemiljø referer Haugan (2017) til. Mange problemer knyttet til psykisk helse starter i barne- og ungdomsårene, det er derfor viktig med tidligere intervensjoner og forebygging av barns psykisk helse i skolen (Haugan, 2017, s. 205). Vansker med mentalisering eller mangelfull sosial og emosjonell læring er noe nesten alle psykisk sykdommer kan tolkes å inneha (Haugan, 2017, s. 214). Mentalisering handler om våre møter med andre og som bidrar til utvikling av en særegen menneskelig evne (Haugan, 2017, s. 206). Mentale prosesser hvor vi både kontrollert og automatisk danner forestillinger om egne og andres sinn er en del av definisjonen.

Forestillingene er med på å gjøre det mulig å tolke meningen og motivasjonen med egen og andres atferd.

Befring og Uthus (2019, s. 500) presenterer grunntrekk ved læringen barn har av sosial og emosjonell kompetanse. Denne kompetansen kalles også psykosial, relasjons- eller samspillskompetanse og omfatter en mangfoldig læring. Befring (2016, s. 189) mener psykososiale vansker er et bredt problemområde og omhandler ulike former for emosjonelle og sosiale tilpasningsvansker. Det betegnes også som relasjons- og samspillvansker da det for en stor del dreier seg om problemer i samhandling med andre. Det brukes et mangfold av termer og fagbegrep i spesialpedagogikken, psykologi og andre hjelpefag. Dette være seg innadvendte og utadvendte, urolige, engstelige, sårbare barn og unge, hyperaktive og impulsstyrte barn og unge (Befring, 2016, s. 189). En inndeling mellom særlig innadvendte og utadvendte barn og unge er formålstjenlig. Innadvendte barn involverer seg i liten grad i det sosiale og stiller seg i bakgrunnen. I møte med omgivelsene opptrer de med stor varsomhet, sjenanse, skyhet og utrygghet. Typiske trekk ved utadvendte barn er at de er selveksponerende og aktivt sosialt. Dette er ikke sjeldent at oppleves på en negativ måte. Det er ofte at de blir involvert i konflikter med medelever og lærere, og de vil utfordre de sosiale spilleregler og normer (Befring, 2016, s. 190).

Drugli et al (2008, s. 79) intervjuet 27 lærere om deres erfaringer og håndteringer av barn med atferdsproblemer i skolen. Lærere blir sett på som de mest relevante observatørene for atferd i skolen. Dette fordi de kan sammenlikne barn på samme alder og kan redegjøre for hvordan slik problemer blir håndtert på en skole (Drugli et al., 2008, s. 281). Lærere oppga ulike årsaker til atferdsvanskene. Årsakene var enten at det har noe med barnet å gjøre, at det hadde noe med foreldrene eller deres familiesituasjon, hjemmeforhold å gjøre eller at det var begge deler (Drugli et al., 2008, s. 283–284). Barn med atferdsproblemer krever mer oppmerksomhet og tid fra læreren sammenliknet med andre barn (Drugli et al., 2008, s. 287). Lærer-elev-relasjonen når det gjelder barn med atferdsproblemer viser i denne studien å være mer konfliktfylt, men ikke mindre nærere enn til andre barn. Lærere opplever det vanskelig å gi nok oppmerksomhet til alle barn når det er barn med atferdsproblemer i klassen. Dette kan skyldes at barn med atferdsproblemer krever mer oppmerksomhet og tid (Drugli et al., 2008, s. 287). Studien viser at lærere mener at foreldre har stor innvirkning på barnets psykososiale utvikling (Drugli et al., 2008, s. 288). Foreldresamarbeidet så ut til å fungere best når det ikke var bekymring rundt hjemmesituasjonen. De fleste lærerne uttrykte en følelse av hjelpeløshet når de måtte ta opp temaer som foreldrene ikke selv introduserte og lærerne tok sjelden opp

slike temaer. Andre instanser oppleves som fraværende i det daglige arbeidet på skolen, det er ofte slik at lærerne arbeidet selvstendig.

2.5. Systemteori

Et gjennomgående tilskudd til forskningen i denne avhandlingen rundt tematikken er utviklingsmessig systemteori (Haugen, 2008; Sabol & Pianta, 2012; Sheridan et al., 2019). Systemteori kan enkelt forklares som at alt henger sammen med alt (Bø, 2018, s. 15). Systemer som denne teorien omhandler, er først og fremst de sosiale og kulturelle systemene. Utgangspunktet for sosiale systemer er menneskets evne for og trang til et fellesskap (Bø, 2018, s. 15). Det dannes sosiale relasjoner når samhandlinger gjentas mellom personer som er en betingelse for samfunnsdannelse (Bø, 2018, s. 15). Videre skriver Bø (2018, s. 15) at det kalles et sosialt system når mønsteret er avgrenset mot det øvrige sosiale liv. Et sosialt system utgjør en samling med relasjoner som har en indre sammenheng. Eksempel på dette kan være en skoleklasse. De sosiale systemene kan operere separert eller i forhold til hverandre. En skoleklasse kan opptre separert, men kan også forholde seg til andre klasser eller også til elevens hjem. Urie Bronfenbrenner introduserte uttrykket utviklingsøkologi (Bø, 2018, s. 21). Han ser på utviklingsøkologi som læren om hvordan mennesker utvikles og sosialiseres i en dynamisk prosess med kultur og tingenes verden. En slik forståelse innebærer at forståelsen av mennesker tar med seg erfaringer inn i nye situasjoner. Personenes opplevelser og væremåte i situasjoner har en sammenheng med forutsetningene, det sosiale samspillet og de ytre rammefaktorene (Bø, 2018, s. 22).

2.6. Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner utviklet en sosial-økologisk modell som illustrerer samspillet mellom person og omgivelser over tid (Bø, 2018, s. 171). Denne modellen illustrerer hvordan prosessene som påvirker personen er avhengig av kjennetegn ved personen og omgivelsene. Bronfenbrenner videreutviklet sin sosial-økologiske modell i løpet av 90-årene til heller å kalle det en bioøkologisk modell (Bø, 2018, s. 170). I stedet for å kun ha et fokus på kraften i miljøfaktorene i sin forståelse av sosialisering danning av relasjoner og identitet, gjør han nå individets kontekst, egenart og ressurser mer synlig. Individet blir en mer aktivt medvirkende i modellens dynamikk (Bø, 2018, s. 170). (Bronfenbrenner, 1977, s. 513) beskriver økologien til menneskelig utvikling som den vitenskapelige studien av den progressive, gjensidige tilpasningen som foregår gjennom hele levetiden. Dette skjer mellom et voksende menneske og det skiftende umiddelbare miljøet det lever i. Mennesket blir påvirket av både relasjoner

som oppnås innenfor og mellom disse umiddelbare settingene samt de sosiale kontekstene både formelle og uformelle. (Bronfenbrenner, 1977, s. 514–515) beskriver det økologiske miljøet gjennom å dele det inn i fire systemer eller nivåer. Modellen viser hvordan personer påvirkes av erfaringer og hendelser på disse fire ulike systemene, eller nivåene (Bø, 2018, s. 171). Disse systemene er i en kontinuerlig samhandling med hverandre. Det første nivået kalles mikrosystem, det står nærmest individet og er det eller de individet samhandler direkte med (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). På dette nivået utspilles den relasjonelle kompleksitet mellom mennesket i utvikling og miljøet i den umiddelbare nærhet til personen (Bronfenbrenner, 1977, s. 514). Hjemmet, familien, skolen og arbeidsplassen er eksempler på miljøer som inngår i individets primære relasjoner. Samspillet som utspiller seg i mikrosystemet er svært viktig for oppdragelse, læring og norm- og identitetsdannelse. Neste nivå er mesosystemet. Et mesosystem omfatter relasjonene mellom to eller flere settinger som individet deltar aktivt i (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Interaksjoner mellom familie og skole og jevnaldrende er et eksempel på dette og er noe et mesosystemet inneholder for et typisk barn i skolealder. Et mesosystem er et system av mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1977, s. 515). Mesosystemet vil endre seg i takt med individet som tar del i nye settinger (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). For et barn kan dette dreie seg om relasjonene mellom hjemmet og skolen. Arbeidsplassen, hjemmet og det sosiale livet er eksempler hva et mesosystem kan inneholde for en lærer. Kommunikasjon, samspill, kunnskapsoverføring og gjensidig påvirkning er prosesser som normalt fører til trivsel, fellesskapsopplevelse, støtte og konsensus (Bø, 2018, s. 174). Dette er noe som foregår i mesosystemet mellom aktørene på de arenaene som bindes sammen. Mellom settingene er felleskap og sterke bånd viktige, disse er skaper rammer, trygghet forutsigbarhet som et grunnleggende verdi for utvikling (Bø, 2018, s. 174). Bø (2018, s. 174) viser til Bronfenbrenner som skriver om meso som et potensial i oppdragelsen. Det er viktig at personene støtter og kjenner til hverandre i de ulike mikrosystemene, deriblant skole og hjem. De sosiale relasjonene mellom de ulike nettverkene eller innad i samme nettverk ha innvirkning på barnets utvikling (Bø, 2018, s. 174). Det er derfor viktig med et fungerende hjem-skole-samarbeid. Det tredje nivået er eksosystemet, og er en utvidelse av mesosystemet og omfatter andre spesifikke sosiale strukturer. Systemet inneholder både formelle og uformelle sosiale strukturer hvor ikke individet er aktiv deltager (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Arbeidsplassen til foreldrene kan være et eksempel på dette. En mor som opplever mestring på jobb, vil kunne ha effekt på situasjon hjemme og motsatt om mor opplever stress og utfordringer jobb vil kunne påvirke hjemmesituasjonen negativt. Ekso kan være et uttrykk for steder barnet sjelden eller aldri er tilstede i, men beslutninger på

dette nivået kan ha betydning for arenaer og andre mikroer barnet befinner seg i (Bø, 2018, s. 176). En lærer som har hatt en krangel på hjemmebane vil kunne ha et potensiale for å påvirke pedagogikken i klasserommet (Bø, 2018, s. 176). For læreren handler det å være bevisst på hva som kan påvirke negativt eller positivt på elevene. Makrosystemet skiller seg fra de foregående formene ved at det ikke referer til de spesifikke kontekstene som påvirker livet til personen, men til generelle prototyper, som eksisterer i kulturen eller subkulturen. Et klasserom innenfor et samfunn fungerer omtrent som et annet, det samme gjelder for andre miljøer og institusjoner (Bronfenbrenner, 1977, s. 515). En økologisk tilnærming gir rom for å undersøke gjensidige prosesser. Dette gjør det også mulig å vurdere interaksjoner mellom nivåene. Den sosial-økologiske modellen illustrerer hvordan disse systemene henger sammen og interagerer med hverandre (Bø, 2018, s. 170–171).

Kunnskapsgrunnlaget, som blir presentert i dette kapitlet, om hjem-skole-samarbeidet bruker primært systemteori for å beskrive hvordan ulike system påvirker hverandre og virker sammen både indirekte og direkte. Dette innebærer at samarbeidet mellom skole og hjem ses i sammenheng med spenningsfeltet mellom krav og muligheter som ligger på ulike nivå (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Nivåene kalles samfunnsnivå, skolenivå og individnivå. Samfunnsnivå som dreier seg om hele samfunnet og er med på å legge føringer på lover, forskrifter og læreplanverket for hjem-skole-samarbeidet. Skolenivået innebefatter hvordan skolen arbeider med å etablere kollektive holdninger og rutiner for hjem-skole-samarbeidet. Det er store variasjoner i hvordan lærere tolker og opplever sitt handlingsrom viser en studie (Imants et al., 2013, s. 344). Individnivå handler om samarbeidet mellom den enkelte lærer og hjemmet. Individnivået er perspektivet som ligger til grunn for denne studien, men som også berører i noe grad skolenivået.

Fra et økologisk teoretisk perspektiv blir barns læring og utvikling påvirket av kilder som forekommer innenfor og på tvers av ulike systemer. Studien til Sheridan et al. (2019, s. 297) bruker Bronfenbrenner (1979) sitt perspektiv i møte med samarbeidet mellom skole og hjem. Videre forklarer studien hva som legges i de ulike systemene. Mikrosystemer er klasserom og hjemmemiljø som er nærliggende for barnet og har en umiddelbar innvirkning på utviklingen. Mesosystemet er interaksjoner, opplevelser og relasjoner på tvers av mikrosystemer. Dette kan være grensesnittet mellom familier eller hjemmet og skolen. Fokuset i denne studien er der direkte og relasjonelle påvirkninger som er grunnlaget for familie-samarbeidet. Det som menes med direkte er hjemme- og skole-mikrosystemene, mens de relasjonelle handler om hjem- og skole- mesosystemer. Intervensjoner mellom familie og skole blir definert som de

som tar sikte på å fremme deltakelse av betydelige omsorgspersoner (Sheridan et al., 2019, s. 297).

Haugen (2018) bruker Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell i forståelsen av sosiale og emosjonelle vansker. I denne tilnærmingen vektlegges systemer og relasjoner mellom systemene som en betydelig rolle for barnet (Haugen, 2008, s. 42). Mikrosystemet er allerede beskrevet som systemet barnet forholder seg til i det daglige. Når man undersøker relasjoner mellom to eller flere mikrossystemer er man over i mesosystemet. Eksosystemet er forhold, situasjoner eller steder som barnet blir påvirket av i mer eller mindre grad. Det er sjelden eller aldri at barnet selv er til stede, og skolestyret kan være et slikt eksempel (Haugen, 2008, s. 41). Makrosystemet utgjør den ytterste sirkelen og er kulturen eller subkulturen. Dette påvirker barnet indirekte og kommunens økonomi er et eksempel på det.

I dette kapitlet er det belyst tidligere forskning og kunnskapsgrunnlag om relasjonskompetanse, hjem-skole-samarbeidet, psykisk helse og sosiale og emosjonelle vansker. Det teoretiske rammeverket benyttes for å belyse de ulike erfaringene læreren har på de forskjellige nivåene og konteksten det utspiller seg. Det neste kapitlet tar for seg forskningsdesignet og metoden som er benyttet i studien.

3. Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for avhandlingens vitenskapsteoretiske perspektiv og metodiske valg. Avhandlingen utforsker hvordan relasjonen i hjem-skole-samarbeidet påvirker arbeidet med psykisk helse når eleven opplever sosiale og emosjonelle vansker på mellomtrinnet. Det utforskes hvordan relasjonen har innvirkning på arbeidet med psykisk helse når eleven har sosiale og emosjonelle vansker på mellomtrinnet. Først gis det en redegjørelse for den vitenskapsteoretiske forankringen til studien. Studien er empirisk og bygger på semistrukturerte intervju som tar for seg opplevelser fra et utvalg lærere. Målet er å undersøke sider ved hjem-skole-samarbeidet som læreren opplever at kan ha innvirkning på elevens psykiske helse. Ordet metode stammer fra det greske ordet *methodos*. Johannessen et al. (2021, s. 21) skriver at det å bruke en metode, er det samme som å følge en bestemt vei mot et mål. Intervjuet, som danner grunnlaget for denne avhandlingen, benyttes som forskningsmetode. Kvalitative intervjuer blir brukt for å samle deltakernes perspektiver og erfaringer om temaene i avhandlingen. Intervjuet foregår som en samtale, hvor forskeren og informantene har en dialog. En sosial interaksjon skaper kunnskap og forståelse (Postholm, 2010, s. 23). Videre begrunnes utvalget av intervjupersoner, hvordan intervjuene ble gjennomført og transkribert, og hvordan de ble analysert og kodet. Avslutningsvis redegjøres det for de etiske vurderinger og drøfting av studiens forskningskvalitet.

3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen er å samle inn, analysere og tolke data. Dette er sentralt i den empiriske forskningen (Johannessen et al., 2021, s. 21). Empiri er informasjon om virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 13). Målet med avhandlingen er å beskrive kompleksiteten av fenomenet knyttet til problemstillingen. Metode ved innsamling av empiri handler om hvordan man nærmer seg virkeligheten, og hvordan man går fram for å samle informasjon om virkeligheten. Informasjonen må samles inn på best mulig måte slik at den er troverdig og svarer på spørsmålet (Jacobsen, 2022, s. 16). Valg av forskningsmetode og teori avhenger av problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 34). Det er viktig at valgene forskeren tar bidrar til å gi best mulig svar på problemstillingen.

En av retningene innenfor samfunnsvitenskapen er sosialkonstruktivismen. Den sosialkonstruktivistiske tanken er at mennesket konstruerer sin virkelighetsforståelse gjennom det sosiale (Tjora, 2017, s. 265). Interaksjon mellom mennesker er et eksempel på dette. Bronfenbrenner (1979) sammenfatter alle de innvirkende faktorene i menneskets

oppvekstmiljø i den bioøkolgiske modellen. Denne modellen er avhandlingens rammeverk og i likhet med den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen ser denne på samspillet mellom aktører og de elementene som befinner seg i konteksten. Virkeligheten betraktes som samfunnsskapt og forståelsen blir gjort på bakgrunn av ulike sosiale faktorer (Tjora, 2017, s. 27). Videre skriver Tjora (2017, s. 27) at ulike folk kan ha ulike oppfatninger av samme fenomen. Dette med bakgrunn i de ulike sosiale faktorene som personene befinner seg i. Det vil da være interessant som forsker å se på hvordan de sosiale fenomenene har innvirkning på institusjonelle trekk (Tjora, 2017, s. 28). Forskeren vil være interessert i å se på om de sosiale fenomenene er stabile eller objektive. En skole vil kunne anses som en institusjon, og innad på en skole befinner det seg lærere med ulike oppfatninger. Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, men heller flere ulike forståelser av virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 30). Som forsker søker man en forståelse av hvordan enkelte tolkninger av virkeligheten oppnår dominans framfor andre, og dette med bakgrunn i sosiale prosesser (Tjora, 2017, s. 28). Oppmerksomheten rettes mot den omfattende virkeligheten. Dette for å få innblikk i årsaken til hva man gjør (Jacobsen, 2022, s. 30). Epistemologi handler om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren innenfor kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 34). Ontologi handler om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Jacobsen, 2022, s. 24). I sosialkonstruktivistisk forskning blir kunnskap om virkeligheten skapt i møtet mellom personene som er med i studien. Postholm (2010, s. 35) mener skillet mellom epistemologi og ontologi er uklart. Dette fordi virkeligheten konstrueres i møte mellom forskeren og informanten. Forskerens posisjon når det gjelder hvordan verden oppfattes, er at den sosiale virkeligheten er i stadig endring. Forståelsen avhenger av at forskeren har evner til å sette seg inn i hvordan mennesker fortolker fenomener. Ny kunnskap og nye erfaringer er med på å endre og justere tidligere oppfatninger.

Denne avhandlingen bygger på en fenomenologisk forståelse av dataene. Tematisk analyse er valgt som metode, både for å redusere kodene og for å kategorisere dem. Fenomenologi innenfor kvalitativ forskning handler om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver og beskrivelser av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.2. Fenomenologisk tilnærming

Kunnskapsutviklingen til denne studien har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi har røtter i Husserls (1859-1938) filosofi (Postholm, 2010, s. 42). Husserls mente at en forsker skal forsøke å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom å studere erfaringer basert på et

førstepersonsperspektiv (Postholm, 2010, s. 42). Dette innebærer at en forsker, ut fra informantens fremstilling av egne opplevelser, skal forsøke å forstå hvordan den enkelte opplever erfaringene (Postholm, 2010, s. 44). I denne avhandlingen formidlet informantene egne erfaringer og opplevelser med blant annet hjem-skole-samarbeidet slik dette eksisterer i deres bevissthet. Det kan ikke sies at de formidlet sin praksis slik denne utøves i det daglige arbeidet som lærere.

Formålet med å hente inn data i fenomenologiske studier, er å beskrive både et enkeltindivids opplevelse og hvordan erfaringene av samme fenomen oppleves av flere (Postholm, 2010, s. 41). Utgangspunktet for denne studien var å utforske lærernes erfaringer av hvordan hjem-skole-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse. Interessen for hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden er typisk i fenomenologi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Dette er utgangspunktet for denne studien og henger sammen med bakgrunnen for anvendelse av fenomenologi. Både i prosessen med planlegging og gjennomføring av intervjuene, og i analyseprosessen, er det satt søkelys på å få frem individets erfaringer. Dette benyttes for å belyse problemstillingen.

Denne studien bruker en tematisk analyse, der formålet er å utdype temaer som framgår av datamaterialet. Tematisk analyse innebærer å sammenlikne dataene fra de ulike informantene om samme tema (Thagaard, 2018, s. 152). Det å organisere datamaterialet etter tema, bidrar til at forskeren reduserer, kategoriserer og ordner dataene. Hensikten er å skape et grunnlag for analysen og ikke miste informasjon som er viktig (Johannessen et al., 2021, s. 153).

Kategorisering innebærer ofte at setninger eller avsnitt blir markert for å muliggjøre identifisering av spesielle temaer i datamaterialet (Johannessen et al., 2021, s. 154). Dette er med på å beskrive hva deler av teksten eller datamaterialet handler om (Johannessen et al., 2021, s. 155). Tilnærmingen til dataene i denne studien tilstreber å være induktiv i analyseprosessen. Det at tilnærmingen er induktiv, betyr at dataene er utgangspunktet for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Det anerkjennes likevel at analyseprosessen ikke er gjennomført helt sett bort fra teori, fordi forskeren alltid kan ha med seg noen teoretiske antakelser. Det ble gjort omfattende litteratursøk i forkant av planleggingen og gjennomføringen av studiets datainnsamling. I arbeidet med teorien ble temaene brukt som utgangspunkt for søkene. Søkene gav funn som bidro til ytterligere søk. Analysen bidro til at forskeren vekslet mellom å utvikle perspektiver fra dataene og ideer fra det overordnede teoretiske perspektivet. Dette er, som Thagaard (2018, s. 181) skriver, en vanlig framgangsmåte i de fleste studier. Forskeren har primært brukt Oria som en database i

søken etter forskningsartikler og bøker. Det er blitt laget oversikter over viktige sitater og forskere. Denne listen ble aktivt brukt for å undersøke fenomener som fanget forskerens interesse. Forskeren tilstrebet å ha et åpent sinn når arbeidet med datainnsamlingen startet, men erkjenner at den tilegnede kunnskapen var vanskelig å sette til side.

3.3. Intervju som metode

En kvalitativ tilnærming innebærer at oppmerksomheten rettes mot det dagligdage og kulturelle ved menneskelig tenkning, kunnskap, læring og handling, og sier noe om hvordan vi personer forstår oss selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30). Studien tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming med ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra informantens perspektiver og informantens beskrivelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) mener at å innsnevre intervju til personens opplevde betydningen av sin verden har gjort at fenomenologien relevant for avklaring av forståelsesformen når det gjelder det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Et semistrukturert intervju benyttes når dagliglivets temaer skal forstås ut fra informantens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette er en form som ligger nært opp til samtaler i dagliglivet og søker beskrivelser fra informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Tjora (2017, s. 28) beskriver kvalitative metoder som en måte å identifisere hvordan det sosiale, som i en vid forstand forstås som samfunnet, skapes ved meningsdanning, interaksjon og handling. Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) beskriver intervju ved å trekke frem tre hovedlinjer, nemlig, en kunnskapsproduserende aktivitet, et håndverk og en sosial praksis. De tre hovedlinjene blir kort beskrevet og det gis en forklaring på hvordan denne avhandlingen har hensyntatt disse i studien. Formålet med intervju er å forstå eller beskrive noe, og det er intervjuer som stiller spørsmålene og følger opp svarene vedkommende får fra informanten (105 Johannessen et al., 2021). Intervjuferdigheter læres gjennom intervju og støtter oppunder det at intervju er et håndverk som læres i praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). I en intervjusituasjon produseres det kunnskap i relasjonen mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Intervju som en sosial praksis skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 37) er en motsetning til idealismen som beskriver intervjuet som et likeverdig samspill. Intervjusituasjonen er preget av et asymmetrisk maktforhold og det kan gi både sosiale virkninger og sosiale konsekvenser. I arbeidet med gjennomføring av intervjuene har det vært tydelig at kunnskap til intervjueren har utviklet seg. Intervjuene har gitt kunnskap i relasjonen mellom intervjuer og informant. Det har helt fra starten vært viktig å hensynta og tilpasse

intervjusituasjonen. Dette med hensyn til de etiske spørsmålene og den sosiale konteksten. Kvalitative forskningsintervjuer benyttes når formålet er å forstå sider ved informantens dagligliv, og dette fra informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Semistrukturert intervju er valgt i denne avhandlingen for å gi best mulig svar på problemstillingen. Denne formen for forskningsintervju har som mål å hente inn beskrivelser om livsverdenen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Problemstillingen inneholder spørsmål omkring lærerens opplevelser, og for å få innsikt i dette er det nettopp en beskrivelse fra informantens forståelse, denne avhandlingen ønsker innblikk i. Et semistrukturert intervju er basert på et fenomenologisk perspektiv mener Tjora (2017, s. 114), og gir informantene stor frihet i å forme sin egen forståelse ut fra sin egen erfaring. Målet med et semistrukturert intervju er å innhente beskrivelser om informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er forskeren ute etter å undersøke hvordan informantene skaper mening og hvordan de forstår sin virkelighet med bakgrunn i erfaringer de har (Tjora, 2017, s. 115) Denne studien ønsker å få innblikk i hvordan lærere opplever og forstår sin situasjon i møte med elevens psykiske helse med bakgrunn i sine erfaringer. Observasjon er en måte å samle inn informasjon ved å se på hva mennesker gjør i ulike situasjoner. I kontrast til intervju hvor man ser på hva de sier, vil observasjon si noe direkte om hva de faktisk gjør (Tjora, 2017, s. 53). Grunnen til at observasjon ikke er valgt er med bakgrunn i rammene for avhandlingen. En observasjon av lærerens opplevelse av et hjem-skole-samarbeidet ville vært en tidkrevende prosess da valg av tidspunkt og sted for å besvare problemstillingen er viktig (Tjora, 2017, s. 55). Hjem-skole-samarbeidet er ofte noe som skjer i det daglige, for å få kartlagt denne relasjonen ville dette krevd observasjon i ulike situasjoner over en tidsperiode. En observasjon av et samarbeid mellom flere parter krever at forskeren er opptatt av hvordan sosiale fenomener utfolder seg og oppstår, og hvordan de tolkes (Johannessen et al., 2021, s. 82). Med bakgrunn iblant annet ressursmessige hensyn, og at det er lærerens opplevelse som undersøkes ble ikke observasjon en del av denne avhandlingen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) mener at kvaliteten for et intervju avhenger av i hvilken grad spørsmålene følges opp, og hvordan betydningen av de relevante delene av svaret klargjøres. For å oppnå dette er det avhengig av intervjuerens kvalifikasjoner. En dyktig intervjuer har god kunnskap om emnet og menneskelig interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). En intervjuer må hensynta det asymmetriske maktforholdet som oppstår i et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Intervjuer setter rammene

for intervjuet, både tema og spørsmål som stilles er opp til intervjuer. Et annet aspekt ved det asymmetriske maktforholdet er at intervjuer er den som fortolker utsagnene til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Disse to aspektene ved asymmetrisk maktforhold er ikke nødvendigvis noe som bør eller skal elimineres. Det er viktig at intervjuer reflektere over situasjonen, aspektene og sin rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53).

3.4. Utvalg og rekruttering

Forskeren har strategisk valgt ut sine informanter for denne studien. Utgangspunktet for studien er å intervju lærere med ulik mengde arbeidserfaring samt at lærerne fra ulike skoler. For at studien skulle innebefatte lærere med erfaring rundt tematikken var det viktig å sørge for å informantene hadde tilstrekkelig med arbeidserfaring, men gjerne med varierende lengde. Dette for å belyse ulike sider ved tematikken og for å se på om erfaring var en innvirkende faktor. Studien har derfor informanter som har en spredning fra lang arbeidserfaring til en informant som har jobbet som lærer i 6 år. Informantene ble fysisk kontaktet og dette var en vellykket tilnærming siden alle informantene takket ja direkte. Forskeren har kjennskap til alle informantene, derfor var informantenes arbeidserfaring noe forskeren hadde informasjon om før de ble forespurt om deltakelse. Intervjuet innebærer spørsmål om ledelsen, kollegaer og andre samarbeidende instanser. For å belyse ulike erfaringer med dette var det derfor viktig at informantene representerte ulike skoler. Dette bidrar til at studien belyser ulike skolars praksis og åpner for en sammenlikning av flere skoler. Strategisk utvelgelse tar utgangspunkt i hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendig data og få mest mulig kunnskap (Johannessen et al., 2021, s. 58). Hensikten er å få mest mulig kunnskap om fenomenet som skal studeres og derfor er den strategiske utvelgelsen gjort med bakgrunn i relevans og derfor mest hensiktsmessig (Johannessen et al., 2021, s. 58). Målgruppen til denne studien er lærere og det endte opp med tre informanter. Forskeren mener utvalget representerer en god nok spredning til å kunne skape en bredde og variasjon i datamaterialet.

Studien intervjuer 3 informanter fra 2 ulike skoler. Den ene informanten er nylig ansatt ved samme skole som en av de andre informantene. Forskeren har påpekt i intervjusituasjonen at informanten bør svare ut ifra tidligere arbeidsplass. Dette da informanten ikke har tilstrekkelig med arbeidserfaring på nåværende skole til å kunne svare tilfredsstillende. Postholm (2010, s. 43) skriver at det rår ulike meninger omkring hvor mange informanter et kvalitativt forskningsarbeid skal inneha. Dersom man velger tre personer, kan forskeren finne en felles

essens eller en sentral opplevelse som er kjernen og fellesnevneren i erfaringene til informantene av et mindre forskningsarbeid (Postholm, 2010, s. 43).

Pilotintervjuet ble gjennomført med en bekjent. Den bekjente er en dame utdannet barnehagelærer. Hun har jobbet i barnehage i 10 år som pedagogisk leder og har det siste året gjennomført utdanning i faget spesialpedagogikk. Barnehagelæreren har jobbet i to ulike barnehager og på ulike avdelinger innad i samme barnehage.

Studien endte opp med tre informanter med en arbeidserfaring som sprer seg fra 6 til 42 år og fra to ulike skoler. Alle informantene er utdannet lærere med tilleggsutdanning eller opprykk. Informant 1 har jobbet som lærer i 42 år, Informant 2 har jobbet i 21 år og Informant 3 har jobbet i 6 år. Informant 1 har jobbet på barneskole, men med et års erfaring fra ungdomsskole. Læreren har primært erfaring med arbeid på mellomtrinnet. Informant 2 har kun jobbet på barneskoler og med erfaring fra alle trinn. Informant 3 har jobbet både på barneskole og ungdomsskole. Arbeidserfaringen på barneskole er som lærer på mellomtrinnet. Utvalget ble sammensatt av informanter forskeren hadde kjennskap til. Det var veldig viktig at lærerne hadde erfaring fra ulike skoler da dette ga en bredde og variasjon som studien trengte. Lærerne fra de ulike skolene ga et bredt inntrykk av hvordan skolene arbeidet med temaene og forskeren ser på dette som en styrke.

3.5. Intervjuguide

Et typisk kvalitativt intervju er ofte basert på en intervjuguide som er delvis strukturert (Thagaard, 2018, s. 91). Temaene for prosjektet er kartlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Arbeidet med intervjuguiden i denne studien startet med å kartlegge temaene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene var utgangspunktet for valg av temaer. Arbeidet med intervjuguiden tok lang tid. Årsaken til at intervjuguiden var et tidkrevende arbeid var forskerens ønske om at de utvalgte temaene både var relevante og sentrale for problemstillingen. Intervjuguiden var delt inn i fem temaer hvor hvert tema hadde underspørsmål. Når pilotintervjuet ble gjennomført var intervjuguiden ferdigstilt. I etterkant av pilotintervjuet var det en del justeringen og presiseringer rundt hvert spørsmål som ble belyst og diskutert med informanten. Det var viktig at de ulike spørsmålene hensyntok avgrensningene som er blitt gjort. Avgrensningene som presiseres i forskningsspørsmålene handler om hvordan relasjoner påvirker arbeidet med psykisk helse og at det dreier seg om elever med sosiale og emosjonelle vansker på mellomtrinnet. Intervjuguiden ble derfor korrigert og det ble presisert hvilke elever de ulike spørsmålene berørte.

Intervjuguiden startet med innledende spørsmål om utdanning og arbeidserfaring til den enkelte informanten. Oppvarmingsspørsmål er spørsmål som ikke krever for mye refleksjon og har i tillegg som mål å kunne skape en trygghet hos informanten (Tjora, 2017, s. 145–146). Det første temaet i intervjuguiden er kontakten med hjemmet, der det første spørsmålet dreier seg om informantens beskrivelse av sosiale og emosjonelle vansker. Forskningsspørsmålet i denne studien avgrenser arbeidet til å dreie seg om elever med sosiale og emosjonelle vansker. Det er derfor viktig at informantene allerede innledningsvis uttrykker og reflekter over denne vansken. Videre spørsmål om vansken presiseres i intervjuet å gjelde elever med sosiale og emosjonelle vansker. En refleksjon om vansken innledningsvis er med på å skape en bakgrunn for videre spørsmål om vansken. Under det første temaet skal de beskrive hvordan kommunikasjonen er med hjemmet. Dette både med elever som har sosiale og emosjonelle vansker og ikke. Dette temaet tar opp hvilke forventninger som ligger i kontakten mellom skole og hjem, hvordan støtten oppleves og påvirkningsmuligheter i et slikt samarbeid.

Det tredje temaet er lærerens erfaringer med elevers psykiske helse. Dette temaet har som hensikt å belyse hvordan det jobbes med psykisk helse i skolen, hvilken kompetanse de har på feltet og hva er rammene lærerne jobber under. Det neste temaet belyser de samme underkategoriene, men da under temaet elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Det siste temaet handler om hjem-skole-samarbeidet, og hvordan skolen arbeider med dette. Videre belyser det lærernes erfaringer med skolens retningslinjer for samarbeidet og i hvilken de opplever støtte fra kollegaer, ledelse og andre instanser.

Avslutningsvis inneholder intervjuguiden et spørsmål om informanten har noe å tilføye. Dette gir rom for at informanten kan reflektere over intervjuet og komme med innspill som enten er glemt eller ikke berørt. En intervjuguide er utarbeidet for belyse de ulike temaene og de generelle spørsmålene (Johannessen et al., 2021, s. 111). Spørsmålene som stilles til informanten har som hensikt å oppmuntre til utdypende informasjon. For å skape en balanse mellom standardisering og fleksibilitet gjennomføres det et delvis strukturert intervju. Målet med et semistrukturert intervju er å skape en situasjon for en relativ fri samtale som omhandler spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 113).

3.5.5. Gjennomføring av intervju

Det er viktig å være klar over at intervjusituasjonen er viktig for et intervju. Videre er også viktig at intervjuer skaper en situasjon hvor informanten føler det er greit å dele sine

erfaringer (Tjora, 2017, s. 118). En intervjusituasjon har som mål å skape tillitsfull og fortrolig atmosfære slik at informanten kan åpne seg opp om temaene forskeren ønsker kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 99). Temaene denne avhandlingen omhandler er psykisk helse, og noe som kan være et problematisk tema for informantene. Forskeren har sendt ut et informasjonsskriv som inneholder en kort beskrivelse av hva denne studien legger i psykisk helse. I en intervjusituasjon er det viktig å gi støtte til informanten samt ta regi over situasjonen (Thagaard, 2018, s. 99). For å få til en dialog kan nettopp det å uttrykke støtte og sympati være avgjørende faktor i å skape en dialog.

3.5.6. Pilotintervju

Pilotintervjuet gjennomførte jeg hjemme hos vedkommende. Informanten er en slektning av meg som var med på å skape en trygg ramme for oss begge. Informanten er opptatt av emnet og har nylig tatt utdanning i faget spesialpedagogikk. Derfor har informanten en del faglig kompetanse om temaene som denne studien berører. Informanten ga meg konstruktive tilbakemeldinger på spørsmålene. Erfaringer fra pilotintervjuet kom til nytte da de andre intervjuene skulle gjennomføres. Det er viktig at forskeren er godt forberedt før intervjuet samtidig har godt kjennskap til temaet og informantene (Jacobsen, 2022, s. 172). Forskeren brukte tid på å trygge informantene før intervjuet startet. Et mål for intervjuetsituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære (Thagaard, 2018, s. 99). For å skape en slik atmosfære tok forskeren regi over intervjusituasjonen som var med på å fremheve retningslinjene. Det ble brukt tid på å beskrive rammene, som prosjektets omfang, lydopptak og stadfeste tidsomfanget på intervjuet. Etter gjennomføringen ble det gitt rom for at informanten kunne gi tilbakemeldinger på temaer og spørsmål som ble stilt. Forskeren brukte tid på å tenke igjennom sin egen rolle i intervjusituasjonen. For forskeren var det viktig å innta en lyttende posisjon, med en klar forventning om å mestre det. Evaluering skjedde med bakgrunn i respons og innspill fra informanten i tillegg til å lytte på intervjuet i etterkant. Lydopptaket ga forskeren innblikk i tidsomfanget informanten fikk før nytt spørsmål ble stilt. Informanten ga uttrykk for at noen spørsmål måtte stilles på nytt. Årsaken til informantens behov for gjentagelse av spørsmålet var ofte behov for refleksjon om temaet. En annen årsak var et behov for en bedre forståelse av omfanget på spørsmålet. Erfaringene tilsa at det kunne være nyttig å informere informanten i forkant av et spørsmål. Dette gjaldt spørsmål som informanten ikke oppfattet eller forstod. Resultatet ble at informantene ble oppfordret til å etterspørre om spørsmål kunne gjeatas når de opplevde spørsmålene som uklare. En annen tilbakemelding var at temaene i intervjuet var relevant for problemstillingen. Forskeren og

informanten var begge enige om at noen spørsmål var vanskelig å forstå var rettet mot en spesifikk elevgruppe. Et eksempel var et spørsmål som dreide seg om hvilke forventninger læreren har til hjemmet. Studien er opptatt av å belyse hjem bestående av elever med sosiale og emosjonelle vansker. Det var derfor viktig å få presisert i spørsmålet at det ønskes svar ut fra et hjem med denne vansken. Dette ble en presisering slik at svaret ble mest mulig relevant og ikke dreide seg om hjem-skole-samarbeidet generelt.

Pilotintervjuet ble gjennomført i starten av desember. Intervjuene ble gjennomført i slutten av desember til januar. Dette ga mulighet for å gjøre de nødvendige endringene og forberedelsene i intervjuguiden med bakgrunn i erfaringer fra pilotintervju. Pilotintervju ble gjennomført for å bygge erfaringer og forberedelser innenfor det å intervju (Thagaard, 2018, s. 94). Kjennskapen forskeren og informantene har til hverandre bidro til at forskeren var tryggere i en intervjusituasjon noe som Thagaard (2013, s. 172) bekrefter. Før hvert intervju ble informantene gitt tid til å lese informasjonsskrivet. Det ga innblikk i temaene som intervjuet skulle belyse. Informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av hva studien la i psykisk helse slik at informanten har kjennskap til dette før intervjuet. Det ble også informert om hvordan lydopptaket skulle gjennomføres og lagres. Dette for å skape trygge rammer omkring opptaket og spesielt siden egen telefon ble brukt.

Det første intervjuet ble gjennomført hjemme hos informanten, mens de resterende intervjuene ble gjennomført på skolen der informanten jobber. Den innledende samtalen før intervjuet inneholdt signering og gjennomgang av informasjonsskrivet. Informantene uttrykte sin usikkerhet og manglende kunnskap om en intervjusituasjon. Det ble derfor brukt tid på å trygge informanten på situasjonen. Informantene ble opplyst om muligheten for å etterspørre gjentakelse av spørsmål.

Alle intervjuene hadde en varighet på ca 40 minutter selv om det var store variasjoner innad i hvert intervju. Variasjonen i intervjuene handler om innholdet. En av informantene hadde gjort tydelige forberedelser i forkant av intervjuet. Dette kan skyldes at vedkommende ga mer utfyllende svar og hadde en klar forforståelse av tematikken. De andre informantene stilte opp uten forberedelser og hadde derfor noe kortere svar og trengte mer tid for å svare på spørsmålene. Informantene etterspurte noen ganger tilleggsopplysninger omkring et spørsmål eller å gjenta spørsmålet. Det dreide seg ikke om samme spørsmål, derfor ble det ikke gjort endringer utover det å bruke god tid på spørsmålsstillingen. Når informanten ga svar forskeren ønsket å få utdypet ble det stilt oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene ble tatt opp etter samtykke fra informantene. Det ble ikke viet noe mer interesse over opptaket når dette først ble informert, og er også erfaringer fra forskere skriver Thagaard (2013, s. 112). Det ble ikke foretatt noen notater underveis, dette bidrar til at intervjuer kan konsentrerer seg om emnet og dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Thagaard (2013, s. 11) mener også at intervju med opptak er å foretrekke framfor å ta notater underveis. Jacobsen (2022, s. 174) derimot mener det er svært viktig i en intervjusituasjon å ta notater. Dette er med på å signalisere en interesse ovenfor informanten og kan bidra til at informanten åpner seg ytterligere. Forskeren valgte å støtte seg på Thagaard (2013), Kvale og Brinkmann (2015) med bakgrunn i holde fokus på informanten og dens reaksjoner.

Alle intervjuene ble avsluttet med et spørsmål om det var noe informantene ønsket å tilføye. Dette gir informantene anledning til å bringe inn temaer som intervjuguiden ikke berører (Tjora, 2017, s. 129). Forskeren opplevde dette som svært interessante innspill, og var noe som ble brukt i videre arbeid med analysen.

3.6. Analysestrategi

Forskningsprosjektet har en pågående prosess av både tolkning og analyse (Thagaard, 2018, s. 151). Det er viktig å bli fortrolig med de transkriberte intervjuene slik at forskeren kan vurdere hvilke analytiske tilnærminger som er hensiktsmessig. Tolkningen av intervjuene er en pågående prosess gjennom hele forskningsprosjektet. Denne studien velger en temaanalytisk tilnærming og sammenlikner de samme temaene ut fra de tre intervjuene.

3.6.1. Transkribering

Transkribering ble gjort forløpende etter hvert intervju. Dette gjorde at intervjusituasjonene var friskt i minne og det ble foretatt notater og markeringer underveis. Når en forsker transkriberer sine egne intervjuet skjer det en læring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Tjora (2017, s. 175) skriver at når en forsker selv transkriberer reduserer man risikoen for å miste informasjon i en overføring fra tale til skrift. En transkribering er når en samtale mellom to mennesker blir fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkriberingen tok lang tid, dette for at forskeren var redd for å miste noe essensielt i arbeidet. Et intervju ble derfor gjennomgått flere ganger for å utelukke mangler eller feil og sørge for at transkriberingen er korrekt. Forskeren valgte å ikke markere pauser eller latter da det språklige ikke er noe som skal analyseres, men heller vektlegging av informantenes historier.

3.6.2. Koding og kategorisering

En tematisert og induktiv tilnærming var utgangspunktet for analyseprosessen. En induktiv tilnærming tilsier at vi tar utgangspunkt i empirien og ut ifra den utvikler en forståelse av temaene som forskes på (Thagaard, 2013, s. 187). Den tematiserte tilnærmingen gir grunnlag for å sammenlikne temaene og gir en utdypende forståelse (Thagaard, 2013, s. 188).

Intervjuene ble transkribert fortløpende og ble gjengitt så ordrett som mulig. De transkriberte intervjuene ble lest mange ganger for å bli godt kjent med datamaterialet. Deretter ble det markert og notert på hvert intervju. Markeringer ble gjort på utsagn, ord eller setninger som fanget forskerens interesse.

Tjora (2017, s. 197) opererer med SDI-modellen når det gjelder koding. SDI betyr stegvis-deduktiv induktiv. Dette er en strategi som Tjora (2017, s. 197) beskriver som et verktøy i arbeidet som bidra til systematikk og tro på empirien. Modellen operer med ett nivå av koder og er en ren induktiv strategi (Tjora, 2017, s. 197). Denne strategien ble brukt for å redusere påvirkningen forskeren har til teorien inn i analysen. Kodene som ble opprettet på bakgrunn av markeringen i de transkriberte intervjuene. I starten var prosessen uoversiktlig og forskeren trengte både bistand fra veileder og tabeller for å få et mer helhetlig bilde. Etter at sitater og utsagn ble sortert etter temaene i intervjuguiden ble det lettere å forstå kodene.

Her er en oversikt over modellen som først ble laget:

Tabell 2

Tabell med koder ut ifra informantenes utsagn

Koder:		
Informant 1	Informant 2	Informant 3
Hva er sosiale og emosjonelle vansker	Hva er sosiale og emosjonelle vansker	Hva er sosiale og emosjonelle vansker.
Kontakt med hjemmet	Kontakt med hjemmet	Kontakt med hjemmet
Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjonskompetanse.	Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjonskompetanse.	Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjonskompetanse.
Lærerens erfaringer med elevers psykiske helse.	Lærerens erfaringer med elevers psykiske helse.	Lærerens erfaringer med elevers psykiske helse.

Lærerens erfaringer med elev som har sosiale og emosjonelle vansker.	Lærerens erfaringer med elev som har sosiale og emosjonelle vansker.	Lærerens erfaringer med elev som har sosiale og emosjonelle vansker.
Samarbeid:	Samarbeid:	Samarbeid:
Er det noe du ønsker å tilføye?	Er det noe du ønsker å tilføye?	Er det noe du ønsker å tilføye?

Denne modellen viser sju temaer, i intervjuguiden er det delt inn i fem temaer. Den første kolonnen omfatter hva de legger i sosiale og emosjonelle vansker og er valgt å presenteres som et eget tema. Det avsluttende spørsmålet informantene ble stilt er også presentert i en atskilt kolonne. Under hvert av disse temaene er det notert utsagn, ord, fraser, setninger forskeren mente var av betydning. Kodene ble fargekodet etter temaene. Det ble da lettere å markere på de andre intervjuene ut fra de samme kodene. Utsagn som grensesetting, psykisk helse, tabubelagte temaer og varierende støtte ble tematisk kategorisert under utfordringer. Dette studiet endte med fire kodegrupper, og Tjora (2017, s. 210) mener 3-5 relevante kodegrupper egner seg. Når hovedtemaene er opprettet kan man forlate den empiriske styrte analysen (Tjora, 2017, s. 210). Ut ifra disse hovedtemaene ble relasjonskompetanse sett på som et felles tema for alle disse kodegruppene, eller hovedtemaer som Tjora (2017) kaller de. Når kodegruppene var etablert ble det interessant å se på konsepter. Det er i denne utviklingen at spørsmålet om hva det handler om kan stilles (Tjora, 2017, s. 211). Alle de fire hovedtemaene handler om ulike sider ved relasjonskompetansen til læreren. Dette framkom etter å ha analysert sammenhenger mellom temaene. Relasjonskompetansen ble da det overordnede koden eller temaet med tilhørende fire subkoder eller undertemaer.

To spørsmål kan stilles for å sjekke om det er gjort god induktiv SDI-koding (Tjora, 2017, s. 203). Spørsmålene er: «Kunne man laget koden før kodingen?» og «hva forteller bare koden?». Svarer man nei på første spørsmål er det potensielt godt arbeid og kodene er nært empirien. Forskeren ville ikke hatt grunnlag for å velge disse kodene på forhånd. Dette da disse kategoriene ikke er kategorier som teorien nødvendigvis trekker fram som mest fremtredende når det gjelder relasjonskompetanse. En god koding vil gi et svar om at kodene gjenspeiler et konkret innhold på spørsmål to. Med bakgrunn i svaret på spørsmål to, understreker dette at kodene som ble valgt viser en konkret tilknytning til det som ble sagt i intervjuet.

Etter intervjuene var ferdig transkribert åpnet forskeren opp for en mer abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming handler om at analysen av data bidrar til å utvikle teoretiske

perspektiver i en kontinuerlig prosess. Abduksjon er en posisjon mellom induksjon og deduksjon (Thagaard, 2018, s. 184). Samtidig som den teoretiske forankringen gir innspill til utvidet tolkning av dataene (Thagaard, 2018, s. 184). På den måten har funnene bidratt til å utvide det teoretiske perspektivet i avhandlingen. Forskeren har arbeidet vekselvis mellom empiri og teori, på den måten har dette gitt inspirasjon til nye perspektiver i en kontinuerlig prosess. Forskningen vil da være i en kontinuerlig prosess bestående av spørsmål og problemløsning (Jacobsen, 2022, s. 38). Jacobsen mener at det i utgangspunktet ikke er mulig å være enten induktiv eller deduktiv (Jacobsen, 2022, s. 37). Dette med bakgrunn i at det er vanskelig å forholde seg kun til teorien fordi denne er en følge av tidligere observasjoner. Videre skriver Jacobsen (2022, s. 37) at å anta en mulighet for å møte verden helt uten antakelser er naivt. Ved å bruke denne tilnærmingen har det vært utfordrende å sette en grense, da det hele tiden ender opp i nye spørsmål som må undersøkes. Prosessen har vært spennende og gitt mye inspirasjon og nye ideer, samtidig har det vært viktig å sette en stopper på et tidspunkt med bakgrunn i avhandlingens omfang.

3.6.3. Rapportering

Hovedtemaet er relasjonskompetanse med fire kategorier. Relasjonskompetansen var så gjennomgående i intervjuene og ble derfor hovedtemaet. Det er et tema som belyser de ulike sidene ved studiens problemstilling. Det første temaet er *fagkompetanse*. Fagkompetanse er sentralt når det gjelder hvordan lærerne forstår seg på relasjonskompetanse, psykisk helse og sosiale og emosjonelle vansker. Dette er tre essensielle fagområder for denne studien. Innblikk i fagkompetanse gir studien en forståelse av hva en lærer har av kunnskap i møte med sitt arbeid. Tema to er *støtte og system*, og handler om hvordan læreren omtaler støtten fra ledelse, kollegaer og andre instanser. System ble brukt av informantene for å beskrive hvordan systemet for eksempelvis henvisninger og retningslinjer oppleves. Det tredje temaet er *rammer*. Det er viktig å belyse hvilke rammer læreren jobber med. Alt fra det som skjer på skolen, hva slags ledelse er det og ikke minst hvordan er rammene rundt hjemmet. Det siste temaet er *utfordringer*. Utfordringer som læreren opplever i sitt arbeid.

Fagkompetanse	Støtte/system	Rammer	Utfordringer
---------------	---------------	--------	--------------

Figur 2. Oversikt over temaer.

Drøftingsdelen er bygd opp på samme måte som rapporteringen og hører derfor sammen. Utgangspunktet for drøftingen er funnene fra dataen som er belyst ut fra kunnskapsgrunnlaget og tidligere forskning. For å besvare problemstillingen er forskningsspørsmålene besvart i

drøftingsdelene som oppsummering av den tidligere drøftingen i lys av det teoretiske rammeverket. En lik oppbygging i både presentasjon av funn og drøfting bidro til å ha et overordnet blikk på avhandlingen med fokus på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.7. Forskningskvalitet

For å vurdere kvaliteten på kvalitative studier er begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale (Thagaard, 2018, s. 181). Disse begrepene er med på å vurdere prosjektets troverdighet og kvalitet. Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er (Thagaard, 2018, s. 181). Begrepet reliabilitet har en tendens til og erstattes med pålitelighet i fenomenologisk forskning (Postholm, 2010, s. 169). Pålitelighet handler om hvor konsekvent undersøkelsen er blitt gjennomført og hvor stabil den har vært over tid. I det fenomenologiske intervjuet kan reliabiliteten eller påliteligheten trues av flere faktorer (Postholm, 2010, s. 170). Informantene kan være tilbakeholden når det gjelder å snakke om sensitive temaer. I intervjusituasjonen har forskeren vært tydelig på at alle spørsmål ikke handler om enkeltelever eller enkeltsituasjoner. Forskeren er ute etter generelle opplevelser av temaer. Selv med dette utgangspunktet kan det være at informantene opplever at spørsmålene berører sensitive temaer og kan derfor være vanskelig å uttrykke. Informantene kan også ha en tendens til å huske mer av de positive hendelsene og undertrykke de negative (Postholm, 2010, s. 170). Påliteligheten påvirkes av om intervjuer og informant ikke har samme oppfatning av begreper (Postholm, 2010, s. 170). Intervjuene startet med å snakke om begrepet sosiale og emosjonelle vansker nettopp for å avklare informantens oppfatning av begrepet. Det var ikke aktuelt å korrigere informantens oppfattelse om den var ulik fra intervjuerens. Sosiale og emosjonelle vansker er et begrepet som kan inneholde mye og kan være diffus for noen. Derfor var viktig at informantene hadde en kjennskap og forståelse av begrepet. Det ble gitt rom for å tilføye informasjon om informanten ikke hadde noe kjennskap til begrepet.

Validiteten er knyttet til hvordan vi tolker data og resultatene av forskningen (Thagaard, 2018, s. 189). Jacobsen (2022, s. 240) kaller det neste drøftingsområdet for intern gyldighet. Spørsmålet som kan stilles er om det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 240). Ved å gå kritisk inn i analyseprosessen styrker vi validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). Sammenligning av resultatene fra studien med resultater fra andre studier er med på å argumentere for validiteten (Thagaard, 2018, s. 191). Det styrker validiteten om andres studier bekrefter tolkningen av studien. Forskerens posisjon

i miljøet det forskes på er viktig å presentere. En kjennskap kan både være en styrke og en begrensning (Thagaard, 2018, s. 190). Kjennskap til miljøet bedrer ikke nødvendigvis grunnlaget for validitet (Thagaard, 2018, s. 190). En presentasjon av forskerens ståsted er viktig slik at det er mulig å vurdere tolkningene på bakgrunn av forskerens utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 191).

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, s. 127). Fenomenologiske studier ser på kvaliteten som en følge av forskerens evne til å tolke og behandle data (Postholm, 2010, s. 136). Forskeren har valgt tema for studien etter egen interesse. Selv om tilnærmingen har vært åpen og induktiv kan det ikke utelukkes at dette er med på å påvirke avhandlingen. Forskeren har jobbet i skole i fem år og er erfaringer som tas med inn i arbeidet med denne avhandlingen. Interessen for emnet startet i praksisfeltet hvor lærere uttrykte flere utfordringer knyttet til barns atferd. Det har derfor vært svært interessant å observere relasjonen mellom lærer og elev. Observasjon og egen praksis har gitt forskeren erfaringer med ulik atferd hos barn og hvordan dette løses. Alle valgene som læreren i skolen står ovenfor, har hele tiden vært det som har fanget oppmerksomheten. Hjem-skole-samarbeidet har vært et aspekt ved denne utfordringen som ikke er like lett å observere, og derfor svært interessant å få mer innsyn i. Dette samarbeidet er helt klart noe som er en del av lærerens arbeid og som kan ha innvirkning på flere deler ved lærerarbeidet. Det er viktig å være klar over sin egen subjektivitet, slik at den kan legges til side og strebe mot å være så objektiv som mulig (Postholm, 2010, s. 127). Forskeren har forsøkt å møte forskningsfeltet med så åpent sinn som mulig. Dette med en bevissthet om egen forståelse og at subjektiviteten til forskeren kommer frem (Postholm, 2010, s. 128).

Overførbarhet er det siste begrepet som belyses for å beskrive kvaliteten på prosjektet. Ifølge Johannessen et al (2018, s. 257) er spørsmålet om resultatene fra forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. Kan funnene i dette forskningsprosjektet gjøre seg gjeldende for andre lærere? Det er vanskelig å svare på fordi undersøkelsen gjelder noen få informanter og er trukket ut av noen få skoler. Det vil derfor være utfordrende å si at dette utvalget representerer en større populasjon av enheter som Jacobsen (2022, s. 255) bekrefter. Selv om utvalget er lite kan det være slik at lærernes erfaringer også være gjeldene for flere på samme skole. Det kan også være gjeldene på andre skoler og for lærere mer overordnet. Studiet genererer en stor validitet til forskeren i form av økt kunnskap om relasjonskompetanse, hjem-skole-samarbeid, psykisk helse og sosiale og emosjonelle vansker. Dette er kompetanse som vil komme til nytte i møte med læreryrket, men også i andre

yrkesgrupper. Relasjonskompetanse er noe som kan nyttiggjøres i møte med andre mennesker uavhengig av yrke.

3.7.4. Studiens begrensninger

Avhandlingens metodedesign medfører noen begrensninger. For det første tar avhandlingen utgangspunkt i læreres erfaringer, og gitt rammene for prosjektet, er det ikke mulig å samle inn empiri på elevers og foreldres erfaringer. For det andre medfører dette forskningsdesignet ikke mulighet til en større innsikt i hvordan lærere reelt arbeidet med problemstillingen. En kvalitativ tilnærming har medført at studien er basert på et mindre utvalg av deltakere enn det som kunne vært oppnådd ved å bruke kvalitative tilnærming. Forskningsdesignet har ikke gitt mulighet til å si noe om hvordan lærerne faktisk jobber, men heller lærernes formidling av egne erfaringer. Dette kan skyldes flere ting, blant annet at erfaringene som formidles kan være knyttet til ønsket erfaring, mer enn det som faktisk skjer. En annen utfordring er at det er vanskelig å bedømme arbeidet objektivt og fra flere ulike perspektiver. Dersom avhandlingen hadde tatt i bruk flere kilder til kunnskap, for eksempel observasjon eller intervju av foreldre og elever ville dette kunne medført et større innblikk i fenomenet.

3.8. Etiske vurderinger

Etikk betyr karakter og er en typisk betegnelse for noe formelt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95–96). Det kan være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og å ta etiske hensyn i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Det er viktig at forskeren utviser redelighet, nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultater og hvordan andre forskers resultater vurderes (Thagaard, 2018, s. 20–21). Unngå plagiater er et av de grunnleggende prinsippene i vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2018, s. 21). Det er viktig at henvisningene er gjort nøyaktige og dermed øker muligheten for kontroll og etterprøving av referanser (Thagaard, 2018, s. 21). Henvisninger gjort i denne studien inneholder sidetall, og er med på å synliggjøre referansen mer spesifikt. Thagaard (2018, s. 22–27) presenterer tre etiske retningslinjer for forskning. Det skal være informert samtykke, kravet om konfidensialitet og hvilke konsekvenser forskningsprosjektet kan ha ved å delta. Disse retningslinjer anvendes i internasjonal forskning skriver Thagaard (2018, s. 22). Åpenhet er sentralt i Jacobsen (2022, s. 48) sin presentasjon av etiske retningslinjer. Sentrale elementer er åpenhet om egne verdier og holdninger, dokumentasjon og åpenhet om usikkerhet i form av hvilke metode og funn som er gjort. Personvern er viktig når man forsker på mennesker (Jacobsen, 2022, s. 49). Åpenhet er sentralt i Jacobsen (2022, s. 48) sin presentasjon av etiske retningslinjer. Sentrale

elementer er åpenhet om egne verdier og holdninger, dokumentasjon og åpenhet om usikkerhet i form av hvilke metode og funn som er gjort. De fleste forskningsprosjekter inneholder personopplysninger inkludert dette. Studien inneholder lydopptak der informanten gir informasjon om utdanning og arbeidserfaring. Vern om menneskers integritet er viktig og forskeren må forsikre seg om at personopplysninger ikke blir spredt (Jacobsen, 2022, s. 49).

3.8.1. Informert samtykke og konfidensialitet

For at forskeren skal ivareta det etiske ansvaret er det viktig at forskningsdeltakerne får tilstrekkelig informasjon om prosjektet (Thagaard, 2018, s. 22–23). Forskningsdeltakerne skal få informasjon om formålet til prosjektet, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hvem som har tilgang og hvordan resultatene er tenkt brukt og følgene av å delta (Thagaard, 2018, s. 22–23).

I noen av intervjuene uttrykte informanten opplysninger som forskeren har valgt å fjerne. Dette for å beskytte informantene på en slik måte at identifiserbare opplysninger ikke fremkommer i studien. Et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig praksis er nettopp kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Eksempler på informasjon som er fjernet er navnet på kommunen læreren jobber i. Det ble ikke stilt spørsmål om arbeidsplassen, men noen av informantene formidlet det allikevel. Informasjon om en enkeltsak ble også valgt å anonymisere for å beskytte både barnet og informanten. Nytteperspektiv handler om summen av potensielle fordeler for informanten og betydningen av den oppnådde kunnskapen, dette skal veie tyngre enn faren for å skade informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dette perspektivet er bakgrunnen for forskeren sine valg når det gjelder anonymisering av intervjuene.

I arbeidet med transkribering ble alle opplysninger som kan avsløre informantens arbeidsplass eller kommunetilhørighet anonymisert. Når informantene utypet om en enkeltsak ble denne anonymisert og det ble også gjort når de snakket om antall saker innenfor et område. Det medfører at informasjon om enkeltsaker er fjernet i transkriberingsprosessen.

3.8.2. Konsekvenser av å delta i prosjektet

Dette prosjektet anser konsekvensene ved å delta som liten. Forskeren har beskyttet integriteten til informantene og forskningen har ikke medført noen negative konsekvenser for deltakerne. Thagaard (2018, s. 26) mener det er viktig at forskeren er bevisst på hvordan forskeren skal beskytte deltakerne mot uheldig virkninger ved å delta i forskningsprosjektet. Ved å delta i et forskningsprosjekt der det blir utført intervju kan medføre at deltakerne får

utvidet sin innsikt over egen praksis og situasjon der de opplever intervjuer som en lyttende og interessert part (Thagaard, 2018, s. 26). På en annen måte kan et intervju berøre temaer som er konfliktfylte som kan oppleves som problematiske i etterkant. Forskeren bør fortløpende i prosjektet vurdere denne sårbarheten til informantene. Informantene i dette prosjektet hadde ulikt år med erfaring, men alle var interessert i problemstillingen og villige til å dele sine erfaringer.

Når resultatene av prosjektet fremlegges må forskeren være klar over at informantene kan lese disse (Thagaard, 2018, s. 27). Informert samtykk sikrer deltakerne en viss kontroll og at forskeren beskytter deres integritet (Thagaard, 2018, s. 27). Det bør foreligge en gjensidighet mellom forsker og deltaker, på en slik måte at de vet hva de gir og hva de får ut av prosjektet.

3.8.3. Forskerens rolle

Kvaliteten på kunnskap og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning er påvirket av forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskerens integritet er av økende betydning i et intervju, dette for at intervjuer selv innhenter kunnskap. Intervjuer er selve redskapet i innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Postholm (2010, s. 142) mener at forskerens rolle avhenger av hvilken tradisjon prosjektet utføres innenfor. Forskeren som deltaker og forskeren på sidelinjen er to ulike posisjoner. Men det er også mange nyanser og posisjoner mellom disse to forskningsrollene. Et interaksjonistisk perspektiv vektlegger at forskeren og intervjupersonen sammen videreutvikler forståelsen av det intervjupersonen deler (Thagaard, 2018, s. 89). I dialogen mellom forskeren og informanten oppstår nye oppdagelser. Begrepet aktiv intervjuing bruker Holstein og Gubrium (1995) for å fremheve at samarbeidet mellom forskeren og informanten er med på å skape mening til intervjupersonens erfaringer skriver Thagaard (2018, s. 89). I samarbeidet mellom forskeren og informanten oppstår det mening. Fortolkende praksis er en måte de beskriver intervjuet på, hvor det er viktig at begge parter deltar og bidrar til å videreutvikle forståelsen.

3.8.4. Refleksivitet

Det er vesentlig å identifisere og tilkjennegi forskerens forforståelse i kvalitativ forskning (Jacobsen, 2022, s. 259–260). Refleksivitet beskriver samspillet mellom forsker og forskningsarbeidet, og er et grunnprinsipp i mye av den kvalitative forskningen (Bergsland, 2021, s. 45). Forskerens forforståelse er med på å forme forskningsprosessen og det er viktig at den anerkjennes. Den forforståelse, personlige preferanser, teorier samt begreper er med på å forme prosessen. De to typene av refleksivitet er den epistemologiske og den personlige

(Bergsland, 2021, s. 45). Epistemologisk refleksivitet handler om at forskeren reflekterer over hvordan forskningsspørsmålene kan definere og begrense resultatene. Forskerens vitenskapssyn, og syn på forholdet mellom teori og empiri knyttes til epistemologisk refleksivitet. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble det brukt mye tid på å tilstrebe spørsmål som ikke bidro til å begrense resultatene. I intervjusituasjonen erfarte forskeren en redsel for å dreie samtalen i en retning som er formet av forskerens forforståelse. For eksempel forskerens forståelse av faktorer med hjem-skole-samarbeidet som har betydning for elevens psykiske helse. Pilotintervjuet var med på å bevisstgjøre forskeren rollen som intervjuer. Samtaler med veileder underveis i analyseprosessen økte bevisstheten i møte med de transkriberte intervjuene. Personlig refleksivitet innebærer forskerens refleksjoner over egne verdier, erfaringer og målsettinger som kan prege forskningen (Bergsland, 2021, s. 45). I likhet med andre forskere har forskeren med seg en oppfatning av det hjem-skole-samarbeidet som er formet av forskerens egne erfaringer. For eksempel forskerens rolle som mor og i arbeidet som lærer. Som mor har forskeren fulgt egne barn gjennom år på skolen og derfor hatt erfaringer i møte med ulike lærere og skolesystemet. Dette er en del av forskerens forståelse. I arbeidet som lærervikar og i praksis har dette også gitt innblikk i arbeidet med både psykisk helse og hjem-skole-samarbeidet. Både personlige og profesjonelle erfaringer har vært med på å påvirke motivasjonen og engasjementet for studiets tema. I arbeidet med studien har forskeren reflektert over hvordan forforståelsen kan påvirke oppmerksomheten og forståelsen av data.

4. Presentasjon av funnene

I dette kapittelet presenteres funnene i forskningsintervjuene. De vil bli presentert etter inndelte kategorier og underkategorier som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittel 5 innehar de samme kategoriene, men vil også inneholde svar på forskningsspørsmålene i lys av det teoretiske rammeverket. Fagkunnskap er den første kategorien og funn fra intervjuene tar for seg lærerens kunnskap. Relasjonskompetanse er det første som blir presentert og danner grunnlaget for tilnærmingen til teamet. Videre kommer kunnskap om sosiale og emosjonelle vansker, hjem-skole-samarbeidet og psykisk helse. Informantens erfaringer med støtte/system blir presentert under kategori 2. Det vil her bli synliggjort i hvilken grad læreren opplever støtte fra ledelsen, kollegaer og andre instanser. Rammer er den tredje kategorien, lærernes erfaringer med rammer i hjemmet til eleven, på skolen og hvordan de opplever skoleledelsens rolle blir presentert. Informantenes erfaringer vedrørende skoleledelsens rolle og rammer for samarbeidet mellom skole og hjem synliggjøres. Den siste og fjerde kategorien er utfordringer. Her fremkommer det hvilke utfordringer informanten erfarer omkring de temaene som problemstillingen og forskningsspørsmålene berører. Mangfold, flerspråklige foreldre, temaer som oppleves som tabu og varierende støtte fra hjemmet er utfordringer som fremkommer i intervjuene.

4.1. Fagkompetanse

4.1.1. Relasjonskompetanse

Alle informantene gir uttrykk for at de innehar en god relasjonskompetanse når det gjelder både elever og foresatte. Informant 1 uttrykker følgende: «Ja, jeg føler egentlig det.» Videre forklarer de hva de legger i å etablere og legge til rette for en god relasjon. To av informantene legger vekt på at relasjonskompetansen er noe som har utviklet seg gjennom erfaring. Erfaringen har gjort at de er tryggere på egen relasjonskompetanse som igjen gjør at de er mer selvsikre i kommunikasjonen med foreldrene. Selv med lang erfaring vil det alltid være tilfeller som er mer utfordrende enn andre, og det er vanskelig å bli 100%. En informant mener at i relasjonen til eleven er det viktig at eleven er trygg på at læreren er der, at læreren er stabil, til å stole på, positiv, og ikke har for store humørsvingninger. Vedkommende avslutter intervjuet med å si at en lærer må være menneskekjenner, og det å være trygg på seg selv og andre bidrar til at denne jobben blir lettere.

Informantenes refleksjoner om hva de legger i å etablere og tilrettelegge for en god relasjon inneholder mange likhetstrekk. En lærer som er der for å hjelpe er noe alle uttrykker er essensielt i møte med foreldrene og elevene. Når det gjelder å etablere en relasjon er det viktig å uttrykke interesse i møte med foreldrene, lytte og ta seg god tid. Muntlig kommunikasjon er å foretrekke uttrykker Informant 1. Videre uttrykker informanten at det har skjedd store endringer i form av hyppigheten i kontakten med hjemmet. I starten av karrieren som lærer benyttet vedkommende skriftlig kommunikasjon og har dårlige erfaringer med dette. Ved muntlig kommunikasjon er det viktig å uttrykke hva som er målet og at dette skinner igjennom i møte med foreldrene. For at kommunikasjonen skal bli best mulig er det viktig at man uttrykker at læreren er der for å hjelpe og at man derfor ønsker å snakke med foreldrene. Informanten mener det er viktig at samtalen bærer preg av et fokus på at læreren er der for å hjelpe eleven.

En informant mener det er viktig at skolen er en trygghet. Skolen skal være et trygt og godt sted der man kan slappe av. Målet er at elevene skal bli anerkjent, forstått og akseptert. Dette gjelder mellom barna, men også i stor grad med de voksne.

«Det er lettere å ha en relasjon til barnet, enn foreldrene», sier Informant 2. Årsaken til det er at foreldrene er mer perifere. Etter flere år med erfaring har informanten hatt mange ulike elever og dette har bidratt til at læreren synes det er lettere å ha en relasjon til elevene kontra foreldrene. Det er fremdeles slik at læreren møter på elever hvor det er utfordrende å etablere en relasjon i større grad enn til andre. Innesluttede elever er en gruppe det er vanskeligere å opprette en relasjon til enn sinte elever mener informanten. Informanten mener at alt som skjer på skolen, er øving i relasjoner.

Informant 3 uttrykker at det er stor forskjell når det kommer til å etablere og å ivareta en relasjon. I etableringsfasen er det viktigere å være åpen og bli kjent med både eleven og foresatte. For å unngå at det oppstår noe negativt, er det viktig at læreren er forsiktig i denne fasen. Når relasjonen er etablert oppleves det lettere å være seg selv og forstå hva man kan si og ikke.

Informant 2 mener at en hyppigere kontakt med hjemmet styrker relasjonen. Noe som igjen trykker barnet fordi foreldrene får mer kjennskap til det som skjer på skolen. Alle informantene opplever å ha et godt hjem-skole-samarbeid. Det er likevel slik at de ikke har noen kjennskap til retningslinjer som ligger i samarbeidet foruten de formelle retningslinjene. Foreldremøte og utviklingssamtaler er det de legger i den formelle delen av hjem-skole-

samarbeidet, mens den daglige kontakten kategoriserer de som den uformelle. Den uformelle kontakten med hjemme, erfarer lærerne at de er alene om å bestemme innhold og rammer for. Informant 2 uttrykker et ønske om at ledelsen har klarere føringer også på denne delen av samarbeidet, med bakgrunn i at dette ikke skal være så personavhengig. Formålet er å få en mer lik praksis innad på skolen, og en sterkere følelse av et felles innhold i samarbeidet.

4.1.2. Psykisk helse

I likhet med hjem-skole-samarbeidet viser funnene lite eller ingen retningslinjer på arbeid med psykisk helse. Det er ulike praksiser på de forskjellige skolene hvor informantene jobber. Noen har jobbet med psykisk helse som et tema i en avgrenset periode, mens noen har hatt det i klassens time. De har alle jobbet med temaet, men ingen av informantene vet hvordan skolen arbeider med det som helhet. Informant 1 mener psykisk helse er noe som gjennomsyrrer alt man driver med. Skolen er blitt bedre på å snakke og akseptere følelser mener informanten. En lærer mener det mangler faglig kompetanse om psykisk helse, men reflekterer over at personlighet kanskje er vel så viktig, om ikke viktigere. Samarbeidet med hjemmet, mener de er svært viktig når det kommer til elevens psykiske helse. Informant 3 mener det er viktig at læreren åpner og legger til rette for det i timeplanen slik at psykisk helse kan ta større plass når det oppleves som nødvendig.

4.1.3. Sosiale og emosjonelle vansker

Faglig kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker er noe lærerne svarer at de ikke innehar, bortsett fra en lærer som mener at dette var et tema i et fag på lærerhøgskolen. De har alle erfaring med elever som har denne utfordringen, men i svært ulik grad. Lærerne beskriver vansken ulikt, men med noen likhetsstrekk. Informant 1 er den eneste som uttrykker at har mye erfaring med denne vansken. Det er også den informant som har et mest utfyllende svar når det kommer til hva vedkommende legger i vansken. De blir spurt om hva det innebærer å ha en sosial og emosjonell vanske. Det er kun Informant 1 som selv bringer ulike diagnoser inn på banen.

Informant 1 sier:

Det kan ligge veldig mye i det. Det kan jo ligge, i eleven for å si det slik, at den har en vanske. En psykisk vanske selv. I tillegg så er det veldig ofte, at eleven har vansker i forhold til det sosiale, omgang med andre, medelever, eller med andre voksne.

Når Informant 1 blir bedt om å utdype hva som ligger i en slik vanske, svarer vedkommende slik:

Det kan være sinne, innesluttethet, det kan være hyperaktivitet, uro, at noen ikke tåler lyder. Det kan være sosialt i forhold til andre elever. Det kan være det at noen ikke takler akkurat den eleven, den medeleven. Det kan være adhd, det som har med diagnoser, torettes, osv. Det kan være mye. Og så kanskje lettest å ta tak i der det er en type utagering, der det er et problem i forhold til andre. For de andre kan lettere gå under radaren. Hvis problemet sitter inne i eleven, og har et anonymt problem kan det være et veldig stort problem som glipper.

Elever som er utagerende eller sinte, er lettere synlige. På den måten blir andre elever synlig bevisste på det. Læreren kan da fortelle at eleven har en utfordring med dette og på den måten konkretisert det for alle. Blir man for generell kommer man ikke inn til problemet sier læreren. Balansegangen mellom å beskytte og snakke om det kan være vanskelig.

De to andre informantene er ikke så spesifikke i sin beskrivelse i hva de legger i sosial og emosjonell vanske. Vanskeligheter med kommunikasjon er en fellesnevner for disse informantene. «Elever med denne vansken har utfordringer med å uttrykke hva de føler og at de opplever en utrygghet», sier Informant 2. Informantene er klare på at hjem-skole-samarbeidet er viktigere når eleven har vansker og derfor er det hyppigere kontakt med hjemmet i de tilfellene.

Lærerne blir spurt om hva de forventer, og hva de tror foreldrene forventer av samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Lærerne forventer at hjemmet skal være ærlige, samarbeide, åpne og at de får den informasjonen de trenger for å hjelpe eleven. Når det gjelder forventninger læreren tror foreldrene har mener de dette handler om at foreldrene ønsker å få beskjed om det er noe. Videre at de får nødvendig informasjon, men også at læreren uttrykker at de er glade i ungen og er der for å hjelpe. Informeres hjemmet om hvilken påvirkning de har på barnets psykiske helse, er et spørsmål som får tilnærmet like svar fra informantene. De synes det er både vanskelig og utfordrende å ta opp dette direkte med hjemmet. Årsaken til dette er at de ikke vil komme i konflikt. Redsel for å entre et tema som kan for noe være veldig personlig uttrykker en informant som en mulig årsak til at dette ikke blir tatt opp. Informantene vil ikke innta en rolle som gir uttrykk for å korrigere foreldrene da dette ville vært personlig vanskelig for dem. Foreldrenes påvirkning på eget barn blir tatt opp i generelle temaer på foreldremøter sier en informant. Utover denne generelle informasjonen er det ingen av informantene som har tatt opp foreldrenes påvirkning på eget barn.

4.2. Støtte/system

Et tema i intervjuguiden er samarbeid, hvor informantene blir spurt om de opplever støtte fra kollegaer, ledelse og andre instanser. Temaet støtte er delt inn i inn tre underkategorier, ledelse, kollegaer og andre instanser. Lærerne opplever støtte fra kollegaer, ledelse og andre instanser i svært ulik grad og det er derfor mest hensiktsmessig å belyse funnene atskilt.

Lærerne opplever stor grad av støtte fra kollegaer. Informantene som har jobbet i team trekker fram dette som en viktig støtte i arbeidet som lærer. Det er med kollegaer de opplever den daglige støtten. Informant 2 støtter dette, det er til kollegaer man går om det er noe. «Team er enestående», sier Informant 1. Til kollegaer kan man søke råd og få hjelp om man trenger det. Det er en viktig del i arbeid med barn, da lærere kan ha ulikt oppfatning og syn på en elev. Videre sier informanten at det å jobbe alene med en elev resulterer i at man ikke yter god nok jobb i tillegg til at man sliter seg ut.

En fellesnevner for hva de ulike lærerne svarer på spørsmål vedrørende støtte fra ledelsen er at de opplever støtten som varierende. En av informantene opplever at det er varierende ledelse på skolen som vedkommende jobber. Etter en tid med manglende ledelse oppleves det som at alt vakler litt. Denne erfaringen har bidratt til at læreren opplever ledelse som noe viktigere enn man først har trodd. Informanten sier: «Støtte fra ledelsen er kjempeviktig.» En varierende støtte fra ledelsen uttrykkes også fra de to andre lærerne. Den ene informanten mener at en fraværende ledelse ikke nødvendigvis trenger å være ledelsen sin skyld. Dette kan henge sammen med at lærerne eller teamet ikke informerer ledelsen i stor nok grad. Når informanten blir spurt om det oppleves støtte i de sakene ledelsen blir informert svarer læreren ja. Informant 3 opplever at støtten er varierende ut ifra hvem i ledelsen man henvender seg til.

Når det gjelder støtte fra andre instanser som for eksempel PPT oppleves det svært varierende. Alle informantene er enige om at denne støtten kunne med fordel vært bedre. Andre instanser har lite tid, er perifere og at ventelisten for å sette i gang med samarbeidet er lang.

4.3. Rammer

Lærerne uttrykker at et godt hjem-skole-samarbeid er viktig for å skape en god skolehverdag for elever, med og uten vansker. Et godt hjem-skole-samarbeid er viktigere for elever med vansker uttrykker informantene. Foreldre med elever som har sosiale og emosjonelle vansker blir kontaktet i større grad enn elever uten vansker. I likhet med hjem-skole-samarbeidet er

det ingen av informantene som kan svare på hvordan skolen som helhet jobber med psykisk helse. Erfaringer lærerne har med arbeid med psykisk helse er basert på eget arbeid i klasserommet. En lærer mener at mer kompetanse om psykisk helse ville gjort lærere tryggere i arbeidet. Videre uttrykker læreren at personlighet og evnen til å være medmenneske er vel så viktig som fagkompetansen.

Grensesetting er noe alle informantene selv bringer på banen som en viktig del av lærerens rammevilkår. Alle informantene mener grenser er viktig en viktig del av relasjonen, også i etableringsfasen. Informant 3 mener grensesetting er viktig både i rollen som lærer og forelder. Videre uttrykker læreren manglende grensesetting i hjemmet til elevene. Det er viktig for alle barn, og spesielt for elevens psykiske helse. Informanten sier: «Trenger at hjemmet setter grenser, for elevenes psykiske helse.»

Informantene uttrykker viktigheten av at hjem-skole-samarbeidet inneholder avtaler. Informant 1 mener det er viktig at foreldrene er med på å avtale hvor mye kontakt de ønsker med læreren. Avtaler gjør det enklere å oppnå kontakt med hjemmet, dette da tidspunkter og mengden kontakt er avklart på forhånd. Informant 2 gjør klare avtaler i forhold til kontakt med hjemme, både de med og uten vansker. Avtalen dreier seg om å kartlegge hvor ofte de skal snakkes og bidrar til trygghet både for foreldrene og læreren. Dette er med på å sette ord på hva som forventes av samarbeid. Informant 3 mener det er viktig at foreldrene har kjennskap til innholdet i spesielle avtaler som læreren lager med elevene. Foreldrene får da innsikt i forventinger læreren har avtalt i samråd med eleven.

Informant 1 opplever at teamet vedkommende jobber sammen med tar unna for en del av ledelsens oppgaver. Ledelsen er ikke kjent med alle sakene ned på detaljnivå og informanten uttrykker at dette kanskje også er årsaken til at det ikke oppleves mye støtte fra ledelsen. Når ledelsen blir informert om spesifikke saker, oppleves de som støttende. Årsaken til at ledelsen ikke er mer involvert i det daglige arbeidet mener Informant 1 kan være både læreren og teamets feil. Ledelsens manglende innsikt i de enkelte sakene kan være lærerens ansvar, og derfor ikke opplever støtte fra ledelsen i like stor grad som hos kollegaer.

Informant 2 opplever støtte fra ledelsen, men uttrykker at det har vært lite ledelse på skolen hvor vedkommende jobber, og sier:

Jeg ser at ledelse er viktigere enn man tenker, kanskje. For når det mangler ledelse går det bra en stund, men så vakler det litt. For da blir både retningslinjer på hjem-skole-samarbeidet og da blir mye av det usikkert. Da blir vi usikre. Så jeg tenker støtte fra ledelsen er kjempeviktig.

Grensesetting er noe Informant 3 gjentatte ganger i løpet av intervjuet påpeker som viktig. Det at hjemmet holder det de sier.

4.4. utfordringer

Det er variasjon i opplevelsen av utfordringer knyttet til hjem-skole-samarbeidet. Når det gjelder utfordringer i samarbeidet med hjemmet sier Informant 1 at det er viktig at man er klar over at foreldregruppen er en mangfoldig gruppe. Det kan ikke stilles like krav til foreldregruppen med bakgrunn i gruppens ulike forutsetninger mener informanten.

Informant 2 har jobbet på en skole med mange flerspråklige. Det er tabu for noen foreldre å snakke om psykisk helse. Informant 2 opplever at psykisk helse er et mer tabubelagt tema i møte med flerspråklige foreldre. Dette oppleves spesielt i møte med flerspråklige foreldre hvor eleven er en gutt. En annen utfordring læreren opplever i møte med flerspråklige foreldre er at læreren er ei dame. Dette ble løst ved bistand fra kollegaer. Videre mener informanten at det er viktig at flerspråklige foreldre har kunnskap om landet de flytter til. Informant 1 påpeker at det er veldig viktig med informasjon slik at de ikke blir segregert.

To av informantene opplever generelt god støtte fra hjemmet og at foreldrene synes det er godt å ha noen å snakke med. Det finnes noen foreldre som ikke synes skolen gjør en god nok jobb, men dette er unntak presiserer Informant 1. Informant 3 opplever varierende støtte fra hjemmet. Det er noen foreldre som ikke føler de klarer å støtte opp med bakgrunn i at de har en tanke om at de ikke mestrer rollen som forelder. De kan føle at de ikke er en god nok mor eller far. Informanten har opplever at støtten fra hjemmet ikke alltid er tilfredsstillende, men i de fåtallet av sakene har lærere søkt bistand fra andre instanser.

5. Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene, det teoretiske rammeverket og tidligere forskning med det siktemål å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne avhandlingen.

Oppbyggingen av dette kapittelet tar utgangspunkt i de fire kategoriene som er presentert i kapittel 4. Sentralt gjennom hele kapittelet er de empiriske funnene fra intervjuene. Funnene ses i lys av kunnskapsgrunnlaget knyttet til relasjonskompetanse, psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og hjem-skole-samarbeidet. Kapittelet avslutter med å drøfte de to forskningsspørsmålene på bakgrunn av tidligere drøftinger og det teoretiske rammeverket.

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke læreres relasjonskompetanse og hvordan de erfarer at hjem-skole-samarbeidet påvirker elevenes psykiske helse. For å besvare den overordnede problemstillingen ble det utformet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer lærere at relasjoner påvirker arbeid med psykisk helse på mellomtrinnet?
2. Hvordan erfarer lærere hjem-skole-samarbeidet hvor eleven har sosiale og emosjonelle vansker?

5.1. Fagkompetanse

Temaet basert på funnene i denne avhandlingen er relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse var det gjennomgående temaet i intervjuene av lærerne. Intervjuene tok primært for seg relasjonskompetanse på individnivå, men også noe fra skole- og samfunnsnivå. En del av lærerens relasjonskompetanse går ut på å samhandle på måter som forsterker og bringer fram ressurser hos eleven (Kinge, 2009, s. 60). Relasjonskompetanse innebærer både faglige kunnskapen, menneskelig innsikt og kunnskap om samarbeid og kommunikasjon. Lærerne i intervjuene anså sin relasjonskompetanse som god. De mente at erfaringer hadde styrket deres relasjonskompetanse i møte med både barn og hjem. Det er læreren som sitter med nøkkelen til å øke kvaliteten på relasjonen til hjemmet, og det er viktig å bruke ferdighetene, holdningene og kunnskapene lærerne innehar i møte med andre mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). I denne avhandlingen kom det frem at de erfaringene lærerne sitter på, har positiv betydning for videre arbeid med relasjoner. Forskning viser at utvikling av lærerens relasjonskompetanse handler om bevissthet og holdninger knyttet til egen væremåte (Aubert & Bakke, 2008, s. 23; Kinge, 2009, s. 61). Dette fremgår også av funnene i intervjuene i forbindelse med denne avhandlingen. Lærerne som ble intervjuet hadde en klar oppfatning av sin egen relasjonskompetanse og egne holdninger til den. Studien til

Pianta et al. (2002) viser at kvaliteten på elev-lærer-relasjon henger sammen med barnets og lærerens likheter hva gjelder kjønn og etnisitet. I noen tilfeller vil gode relasjoner gi mer utbytte til elever med demografisk risiko, som for eksempel elever med minoritetsstatus. Dette fremgår ikke direkte av funnene, men kommer til uttrykk som en utfordring, og blir presentert senere i kapittelet. Ingen av lærerne nevner at de har noen annen faglig bakgrunn for sin relasjonskompetanse enn den de har opparbeidet seg gjennom erfaring og lærerutdanningen. Lærerne ønsker å være der for å hjelpe, og det er viktig at dette blir kommunisert til hjemmet og elevene mener informantene. I møte med foreldrene er dette helt essensielt. Forskning viser at tillit er en viktig faktor i møte med hjemmet (Knopf & Swick, 2007; Leenders et al., 2019). En relasjon bestående av tillit er en betingelse i et samarbeid (Leenders et al., 2019, s. 520). Lærerne som ble intervjuet ønsket å være en støtte for hjemmet, en part som har tid og lytter. Dette er i samsvar med det forskningen sier om tillit. En lærer skaper tillit ved å opptre støttende og være der når foreldrene ønsker hjelp eller samtaler. Ærlighet er en del av relasjonen som en lærer vektlegger i sin relasjonskompetanse. Hva gjelder kommunikasjon med hjemmet, understreker en lærer viktigheten av at samarbeidet med hjemmet består av muntlig kommunikasjon. Dette skyldes negative erfaringer med skriftlig kommunikasjon, som var en vanlig kommunikasjonsmetode i starten av informantens lærerkarriere. Det kunne vært forsket på hvilke kommunikasjonsverktøy læreren bruker i møte med hjemmet og hvordan valget påvirker samarbeidet. I en slik studie ville det vært interessant å se på hvordan de ulike kommunikasjonsverktøyene blir brukt og hvordan dette har innvirkning på relasjonen mellom skole og hjem.

Studien til Sabol og Pianta (2012, s. 225) viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har innvirkning på atferden til elevene. Relasjonen mellom lærer og elev er en viktig sosial prosess som bidrar til elevens utvikling av sosial og emosjonell kompetanse (Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Kvaliteten på relasjonen har stor innvirkning på elevens atferd viser dette studien. Arbeidet læreren gjør i relasjon med eleven vil kunne påvirke eleven også i andre situasjoner. Det samme kan skje dersom relasjonen til hjemmet ikke er tilfredsstillende, og dette igjen kan påvirke elevens atferd i andre situasjoner. En lærer er en undervurdert ressurs som en voksenperson i livet til et barn med en mangelfull relasjon til sine foreldre (Pianta et al., 2002, s. 92). En god relasjon mellom lærer og elev kan påvirke atferden til eleven. Lærerens evne til å møte barn på en sensitiv måte kan redusere forekomsten av problematferd (Pianta et al., 2002, s. 92). Det ene forskningsspørsmålet i denne avhandlingen handler nettopp om atferden til eleven, i form av sosiale og emosjonelle vansker, og hvordan

læreren opplever at hjem-skole-samarbeidet fungerer når elever har slike vansker. Lærerne mener at relasjonen de har til elevene og foreldrene er gode, selv om den kan by på utfordringer. Det er ikke noe i funnene som tilsier at det er relasjonen til læreren som bidrar til at elever får atferdsproblemer.

Kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet handler om å bygge en relasjon som består av tillit viser studien til Leenders et al (2019, s. 520). Tillit er en forutsetning for å bygge en god relasjon til hjemmet. Lærere er opptatt av å være et trygt holdepunkt, en trygg voksenperson som både eleven og foreldrene kan snakke med, hvor målet er å være der for å hjelpe. Denne studien viser at lærere, i møte med hjemmet, kan velge å gi profesjonelle råd i møte med vanskeligheter, istedenfor å gå inn i dialog. Dette er noe som også kom frem i denne avhandlingen. Informantene syntes det var utfordrende å ta opp vanskelige temaer med hjemmet. Dette fordi de var redde for at dette kom til å ødelegge relasjonen til hjemmet, noe som også er en utfordring for lærere, slik studien til Leenders et al (2019, s. 527) viser. Det å finne balansen mellom å sørge god omsorg, utnyttelse av foreldrenes kompetanse samtidig som barnets interesse ivaretas er utfordrende. Funnene viser at lærerne heller gir generell informasjon til en foreldregruppe som helhet, istedenfor å gå i dialog med de enkelte hjemmene.

Forholdet mellom skole og hjem er en beskrivelse av en gjensidig relasjon mellom partene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Utfordringer i relasjonen mellom skole og hjem vil kunne påvirke den relasjonen læreren har til eleven. Det er viktig at læreren er bevisst på utfordringer og ulikheter mellom hjem og skole. Forskning viser at et hjem-skole-samarbeid er avhengig av lærerens faglige og personlige kompetanse for å fungere (Westergård, 2013, s. 97). Relasjonskompetanse trekkes fram som en sentral del av samarbeidskompetanse.

Lærerne som ble intervjuet viser å ha en positiv holdning til foreldrene. Dette indikerer ifølge Westergård (2013, s. 96) en god relasjonskompetanse. Lærere og skoleledere har stor tro på foreldreinvolvering viser forskningen til Barnyak og McNelly (2009, s. 33).

Foreldreinvolvering krever veiledning, dette opplever ikke informantene i denne avhandlingen. De stiller seg likevel positive til et hjem-skole-samarbeid som alle mener de mestrer. Selv om lærerne har en positiv holdning til foreldrene, viser svarene også at det er usikkerhet knyttet til hva som ligger i et godt hjem-skole-samarbeid. Et av funnene viser at lærerne i stor grad har positive erfaringer med samarbeidet med hjemmet. Dette til tross for at de ikke har klare retningslinjer for hva et hjem-skole-samarbeid skal inneholde, utover det rent formelle. Årsaken til at lærernes egen kompetanse og motivasjon til å arbeide med

samarbeidet er sterk, og at de derfor ikke er avhengig av den form for støtte. Dersom en lærer med god relasjonskompetanse vil dette komme til uttrykk i dette samarbeidet, og kan være en faktor som bidrar til et godt og fungerende samarbeid. Konsekvensen er at det vil være stor variasjon i hvordan samarbeidet utføres fra lærer til lærer. Dette betyr at et godt hjem-skole-samarbeid kan fungere til tross for manglende felles retningslinjer. Lærerne opplever imidlertid at det er en utfordring at ansvaret ligger på dem. De uttrykker at erfaring er noe som har gjort relasjonskompetansen sterkere og bidratt til en trygghet. I tillegg til personlighet er også faglig kompetanse en faktor som påvirker kvaliteten på samarbeidet (Westergård, 2013, s. 97). Det er også viktig å kompetanse om konteksten som påvirker kvaliteten på relasjonen. Dette kan være for eksempel vansker eleven har. Lærerne i denne avhandlingen viser at de har ulike oppfatninger om hva som ligger i en sosial og emosjonell vanske. Når det gjelder hjem-skole-samarbeidet innehar de svært lite kompetanse, foruten det som er av krav som for eksempel foreldremøte og utviklingssamtale. Den daglige kontakten de har med foreldrene er opp til den enkelte lærer å forme. Dette gjelder både innhold og rammer for samarbeidet. Funnene i denne avhandlingen bekrefter at kompetansen blant lærerne er noe mangelfull. Informantene uttrykker alle en klar formening om at de ikke har noen retningslinjer eller faglig kompetanse de benytter i møte med hjemmet. Et foreldresamarbeid er viktig, og for at kompetansen hos de ansatte skal være tilfredsstillende, må skolen ha dette på dagsordenene (Drugli & Onsøien, 2022, s. 14).

Funnene i denne avhandlingen viser at lærernes beskrivelse av sosiale og emosjonelle vansker varierer. Dette kan ha sammenheng med manglende kompetanse rundt vansken. Manglende kompetanse kan gjøre læreren utrygg i møte med eleven, og som Westergård (2013) påpeker i sin studie, kan dette også påvirke samarbeidet med hjemmet. Selv om manglende kompetanse omkring en vanske kan ha negativ innvirkning på hjem-skole-samarbeidet, er ikke dette noe som funnene i denne avhandlingen kan bekrefte. Beskrivelsen av denne vansken omfatter elever med både innadvendte og utagerende atferd. Informantene har mye erfaring, og selv om de ikke har en formell utdanning, har de kompetanse fra kursing og samarbeid med blant annet PPT. En god relasjonskompetanse kan bidra til å møte disse vanskene på en hensiktsmessig måte. Selv om en vanske hos eleven øker viktigheten av et samarbeid med hjemmet, er ikke dette noe som nødvendigvis trenger å gå utover relasjonen til eleven. Informantene uttrykker at det er viktig at læreren er der for å hjelpe og at dette er noe som formidles til foreldrene. Dette er med på å skape et godt grunnlag for relasjonen til hjemmet. Det er viktig at læreren er stabil, både fysisk og psykisk, og på den måten være autoriteten i

klasserommet. Det er et ønske fra informantene om mer faglig kompetanse, men det viktigste er personlig egnethet og at læreren er en trygg person. En av informantene sier at vansker hos barnet bidrar til økt kommunikasjon med hjemmet. Lærerne uttrykker at de opplever samarbeidet som enda viktigere i tilfeller hvor barnet har en sosiale og emosjonelle vansker. Funnene sier ingenting om sammenhengen mellom manglende kompetanse og utrygge foreldre. Dette da denne avhandlingen kun belyser lærernes erfaringer. Foreldrenes oppfatning av samarbeidet er således utelatt. Lærerne gir uttrykk for at det noen utfordringer, men de trekker ikke fram manglende kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker som en av årsakene.

En mulig forklaring på hvorfor lærerne har ulik erfaring med barn med sosiale og emosjonelle vansker kan være at lærerne ikke har nok kompetanse om vansken til å kunne si noe om de har hatt erfaring med dette. Konsekvensen kan være at denne gruppen elever ikke får den hjelpen og støtten de trenger i sin skolegang. Foreldrene kan oppfatte læreren som usikker og dette kan virke negativt inn på hjem-skole-samarbeidet. Det kan også være slik at lærerne har kompetanse om vansken, men at de ikke har kjennskap til begrepet, selv om ingen uttrykte dette. To av tre lærere mente de ikke hadde mye erfaring med denne vansken.

Stortingsmelding 18 (2010-2011, s. 20) viser at 7-12% av elever mellom 10-17 år har sosiale og emosjonelle vansker på skolen. Det er derfor sannsynlig at læreren har mer erfaring enn resultatene i denne avhandlingen tilsier. En annen årsak kan være at de har så god tilnærming til vansken at de ikke opplever det som en vanske, men som en del av jobben som lærer.

Lærere kan oppleve at deres rolle innebærer å bidra til barnets sosiale og emosjonelle kompetanse, og dette er noe som også fremkommer i Durlak et al. (2011, s. 406) sin studie. Forskning viser at en god relasjon har innvirkning på atferden til elevene (Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Videre viser den at det å modellere relasjonsferdigheter, legge til rette for relasjoner, samt å undervise i ferdigheter som er relatert til relasjon og atferd, er med på å påvirke barnets oppførsel. Dette kan være noe lærerne i denne avhandlingen viser å inneha da to av lærerne ikke har mye erfaring med vansken, men ser heller på det som en del av deres tilnærming.

Tilrettelegging og begrensede faktorer i elevers omgivelser påvirker elevers psykiske helse. Faktorene kan enten forsterke eller redusere elevers robusthet eller sårbarhet. Funnene i denne avhandlingen viser at en støttende lærer-foreldre-relasjon i stor grad oppleves som et fundament i læreres støtte av elevens psykiske helse. Funnene viser for eksempel at det å gi støtte på elevnivå forutsetter at læreren har god kjennskap til eleven, og hvordan legge det

mest hensiktsmessig arbeides med psykisk helse. Dette er i tråd med tidligere studie som konkluderer med at det å styrke elevenes trivsel er viktig for å redusere psykiske vansker (Ekornes, 2018, s. 19). Informantene beskriver at det er manglende kompetanse og retningslinjer for hvordan skolen arbeider med elevenes psykiske helse.

Funnene i avhandlingen tyder på at det er ulik tilnærming til elevens psykiske helse. Lærerne beskrev at det var lite felles arbeid med psykisk helse på skolen. Arbeidet med psykisk helse var i stor grad preget av, og forutsatte, eget initiativ. En av informantene hadde erfaring med at psykisk helse var et tema en uke hvert år på mellomtrinnet. Til tross for dette, har ikke informantene noe kjennskap til hvordan skolen som helhet arbeider med psykisk helse. Lærerne i denne avhandlingen har ingen kjennskap til hvordan skolen arbeider med psykisk helse. Dette vil virke inn på lærerens praksis og hvordan det arbeides med psykisk helse på skolen. Lærerens arbeid påvirkes av samhandling med kollegaer, ledelsen, foreldre og andre instanser. Ekornes (2018) sin studie viser til risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for å illustrere sentrale faktorer som påvirker elevens psykiske helse. Det er viktig at læreren jobber med å etablere et felles forståelsesgrunnlag og samarbeide med hjemmet for å redusere risikofaktorene. Støtte hjemmefra og gode relasjoner er beskyttelsesfaktorer det er viktig å tilstrebe (Ekornes, 2018, s. 24). Denne avhandlingen viser skoler som ikke har et felles forståelsesgrunnlag.

Studien til Sheridan et al. (2019, s. 297) indikerer at hjem-skole-samarbeidet har innvirkning på elevens sosiale atferdskompetanse og mentale helse. Et velfungerende hjem-skole-samarbeid vil ha positiv innvirkning på elevens psykiske helse. Funnene i denne avhandlingen kan indikere at lærerne opplever å ha et godt hjem-skole-samarbeid og derfor ikke har opplevd utfordringer som har hatt store innvirkninger på dette samarbeidet. Alle informantene har erfaring med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Barn med sosiale og emosjonelle vansker kan deles inn i særlig innadvendte og utadvendte barn (Befring, 2016, s. 189). Lærerens relasjonskompetanse eller lærerens kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker kan være en mulig årsak til lærernes svært ulike erfaringer med denne vansken.

Lærerens viktigste rolle er å være en god støttespiller (Drugli, 2012, s. 79). For å kunne hjelpe er det viktig med nok kunnskap om elevens behov. Dette viser at kunnskap om eleven er viktig for at lærere kan utøve en god jobb. Funnene i denne avhandlingen indikerer at lærerne mener de innehar for lite kompetanse om arbeidet med psykisk helse og hjem-skole-samarbeidet. Til tross for dette er det ikke noe som tyder på at lærerne ikke gir støtte. Tvert imot er dette noe informantene uttrykker at de gjør. Lærerne uttrykker videre et ønske om mer

faglige kompetanse om psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og hjem-skole-samarbeid. Dette har ikke nødvendigvis sammenheng med måten de arbeider med dette i dag, men må ses som et ønske om å øke egenkompetansen og styrke profesjonsutøvelsen innad på en skole. Studien til Knopf og Swick (2007, s. 292) viser at det er en klar sammenheng mellom hvordan foreldrene oppfatter opplæringen til barnet og hvor sterk relasjonen mellom foreldre og læreren er. Denne avhandlingen inneholder ikke foreldrenes syn på samarbeidet. Lærernes oppfatning av relasjonen til hjemmet er god, og de opplever heller ingen store utfordringer i dette samarbeidet.

5.2. Støtte og system

Støtte og system handler om hvordan ledelsen, kollegaer og andre instanser fungerer og hvordan det systemet læreren er en del av oppleves av læreren. Relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av eksterne faktorer som blant annet størrelsen på klassen og skoleklimaet (Pianta et al., 2002, s. 94). Et skoleklima som er preget av lite støtte vil kunne påvirke relasjonen læreren har med eleven. Sett i lys av det sosial-økologiske perspektivet støtter dette oppfatningen om at systemer påvirker hverandre. Personlige faktorer og faktorer i omgivelsene har innvirkning på lærerens forståelse av egen profesjonsutøvelse (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Tidligere studier indikerer at støtte fra kollegaer og ledelse er viktig i et hjem-skole-samarbeid (Westergård, 2013, s. 96). Dette gjelder spesielt når det oppstår vansker. Avhandlingens funn viser derimot at lærere i liten grad opplever ledelsen som støttende. Derimot opplever alle informantene støtte fra kollegaer. Lærerne i denne avhandlingen erfarte støtte som utelukkende et gode. Lærerne beskrev kollegaene som en avgjørende støttespiller i det daglige arbeidet som lærer. Funnene viser at et å ha kollegaer man kan oppsøke når det er utfordringer eller søke råd hos er viktig for å kunne yte god nok jobb. En informant mener at konsekvensen av å ikke ha kollegaer å støtte seg på kan resultere i at man ikke yter god nok jobb, samtidig som man sliter seg ut.

Alle informantene påpeker at skolen og ledelsen gir strukturelle rammebetingelser for det formelle aspektet ved foreldresamarbeidet. Dette er et system som alle skoler følger, og beskriver bestemmelser på skolenivå. Utover dette bestemte systemet for hvordan det arbeides med hjem-skole-samarbeidet, opplever verken lærerne mer informasjon eller krav til innhold. Det at ledelsen ikke er delaktig i stor grad vil kunne føre til at lærerne verken har retningslinjer eller støtte når det oppleves som nødvendig. En av informantene hadde opplevd en skole uten ledelse, og erfart at ledelse er mer viktig enn først antatt. Manglende ledelse førte til at lærerne ikke hadde noen felles forståelse av hvordan man blant annet jobber med

hjem-skole-samarbeidet. Dette kan være med på å skape enda større variasjoner i praksis innad på en skole.

Studien til Ekornes (2018, s. 32) fremstiller arbeidet med psykisk helse i tre ulike nivåer. Indikert nivå handler om å hjelpe eleven å mestre den vansken den har. På dette nivået vil støtte fra instanser være avgjørende. Lærerens rolle på dette nivået handler om å tilby behandling og være en støttende part i hjem-skole-samarbeidet. Funnene viser at selv om lærere henviser til andre instanser oppleves prosessen utfordrende. Lærerne ønsker en støtte fra andre instanser i arbeidet med elever og foreldre i vanskelige situasjoner. Instansene oppleves vanskelige å samarbeide med. Mangel på tid og samarbeid er fremtredende utfordringer. Det er en stor frustrasjon som uttrykkes av lærerne. Ønsket er at instanser skal være mer involvert og mer fysisk til stede i skolen.

Selv om lærerne opplevde noe støtte fra ledelsen, erfarte de at denne støtten var varierende og i noen tilfeller fraværende. En av lærerne uttalte at ledelsen ikke har innblikk i det som skjer på detaljnivå. Lignende opplevelser var å finne også hos de andre informantene. Lærerne mente at ledelsen ga støtte i saker de spesifikt fikk innblikk i, men at støtten også kunne oppleves som varierende i de tilfellene. I arbeid med sosial og emosjonell læring har ledelsen en viktig rolle, og er med på bidra til en felles forståelse som gir trygghet for elevene (Andersen, 2016, s. 266). En rektor som legger til rette for at sosial og emosjonell læring er en integrert del, bidrar til at rammene blir forståelige og forutsigbare for lærere, elever og foresatte. Dette er ikke noe som informantene i denne avhandling har uttrykt at de erfarer. Konsekvensene av dette kan være at lærerne ikke har en felles forståelse, og arbeidet som bidrar til et godt helsefremmende skolemiljø kan bli utfordrende. I tilfeller hvor læreren ikke opptrer som en god støttespiller kan dette ha innvirkning på elevens psykiske helse. Drugli (2012, s. 79) mener at lærerens viktigste rolle er å være en god støttespiller. Kunnskap om elevens behov er nøkkelen for å bidra med nettopp dette.

Studien til Stormont et al. (2013, s. 198) viser at det er mindre sannsynlig at elever som trenger støtte både med atferd og det akademiske, har en god relasjon til læreren sin. Videre skriver de at dette kan ha sammenheng med at læreren føler seg mindre komfortable i møte med foreldrene til barn som trenger mye støtte. Foreldreinvolvering er det som skal til for å redusere lærerens ubehag. I en situasjon der læreren opplever ubehag, vil støtte fra både kollegaer og ledelse spille en viktig rolle. Funnene i denne avhandlingen viser at når det oppleves utfordringer i samarbeid med hjemmet er nettopp støtte fra enten kollegaer eller ledelse helt avgjørende. Læreren trenger mer kontakt med hjemmet der eleven har sosiale og

emosjonelle vansker mener lærerne i denne avhandlingen. En av lærerne uttrykker at kollegaer blir benyttet til å diskutere hvor ofte man tar kontakt med hjemmet.

Forskningen til Barnyak og McNelly (2009) indikerer, som tidligere beskrevet i kunnskapsgrunnlaget, at det trengs veiledning både til ledelsen og lærere for å oppnå et optimalt hjem-skole-samarbeid. Studien til Hornby og Blackwell (2018, s. 114) viser til 6 aspekter med foreldreinvolvering i skolen. Ledelsen har en viktig rolle i foreldreinvolvering og er avgjørende for et vellykket arbeid (Hornby & Blackwell, 2018, s. 117). Denne studien påpeker at ledelsen har ansvaret for å implementere nye krav i eksisterende arbeidsplaner. Funnene i denne avhandlingen viser at det planene for arbeidet til lærerne i forhold til samarbeid ikke er kjent for lærerne og dermed heller ikke implementert i deres arbeid. Et annet aspekt i studien til Hornby og Blackwell (2018, s. 117), er skolens forpliktelse i arbeidet med foreldresamarbeid og som resulterer i et konstruktivt samarbeid. En slik forpliktelse skaper grunnlag for en relasjon som støtter elevens trivsel og læring. Alle lærerne som er intervjuet i denne avhandlingen er vel kjent med hva som ligger av forpliktelse til foreldresamarbeidet på skolenivå. Samtidig var det ingen av lærerne som mente at to utviklingssamtaler og foreldremøter er tilstrekkelig for å skape et godt samarbeid med hjemmet. Det er likevel slik at de ikke har noe kjennskap til retningslinjer for samarbeidet foruten de rent formelle. En forpliktelse til samarbeidet krever en systematisk tilnærming utover læreren sin individuelle forståelse. Selv om lærerne i denne avhandlingen opplever at de lykkes i samarbeidet med hjemmet påpeker de et ønske om mer kompetanse. De påpeker viktigheten av støtte fra ledelsen, kollegaer og andre instanser og ikke minst systematisk arbeid med dette samarbeidet på skolen. Studien til Hornby og Blackwell (2018, s. 118) viser at det har skjedd endringer i hvordan skolen oppfatter foreldreinvolvering de siste årene. Foreldrene får mindre støtte fra ulike instanser og tjenester. Dette bidrar til at skolen har fått både større betydning for barnet, og en rolle som støtte for foreldrene.

5.3. Rammer

Funnene ga klare indikasjoner på at grensesetting er noe som opptar læreren i relasjonen til hjemmet og elevene. Lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne avhandlingen mener at det å sette grenser er en viktig del av arbeidet som lærer. Forskningen viser at foreldre som har ulik sosial bakgrunn har blitt mer krevende og stiller større krav til kommunikasjon (Barnyak & McNelly, 2009). Hvorvidt det er sammenheng mellom sosial bakgrunn og hjem-skole-samarbeidet, er ikke noe som undersøkes i denne avhandlingen. Dette er midlertid et interessant spørsmål som kunne vært tema for videre forskning. I etableringen av en relasjon,

er det å sette grenser viktig. Grensesetting er med på å sette rammer for relasjonen. I profesjonsutøvelsen er grensesetting både med på å sette rammer, og å skape et skille mellom arbeid og privatliv for læreren. I litteratur om relasjoner og hjem-skole-samarbeidet har ikke grensetting noen fremtredende rolle. Drugli og Nordahl (2016, s. 3) beskriver forholdet mellom skole og hjem som en gjensidig relasjon mellom partene. Samarbeidet blir påvirket av lærerens valg av strategier. Drugli og Nordahl (2016) nevner ikke grensesetting, men det kan være en del av lærerens valg av strategier i relasjonen til hjemmet. Et mulig forslag til videre forskning kunne vært å undersøke grensesetting som en del av relasjonen og grensen mellom lærerens arbeid og privatliv. På den måten trekkes tydeligere grenser mellom lærerens ansvar og hva som tilfaller andre, noe som lærerne i denne avhandlingen kan oppleve som noe vag. Funnene i denne avhandlingen viser at grensesetting er en viktig del relasjonen og strategien i møte med hjemmet og barnet. Det er med på å skape trygghet i relasjonen da spesielt eleven opplever læreren som en tydelig voksenperson med tydelige grenser. For sårbare barn som ikke opplever den samme trygge relasjonen til foreldrene som andre, er relasjonen til læreren spesielt viktig (Pianta et al., 2002, s. 92). Alle informantene uttrykker at varme og trygghet må være til stede, og at grensene ikke må overskygge dette. Informantene uttrykker at mangel på grenser i hjemmet er en utfordring. En av lærerne mener det er viktig at hjemmet overholder de grenser som er satt på skolen, slik at eleven har mest mulig like forutsetninger på skolen og hjemmet.

Grensesetting er en del av lærerrollen på mikronivå, og kan ses som en form for fastsetting av avtaler. En av informantene mener at grenser er avgjørende for elevens psykiske helse. Ingen av studiene som er gjennomgått i forbindelse med denne avhandlingen, omtaler grensesetting som en viktig del av arbeidet med psykisk helse. Et mulig forskningsprosjekt kunne derfor vært å se på sammenhengen mellom grensesetting og elevens psykiske helse, og på den måten undersøke om det er sammenfall mellom manglende grenser og psykiske vansker. En elev tilbringer mye tid på skolen, og læreren vil derfor ha en viktig rolle i barnets liv. Denne rollen innebærer blant annet å sette grenser, og skape struktur. Eleven har et hjem som også er en viktig del av skolegangen idet støtte hjemmefra er vesentlig for elevens prestasjoner i skolen (LaRocque et al., 2011, s. 115). Avtaler mellom hjemmet og skolen er det som vektlegges i denne studien. Foreldrene er en mangfoldig gruppe og LaRocque et al. (2011, s. 117) påpeker viktigheten av at rollene er avklart slik at det oppleves tydelig for begge parter.

Leenders et al. (2019) sin studie viser at læreren ofte kartlegger hvordan barnet har det i første møte med foreldrene. Det er derimot ikke vanlig at læreren og foreldrene avtaler hvilke

forventinger de har til hverandre (Leenders et al., 2019, s. 524). Funnene i denne avhandlingen støtter ikke dette. Lærerne uttrykker at de, i møte med hjemmet, lager avtaler om hvordan samarbeidet skal utarte seg. Det varierer i hvor stor grad dette vektlegges i møte med foreldrene, og hva avtalen går ut på. To av informantene avtaler hvor ofte det skal være kontakt, og i hvilke tilfeller læreren skal ta kontakt. Informanten uttrykker at en avtale er med på å skape trygghet, både hos foreldrene og for læreren selv. En avtale er i tillegg med på å skape en felles forståelse av hva det er som forventes av begge parter.

En viktig del av arbeidet med psykisk helse i skolen er å skape et helsefremmende skolemiljø (Andersen, 2016, s. 261). Det er herunder viktig å etablere en felles forståelse av rammene knyttet til det psykososiale miljøet, og Andersen (2016, s. 266) mener at skolens rektor en avgjørende rolle i den forbindelse. Funnene gir tydelige indikasjoner på at lærerne opplever at skolen ikke har klare rammer for arbeidet med psykisk helse i skolen. Arbeidet med psykisk helse er opp til den enkelte lærer, og lærerne har ingen retningslinjer foruten det som er nevnt i læreplanen. Dette bidrar til at ulike lærer har ulik tilnærming til, og erfaring med, psykisk helse i skolen. Det finnes forskjellige programmer for skolene som er benyttet i arbeidet med det psykososiale miljøet i klassene. Foruten disse programmene er jobben de gjør i det daglige i all hovedsak basert på erfaringer og personlige egenskaper.

Funnene i avhandlingen viser at lærerne opplever manglende retningslinjer for hjem-skole-samarbeidet. Tidligere forskning viser at hjem-skole-samarbeidet ikke fungerer slik det bør fungere (Barnyak & McNelly, 2009, s. 33; Faugstad & Jenssen, 2019, s. 102–103). Videre uttrykte lærerne at de har god kjennskap til formalitetene for foreldremøtene og utviklingssamtalene. Den tidligere forskningen til Faugstad og Jenssen (2019, s. 102) viser at formalitetene overskygger fastsetting av innhold i samtalene. I likhet med denne forskningen viser funnene at lærere ikke har en felles forståelse av innholdet, men at formalitetene er godt kjent. Forskningen viser at lærere utvikler sin egen praksis når det kommer til hvordan de utøver samarbeidet med hjemmet (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 104). Funnene i denne avhandlingen viser, i likhet med denne studien, at lærerne opplever at hjem-skole-samarbeidet er opp til den enkelte lærer. Westergård (2013, s. 97) sin studie viser at det er viktig at lærerne får styrket sin kompetanse og følelse av selvtillit knyttet til samarbeidet med hjemmet. Videre viser forskning at det mangler kompetanse om hjem-skole-samarbeidet (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 108). Lærerne i denne avhandlingen indikerer at det er mangel på arbeid med hjem-skole-samarbeid regissert av ledelsen. Forskning viser imidlertid at skoleledelsen nettopp har en viktig rolle når det kommer til dette arbeidet (Westergård, 2013,

s. 96) Manglende engasjement fra skoleledelsen bidrar til at det ikke er en felles oppfatning innad på en skole av hva et hjem-skole-samarbeid bør og må inneholde. Samarbeidet vil derfor variere fra lærer til lærer.

Funnene i avhandlingen indikerer at skoleledelsen er viktig for arbeidet både med psykisk helse og hjem-skole-samarbeidet. En svak ledelse som gir mangelfulle, eller i verste fall unngår å gi retningslinjer for arbeid med psykisk helse og hjem-skole-samarbeidet, skaper utrygghet for læreren. Lærerne uttrykker at arbeidet bygger på egne erfaringer, og utfordringene som oppstår tilnærmes derfor individuelt. Det å etablere en mer systematisk tilnærming på flere nivå kan bidra til å skape en felles forståelse og trygghet i profesjonsutøvelsen.

5.4. utfordringer

Funnene i denne avhandlingen viser utfordringer knyttet til relasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem. Foreldrene er en mangfoldig gruppe og representerer ulike kulturer. Tidligere forskning (LaRocque et al., 2011, s. 117) samsvarer således med informantene sine erfaringer med at møtet med foreldre fra ulike kulturer kan være krevende. Funnene i denne avhandlingen viser at det er viktig ikke å stille like krav til en mangfoldig foreldregruppe. Foreldre er forskjellige, og lærerne uttalte at de kan være ulike grunner til at foreldrene ikke kan følge opp. Det handler ikke nødvendigvis om omsorgssvikt, men at foreldre bærer med seg ulike erfaringer og har ulike kvaliteter som må hensyntas i samarbeidet. Når barn opplever relasjonen til foreldrene som mangelfull, er læreren en viktig ressurs (Pianta et al., 2002, s. 92). Barnet tilbringer en betydelig del av sin tid på skolen, det er viktig at barn opplever å ha en støttende relasjon til sin lærer. Studien til Pianta et al. (2002, s. 94) viser at lærere må håndtere negative følelser og opplevelser hos eleven. I intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne avhandlingen fremkom det at alle de tre lærerne er opptatt av å være der for eleven. utfordringene de opplever handler om å finne en balanse mellom å la eleven ta plass, og samtidig beskytte den enkelte eleven. Forskningen til Pianta et al. (2002, s. 93) viser at lærerens evne til å møte elever på en sensitiv måte kan redusere forekomsten av problematferd i klasserommet. Problematferd er ikke nevnt som en utfordring av lærerne i denne avhandlingen. Dette kan ha sammenheng med disse lærerens evne til å tilnærme seg elevene.

En av lærerne som ble intervjuet beskrev sine opplevelser av utfordringer knyttet til et flerspråklige hjem. I møte med familiene var lærerens kjønn en barriere. Løsningen ble da at

en kollega måtte bidra. Dette bidro til at læreren kunne videreføre relasjonen. Westergård og Fandrem (2011, s. 30) viser til at foreldre med manglende språkkompetanse kan være en hindring i samarbeidet mellom skole og hjem. Lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne avhandlingen gav ikke uttrykk for at de opplever utfordringer med språket, men at det heller er generelle utfordringer i kommunikasjonen. Psykisk helse som tema i et foreldresamarbeid opplever en lærer spesielt utfordrende i møte med flerspråklige foreldre der eleven var en gutt. I dialog med disse foreldrene fremstod psykisk helse som et tabubelagt tema. Leenders et al (2019, s. 527) sin studie bekrefter at vanskelige temaer og konflikter er en utfordring for læreren. Lærers kjennskap til særpreg ved flerspråklige foreldre er viktig (Westergård & Fandrem, 2011, s. 30). Mangel på kunnskap om det norske skolesystemet kan være et hinder i samarbeidet. Læreren som opplever utfordringer knyttet til flerspråklige foreldre, mener at disse foreldrene har for lite kunnskap om Norge. Vedkommende lærer tror at løsningen ligger i å gi minoritetsspråklige mer informasjon, men uttrykker at samtidig en forskjell, avhengig av hvilket land de kommer fra. Læreren opplever at foreldrene har lite kontakt med andre norske og at de derfor blir segregert. Westergård og Fandrem (2011, s. 30) mener at lærers forutinntatte holdning til samarbeidet med flerspråklige foreldre kan utgjøre en hindringsfaktor. Det er viktig å se flerspråklige foreldre som en ressurs skriver Westergård og Fandrem (2011, s. 34). Selv om lærerne ikke uttrykker at flerspråklige er en ressurs, er ikke dette noe som kan utelukkes. Det er likevel slik at lærerne kun trekker fram utfordringer knyttet til flerspråklige foreldre. Dette kan gi indikasjoner på at det ikke er ressursperspektivet som er mest fremtredende i møte med denne foreldregruppen.

Foreldreinvolvering gir flere fordeler og er derfor viktig at etterstrebes i et hjem-skole-samarbeid. Et fungerende samarbeid bidrar til at foreldre får mer informasjon både om lærers mål og barnets behov. I tillegg utvikles det en positiv holdning og læreren får bedre innsikt i barnets behov. Dette fremgår av studien til LaRocque et al (2011, s. 117). Videre viser denne studien til at foreldre representerer et større mangfold og ulike kulturer som har bidratt til at foreldresamarbeidet har blitt utfordrende. I møte med dette mangfoldet er det viktig at læreren møter foreldrene ut fra deres behov (Kinge, 2009, s. 61). Det er læreren som sitter med nøkkelen til å øke kvaliteten på relasjonen mellom skole og hjem (Spurkeland, 2011, s. 65). For å styrke kontakten med hjemmet trengs det et relasjonelt initiativ. Spurkeland (2011, s. 36) mener at pedagogen må da ta i bruk relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i kontakt med andre. I møte med foreldrene er det viktig at læreren sørger for at det foreligger et tillitsforhold, da tillit er en faktor som påvirker hvor lydhøre foreldrene er i

kommunikasjon med læreren. Dette kommer til uttrykk i Knopf og Swick (2007, s. 292) sin studie. I studien til Leenders et al. (2019, s. 520) trekkes også betydningen av tillit frem, og det fremgår der at tillit er en betingelse for samarbeid. Studien viser at alle lærere har et tillitsfullt forhold til foreldre og dette er noe funnene i denne avhandlingen bekrefter. En positiv relasjon er avhengig av tillit, og må være basert på respekt. Funnene i denne avhandlingen viser at utfordringer knyttet til en mangfoldig foreldregruppe i størst grad handler om hvordan lærerne tilpasser seg forholdet til foreldrene og deres situasjon.

I følge Westergård (2013, s. 96) sin studie er kontekstkompetanse kunnskap om konteksten som påvirker samarbeidet. Det kan for eksempel handle om kompetanse omkring en vanske eller en utfordring knyttet til en elev. Kontekstkompetansen bidrar til at foreldrene opplever læreren som trygg, noe som igjen bidrar til et enklere samarbeid. Lærerne opplever at de har for lite kunnskap. De opplever å ha for lite kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker, og opplever heller ikke andre instanser som noen stor støtte i denne sammenheng. Lærerne møter vansken og mangfoldet med den erfaringsmessige kjennskapen de har, og det er derfor naturlig å se dette i sammenheng med at lærernes erfaring bidrar til å trygge deres relasjonskompetanse. For lærerne har det tatt tid å opparbeide trygghet i møte med en mangfoldig foreldregruppe, og det er ulike erfaringer med foreldre og barn som har bidratt til å etablere en slik trygghet.

Funnene i denne avhandlingen viser at foreldre synes det er godt å ha noen å snakke med. I tilfeller der hjemmet opplever læreren som en god samtalepartner vil dette kunne være med på å påvirke relasjonen mellom skole og hjem. Det at foreldrene får støtte fra læreren vil også kunne ha en positiv innvirkning på barnet. En av lærerne hadde opplevd at enten mor eller far ikke følte at de mestret det å støtte sitt eget barn. I slike tilfellene er støtten fra læreren veldig viktig. Relasjonskompetansen til læreren er en faktor som kan være avgjørende i disse tilfellene. Relasjonskompetanse for en lærer handler om å skape en relasjon til eleven slik at eleven blir forstått og sett. Videre er det viktig å samhandle med foreldrene og systemet rundt (Aubert & Bakke, 2008, s. 23). På den måten sikrer læreren rom og vilkår for eleven slik at eleven får det utbyttet av skolegangen han eller hun skal ha. I møte med foreldrene er det viktig at deres behov blir verdsatt. Dette er med på å tilrettelegge for samhandling. Empati og anerkjennelse er en av forutsetningene for relasjonskompetanse ifølge Kinge (2009, s. 61). I dette ligger det å se både foreldre og barnet som noe mer enn det de uttrykker gjennom atferd, språk og reaksjonsmønster.

5.5. Forskningsspørsmålene i lys av et systemperspektiv

I denne delen vil forskningsspørsmålet «Hvordan erfarer lærere at relasjoner påvirker arbeid med psykisk helse på mellomtrinnet?» bli sett på i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere drøftinger samlet sett.

5.5.1. «Hvordan erfarer lærere at relasjoner påvirker arbeid med psykisk helse på mellomtrinnet?»

I denne avhandlingen har sett på flere ulike sider ved relasjonskompetansen til læreren. Dette for å lete etter eventuelle tendenser som kan påvirke arbeidet med elevens psykiske helse på mellomtrinnet. I et sosial-økologisk perspektiv ses forholdet mellom en elev og lærer i relasjon til flere systemer. Systemene er vevd inn i hverandre og har en gjensidig påvirkning. Samhandlingen mellom en lærer og elev påvirkes også av samhandlingen mellom ulike sosiale systemer både på skole- og samfunnsnivå. Funnene i denne avhandlingen tyder på at lærerne har god relasjonskompetanse. De opplever at relasjonen både til elevene og foreldrene fungerer bra.

Manglende kompetanse om arbeidet med psykisk helse er gjennomgående hos alle informantene. Funnene tyder på at manglende støtte fra ledelsen og andre instanser har en innvirkning på lærerens relasjonsarbeid. Det fremkommer i intervjuene at utfordringer knyttet til innholdet i relasjonskompetansen til læreren, kan påvirke elevens psykiske helse. I den overordnede delen av lærerplanen som ble vedtatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) så vi en politisk dreining i synet på skolens ansvar for elevens psykiske helse. Dette ble implementert i læreplanen i 2020, og i dag står det i den overordnede delen at det er skolens ansvar å støtte elevers sosiale læring og utvikling. Disse endringene i lærerplanen på samfunnsnivå (makronivå) kan ha påvirket læreres forståelse av egen rolle, og dette igjen kan ha betydning for samhandlingen (på mikronivå) mellom lærere og foreldre. Funnene viser hvordan læreres kunnskap og oppfatning av egen rolle, har betydning for arbeidet med elevers psykiske helse i skolen.

Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell støtter forståelsen av hvordan miljøene påvirker mennesket i utvikling gjennom å systematisere miljøet. Funnene i denne avhandlingen underbygger det sosial-økologiske perspektivet om at samhandling mellom lærer og elev er gjensidig påvirket av hverandre både mellom personene og miljøet (Bronfenbrenner, 1979, s. 21–22). Bø (2018, s. 14) forklarer systematiske sosiale prosesser hvor alt samspiller med hverandre. Dette kan knyttes sammen med Bronfenbrenner sin

modell. De tre viktigste sosialiseringfaktorene i et mikromiljø er aktiviteter, relasjoner og roller (Bø, 2018, s. 178–180). Personer som barnet må forholde seg til i mikronivået kan være foreldre, søsken og lærere. Disse personene er blant annet med på å sette grenser, utøve sosialkontroll og skape struktur (Bø, 2018, s. 180). Psykisk helse i et sosial-økologisk perspektiv er avhengig av personlige faktorer og faktorer i barnets omgivelser. Funnene i denne avhandlingen viser at støttende relasjoner mellom lærer, elev og hjem er en viktig faktor for lærerens arbeid med elevenes psykiske helse. Skolen er en viktig del av elevens liv, og Bru et al (2016, s. 18) mener det er viktig at skolen forebygger psykiske helseplager og tilbyr hjelp. Funnene viser tendenser til at lærerne ikke opplever skolen som en støtte i arbeidet med psykisk helse og hjem-skole-samarbeidet. Dette er en faktor som kan påvirke lærerens profesjonsutøvelse. Læreren vil da kunne oppleve at mikrosystemer ikke bygger på samme oppfatning eller retningslinjer. Ledelsen er en del av lærerens mikrosystem, i likhet med det som skjer i klasserommet og foreldrene til elevene. Samhandling mellom læreren, eleven og hjemmet på mikronivå er med på å påvirke elevens psykiske helse. Dette i tråd med Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell. Lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne avhandlingen verdsette relasjonen og samarbeidet med eleven og hjemmet. I arbeidet med elevens psykiske helse må læreren se hele eleven, også det som skjer utenfor skolen. Barns oppvekstvilkår har, i likhet med biologiske forhold, stor betydning for deres psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 16). Skolen er en del av barn og unges oppvekstmiljø. Læreren og skolens rolle er å tilrettelegge for å tilfredsstille de sosiale behovene til elevene. Funnene viser at lærerne støtter elevens psykiske helse igjennom tiltak overfor hele klassen. Utover generelle tiltak som klassens time og fellesarbeid var det lite konkrete tiltak med sikte på elevens psykiske helse.

Tidligere forskning viser at elevens psykiske helse blir påvirket av nærheten og konfliktnivået i relasjonen til læreren (Drugli, 2013, s. 223). Det er lærerens ansvar å legge til rette for relasjonen og læreren bør derfor ha fokus på kvaliteten på denne relasjonen.

Foreldresamarbeid er også en viktig del av lærerens arbeid med psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 38). Ekornes (2018, s. 23) kaller de ulike faktorene som påvirker vår psykisk helse for helsedeterminanter. Helsedeterminanter kan enten øke eller redusere risikoen for ulike typer vansker. Videre skriver Ekornes (2018) om arbeidet med psykisk helse i skolen delt inn i tre ulike nivåer. Modellen inneholder tiltak som både er forebyggende og problemrettet for arbeid med psykisk helse i skolen.

Kinge (2009, s. 60) mener lærerens relasjonskompetanse henger sammen med om foreldrene lykkes med å forsterke egne ressurser og barnets. Dette har en klar sammenheng med Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell som viser at systemer påvirker hverandre. En god relasjon mellom lærer og elev kan veie opp for et hjem med relasjoner som ikke er tilfredsstillende. Pianta et al. (2002, s. 92) mener at lærerne er en undervurdert ressurs når barn opplever mangelfulle relasjoner i hjemmet. Studien til Pianta et al (2002, s. 93) viser at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer henger sammen med barnets og lærerens kjønn og etnisitet. I lys av funnene til Pianta et al (2002, s. 93) er det interessant å se på Westergård og Fandrem (2011) sin studie. Westergård og Fandrem (2011, s. 30) mener det er viktig at en lærer har kunnskap om det som ofte kan prege samarbeidet med flerspråklige foreldre. Utfordringer som læreren opplever i møte med flerspråklige foreldre kan ses i sammenheng med deres ulike kjønn og etnisitet. Ifølge Westergård og Fandrem (2011, s. 34) vil dette bedres dersom læreren ser på flerspråklige foreldre som en ressurs. Manglende språkkompetanse kan imidlertid oppleves som et hinder i samarbeidet mener Westergård og Fandrem (2011, s. 30). En av lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne avhandlingen opplevde at utfordringene i relasjonen til et flerspråklig hjem ble støtte enn vedkommende klarte å håndtere. Læreren søkte da bistand fra en kollega. I tillegg til ovennevnte, kan en forutinntatt holdning til samarbeidet med flerspråklige foreldre være en hindring for relasjonen.

Sabol og Pianta (2012, s. 225) mener relasjonen mellom lærer og elev har innvirkning på atferden til barnet. Faglig kunnskap, menneskelig innsikt, samt kunnskap om samarbeid og kommunikasjon er alle faktorer som inngår i relasjonskompetansen (Kinge, 2009, s. 60). Relasjonen lærer-elev og lærer-hjem er en systematisk prosess som hele tiden vil være i endring. Denne prosessen vil også bli påvirket av omgivelsene, altså de ytre rammebetingelsene. Læreren må tenke dynamisk i arbeidet med relasjonen til både eleven og hjemmet. Dette fordi både mennesker og miljø er i en stadig endring og utvikling, og påvirker hverandre. Det er gunstig for læreren med bevissthet omkring hvordan eleven og foreldrene flytter seg mellom ulike mikrosystemer. Dette for å skape et samarbeid som oppleves støttende for eleven og foreldrene. Skolen og hjemmet er en sentral del av mikrosystemet til eleven. Mikrosystemet på skolen foregår primært i et klasserom, og i hjemmet foregår det med omsorgspersoner som står personen nærmest. Læreren har et ansvar for å tilrettelegge for et miljø innad i mikrosystemet som er bra for eleven. Det er også lærerens ansvar å legge til rette for en god relasjon med hjemmet (Barnyak & McNelly, 2009, s. 54). Relasjonen med

både eleven og hjemmet bør bygge på en god kommunikasjon og bevissthet om at det innebærer samhandling med andre nivåer.

Mesosystemene er andre mikrosystem som er i direkte kontakt med mikrosystemene. Hjem-skole er et eksempel på dette og vil påvirke hverandre i et dynamisk forhold (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Mikrosystemer som individet forholder seg til i løpet av en dag eller flere dager kan være fritidsaktiviteter, hjemmet, skolen og kamerater. Når mikrosystemene inneholder et felleskap og er preget av et bånd er dette med på å styrke mennesket. Hjemmet og skolen er to systemer i elevens liv, og det er viktig at disse kommuniserer med hverandre da dette er til det beste for eleven. Et konfliktfyllt samarbeid mellom hjem og skole kan påvirke elevens utvikling. I tillegg kan det også ha innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Elever som opplever mangler eller negative erfaringer i et mikrosystem vil kunne oppleve læreren som en nøytraliserende aktør. Når hjemmeforholdene er utfordrende kan skolen og læreren bidra til at eleven opplever trygghet og å ha et sted uten bekymringer. Det er viktig at læreren har evnen til å se hele eleven. Dette med bakgrunn i at utfordringer kan være på andre steder enn i klasserommet, og foregå i et av elevens andre mikrosystem for eksempel i hjemmet.

Funnene viser at det ble benyttet ulike strategier og tilnærminger for å støtte elevenes psykiske helse. Lærerne beskrev manglende kompetanse og verktøy som en mulig årsak til at arbeidet med psykisk helse var utfordrende. Dette viser at både kunnskap og prosessene i omgivelsene rundt læreren har betydning for lærerens profesjonsutøvelse. Ingen av lærerne hadde innsikt i hvordan skolen arbeidet med psykisk helse. I den overordnede delen av læreplanen er det fokus på hvordan skolen kan bidra til elevenes folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Læreplanene utarbeidet på samfunnsnivå og er med på å påvirke innholdet i lærerens rolle. På samfunnsnivå (makronivå) skjer det endringer som påvirker lærerplanene på skolenivå (eksonivå), som igjen har betydning for individnivået (mikronivået). Individnivå er der samhandling mellom lærere, elever og hjemmet skjer. Funnene i denne avhandlingen viser at lærerne ikke har nok kjennskap til hvordan skolen arbeider med psykisk helse. En konsekvens av dette kan være at psykisk helse ikke er noe læreren jobber systematisk med, og at arbeidet baseres på individuelle valg og vurderinger. Dette kan gi indikasjoner på at det som står skrevet i lærerplanen (makronivå) ikke er arbeidet godt nok med på skolen i fellesskap. En annen konsekvens kan være at arbeidet med psykisk helse skjer ut fra lærerens egne erfaringer og kompetanse.

5.5.2. «Hvordan erfarer lærere hjem-skole-samarbeidet hvor eleven har sosiale og emosjonelle vansker?»

Funnene i denne avhandlingen viser at lærerne ser på arbeid med relasjonen til hjemmet som en viktig del av hjem-skole-samarbeidet. Det kan midlertid se ut til at lærerne benytter ulike strategier for å fremme samarbeidet, og at valg av strategi avhenger av samhandling på flere nivå. Det er i tråd med Bronfenbrenner (1979) sin sosial-økologiske modell om gjensidig påvirkning mellom, mikro-, meso-, ekso- og makronivået (Bø, 2018, s. 179). Barns læring påvirkes av det som skjer innenfor og på tvers av flere systemer. Alle systemer samhandler med hverandre. Funnene viser at lærerne ikke opplever å få god nok støtte fra ledelsen og andre instanser i arbeidet med hjem-skole-samarbeidet og elever med sosiale og emosjonelle vansker. I et sosial-økologisk perspektiv forstås hjem-skole-samarbeidet som et system som består av mikrosystemene hjem og skole, som til sammen utgjør et mesosystem. Systemene påvirker hverandre, noe denne avhandlingen belyser. Mikrosystemene skole og hjem er to nære og essensielle miljøer for eleven. Mesosystemer er interaksjoner, opplevelser og relasjoner på tvers av disse mikrosystemene (Sheridan et al., 2019, s. 297).

I henhold til Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell vil tilnærmingen til hjem-skole-samarbeidet skje på tre nivåer. Individnivå, skolenivå og samfunnsnivå. Det er også disse nivåene Faugstad Jenssen (2019, s. 100) bruker i sin forskning for å se på hvordan de ulike systemene påvirker hverandre ut fra lærerens opplevelse. Individnivået handler om den enkelte lærer, og skolenivået omfatter hvordan skolen lærerne arbeider med samarbeidet. Samfunnsnivået legger føringer på hjem-skole-samarbeidet gjennom lovverk, forskrifter og læreplanverket. Det er lærerens perspektiv som ligger til grunn for denne avhandlingen, men dette perspektivet er påvirket av bestemmelser og føringer både på skole- og samfunnsnivå. Bronfenbrenner (1979, s. 22-26) bruker ikke disse termene i sin tilnærming, men termene kan sammenliknes med de ulike nivåene i Bronfenbrenner sin modell.

Individnivået er samarbeidet mellom læreren og hjemmet. Individnivået kan ses i sammenheng med mesosystemet til Bronfenbrenner (1979, s. 25), der hjemmet og skolen er to mikrosystemer som eleven er i kontakt med. I intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne avhandlingen kom det frem at lærerne savner retningslinjer for hvordan hjem-skole-samarbeidet skal praktiseres utover den formelle kontakten som er stadfestet i lover og forskrifter. Lærernes praksis og utøvelse av dette samarbeidet er derfor varierende. Til tross for dette opplever lærerne et godt samarbeid med hjemmet og lite utfordringer. Flertallet av

lærerne mener erfaring er en avgjørende faktor i samarbeidet. Westergård (2013, s. 97) sin studie viser at et hjem-skole-samarbeid er avhengig av lærerens faglige og personlige kompetanse for å lykkes. Funnene i denne avhandlingen viser tendenser til at personlig kompetanse er avgjørende i samarbeidet. Lite fagkompetansen rundt hjem-skole-samarbeidet kan være en av årsakene til at lærerne opplever manglende retningslinjer knyttet til samarbeidet. Hjem og skole er to system som gjensidig påvirker hverandre. Relasjonen dem imellom hjem og skole er således dynamisk. De opplevelser en elev har i et mikrosystem påvirker andre mikrosystemer i elevens liv. Basert på funnene fra denne avhandlingen viser elementer fra mikrosystemene til elevene være preget av elevens vansker, foreldrenes evne til å støtte, og hvordan samarbeidet mellom skole og hjem fungerer. Lærerne har ingen faglig kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker. Forskning viser at det kan ha negativ innvirkning på hjem-skole-samarbeidet når foreldre møter lærere med manglende kompetanse (Westergård, 2013, s. 96). Når det gjelder sosiale og emosjonelle vansker møter lærerne elevene med erfaring og eventuelt den støtten de får fra andre instanser. Støtten de opplever fra andre instanser er mangelfull, varierende og utfordrende.

Funnene i denne avhandlingen viser at lærerne opplever utfordringer omkring hjem-skole-samarbeidet på skolenivå. Funn fra tidligere forskning viser at ledelsen har en viktig rolle i hjem-skole-samarbeidet (Barnyak & McNelly, 2009; Westergård, 2013). Det er viktig at ledelsen støtter og har tro på hjem-skole-samarbeidet. Funnene i denne avhandlingen viser at lærerne opplever lite støtte fra ledelsen. Lærerens profesjonsutøvelse vil kunne bli påvirket av hvilken støtte de opplever fra ulike systemer. Kollegaer er en viktig støttespiller i møte med hjemmet, og lærerne opplever også dette som den viktigste. Samarbeid mellom kollegaer bestående av diskusjoner og støtte er et positivt bidrag til lærerens kompetanse viser studien til Westergård (2013). Støtte fra ledelsen og andre instanser er noe lærerne opplever i liten grad. Lærerne kan oppleve at det er lite samspill mellom skole og individnivå. En støtte på tvers av hjemmet og skolen er veldig viktig viser studien til Stormint et al (2013, s. 198).

På individnivå var kompetansen om sosiale og emosjonelle vansker noe varierende. Ingen av lærerne har faglig kompetanse om vansken, men hadde alle erfaring. Psykososiale vansker er et bredt problemområde og dreier seg i stor grad om problemer knyttet til samhandling med andre (Befring & Uthus, 2019, s. 189). Utfordringer med andre medelever er en fellesnevner i lærernes beskrivelse av vansken. Dette til tross for at ingen av informantene i denne avhandlingen har faglige kompetanse for å beskrive vansken. Lærere mener i studien til Drugli et al (2008, s. 288) at foreldre har stor innvirkning på barnets psykososiale utvikling. I

likhet med lærerne studien til Drugli et al. (2008), opplever lærerne i denne avhandlingen foreldre som en støtte. Selv om denne støtten oppleves noe varierende, er dette et unntak for de fleste. På skolenivå har ledelsen en viktig rolle i arbeid med sosiale og emosjonelle vansker (Andersen, 2016, s. 266). Rammer som gir forutsigbarhet både for lærere, elever og foresatte er viktig. Skolen som organisasjon må ivareta dem slik at det skapes trygghet for eleven (Andersen, 2016, s. 260). Lærerne opplever føringene for hjem-skole-samarbeidet som omhandler lover, forskrifter og læreplanverk på samfunnsnivå som konkrete. Dette omtaler de som den formelle delen av hjem-skole-samarbeidet. Denne delen av samarbeidet har de alle god kjennskap til, og føringene er enkle å forholde seg til.

6. Avslutning

Det er mye forskning og litteratur knyttet til hjem-skole-samarbeidet, relasjoner og psykisk helse og hvorfor det er viktig i skolen. Gjennom en kvalitativ studie har denne avhandlingen søkt å svare på hvordan læreren selv erfarer egen relasjonskompetanse for å undersøke faktorer hos og rundt læreren som kan påvirke elevens psykiske helse. Problemstillingen som ble lagt til grunn var: «Hvordan erfarer lærere at hjem-skole-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse?»

Funn viser at lærerne i avhandlingen er bevisst på egen rolle for å skape et godt hjem-skole-samarbeid. Felles for lærerne er at de er opptatt av å etablere og ivareta en god relasjon både til elever og foreldre. Avhandlingen viser at lærerne i stor grad utvikler sin egen praksis i hjem-skole-samarbeidet. Lærerne uttaler generelt positive erfaringer med samarbeidet, men med utfordringer knyttet til mangfold, utfordrende temaer og varierende støtte som noen av faktorene. Det synes å mangle støtte og system for lærerne i den daglige kontakten med hjemmet. Lærerne ønsker mer innhold og arbeid med en kollektiv forståelse av samarbeidet. På den måten vil samarbeidet ikke være så påvirket av egne ønsker og oppfatninger. Støtten lærerne opplever fra ledelsen og andre instanser er varierende. Lærerne i denne avhandlingen opplever støtte primært fra kollegaer. Funnene i avhandlingen viser at en mangfoldig foreldregruppe bidrar til å gjøre hjem-skole-samarbeidet komplekst og utfordrende. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev henger sammen med barnets og lærerens kjønn og etnisitet (Pianta et al., 2002, s. 93). Avhandlingens funn viser at dette også gir utfordringer i lærerens møte med flerspråklige foreldre. Psykisk helse oppleves som et tabubelagt tema i møte med noen foreldre. Dette gjør at lærerne ikke bringer psykisk helse opp som et tema i stor grad. Lærerens kompetanse har en innvirkning på samarbeidet med foreldrene. En relasjonskompetanse som innebærer både faglig kompetanse, menneskelig innsikt og kunnskap om samarbeid og kommunikasjon vil ha innvirkning på elevens utvikling og læring (Aubert & Bakke, 2008, s. 23; Kinge, 2009, s. 60). Gode relasjoner er en viktig del av det forebyggende arbeidet med psykisk helse (Drugli, 2013, s. 224; Ekornes, 2018, s. 19; Sheridan et al., 2019, s. 300–301). Dette er noe som er gjeldende både i relasjonene læreren har til eleven, men også til foreldrene. Fokus på hvordan lærerens relasjonskompetanse har betydning for samarbeidet med hjemmet og elevens psykiske helse bør være en del av fremtidig forskning. Hovedfunnene i denne avhandlingen er at lærere erfarer at arbeidet med hjem-skole-samarbeidet og elevens psykiske helse i stor grad er påvirket av flere systemer, og er primært avhengig av læreres individuelle kompetanse knyttet til relasjonsbygging.

Litteraturliste

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse—Et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257–268). Universitetsforlaget.
- Askill-Williams, H., & Lawson, M. J. (2013). Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 126–143.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777023>
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018* (NOVA Rapport 8/18).
<https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2018.-nasjonale-resultater3.pdf>
- Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An Urban School District's Parent Involvement: A Study of Teachers' and Administrators' Beliefs and Practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33–58. <https://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge—Utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave., s. 500–520). Cappelen Damm akademisk.
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42–54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist Association*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I K. Øverland, E. Bru, & E. C. Idsøe (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15–25). Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student–Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217–225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>
- Drugli, M. B., Clifford, G., & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M. B., & Onsjøien, R. (2022). *Gode foreldresamtaler om utfordrende temaer* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Faugstad, R., & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 13(1), 98–110. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The american psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre eget liv* (s. 204–222). Gyldendal akademisk.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø: 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1. utg., s. 15–42). Høyskoleforlaget.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview* (Bd. 37). Sage Publications.

- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review (Birmingham)*, 70(1), 109–119.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Imants, J., Wubbels, T., & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' Enactments of Workplace Conditions and Their Beliefs and Attitudes toward Reform. *Vocations and Learning*, 6(3), 323–346. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9098-0>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs?: Om relasjonskompetanse, om foreldresamarbeid*. Gyldendal akademisk.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291–296. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication.

- Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519–533.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442>
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Major, E. F., Dalgard, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. A., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var - Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (2011:1). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Såbare barn i barnehage og skole. I *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11–15). Universitetsforlaget.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2012). *Establishing a level foundation for life: Mental Health Begins in Early Childhood: Working paper 6*.
<https://developingchild.harvard.edu/resources/establishing-a-level-foundation-for-life-mental-health-begins-in-early-childhood/> (Opprinnelig verk utgitt 2008)
- Nordahl, T., Kostøl, A. K., & Mausethagen, S. (2009). Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene. I *Høgskolen i Hedmark—Rapport* (Nr. 3).
<http://hdl.handle.net/11250/133860>
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students: How schools can do better. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91–107.
<https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children’s Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Stormont, M., Herman, K. C., Reinke, W. M., David, K. B., & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195–209. <https://doi.org/10.1037/spq0000004>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Eduaction*, 7(2), 91–99.

https://www.academia.edu/33451714/International_Journal_about_Parents_in_Education_Teacher_Compentencies_and_Parental_Cooperation

Westergård, E., & Fandrem, H. (2011). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

WHO. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*.

<https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240049338>

VEDLEGG 1: Personvern vurdering av Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
620421

Vurderingstype
Standard

Dato
08.11.2022

Prosjekttittel

«Hvordan opplever læreren at skole-hjem-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse?»

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Øystein Olav Skaar

Student

Ellen Lysen Odden

Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VEDLEGG 2: Informasjon om prosjektet/samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan erfarer lærere at hjem-skole-samarbeidet påvirker elevens psykiske helse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan læreren oppfatter forhold ved hjem-skole-samarbeidet som påvirker elevens psykiske helse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet skal undersøke hjem-skole-samarbeidet. Det vil se nærmere på hvordan du som lærer opplever at dette samarbeidet påvirker elevens psykiske helse. Psykisk helse er en del av læreplanens overordnede del. Med psykisk helse mener jeg et fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velbefinnende, dette med bakgrunn i verdens helseorganisasjon sin definisjon. Prosjektet ønsker å se på elever med sosiale og emosjonelle vansker på mellomtrinnet. Vi skal undersøke det relasjonelle aspektet ved samarbeidet og arbeidet med psykisk helse.

De to forskningsspørsmålene er derfor slik:

- Hvordan erfarer lærere at relasjoner påvirker arbeid med psykisk helse på mellomtrinnet?
- Hvordan erfarer lærere hjem-skole-samarbeidet hvor eleven har sosiale og emosjonelle vansker?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er høghskolen i Innlandet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er lærere som blir spurt om å delta. Dette for at vi ønsker å se hva det er lærere opplever ved hjem-skole-samarbeidet som kan ha innvirkning på elevens psykiske helse.

Informanter blir rekruttert ved direkte kontakt ved de aktuelle skolene. Prosjektet vil intervju tre informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette et intervju på 45-60 minutter. Du vil bli spurt om hvordan du opplever samarbeid med hjemmet. Spørsmålene vil dreie seg om kommunikasjonen og relasjonen med foreldrene. I tillegg vil det bli spørsmål omkring din egen relasjonskompetanse, hvordan du jobber med psykisk helse og hvilke erfaringer du har om sosiale og emosjonelle vansker. Avslutningsvis vil det bli spørsmål om hvordan du opplever støtte på egen arbeidsplass.

Det kommer til å bli gjort lydopptak av intervjuet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved Høgskolen i Innlandet er det prosjektansvarlig Øystein Olav Skaar og student Ellen Lysen Odden som kommer til å ha tilgang til lydopptakene.
- I intervjuet vil ikke navnet ditt etterspørres. Lydopptaket vil blir oppbevart på en sikker server og kommer fortløpende bli transkribert manuelt og anonymisert. Etter at lydopptaket er transkribert vil det bli slettet.
- Du kommer ikke til å bli gjenkjent i publikasjoner og det er kun dine svar som eventuelt blir sitert i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. august 2023. Opptak av intervjuet vil bli gjennomført ved hjelp av Universitetet i Oslo sin Nettskjema-diktafon mobilapp (les <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>), hvor alle data vil bli lagret sikkert og kryptert.

Lyddopptakene vil senest slettes på denne datoen. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. De anonymiserte intervjuene vil kunne gjenbrukes til videre forskning omkring hjem-skole-samarbeid og psykisk helse.

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 Personverntjenester 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 ved Øystein Olav Skaar, oystein.skaar@inn.no
- Vårt personvernombud: *Usman Asghar* usman.asghar@inn.no telefon 64287483

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Øystein Olav Skaar

(Forsker/veileder)

Ellen Lysen Odden

(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3: Intervjuguide

Intervjuguide:

- Yrkeserfaring og utdanning

Hvordan er kontakten mellom skolen og hjemmet? Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjon med foreldrene:

Hva legger dere i sosiale og emosjonelle vansker? Mer spesifikke spørsmål om det er nødvendig.

Hvor ofte er det kommunikasjon med hjemmet?

- Elever uten sosiale og emosjonelle vansker?
- Elever med sosiale og emosjonelle vansker?

Hvem tok kontakt først? Og hvorfor ble det tatt kontakt? De med sosiale og emosjonelle vansker.

Hvilken type kommunikasjon vektlegges? Telefon, muntlig...osv...

Er det ønskelig med mer kontakt? Årsak?

Utfordringer i samarbeidet/kommunikasjonen:

- Årsak?
- Utfall?
- Forbedre?

Hva forventer du som lærer av relasjonen med hjemmet?

Hva tror du foreldrene forventer?

Hvordan opplever du støtten (støtte til hvem?) fra hjemme med elever som har sosioemosjonelle vansker?

Opplever foreldrene tilfredse med mengden kontakt? De med sosiale og emosjonelle vansker.

Informeres de om hvordan de påvirker barnets psykiske helse/barnets skolegang?

Bli de informert om påvirkningsmuligheter?

Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjonskompetanse:

Relasjonskompetansen, er du trygg på egen relasjonskompetanse?

Hvordan legge til rette for en god relasjon? Etablere eller ivareta?

Kompetanse vedrørende sosioemosjonelle vansker?

Hva mener du hjemmets rolle bør være? Barn med sosiale og emosjonelle vansker?

- For å hjelpe best mulig?
- Hva bør det inneholde?

Hvilken rolle bør læreren ha?

Lærerens erfaringer med elevers psykiske helse:

Hvordan jobber du med psykisk helse?

Hvilke utfordringer og muligheter ser du i jobben med psykisk helse?

Hva mener du er det viktigste i jobben med psykisk helse til elevene?

Hvor mye tror du lærerens kompetanse har å si for arbeid med psykisk helse? Både faglig og personlige egenskaper.

Hvilken rolle bør skolen og hjemme ha for elevens psykiske helse?

Hva trenger du av kollegaer, hjemmet?

Lærerens erfaringer med elev som har sosiale og emosjonelle vansker:

Hva tenker du sosiale og emosjonelle vansker er? Gjentakende spørsmål?

Hva tror du slike vansker har å si for elevens psykiske helse?

Hvor viktig tror du skolens arbeid er med tanke på barn med sosiale og emosjonelle vansker sin psykiske helse?

Hvor viktig tror du samarbeidet med hjemmet er når det gjelder elever med slike utfordringer?

Samarbeid:

Hvordan arbeider skolen med hjem-skole-samarbeidet?

Er det klare retningslinjer? Er det krav til innhold?

Opplever du støtte fra kollegaer? Ledelsen ved skolen? Eller andre instanser?

Hvordan arbeides det med psykisk helse på skolen du arbeider?

Er det klare retningslinjer eller klart for deg hva skolen legger i arbeid med psykisk helse?

Avslutning:

Er det noe du ønsker å tilføye?