



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Master i Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

«Vi er bare mennesker vi også»

*En kvalitativ undersøkelse av skoleansattes tanker og forståelse av en
psykisk helsefremmende skolehverdag*

Lise Lorraine Gudmestad

Høst 2023

Forord

Studiet er ved veis ende, masteroppgaven er nå ferdig. At den skulle omhandle barn og psykiske utfordringer i skolesammenheng, var det ingen tvil om. Det er et felt som har vært interessant for meg gjennom alle mine år som sosionom i skolen. Det har vært flere lærerike år med studie, noe som gjør at jeg nå kjenner meg mer kompetent og trygg i utførelsen av den viktige jobben min med barn og unge.

Jeg er takknemlig for informantene som har stilt til intervju. Jeg er glad for å ha møtt skoleansatte som gjør så mye bra arbeid for at barn skal ha et trygt og godt miljø rundt seg.

Jeg ønsker å takke alle som har heiet på meg i gjennomførelsen av både studie og masteroppgaven. Jeg vil først og fremst få takke familien min som i har lagt alt til rette for at jeg har klart å fullføre. Dette gjelder både mannen min, som har støttet meg til enhver tid, og mine barn som har vært utrolig forståelsesfulle når mor har brukt mye tid på lesing og skriving. Jeg ønsker også å gi en spesiell takk til mine to gode venninner, Aasa og Ragnhild, for all god hjelp gjennom disse årene. Dere har gitt meg støttende tilbakemeldinger og mye av deres tid, mer enn jeg kunne drømt om.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Roald Undlien, for gode råd, tilbakemeldinger og samtaler.

Nærbø, september 2023

Lise Lorraine Gudmestad

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| 1.0 Innledning..... | 6 |
| 1.1 Introduksjon og bakgrunn..... | 6 |
| 1.2 Problemformulering..... | 9 |
| 1.2.1 Definisjon av begrep i problemstilling | 9 |
| 1.3 Avgrensninger | 11 |
| 1.4 Kunnskapsstatus | 11 |
| 1.4.1 Søk | 12 |
| 1.4.2 Skolen som helsefremmende arena..... | 12 |
| 1.4.3 Forventinger til barn og unge..... | 14 |
| 1.4.4 Laget rundt eleven..... | 15 |
| 1.4.5 Relasjoner | 16 |
| 1.4.6 Hva etterlyser forskningen? | 16 |
| 2.0 Teoretisk grunnlag..... | 17 |
| 2.1 Skolen og psykisk helse..... | 18 |
| 2.2 Skolen og trygghet..... | 19 |
| 2.3 Skolen og relasjoner | 21 |
| 2.4 Skolen og emosjonell regulering | 22 |
| 2.5 Skolen og anerkjennelse | 23 |
| 3.0 Metode..... | 24 |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted..... | 24 |
| 3.1.1 Hermeneutikk..... | 25 |
| 3.1.2 Fenomenologi | 26 |
| 3.2 Kvalitativ metode | 27 |
| 3.2.1 Kvalitativt intervju | 28 |
| 3.3 Rekruttering av deltakere..... | 29 |
| 3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju | 30 |

| | |
|---|----|
| 3.6 Behandling av data og analyse | 31 |
| 3.7 Relabilitet, validitet og overførbarhet | 33 |
| 3.7.1 Relabilitet | 33 |
| 3.7.2 Validitet | 34 |
| 3.7.3 Overførbarhet | 35 |
| 3.8 Etisk refleksjon | 35 |
| 4.0 Studiens funn | 36 |
| 4.1 Tanker og forståelse av psykisk helse | 36 |
| 4.2. Skolens rolle med å fremme god psykisk helse | 37 |
| 4.3 Årsaker til psykiske plager | 38 |
| 4.4 Relasjon | 39 |
| 4.5 Trygghet | 41 |
| 4.6 Anerkjennelse | 42 |
| 4.7 Kompetanse og handlingsrom | 44 |
| 4.8 Egen kompetanse | 44 |
| 4.9 Informasjonsinnhenting- og deling | 44 |
| 4.10 Samarbeid på skolen | 45 |
| 4.11 Hindringer i jobben med psykiske plager | 46 |
| 4.12 Oppsummering | 47 |
| 5.0 Drøfting | 47 |
| 5.1 Det viktige arbeidet | 48 |
| 5.1.2 Den gode relasjonen | 48 |
| 5.1.2 Den trygge skolen | 52 |
| 5.2 En samkjørt skole- hva trenger vi? | 55 |
| 5.2.1 Kunnskap | 55 |
| 5.2.2 Det viktige samarbeidet | 56 |
| 5.2.3 Relasjon, trygghet og anerkjennelse for den ansatte | 58 |

| | |
|---|----|
| 6.0 Avslutning | 60 |
| 7.0 Referanser..... | 63 |
| Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD | 68 |
| Vedlegg 2 Informasjonsbrev og samtykke..... | 71 |
| Vedlegg 3 Intervjuguide..... | 75 |

1.0 Innledning

Temaet i denne studien er psykiske utfordringer blant barn på skolen. Forskningen min retter blikket mot skolen som en psykisk helsefremmende arena, og skoleansattes rolle for å tilrettelegge for barn med psykiske utfordringer.

Studien er bygget opp gjennom fem delkapitler og starter først med introduksjon og bakgrunn, samt tidligere forskning. I kapittel 2.0 redegjøres det for studiens teoretiske grunnlag, noe som er relevant for å belyse problemstillingen. Det presenteres en teori av Bath (Bath 2008a) som går på tre grunnpilarer som er en modell som ses på som viktig for å styrke barns psykiske helse. Relasjon, trygghet og følelsesregulering står sentralt her. Videre presenteres Honneths teori om anerkjennelse (Honneth, 2007). Kapittel 3.0 tar for seg den metodiske tilnærmingen, som omhandler ulike metodiske overveielser og ulike beslutninger som danner grunnlag for utførelsen av den kvalitative forskningsprosessen. I kapittel 4.0 presenteres resultatene fra intervjuene. Dette danner utgangspunktet for kapittel 5.0, der funn drøftes i lys av studiens teorigrunnlag. Avslutningsvis redegjøres det en sammenfatning for studiens funn sett opp mot teori og tidligere forskning.

Dette kapittelet vil med utgangspunkt i tidligere forskning, introdusere tema og bakgrunn for hvorfor psykisk helsefremmende arbeid i skolen er viktig i dagens samfunn. Studiens hensikt og problemstilling vil bli presentert, samt en forklaring på ulike begrep brukt i problemstillingen. Til slutt redegjøres det for prosjektets avgrensninger.

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Å ha en god psykisk helse er avgjørende for et menneskes livskvalitet, og det står sentralt for å klare opprettholde et velfungerende samfunn (Bru et al., 2016). Livskvalitet handler om å ha det bra og kunne fungere godt, i tillegg til fravær av problemer, ifølge Helse- og omsorgsdepartementet (2017). De hevder også at opplevelse av inkludering, tilhørighet og deltakelse i samfunnet for alle, er sentrale faktorer for god psykisk helse og livskvalitet.

Trenden er at stadig flere i Norge opplever utfordringer knyttet til psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2018). Man har gjennom undersøkelser som Ungdata (Ertzeid et al., 2019) og Elevundersøkelsen (Wendelborg & Utmo, 2022), også sett en økning i selvrapporterte psykiske helseplager blant barn og unge det siste tiår. Undersøkelser viser at det er rundt 15-20 prosent i aldersgruppen 3-17 år som har psykiske plager som går betydelig

ut over daglig fungering, og denne andelen er flest jenter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Økningen i psykiske helseplager gjenspeiler seg også over hele Europa (Uthus, 2017).

Samtidig med økt rapportering av psykiske utfordringer, har psykisk helse i et folkehelseperspektiv fått større innpass i samfunnet gjennom ulike føringer fra regjeringens side. Blant annet tydeliggjøres et større behov for forebygging på flere arenaer i samfunnet. I 2017 kom «Mestre hele livet, regjeringens strategi for god psykisk helse 2017-2022» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Målet med denne strategiplanen er å synliggjøre betydningen av det helsefremmende og forebyggende arbeidet, samt sikre kunnskap og åpenhet i alle sektorer, spesielt for barn og unge.

Det er også blitt rettet blikk på psykisk helse i skolen, som underbygger denne satsingen av helsefremmende arbeid. Dette gjenspeiles i ny læreplan, Kunnskapsløftet, innført høsten 2020 med økt oppmerksomhet rundt folkehelse, livsmestring, sosial kompetanse og relasjonelle forhold i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det satses på det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som har som målsetning å gjøre barna bedre rustet til å mestre eget liv. I Kunnskapsløftets overordnede del heter det at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Barna skal gjøres i stand til å ta hånd om seg selv og eget liv, samtidig som de skal klare å støtte andre. Dette tydeliggjør skolens mandat om å fremme god psykisk helse hos barn og unge (Bru et al. 2016).

I Norge er det over 600 000 barn som daglig går på grunnskole (SSB, 2022). Ut fra disse tallene fra Helse- og omsorgsdepartementet (2017) og SSB (2022), vil det da være omtrent 100 000 barn med psykiske utfordringer. I skolen er mobbing og mangel på mestring blant de mest alvorlige risikofaktorene for barns psykiske helse (Helsedirektoratet, 2014). Dette kan blant annet vise seg som nedstemthet, ensomhet, søvnproblemer og bekymringer. Barn med slike psykiske plager vil ha utfordringer knyttet til evnen å mestre på skolen og kunne ta godt vare på seg selv. Det vil derfor være viktig at de opplever et støttende og trygt miljø på skolen. For å oppnå gode læringsresultater må en ha et tydelig søkelys på barnas emosjonelle velvære og psykiske helse (Bru et al., 2016). Dette krever kunnskap om tilrettelegging av læringsmiljøet som er tilpasset barna, og som gir muligheter til best mulig læring og sosial inkludering. At de møter voksne som har tid, omsorgskompetanse og som engasjerer seg positivt er en beskyttende faktor (Kvelling, 2015). Skoleansatte står i en unik posisjon til å kunne bidra med å styrke elevenes psykiske helse, samt jobbe forebyggende med denne type utfordringer (Bru et al., 2016). Skolen vil ha mulighet til å hjelpe dem videre til andre

instanser dersom det er behov for det. Ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv vil det være viktig med denne forebyggingen blant barn og unge. Tidlige psykiske plager kan gjøre seg synlig som en psykisk lidelse senere i livet. Det kan blant annet føre til frafall i skolen, økonomiske vansker og rusproblematikk (Skogen et al., 2018).

Skolen har flere viktige samfunnsoppdrag og ansvarsområdene til skoleansatte øker stadig (Bru et al., 2016). Skolen sitter igjen med et betydelig ansvar for å tilrettelegge for barn og unges læring og utvikling. Dette kan være en utfordring fordi læringen i skolen henger sammen med psykiske helseproblemer, særlig dersom det viser seg som utagerende atferd (Bru et al., 2016). Det er mange ulike problemstillinger og utfordringer ansatte i skolen står ovenfor, og som det forventes å ordne opp i. På grunn av disse problemstillingene bør en ha god kunnskap om psykisk helsefremmende arbeid, og hva som kan gjøres med tanke på barn som sliter med psykiske helseutfordringer. Denne balansegangen med hva som er viktigst å prioritere kan være en utfordring å få til. Bru et al. (2016) hevder at dersom skolen klarer å arbeide med å fremme god psykisk helse, vil dette kunne danne et avgjørende grunnlag for å oppfylle den kanskje aller viktigste målsettingen for både barn og samfunn.

Disse utfordringene har jeg også personlig sett gjennom mine 10 års erfaring som sosionom på skole, der jeg har møtt mange barn med psykiske plager og utfordringer. Det har blant annet vært stress, ensomhet og mobbing som har ført til at hverdagen har vært vanskelig for en del barn. Jeg har sett mange ulike problemstillinger og utfordringer som vi som skoleansatte står ovenfor og det forventes at vi ordner opp i, vi står med et enormt ansvar. Det er disse erfaringene som har gjort at jeg har blitt interessert og motivert til å utføre denne studien. Tilretteleggingen vi gjør for disse barna er en viktig brikke i arbeidet med barn og deres psykiske helse, og erfaringene mine viser at det handler om å jobbe godt sammen på tvers av de ulike faggruppene som er i skolen. Det handler like mye om lærere, som fagarbeidere og miljøterapeuter med ulike oppgaver, både i skolefritidsordning og skoledag. Jeg er opptatt av at barna skal ha en skolehverdag med hjelp og støtte fra de setter føttene sine inn i skolegården om morgenen. For at vi skal klare hjelpe disse barna gjennom hele skolehverdagen, kreves det derfor et samarbeid mellom de ulike faggruppene.

1.2 Problemformulering

Formålet med denne studien er å bidra til økt kunnskap om skoleansattes betydning for barns psykiske helse i skolen. Målet er å finne ut hvordan skoleansatte tilrettelegger for å fremme en positiv utvikling for barnas psykiske helse. Problemstillingen i denne studien er:

«Hvordan jobber skoleansatte forebyggende for å styrke barns psykiske helse, ved å legge til rette for at barna opplever et støttende og trygt miljø?»

Studien er rettet mot det positive aspektet ved psykisk helse hvor det helsefremmende står i fokus, i motsetning til diagnoser og problemer. Forebygging er ifølge Bru et al. (2016), ulike aktiviteter som hindrer at uønsket tilstand skal forekomme. Det er denne forståelsen som ligger til grunn videre i studien. Studien er kvalitativ og bygger på intervju av skoleansatte fra ulike profesjoner. Jeg får på denne måten frem deres erfaringer og tanker som de anser som sentrale i psykisk helsefremmende arbeid.

1.2.1 Definisjon av begrep i problemstilling

«Psykisk helse», «skoleansatte» og «støttende og trygt miljø» er begreper i problemstillingen som rommer mye, men som gjerne brukes i flere ulike sammenhenger. Derfor vil begrepene forklares mer utdypende, som viser mer hvordan jeg tenker de vil brukes i denne studien.

Psykisk helse

Opp gjennom tidene har psykisk helse blitt definert på ulike måter. Det er blitt hevdet at det er et uklart begrep som er vanskelig å konkretisere (Gott, 2003; Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald, 2011 i Ekornes, 2018). Helse- og omsorgsdepartementet (2017) skriver at begrepet tidligere har blitt omfattet nærmest synonymt med psykiske plager og lidelser, men at det i nyere tid har fått en positiv vending rettet mot hva som er en god psykisk helse. I skolen har en sett samme endring, der psykisk helse tradisjonelt har blitt sett på som psykiske plager eller lidelser rettet som barn som sliter og som trenger tilrettelegging i undervisningen (Bru et al., 2016). Endringen i skolen ser vi i det nye Kunnskapsløftet, som retter seg mot alle barn for å gi dem en bedre psykisk helse og bli rustet til å håndtere livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Verdens helseorganisasjon (WHO) mener også det er utfordrende å forklare begrepet psykisk helse, i form av å finne en definisjon på tvers av kulturelle og geografiske forskjeller (Ekornes, 2018). Verdens helseorganisasjon definerer det som:

«Psykisk helse er en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet».

(Verdens helseorganisasjon WHO, i Folkehelseinstituttet, 2018).

Det legges i denne definisjonen vekt på selvrealisering, mestring og selvstendighet (Ekornes, 2018).

Kvello (2015) viser til ulik forskning som sier at til god psykisk helse regnes dimensjoner som positive emosjoner, positiv tenkning, tilfredshet, sosial tilhørighet, kompetanse og selvstendighet (Kashdan & Rottenberg, 2010; Keyes, 2005 i Kvello, 2015). Det handler ikke om å være glad til enhver tid, men å håndtere livets utfordringer og nedturer og ha en god psykisk fleksibilitet (Kvello, 2015). Helse- og omsorgsdepartementet (2017) skriver at i tillegg til fravær av psykiske plager og lidelser, er god psykisk helse trivsel og opplevd god livskvalitet, og at en evner å mestre hverdagens utfordringer.

Både Verdens helseorganisasjon og forskningen Kvello (2015) viser til, handler om at det å ha en god helse er å leve godt med egen uhelse. I tillegg til det individuelle aspektet, som velvære og håndtere stress, har det også et kollektivt aspekt med å bidra overfor andre (Lund et al., 2022).

Skoleansatte

Med skoleansatte mener jeg alle som har daglig kontakt med barna på skolen. Dette er ofte personer med ulik kompetanse og fagområder; lærere, helse- og sosialutdannede miljøterapeuter, og fagarbeidere med fagbrev innen barn og unge.

Skoledagen starter for mange barn i skolefritidsordningen tidlig om morgenen, og det er da fagarbeidere som ønsker dem velkomne til skolen. Videre går de til klasserommet når skolen starter og møter andre ansatte der, før de gjerne møter andre ansatte i skolefritidsordning etter skoleslutt. Totalt sett utgjør disse et lag rundt eleven og er alle viktige støttespillere.

Støttende og trygt miljø

Et støttende og trygt miljø på skolen handler om at barna blir oppmuntret og stimulert til faglig og sosial utvikling, ifølge Utdanningsdirektoratet (2023). Barna skal føle seg trygge for å fremme læring, og det trengs tydelige og omsorgsfulle voksne for å opprettholde dette. Alle barn på skolen har rett til et trygt og godt miljø etter Opplæringsloven §9A. Sommer (2021) hevder at støtte er en personlig opplevelse for barn og unge psykiske helseutfordringer. Det

kan ikke sikres gjennom standardisering, men barna må få støtte til et godt liv med rom til å vokse og handle i.

1.3 Avgrensninger

Utgangspunktet for studien er den enkelte skoleansattes forståelse og praksis, og hva de tenker er viktig i arbeidet for at barn skal oppleve et støttende og trygt miljø. For å kunne drøfte hva et støttende og trygt miljø er, er det relevant å presentere et utvalg av teorier av beskyttende faktor, som går på trygghet, relasjon, regulering og anerkjennelse. Disse presenteres i oppgavens teorikapittel.

Denne studien kan ikke si noe om barns opplevelse av skolen som helsefremmende arena. Ut fra studiens størrelse, ville dette blitt for omfattende. Den sier heller ikke noe om barnas selvopplevde behov og ønsker, dette kommer frem av tidligere forskning. Fokuset i intervjuene har vært mer på hva skoleansatte får til i det forebyggende arbeidet, fremfor hva de ikke får til. Studien representerer bare et lite utvalg skoleansatte. En kvantitativ undersøkelse ville rommet flere, men da ville en ikke fått frem den enkeltes tanker og erfaringer på samme måte.

1.4 Kunnskapsstatus

I dette avsnittet blir det presentert forskning som er gjort på psykisk helsefremmende arbeid. Dette for å kunne plassere studien min i en forskningsmessig sammenheng.

Innen psykisk helse i skolen finnes det mye forskning og litteratur som omhandler hvilke typer utfordringer vi står overfor i norsk skole. Ved forebyggende tiltak, er relasjoner noe som går igjen. Når det gjelder yrkesgruppene vi finner i skolen, er det rollen som lærer og hva læreren kan gjøre for å tilrettelegge for barn med psykiske utfordringer, som får mest oppmerksomhet. Sjeldnere finner en fagarbeidere og miljøterapeuter og deres rolle i skolehverdagen. Dette bekrefter også Borg et al. (2015), at det er lite erfaringsbasert litteratur rundt andre faggrupper i skolen enn lærere. Mangel på forskning rundt andre yrkesgrupper i skolen er at av kunnskapshullene jeg ønsker å bidra med å tette. Lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere jobber ofte sammen om barna på skolen, alle bidrar på ulike måter med hver sin kompetanse. Jeg ønsker å rette søkelyset på hvordan skolen i praksis fungerer med ulike faggrupper. Totalen av arbeidet som alle ansatte gjør, utgjør det psykisk helsefremmende arbeidet rundt barn i skolehverdagen.

1.4.1 Søk

For å få en oversikt over tidligere forskning på området er det blitt gjennomført søk i Google Scholar og Idunn (se tabell 1). Innledende søk viste til noen artikler, for eksempel Borg og Pålshaugen (2018), som også er brukt som et utgangspunkt til videre søk i referanselister. Det er også blitt brukt ulike rapporter, blant annet Folkehelseinstituttet (2018) og Holen & Waagene (2014). Nedenfor er en tabell over ulike brukte søkeord, før jeg etter hvert konsentrerte meg om referanselister.

Tabell 1: Eksempel på kombinasjoner av søkeord

| | | |
|--|-----|--|
| Skole Miljøterapeut Miljøarbeid* Forebygging Tverrprofesjonelt | AND | Psykisk helse Relasjoner Trygghet Trygt miljø |
|--|-----|--|

Forskningen fremhever skolen som en helsefremmende arena. Den trekker også frem ulike krav og forventninger til barn i den norske skolen i dag. Relasjoner og samarbeid ses på som viktige faktorer. Jeg har valgt å bruke forskningsartikler, fagartikler og rapporter som handler om norsk skole. Dette fordi det var mest relevant til min studie. At kildene omhandlet forebyggende arbeid i skolen, og at de var utgitt det siste tiår, var kriterier for å inkludere kilder.

1.4.2 Skolen som helsefremmende arena

Arbeid med psykisk helsefremmende arbeid må gjøres der barn og unge befinner seg (Folkehelseinstituttet, 2018). Skolen er en arena det er vanskelig å velge bort, og en helsefremmende skole er en beskyttende faktor for barn. Skolen skal være helsefremmende med støtte og omsorg til læring og utvikling, fordi barn trenger trygghet og støtte fra voksne (Toreid & Sveaas 2021). Et helsefremmende miljø på skolen gir barna mulighet til å utfolde seg, oppleve mestring og positive forhold mellom barna (Folkehelseinstituttet, 2011). Tidligere ble det å være på skolen sett på som helsefremmende i seg selv (Klomsten & Uthus, 2020). I dag blir det lagt mer vekt på hvordan skolen kan fremme god helse, og gi informasjon om hvordan barn og unge selv kan fremme dette, samt håndtere eget liv. Klomsten & Uthus (2020) har i sin studie sett på hvordan undervisning om psykisk helse i klasserommet har vært helsefremmende for ungdom. Dette er en kvalitativ studie med intervju av 16 ungdommer på 9. trinn. Undervisningen førte til at ungdommene opplevde å forstå sine egne tanker, følelser og atferd bedre. Å bli mer trygge på seg selv, gjorde at de også ble mer forståelsesfulle

overfor andre som har psykiske utfordringer. Ungdommene rettet blikket sitt mer utover mot andre rundt seg. Dette gjorde at de ble tryggere på å ta kontakt med voksne dersom de så at andre ungdommer hadde det vondt. De fikk også en ny forståelse for seg selv i mellommenneskelige møter, som kan være et godt grunnlag for å danne gode relasjoner (Klomsten & Uthus, 2020). Dette kan tyde på at undervisning om psykisk helse kan være med å bidra til at skolen kan være helsefremmende for barn og unge.

Bath (2015) har gjennom å sammenfatte store mengder forskning, sett på behovene traumeutsatte barn har. Forskningen handler ikke direkte om skole, men om hva barn generelt trenger for sin psykiske helse. Bath har ut fra dette laget en modell han kaller «de tre pilarer» som handler om trygghet, relasjon og følelsesregulering (Ringereide og Thorkildsen, 2019). Bath (2015) hevder at det som skjer i hjemmet og på skolen vil ha langt større effekt på barn og unges utvikling og mestring, enn den støtten og hjelpen de kan få gjennom terapi. På grunn av indikasjonene av hvor viktig skolen er for barns psykiske helse, har jeg valgt å inkludere denne forskningen. På denne måten er foreldre, venner og skoleansatte svært viktige. Det poengteres at lærere må være klar over sin betydning for barn og unge.

Moksnes (2021) har undersøkt betydningen av opplevelse av sammenheng som mestringsressurs i forhold til stress, psykisk helse og tilfredshet i livet. Funnene er basert på seks empiriske delstudier av ungdom 13-18 år. Sammenhengen om mestring og psykisk helse er grunnen til at jeg har valgt denne artikkelen. Ifølge Moksnes (2021) kan arbeid med psykisk helse i skolen iverksettes gjennom tiltak som rettes mot psykisk helse og trivsel, sosial og emosjonell læring, samt mestring hos elevene med helsefremmende perspektiv. Dette må gjøres ved å ha en god balanse mellom universelle og individrettede tiltak, samt utføres over tid. Det betyr ikke at alle barn på skolen skal få samme tilbud, men at resultatet skal bli mest mulig likt. Undervisning om psykisk helse kan bidra til å gi barn og unge ferdigheter til å mestre psykiske utfordringer, blant annet selvbilde og relasjoner med andre, samt rette blikket mot at psykisk helse er viktig. Denne undervisningen må inn i det ordinære tilbudet og tiltakene må iverksettes i hele skolen. Funnet i studien er at det er viktig å støtte opp rundt barnas ressurser rundt det å mestre. En må se på alt som skjer i en hverdag som et bidrag til vekst og læring. Da er det nyttig å se på barnets egne ressurser til å håndtere dette og hjelpe dem.

Resultatet i en kvalitativ studie basert på 22 intervju av 10 jenter, viser at ungdom blant annet tok i bruk ulike voksne på skolen når de hadde utfordringer sosialt (Lund et. al, 2022). Dette var både lærer og sosialarbeider. De opplevde å ikke alltid bli tatt på alvor, dersom de sa fra

om sine eller andres utfordringer. Dette viser at vi har noe å jobbe med på dette området. Denne artikkelen er relevant fordi den viser viktigheten av å være ulike faggrupper i skolen, og at barna må tas på alvor når de tar kontakt med voksne.

1.4.3 Forventinger til barn og unge

Samtidig som skolen skal være en helsefremmende arena for barn og unge, er det også skjedd endringer i forventinger samfunnet stiller til utdanning og skolegang. Dagens kunnskapssamfunn stiller krav og forventninger til videre skole etter 13 år i grunnskolen (Jordet, 2020). Det gjør at skolen mer enn noen gang, preger barn og unges liv. Det gjør det også desto mer viktig å lykkes i skolen, fordi dette danner et grunnlag for videre studier (Jordet, 2020). Dette presset viser Uthus (2017) i sin kronikk at hun er bekymret for, og viser til forskning der mange elever i skolen opplever press rundt gode prestasjoner. Hun skriver videre at det er en alvorlig situasjon fordi mange sitter igjen med symptomer på psykiske helseplager. Sletten & Bakken (2016) viser også til at stress på skolen er med på å gi psykiske helseplager for barn og unge. Prestasjonskrav og arbeidspress er to hovedfaktorer i stressrelaterte plager. Det er likevel uenighet i om denne økningen faktisk skylder en økt forverring, eller om det er utviklingen med økt åpenhet som viser seg (Sletten & Bakken, 2016). Lillejord et al. (2017) har sett på hva som forårsaker stress i skolen, og hva som kan være med på å redusere dette stressnivået. Årsaker til stress i skolen var høye forventninger til egne prestasjoner, at skolen har høye forventninger til hva de skal prestere, at lærerne ikke var støttende, konflikter med jevnaldrende og lite støtte hjemmefra. Stressnivået kan reduseres ved å legge til rette undervisningen der barna føler seg utfordret, aktive, glade og kompetente, samt ha et læringsmiljø med støttende relasjoner der barna føler seg trygge og har en jevn arbeidsbelastning (Lillejord et al., 2017).

Skaalvik & Federici (2015) har sett på prestasjonspress på og utenfor skolen, og finner at prestasjonspresset er stort begge plasser. Høye krav og stort press resulterer blant annet i nedstemthet og utmattelse. De så klar sammenheng mellom presset og psykisk helse. Dette skriver også Eriksen et al. (2017), at skolen gir psykiske helseplager som depresjon, angst og engstelse. Skolen oppgis av ungdommer som hovedårsak til stress og press om videre utdanning.

Endringer i samfunnet generelt vil også spille inn på barns psykiske helse. Økning i bruk av sosiale medier har endret seg drastisk. Sletten & Bakken (2016) viser til at dette bidrar til forverring av unges forhold til kropp og utseende. Eksponering av sosiale medier gir en ekstra

belastning. Sammenheng mellom bruk av sosiale medier og økte psykiske plager er også funnet i Ungdata- undersøkelser (Enstad & Bakken, 2017).

1.4.4 Laget rundt eleven

Ansvar som i dag legges på en lærer er stort (Ekornes, 2018). Når det gjelder psykisk helse skal skolen fremme positiv helse, i tillegg til å forebygge. Ifølge Bru et al. (2006) vil det kreve at flere fagfelt forenes, dersom skolen skal klare å forholde seg til utfordringer knyttet til psykisk helse på en god måte. Mens Bru et al. (2016) fremhever samarbeid med PPT (som er lovpålagt), trekker Borg et al. (2015) også frem at det kreves mer kunnskap og erfaring av andre yrkesgrupper for å avlaste læreren, som flere miljøterapeuter og fagarbeidere. Det er ofte et godt samarbeid som er avgjørende for å få et godt resultat, fordi de ulike fagfeltene må forstå hverandres situasjon for å få til et bra samspill. Dette understreker også Borg et al. (2015), at et godt tverrprofesjonelt samarbeid krever at det utvikles forståelse for egen og andres kjernekompetanse. Borg & Pålshaugen (2018) viser til at det trengs en bevisstgjøring hva lærere egentlig jobber med. Lærere og skoleledere som var med i deres studie, viser at det er mange som ikke var klar over at arbeidet de gjorde med tilrettelegging, faktisk var psykisk forebyggende tiltak i skolen.

Malmberg- Heimonen et al. (2020) sin studie er en del av utdanningsdirektoratets satsing for å øke kunnskapen rundt tverrprofesjonelt arbeid i skolen. Målet var bedre utnyttelse av tilgjengelige ressurser i og rundt skolen. I det indre laget til barnet er der lærer, miljøterapeut og fagarbeider befinner seg. Dersom det er opprettet et godt samarbeid i det indre laget, har det betydelige fordeler når det gjelder å etablere gode læringsmiljø for alle barn (Glavin & Erdal, 2013; Brovold, 2013 i Christensen & Godø, 2021). Det er ifølge Borg et al. (2015) lite erfaringsbasert litteratur rundt miljøarbeidere og miljøterapeuter i skolen. De trekkes som regel sjelden inn i utviklingsarbeid i skolen, selv om det er mange av dem.

Borg et al. (2014) viser i sin kunnskapsoversikt basert på internasjonale og nasjonale studier at det å bygge et lag rundt læreren, vil bidra til å frigjøre tid til lærerens arbeid. Tid til mer tilrettelegging for god og variert undervisning, og godt faglig arbeid for alle. Dette kan gjøres gjennom bedre utnyttelse av eksisterende ressurser, eller tilføre skolen annen kompetanse som kan styrke innsatsen rundt arbeid med barn og unge med psykiske og sosiale plager.

Borg et al. (2015), som presenterer et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen, retter blikket mot at psykisk helse er en sak for alle. Det må jobbes med helsefremmende og forebyggende tiltak i skolen på måter som kan komme alle barn til gode.

Undersøkelsen viser imidlertid at det ikke er tid for lærere, de trenger hjelp av andre på skolen. Noen føler seg inkompetent og må bruke sin livserfaring til å være medmenneske. Det etterlyses bedre samarbeidskultur i skolen på området rundt psykisk helse. Psykisk helse er et tema som utgjør et aspekt i de fleste situasjoner barna er i på skolen, og det blir derfor sett på at det skal være en sak for alle.

1.4.5 Relasjoner

Å ha gode relasjoner er en beskyttende faktor for barn med psykiske utfordringer (Kvello, 2015). Det å oppleve å ha en god relasjon til voksne og jevnaldrende kan bidra til et trygt og godt miljø. Flere av artiklene underbygger dette, da det kommer frem i eksisterende forskning at barn har behov for trygge relasjoner i skolen (Murberg & Bru, 2009; Federici & Skaalevik, 2013; Ertzeid et al., 2019). Bru et al. (2016) påpeker hvor viktig det er med en god relasjon til læreren når barn sliter med psykiske plager i skolen. Ertzeid et al. (2019) viser til at en av grunnene til å jobbe med psykisk helse i skolen nettopp er fordi lærerne kjenner barna så godt. De barna som har en positiv relasjon til læreren har høyere motivasjon til god arbeidsinnsats, og vil ha bedre forutsetning til utvikling og styrking av selvfølelsen, ifølge Federici & Skaalvik (2013).

I studien til Murberg & Bru (2009) fant de at barn som hadde opplevd negative livshendelser hadde mindre sannsynlighet til å utvikle depresjon, dersom de hadde en opplevelse av støtte og god relasjon til læreren. Funn i studien til Gausvik et al. (2019) viser til en jente som hadde psykiske utfordringer, men som hadde en lærer som engasjerte seg stort. Dette bidro til at hun klarte fullføre grunnskolen. Holen & Waagene (2014) nevner også at det bør gis muligheter til å bygge en god relasjon mellom alle voksne og barn, fordi det gjelder for hele personalet. Det bør derfor være et arbeid som foregår i alle former for skoleutvikling.

I tillegg til å ha en god relasjon mellom voksne og barn på skolen, er det også viktig med god relasjon til jevnaldrende. Dette viser Enstad & Bakken (2018) gjennom Ungdata-undersøkelsen. Venner kan virke som et sosialt immunforsvar som gjør at barn blir mer robuste. De skriver videre at fravær av positive relasjoner kan være belastende og bidra til økt sårbarhet.

1.4.6 Hva etterlyser forskningen?

Forskningen overfor her viser at skolen er en viktig arena for psykisk helsefremmende arbeid. Undervisning kan gi nyttig informasjon til barn for å kunne håndtere livet. Det legges vekt på både universelle og individuelle tiltak i gjennomføringen av dette. Voksne på skolen må være

tilgjengelige og ta barns utfordringer på alvor. Skolen i dag har store forventninger til barn, og et godt læringsmiljø, gode relasjoner og trygge barn vil være psykisk forebyggende. Å gi barn en opplevelse av mestring kan styrke deres psykiske helse. Gode relasjoner kan bidra til økt selvfølelse, slik at barna opplever et trygt og godt miljø.

Kildene viser at det ofte er lærere som har vært interessante i forskning av skolehverdagen. Miljøterapeuter og fagarbeidere har fått mindre oppmerksomhet. På samme tid viser det at læreren har et stort ansvar, det etterlyses flere fagfelt inn i skolen. Dette for å avlaste læreren, men også for å bistå læreren i arbeidet. Det er ikke alle som er like klar over at arbeidet de gjør i skolen er helsefremmende. Psykisk helse er et arbeid for alle ansatte i skolen, derfor etterlyses det også forskning på samarbeid i skolen.

Denne studien ønsker jeg skal være et bidrag til å belyse hvordan både lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere jobber forebyggende for å styrke barns psykiske helse, slik at de opplever et trygt og godt miljø. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan disse ulike faggruppene jobber sammen for å støtte barn med psykiske utfordringer. Samlet utgjør lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere det psykisk helsefremmende arbeidet rundt barn i skolen.

2.0 Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget studien er bygget på. Jeg ser på hvordan skoleansatte kan fremme en god psykisk helse sett opp mot Baths tre grunnpilarer: trygghet, relasjon og følelsesregulering (Bath, 2008a). Howard Bath er en Australsk psykolog med lang erfaring med å jobbe med barn og unge. Bath er opptatt av hva som skjer alle de 23 timene en ikke er i et terapirom, og mener at det er når barnet er sammen med andre at påvirkningen er størst og endringer kan skje (Ringerike & Thorkildsen, 2019). Baths teori bygger på en sammenfatning av forskning på traumeutsatte barn og er tradisjonelt sett mest brukt mot traumeutsatte og krenkede barn. Ringereide & Thorkildsen (2019) understreker at tilnærmingen kan være positiv for barn uavhengig om de er blitt utsatt for krenkelse eller ei, og Andersen i Søftestad & Andersen (2014) hevder den kan ikke skade noen. Det er en teori som kan brukes både opp mot enkeltelever og i samlet skoleklasse, fordi den handler om hva alle barn trenger. Teorien rommer mange, ikke bare barn med spesifikke vansker.

Jeg har også valgt ut Honneths teori om anerkjennelse (Honneth, 2007). Axel Honneth er en tysk sosialfilosof som hevder at anerkjennelse er en betingelse for et godt liv. Han deler anerkjennelse inn i tre former; kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Jordet, 2020). Den enkelte persons selvtillit og egenverdi er avhengig av anerkjennelse. Honneth fremhever sosiale relasjoner for utvikling av egen identitet. Teorien handler om sunn psykisk utvikling og selvrealisering, og er noe av det mennesket trenger mest (Jordet, 2020). Teorien ivaretar også barns grunnleggende psykologiske behov og menneskeverd, slik det er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring og barnekonvensjon, samt Opplæringsloven (Jordet, 2020).

Grunnen til at jeg har valgt disse teoriene er fordi jeg anser disse som interessante sett opp mot arbeid med barn og psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Først starter jeg med å se på hva litteraturen sier om skolens rolle knyttet opp mot arbeid med barn og unges psykiske helse, før jeg går mer grundig inn på teoriene.

2.1 Skolen og psykisk helse

Skolen har flere viktige samfunnsoppdrag, læring er nok det som får mest oppmerksomhet (Bru et al. 2016). Ringereide & Thorkildsen (2019) trekker frem at den viktigste oppgaven i møte med barna på skolen, er å gjøre dem i stand til å håndtere sine egne liv. Psykiske utfordringer kan gjøre seg synlig som ulike plager. Det kan vises gjennom symptomer på engstelse og nedstemthet, som oppleves som mer eller mindre belastende (Folkehelseinstituttet, 2018).

Bru et al. (2016) skriver at skolen i tillegg til læring skal ruste barna til å møte livets utfordringer. På denne måten blir skolen en arena som er viktig for utviklingen til barn og unge, samt det å fremme deres psykiske helse. Skolen er en sosial arena og et sted hvor barn kan søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse. Skolen utgjør en stor betydning i deres oppvekstmiljø (Bru et al., 2016).

Elever med psykiske utfordringer vil ofte ikke klare å utvikle evnen til mestring og klare ta hånd om seg selv, på like god måte som andre. Det vil derfor være et større behov for en inkluderende skole der det tas hensyn til mangfold (Bru et al., 2016). Det vil også være nødvendig med lærere eller andre skoleansatte som evner å avdekke barnas behov, skape gode relasjoner og tilrettelegge for god læring.

Læring og psykisk helse påvirker hverandre, og skolen har god mulighet til fremme barnas psykiske helse. Dersom skolen har den nødvendige kompetansen til å møte og hjelpe barna som strever, kan det hjelpe til at mulighetene for læring og sosial inklusjon optimaliseres (Bru

et al., 2016). Det er mange barn og unge med psykiske utfordringer som ikke søker hjelp. Skolen må derfor være i stand til å sette i gang tiltak, i tillegg til å hjelpe med kontakt med andre hjelpetjenester, ifølge Bru et al. (2016).

2.2 Skolen og trygghet

Trygghet er det som er aller viktigst i et barns liv (Bath 2008a). Andersen i Søftestad & Andersen (2014) hevder at dette er grunnfjellet i vår eksistens og en forutsetning for å klare fungere i hverdagen. Ifølge Klomsten & Uthus (2020) har mennesket et grunnleggende behov for trygghet og tilhørighet til andre gjennom hele livet. Tilknytningshistorien til et barns tidlige barneår påvirker også deres evne til samspill med andre. Dette kan læres, men er avhengig av det å kunne se seg selv utenfra og andre innenfra, i tillegg til å være opptatt av egne og andres mentale tilstand. Gjertsen (2013) skriver at barns tilknytning og atferd kan være hensiktsmessig eller uhensiktsmessig, og at dette kan føre til sosiale og emosjonelle vansker. Trygghet er avgjørende for barns læring og trivsel i skolehverdagen. På skolen har alle barn rett til å oppleve trygghet og sosial tilhørighet etter Opplæringsloven §9a-3, der det heter at «*skolen aktivt og systematisk skal arbeid for et godt psykososialt miljø*» (Opplæringsloven, 1998).

Bath (2008a) legger vekt på at barn generelt i livet skal ha en selvopplevd følelse av trygghet. Begrepet trygghet deles inn i fire; fysisk, relasjonell, emosjonell og kulturell trygghet.

Med fysisk trygghet mener Bath (2008a) at det er nødvendig å skape et miljø rundt barnet som er preget av trygghet. Det vil variere fra barn til barn, hva som oppleves som trygt og godt. For noen vil det kjennes behagelig å være i midten av en gruppe, men for andre vil det kjennes best å ha litt avstand til andre. Det kan derfor være ulike rom og soner på skolen som kan oppleves trygge og utrygge for enkelte barn (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Relasjonell trygghet handler om barns tidligere erfaringer med tilknytning som de drar med seg inn i nye relasjoner. Det kan være erfaring med manglende eller problematisk tilknytning, som voldelige voksne som vil dem vondt (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Barn kan også ha opplevd brudd i relasjoner og uforutsigbare endringer. Dette er erfaringer som preger hjernen til et barn, og påvirker hva de forventer og hvordan de knytter seg til andre mennesker. Selv om dette kan ha skjedd for lenge siden, vil barnet bære det med seg. Dette kan også skje med barnet på skolen, selv om det er hendelser som har skjedd på andre arena. Det kan føre til at barn velger noen voksne å knytte seg til og skyver fra seg andre. Dersom barn har opplevd krenkelser fra en kvinne, kan det være vanskelig å knytte seg til en kvinnelig skoleansatt.

Emosjonell trygghet handler om atferd- og reaksjonsmønstre hos barn (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Skolen kan oppleve barn som forstyrrelser, er irrasjonelle og uforutsigbare i klasserommet. Bath (2008b) beskriver disse som smerteuttrykk, det er et følelsesuttrykk de ikke mestrer. Trykket som oppleves innvendig er så sterkt at det oppleves som smerte, som gjør at barnet ikke lenger har fornuften tilgjengelig. Dette uttrykket kan komme frem på ulike måter hos barn, der noen roper høyt, trekker seg bort eller stikker av, ifølge Ringereide & Thorkildsen (2019). De skriver også at andre kan reagere på en annen måte, med å være med passive og avvisende. Alle disse uttrykksformene kan gi barnet en følelse av lettelse, og kan for mange føre til en følelse av skam etterpå (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Dette omtales som en negativ emosjonell spiral.

Kulturell trygghet kan være felles uttrykk for stedet vi kommer fra, som mat, klær, skikker og ritualer (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det kan også være uttrykk for hvilken atferd som ses på som normal i et miljø. På skolen kan kulturell utrygghet kjennes igjen hos barn som har foreldre som ikke kommer på foreldremøter eller sosiale tilstelninger på skolen, eller fritidsaktiviteter. Det kan også være barn med foreldre i fengsel. Det er viktig for barn å kjenne at de er som andre, derfor trenger de hjelp av voksne til å føle seg inkludert om de føler at de skiller seg ut kulturelt sett.

Mangel på trygghet gir barn en tilstand med høy aktivering, ifølge Ringereide & Thorkildsen (2019). Denne høye aktiveringen kan være svært ubehagelig og etter hvert slite dem ut. Barn kan kjenne på en utrygghet i et klasserom uten at voksne vet noe om det. Vi tror de er trygge fordi vi selv er det, og en kan se på seg selv som en trygg voksen. Når barnets liv er uforutsigbart og utrygt, mister barnet kontroll. Derfor vil det være svært viktig å gi barn og unge en opplevelse av kontroll i livet sitt (Ringereide & Thorkildsen, 2019). På skolen kan en jobbe med å gi barn en opplevd kontroll ved å være bevisst at forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet står sentralt for å skape et trygt miljø for et barn (Bath, 2008a). En kan som voksen være bevisst at barn kan kjenne seg utrygge i enkelte rom. Skoleansatte trenger kunnskap om at barn med dårlige erfaringer med tilknytning, kan velge bort enkelte voksne på bakgrunn av dette. Å gi et barn emosjonell trygghet, innebærer det å ha minst én voksen som møter barn på deres følelsesmessige behov (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Voksne på skolen som legger til rette for at barn får det de trenger, og som bruker sensitivitet og fleksibilitet i relasjon til barna, blir gode til å oppdage deres svakheter.

Ifølge Ringereide & Thorkildsen (2019) må vi lage en trygg atmosfære på skolen der barn får være med og bestemme. Vi må også gjøre det forutsigbart for dem ved å forklare hva som

skjer og kommer til å skje. Vi må utforske sammen med barnet hva som er trygghet for det, og sette i gang tiltak når vi kjenner til hva barnet har opplevd. Når vi klarer å møte barnas behov for trygghet, legger vi til rette for videre utvikling og læring. Klarer vi ikke å skape denne tryggheten hjelper vi ikke barnet, og vi kan gjøre det enda vanskeligere for dem som allerede har utfordringer knyttet til dette.

Som følge av disse teoretiske bidragene kan man oppsummere at trygghet er viktig, fordi det kan være en forklaring på barnets atferd. Barn reagerer ut fra sin trygghet og tilknytning, og vil lære seg ulike strategier for å sikre seg nærhet til voksne (Gjertsen, 2013).

2.3 Skolen og relasjoner

Baths grunnpilar om relasjon henger tett sammen med trygghet. Trygg tilknytning har, som nevnt i avsnittet om skolen og trygghet, noe å si for evnen til å skape gode relasjoner. Barn med trygg tilknytning vil ha lettere for å skape gode relasjoner (Gjertsen, 2013), og dermed kan vi si at evnen til relasjon bygges opp tidlig i livet. Gode relasjoner er en beskyttende faktor for barn da det styrker selvfølelsen og styrker evnen deres til å håndtere utfordringer (Bru et al., 2016). Gode relasjoner er viktig for å oppnå en sunn utvikling, fordi vi mennesker formes av livet vi lever sammen med andre. Et sunt oppvekstmiljø preget av gode relasjoner er det viktigste vi kan gjøre for å fremme god psykisk helse for barn, hevder Ringereide og Thorkildsen (2019). Det kreves også på skolen, der et godt skolemiljø er preget av gode relasjoner.

Baths grunnpilar om relasjon handler om å skape trygge og gode relasjoner til barn og unge. De skal oppleve gode møter med andre og dette må vare over tid. Relasjon handler om å være trygge på hverandre, og det å ha tillit at våre opplevelser, meninger og følelser blir tatt på alvor av en annen (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Relasjon er med på å skape tillit, som gjør at barn vil kunne åpne seg om sine utfordringer, noe som vil kreve tid og ressurser for å lykkes.

Relasjoner til jevnaldrende på skolen ses også på som viktig for faglig og sosial utvikling (Bru et al., 2016). Det er med på å styrke selvfølelsen og evnen til å håndtere motgang. For engstelige barn kan det være helt avgjørende å ta sosiale utfordringer. Dette kan igjen hjelpe dem til å klare seg faglig i diskusjoner og presentasjoner som de selv er fornøyde med, uten å oppleve ukontrollerbare negative emosjoner (Bru et al., 2016).

I skolen vil det være viktig med gode relasjoner mellom alle voksne og barn. Dette for å utvikle seg, men også å kunne utvikle positive følelsesmessige reaksjoner. Skolen skal være et

godt sted å være, men det er samtidig et sted med mange komplekse samspill (Ringereide & Thorkildsen, 2019). En trygg relasjon er avgjørende for både læring og velvære, ifølge Bru et al. (2016). De skriver videre at en god relasjon mellom voksen og barn bidrar til at sentrale menneskelige behov, som trygghet, tilhørighet og kompetanse, blir tilfredsstilt. Å systematisk innhente informasjon om den enkeltes behov vil derfor være nyttig, og kan skaffes gjennom bevisst refleksjon i den daglige samhandlingen med barnet, samtaler og i samarbeid med hjemmet.

Arbeid med relasjoner til barn kan være tidkrevende, derfor vil det kreve utholdenhet (Bru et al. 2016). Mange barn har gode erfaringer med voksne, men noen barn starter på minusskalaen på grunn av deres tidligere erfaringer. Utholdenhet vil i disse tilfellene være en uvurderlig ressurs, fordi det ikke finnes raske løsninger i møte med utrygge barn (Bru et al., 2016). Ringereide & Thorkildsen (2019) hevder at dersom vi tar det relasjonelle samspillet i skolen på alvor, lykkes vi også med den overordnede oppgaven i skolen. Barn skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre sine egne liv, samt delta i arbeid og felleskap i samfunnet.

2.4 Skolen og emosjonell regulering

Fra en blir født, er det foreldres oppgave å hjelpe til med å regulere barnet. I starten handler det mest om å klare forstå og dekke barnets behov, som å hjelpe dem til å sove, ny bleie og gi dem mat. Senere handler det om å klare regulere følelser på en hensiktsmessig måte. Bath snakker mest om følelsesregulering, fordi dette ofte er drivkraften bak våre handlinger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det handler om å se bak handlingene, og forstå hva som gjør at vi handler slik. Klarer en å regulere følelser, vil en også regulere atferden og handlingene.

Å mestre følelser på en god måte, å klare regulere seg selv, er av de mest beskyttende faktorene for en sunn utvikling (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det er viktig både når det gjelder å klare fungere godt i eget liv, men også i samhandling med andre. Derfor er det nyttig å lære og støtte barn til å håndtere følelser og impulser. Barn trenger hjelp til å regulere vonde følelser slik at de etter hvert klarer å sette ord på det de opplever. På denne måten vil de få trening i å regulere følelser, ifølge Ringereide & Thorkildsen (2019). Barn må lære at vonde ting ofte går over og at det er lov å være sint.

Barn som ikke har fått hjelp til å regulere seg som liten, vil ha utfordringer til å regulere seg selv senere i livet. Bath (2008a) trekker frem at lytting, reflektere over hendelser, samt sette

ord på følelser, er det voksne kan sette søkelys på i arbeid med følelsesregulering. De trenger voksne som kan være med og samregulere de overveldende følelsene. Aktiv lytting kan skape et grunnlag for refleksjon for å få en forståelse av opplevelsene til barnet.

2.5 Skolen og anerkjennelse

Axel Honneths teori om anerkjennelse bygger på Friedrich Hegels og George Meads teorier (Jordet, 2020). Hegel identifiserte anerkjennelse som en forutsetning i menneskelivet, en nøkkel til å forstå samfunnets sosiale utvikling. Mead videreutviklet denne ideen ut fra sosialpsykologi. Dette var dette som la grunnlaget for Honneths teori, ved å knytte deres tidligere teorier til nyere forskning.

Honneth deler samfunnslivet inn i tre anerkjennelsesformer som danner individet. Jordet (2020) har videreutviklet denne teorien til å passe inn i en anerkjennende skole. En skole som ivaretar disse tre formene for anerkjennelse, legger gode grunnlag for barn og unges faglige og sosiale læring. Det gjør skolen til en helsefremmende arena (Jordet, 2020). En slik anerkjennende praksis i skolen vil virke forebyggende, men også som et tiltak, i møte med barn som strever, ifølge Jordet (2020).

Anerkjennelse gjennom kjærlighet handler på skolen om hvordan voksne møter barn og unge (Jordet, 2020). Han skriver videre at voksne må se barna med et tilstedeværende blikk, samt lytte oppmerksomt på hva de har å si. Voksne må anstrenge seg for å forstå hva barn prøve å kommunisere med ord og kropp, og det som barna kommuniserer må tas imot på en ikke-dømmende måte. Ved å undre seg med barn og møte dem med en subjekt- subjekt- relasjon med omsorg, empati og varme, vil det kunne bidra til at barna åpner seg til den voksne med sine tanker og følelser. På denne måten vil den skoleansatte kunne bidra med støtte. Barn som opplever anerkjennelsesformen kjærlighet på skolen, vil få en styrket selvfølelse (Jordet, 2020).

Anerkjennelsesformen rettigheter i skolen, handler om å møte barn og unge med respekt og som likeverdige subjekt (Jordet, 2020). Da vil barn kunne utvikle evnen til å forholde seg til seg selv med verdighet og respekt. Barn har rett til å bli hørt i alt som skjer i hverdagen, og barnas beste må prege alle situasjoner på skolen, hever Jordet (2020). Opplæringen må være tilpasset barnets evner og forutsetninger, og en må hjelpe barnet til å ta i bruk sine ressurser.

Gjennom sosial verdsetting i skolen ivaretas barnas grunnleggende psykologiske behov: tilhørighet, kompetanse og autonomi (Jordet, 2020). Barn har et grunnleggende behov for å høre til i et inkluderende og varmt fellesskap der det kjenner seg verdsatt. Voksne må støtte

barn i aktiviteter som oppleves som utfordrende og meningsfulle for at de skal bruke sin kunnskap og kompetanse. På skolen må en også støtte barns behov for selvstendig handling og frihet. Innen sosial verdsetting er det også viktig med mestring. Barna må gis utfordrende oppgaver der de opplever mestring. Det må samtidig skapes et trygt og godt psykososialt klasse miljø, der barnet erfarer at deres bidrag i klassen blir etterspurt og verdsatt i fellesskapet. Den voksne må være et forbilde for hvordan de skal møte hverandre. Dersom barn erfarer å mestre faglige og sosiale utfordringer på skolen, vil det styrke deres selvtillit (Jordet, 2020).

Jordet (2020) nevner ulike måter å jobbe for et anerkjennende miljø i skolen. Det handler om å skape gode samhandlingssituasjoner og være inkluderende, samt skape en god relasjon mellom voksne og barn for å skape tillit og trygghet i klassen. Videre vektlegges struktur og forutsigbarhet i hverdagen. Barn på skolen og ellers i livet, trenger voksne som lytter og har forventninger, samtidig som en tar ansvar dersom presset på barnet blir for stort. Jordet (2020) mener at dette vil føre til gode samspill mellom barn og voksne som vil gjøre dem lystne til å lære.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg starte med å presentere studiens vitenskapsteoretiske ståsted, da dette har gitt konsekvenser for forskningsprosessen. Videre blir det redegjort for studiens metodiske overveielser og refleksjoner, ved å gi en beskrivelse av prosessen som er gjennomført for å svare oppgavens problemstilling. Det er tatt ulike metodiske valg som vil bli nærmere drøftet med bakgrunn i metodelitteratur. Først i kapitlet kommer en redegjørelse for valg av metode der jeg ser nærmere på den kvalitative metoden. Deretter vil jeg gå nærmere inn på intervju som forskningsmetode og hva dette innebærer. Videre forklares gjennomføringen av intervjuene og bearbeiding av innhentet data. Det blir redegjort for valg av informanter, datainnsamling og analyse. Avslutningsvis reflekteres det over studiens validitet, reliabilitet og etikk.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Før en ser på hvordan undersøkelsen i dette prosjektet har blitt gjennomført, blir det her presentert hvilke vitenskapsteoretisk perspektiv oppgaven er bygget på. Vitenskap søker kunnskap om virkeligheten (Thomassen, 2006). Vitenskapsteori handler om ontologi; hvordan vi ser verden med våre grunnleggende antakelser av hva som eksisterer, og epistemologi;

hvordan vi kan få kunnskap om disse antakelsene våre (Thornquist, 2018). Våre oppfatninger og tanker om kunnskap og fenomener i verden er med på å styre blikket vårt. På denne måten har det vitenskapsteoretiske ståstedet en betydning for forskningsprosessen og ulike metodevalg som er tatt.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en vitenskapelig retning som generelt står sentralt i sosialt arbeid, og arbeidet jeg gjør i denne studien ligger under her. Det er to tradisjoner innen hermeneutikk; den metodiske og den filosofiske (Gjertsen, 2013). Den filosofiske retningen ses på som et menneskesyn og hvordan vi ser på den menneskelige verden. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer blir regnet som den mest sentrale hermeneutiske teoretikeren i vår tid (Thomassen, 2006). Gadamer hevdet at vårt utgangspunkt for å forstå oss selv og andre, henger sammen med våre tidligere erfaringer (Gjertsen, 2013).

Hermeneutikk handler om fortolkning og forståelse, ifølge Thomassen (2006) og Thornquist (2018). Vi kommer ikke bak mennesket uten et allerede fortolket innhold, og alt som skjer i en undersøkelse blir fortolket av meg som forsker (Thomassen, 2006). I hermeneutikken står forforståelse sentralt og vi vil ikke kunne få en ny forståelse av et fenomen uten en forforståelse, fordi dette avgjør om vi finner mening i en handling (Aadland, 2018).

Forforståelsen vår kan være både bevisst og ubevisst. Noen av holdningene og forforståelsene våre er vi bevisst, andre ikke. Det er de ureflekterte og negative forestillingene vi kaller fordommer (Aadland, 2018). Det vil være nødvendig for meg som forsker å være bevisst så mange av mine forforståelser som mulig gjennom hele forskningsprosessen. Det handler blant annet hvordan jeg går frem i prosjektet, utarbeiding av intervjuguide, samt hvordan jeg fremstilles i møte med informantene. Mine ubevisste holdninger kan føre til at jeg kun ser bekræftelser på mine fordommer. Informantene er tenkende og menende mennesker som jeg ønsker å forstå, og dette er hermeneutikkens egen problemstilling (Aadland, 2018).

Min forforståelse preger oppgaven fordi jeg jobber innen skole og har erfaring fra området det forskes på. Denne forståelsen min kan være synlig i fordommer, som kan komme frem både i utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervju, analyse og tolkning. Jeg har allerede en viss forståelse av hvordan de jobber, men ved å høre deres egne tanker og meninger, og hva de trenger for å utføre jobben, gir meg et nytt syn. I arbeidsdagen min hører jeg ikke disse tankene. Dette gjør at jeg får en ny forståelse for alle som jobber på skolen. Derfor er det nødvendig for meg å være bevisst mine holdninger og meninger jeg har om dette og andres livsverden. Det er naturlig å bruke den hermeneutiske sirkel dersom en ønsker å forstå og

finne en ny mening (Aadland, 2018). Sirkelen består av en prosess der en veksler mellom å se helheten ved å studere delene. For å kunne sette seg inn i menneskers subjektive opplevelser og kunne gjengi en sak innenfra, som jeg som forsker skal gjøre for deltakerne i studien, må en leve seg inn i disse opplevelsene. Den hermeneutiske sirkel har blitt brukt både i gjennomførelsen av intervjuene og i det analytiske arbeidet. I intervjuene har informantene tolket sitt syn på mine spørsmål og de har fortalt om sin kunnskap og erfaring. Jeg har med mine tilleggsspørsmål og kommentarer sikret at jeg har forstått det på samme måte. Informantene har gitt meg en utvidet forståelse av arbeidet med psykisk helse i skolen i tillegg til min egen forforståelse, som har blitt en sammensmelting og gitt meg ny forståelse.

Hermeneutikk hører nært sammen med fenomenologi (Gjertsen, 2013). Mens hermeneutikk innebærer en forforståelse og tolkning av fenomenet ved å veksle mellom deler og helhet, legger fenomenologi vekt på å la den andre fremstå på egne premisser.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenolog blir knyttet til Edmund Husserl. Han var opptatt av at vi ikke ser og hører ting i seg selv, men at vi tillegger dem vår egen oppfatning. Bevisstheten vår ser mer enn det øynene gjør, og vi vil få en dypere forståelse ved å reflektere over det vi møter (Gjertsen, 2013).

Fenomenologi er en vitenskapelig retning som er opptatt av hvordan det er å være menneske og hvordan vi samhandler med andre. Skoleansatte samhandler med både barn og andre voksne på skolen, nettopp derfor tenker det det passer til denne studien. Fenomenologi retter seg mot hvordan samhandlingen foregår for å få innsikt i en sosial virkelighet (Thornquist, 2018). Fenomenologien har et ønske om å forstå menneskelige handlinger fra et subjektivt perspektiv. Ifølge Thagaard (2018) er det forskerens refleksjoner over egne erfaringer som danner et utgangspunkt for undersøkelsen i fenomenologisk forskning. Jeg har et ønske om å utforske meningene til informantene i tillegg til mine egne erfaringer. Dette gir meg som forsker et grunnlag til å utvikle en forståelse av psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

Innen fenomenologi ses livsverden på slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv, som i dette prosjektet er den enkelte skoleansattes erfaringer av egen arbeidspraksis (Thomassen, 2006). Ønsket er å få en dypere forståelse for informantens erfaringsverden, slik at det kan være med og gi en beskrivelse av praksis.

Edmund Husserl var opptatt av at vi i vår fortolkning må la fenomenet vi studerer få fremtre så langt som mulig på egne premiss. I intervjusituasjonen må deltakerne få komme med sine

erfaringer og tanker med mindre innblanding av forsker. Dette er bakgrunnen til bruk av en semistrukturert intervjuguide, der deltakerne selv kan være med og styre innholdet til en viss grad.

3.2 Kvalitativ metode

Metode er strategien en bruker for å få frem gyldig og troverdig kunnskap av virkeligheten (Jacobsen, 2015). Metode handler om fremgangsmåtene vi bruker for å utvikle kunnskap om noe vi ønsker å undersøke. En må velge den strategien som egner seg best til å belyse problemstillingen i studien. Mitt teoretiske utgangspunkt og formål var å se hvordan skoleansatte erfarer og jobber rundt barn og psykisk helse. Det ble derfor naturlig å samle data gjennom kvalitativ metode og kvalitativt intervju. Dette er en velegnet metode for datainnsamling når vi ønsker å forstå enkeltindivids fortolkning av et fenomen (Jacobsen, 2015). Målsetningen for kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Kvalitativ metode kjennetegnes med at det brukes data i form av ord og fortellinger med få informanter (Jacobsen, 2015). Metoden søker svar i dybden og vektlegger betydning, og kan bidra til å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over egen situasjon (Thagaard, 2018). Det er en metode som vektlegger åpenhet og fleksibilitet, noe som gir forsker store muligheter. Det er likevel sentrale prinsipper som må være oppfylt og fremgangsmåten må presiseres og tydeliggjøres (Thagaard, 2018). I tillegg må en redegjøre for hvordan data har blitt analysert og tolket. Fortolkning handler om å drøfte funn ut fra relevant teori og forklare funn ut fra analysen.

Systematikk og innlevelse nevnes av Thagaard (2018) som to sentrale sider ved kvalitativ forskning. For å få en forståelse av mitt tema, psykisk helse, er det viktig å sette seg inn i den sosiale situasjonen som personene vi studerer er en del av. Dette for å utvikle en forståelse av det sosiale fenomenet. Vi har et utgangspunkt for å utvikle en forståelse innenfra dersom vi kjenner miljøet fra før, noe jeg har etter å ha jobbet i skolen i flere år. Erfaringene våre gir grunnlag for gjenkjennelser og blir derfor et utgangspunkt for en forståelse vi etter hvert kommer frem til (Thagaard, 2018). Systematikk er fremgangsmåter i forskningsprosessen, og handler om at vi har et reflektert forhold til viktige beslutninger som må tas underveis (Thagaard, 2018). Valgene som tas må være grundige, og viser at vi reflekterer over hvilke avgjørelser som er strategiske for å kunne utvikle en helhetlig forståelse av fenomenet vi studerer. For å skape innlevelse benyttet jeg intervju som metode for innsamling av data.

Det ble brukt strategisk utvelgning for å sikre at jeg fikk informanter som hadde kvalifikasjonene jeg var ute etter. Kriteriene her var:

- Erfaring med arbeid i skolen
- Erfaring med barn som har utfordringer knyttet til psykisk helse
- Utdannet lærer, miljøterapeut eller fagarbeider innen barn og unge

Jeg ønsket at informantene hadde erfaring fra arbeid i skolen, da intervjuet gikk på å høre deres erfaringer og tanker rundt dette. Erfaring med barn med utfordringer knyttet til psykisk helse ønsket jeg å ta inn, for da kjenner informantene til hva som har fungert og ikke fungert rundt arbeidet med disse barna. Ulike faggrupper ble satt inn som kriterium, fordi jeg ønsket å se om det er store forskjeller på utførelsen av helsefremmende arbeid i skolen.

Det var ønskelig å intervjuer både lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere, og da gjerne ett par fra hver yrkesgruppe. Det vil da bli rundt seks intervju, noe jeg tenkte var passelig når en ønsker å gå i dybden, og nok til at jeg får flere personers erfaringer, tanker og meninger. Jeg mener at det var viktig å få med alle som jobber rundt barn i skolen, og den se på den viktige jobben de gjør med psykisk helsefremmende arbeid. Jeg ønsket å bruke semistrukturert intervju fordi jeg søker informasjon om den ansattes egen arbeidshverdag. Ved å bruke denne typen intervju vil det være enklere å holde seg til ulike tema som er ønskelig å komme innom.

3.2.1 Kvalitativt intervju

Sosiale fenomener er komplekse og ved å bruke kvalitativt forskningsintervju, gir det mulighet for å få frem denne kompleksiteten gjennom informantenes erfaringer. Ved kvalitativt forskningsintervju gis informantene en stor frihet til å uttrykke seg. Formålet med denne type intervju er å få omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og deres synspunkter på det som blir tatt opp (Thagaard, 2018). Sett opp mot formålet med min problemstilling var det kvalitative forskningsintervjuet et naturlig valg, og egnet seg godt til det jeg ville studere. Intervjuene med ulike skoleansatte dannet grunnlaget for en god samtale, og ga meg mulighet til å få utfyllende informasjon skoleansattes arbeidshverdag. Intervjuene ble gjennomført individuelt. Det ble også vurdert fokusgruppeintervju, med en blanding av lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere. Grunnen til at jeg valgte bort dette, var at jeg var redd for at de ulike informantene skulle henge seg på de andres svar eller ikke tørre å være uenig. Det kan være utfordrende å snakke om utfordringer

knyttet til de ulike faggruppene med andre til stede, og jeg var usikker på om jeg da ville få frem hva de ulike faggruppene faktisk mener.

Ønsket mitt med prosjektet var å få en dypere forståelse av hvordan psykisk helse fremmes av skoleansatte gjennom skolehverdagen. Når informantenes egen forståelse kan komme til uttrykk er det hensiktsmessig å bruke intervju, ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Ved denne typen intervju har forsker på forhånd utarbeidet en intervjuguide, med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg brukte en semistrukturert intervjuguide. Det ga meg fleksibilitet fordi jeg kunne hoppe litt frem og tilbake mellom tema og spørsmål fra intervjuguiden. Det ga meg også mulighet til å gå nærmere inn på tema som ikke var tenkt gjennom på forhånd.

3.3 Rekruttering av deltakere

Rekruttering av informanter foregikk i januar 2023. Søknad om å gjennomføre datainnsamling ble sendt til rektor ved en skole jeg tidligere har jobbet, med ønske om informanter og kriterier som måtte være oppfylt. Fra rektor fikk jeg kontaktinformasjon til ulike ansatte som kunne være aktuelle kandidater, informanter jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Disse sendte jeg e- post til, med utfyllende informasjon og invitasjon om å delta i prosjektet. Av disse ti jeg tok kontakt med, var det åtte ansatte som meldte seg som interessert. Seks deltok i prosjektet, noe jeg så på som passende for studiens omfang. Vi kan aldri være sikker på at det er nok antall informanter, men ut fra informasjon jeg fikk antar jeg at det var passende. Jeg opplevde etter hvert i intervjuene at jeg ikke fikk flere nyanser og svar, det ble svart mye av det samme som tidligere informanter. Jacobsen (2015) omtaler dette som metning. Intervjuene ble gjennomført i februar og mars 2023.

Problemstillingen og bruken av ordet «skoleansatte» viser at studien ikke inneholder en bestemt fagbakgrunn. Skolen består av ansatte med ulike fagfelt med egne hovedoppgaver, men jeg opplever at vi må jobbe sammen for å lykkes. Jeg er opptatt av at barna skal ha en skolehverdag med hjelp og støtte fra de setter føttene sine inn i skolegården om morgenen, til de går hjem etter endt dag. Ansatte i skolefritidsordningen er også en viktig brikke i arbeidet med barn og dere psykiske utfordringer. Dette viser at alt arbeidet som gjøres i løpet av skoledagen skal verdsettes, og vi må jobbe sammen som én skole for at elevene skal kunne oppleve et trygt og støttende miljø. På bakgrunn av dette er det deltakere fra ulike fagfelt; to lærere, to miljøterapeuter og to fagarbeidere. Begge lærerne jobber som kontaktlærere, mens de fire andre er knyttet opp til oppfølging av enkelte barn. Denne oppfølgingen gjennomføres

hovedsakelig inne i klasserommet, men det hender også ofte at arbeid skjer utenfor klassen. Fagarbeider 1 er den eneste som for tiden jobber i skolefritidsordning, men fagarbeider 2 og miljøterapeut 1 og 2 har erfaring fra det. Alle de ansatte jobber på barne- og mellomtrinnet, 1.- 7. trinn. Her er en tabell over deltakerne i studien. Uthevet skrift viser hva deltakerne blir referert som i teksten.

Tabell 2. Oversikt over deltakerne i studien

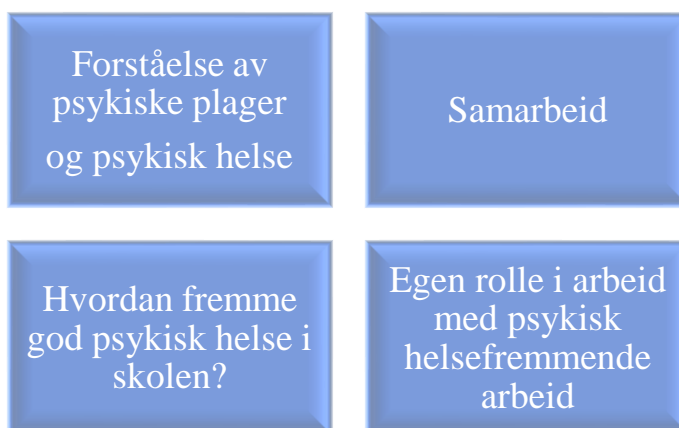
| | | |
|--|---|--|
| Lærer 1 Adjunkt 30 år i skole | Miljøterapeut 1 Barnevernspedagog 2 år i skole | Fagarbeider 1 Barne -og ungdomsarbeider 13 år i skole |
| Lærer 2 Adjunkt 12 år i skole | Miljøterapeut 2 Sosionom 5 år i skole | Fagarbeider 2 Barne- og ungdomsarbeider 7 år i skole |

3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Før gjennomførelse av intervjuene, fikk deltakerne tilsendt informasjon med beskrivelse av tema og bakgrunn for prosjektet (vedlegg 2). Beskrivelsen inneholdt også informasjon om lydopptak, behandling av data, samt samtykkeerklæring som måtte underskrives før gjennomføring. På denne måten fikk deltakerne et frivillig informert samtykke, noe både Thagaard (2018) og Kvale & Brinkmann (2015) understreker er en forutsetning for gjennomføring av et kvalitativt forskningsprosjekt. De ble også informert om at de når som helst kunne trekke sitt samtykke.

Før intervjuene ble satt i gang, ble det laget en intervjuguide med ulike tema og spørsmål det var ønskelig å komme innom (vedlegg 3). Hvordan vi organiserer intervjuguiden har betydning for hvordan intervjuet utvikler seg (Thagaard, 2018). Intervjuguiden ble strukturert etter ulike tema jeg ønsket informasjon om;

Modell 1: Tema i intervjuguide



Ettersom jeg selv har lang erfaring i skolesystemet som miljøterapeut og hadde bakgrunnskunnskap på området, formulerte jeg spørsmål under hvert tema. Spørsmålene var av litt ulik art. Noen var mer lukket, mens flesteparten bestod av åpne spørsmål der informanten selv kunne fortelle fritt og presentere sine synspunkt og erfaringer.

Det ble gjennomført et testintervju av nåværende kollega, for å undersøke om intervjuguiden var gjennomførbar og forståelig. Det ble i ettertid gjort litt endringer, blant annet å redusere antall spørsmål, samt bruke mer tid på å forklare litt om hensikt og mål med studien.

Prøveintervjuet ga meg også litt erfaring i å intervju, noe jeg tok med meg inn i gjennomføringen av intervjuene.

I utførelsen av kvalitative forskningsintervju vektlegger Kvale & Brinkmann (2015) forskerens rolle. Forskerens evne og kunnskap avgjør kvaliteten på kunnskapen som kommer ut av intervjuet. Det var ønskelig å få informanten til å åpne opp om sine tanker og erfaringer. Ved å skape en tillitsfull og god atmosfære, kan man skape rom for gode refleksjoner (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) understreker at de første minuttene av intervjuet vil være avgjørende for kvaliteten av hele intervjuet. På bakgrunn av dette var det viktig for meg å gjøre gjennomførelsen så trygg som mulig, for at de skulle ha lyst å dele. Starten bestod av en innledning med presentasjon av meg selv og informasjon om masterstudiet. Videre ble det presentert hensikt og formål med prosjektet og intervjuet. Det ble informert om bruk av intervjuguide og at jeg ønsket en åpen samtale om emnet. Det ble også poengtert at det ikke finnes rette og gale svar, da jeg var mer opptatt av den enkeltes skoleansattes subjektive opplevelser. Kvale & Brinkmann (2015) kaller denne innledningen for brifing, og kan bidra til å skape god kontakt mellom forsker og deltaker.

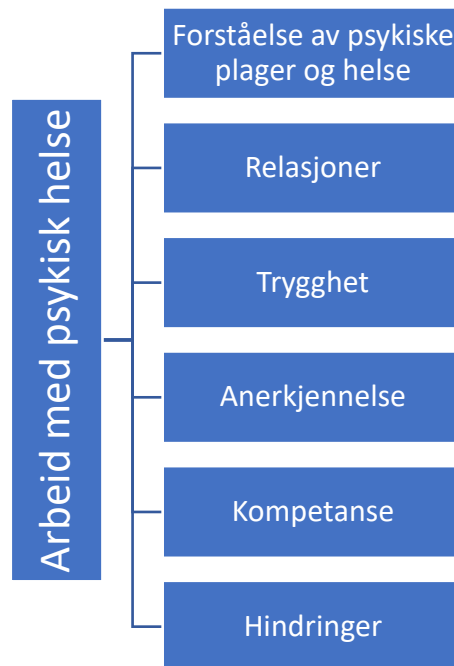
Fysiske forhold kan også ha betydning for gjennomføring av intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble gjennomført på møterom på informantenes arbeidsplass. Noen ble gjort i arbeidstiden deres, andre like etterpå. I tillegg til at det var praktisk å være på vedkommende sin arbeidsplass, opplevdes det også som et godt egnet sted til intervju.

3.6 Behandling av data og analyse

Det ble gjort lydopptak av intervjuene, noe Thagaard (2018) anbefaler dersom informantene tillater det. Det ble benyttet appen «Diktafon» fra Nettskjema. Her ble lydfilene sikkert lagret. Intervjuene ble deretter transkribert og slettet umiddelbart. Informasjon som kunne identifisere noen, enten deltakerne selv eller barn som ble omtalt, ble i det transkriberte materialet anonymisert. Etter transkribering ble intervjuene analysert etter tematisk analyse

(Braun og Clark, 2006). Det er en prosedyre som utføres i ulike trinn. Jeg startet først med å lese gjennom datamaterialet, transkripsjonene, for å bli godt kjent med dette. Etterpå ble det sortert i overordnede tema og gitt ulike tallkoder fra 1-14, før det igjen ble sortert i mindre grupperinger med tallkode 1-5. Deretter ble hver kode gitt et navn som passet til tema. Etter denne analyseringen fikk jeg følgende hovedtema; forståelse av psykisk helse og plager, relasjoner, trygghet, anerkjennelse, kompetanse og hindringer. Dette kan ses i modellen nedenfor.

Modell 2. Oversikt over hovedtema i analysen



Etterpå er hvert tema gjennomgått, og det ble identifisert ulike underkategorier i hvert hovedtema. Presentasjon av resultatene er organisert etter tema som ble identifisert i analyseprosessen. Innenfor hvert hovedtema har jeg valgt å presentere funn med en kombinasjon av oppsummering, og direkte sitater fra informantenes uttalelse. Dette er deres egne subjektive erfaringer og opplevelser, og det er dette denne studien bygger på. Hver informant har fått navn som «lærer 1», «miljøterapeut 1» og «fagarbeider 1» for å sikre deres anonymitet, samtidig som vi kan se på likheter og ulikheter mellom de ulike faggruppene. Tallene er gitt uavhengig av rekkefølgen på intervjuene. Oversikten over hovedtema med tilhørende undertema er slik:

Tabell 3. Analyse av data

| | |
|---|--|
| Tanker og forståelse av psykiske utfordringer | <ul style="list-style-type: none"> • Skolens rolle med å fremme god psykisk helse • Årsaker til psykiske utfordringer |
| Relasjon | <ul style="list-style-type: none"> • Relasjon mellom voksne og barn som verktøy å oppdage utfordringer • Relasjon til jevnaldrende og tilrettelegging av gode samspill • Utfordringer knyttet til å skape gode relasjoner |
| Trygghet | <ul style="list-style-type: none"> • Synlige voksne • Klassemiljø |
| Anerkjennelse | <ul style="list-style-type: none"> • Mestring • Tro på seg selv |
| Kompetanse og handlingsrom | <ul style="list-style-type: none"> • Egen kompetanse • Informasjonsinnhenting- og deling • Samarbeid på skolen og skole- hjem |
| Hindringer | <ul style="list-style-type: none"> • Seg selv som verktøy i arbeid med barn med psykiske plager • Tid |

3.7 Relabilitet, validitet og overførbarhet

Relabilitet, validitet og overførbarhet handler om å gjøre forskningen troverdig for deltakerne og andre forskere, ifølge Thagaard (2018). Hun skriver videre at det gir et utgangspunkt for vurdering av fremgangsmåte og resultat i prosjektet, om det er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Forsker må forholde seg kritisk til kvaliteten på innhentede data og kan gjøre ulike grep for å gjøre forskningen mer troverdig (Jacobsen, 2015). Det vil nå komme en forklaring disse begrepene, samt hva som er blitt gjort for å sikre dette.

3.7.1 Relabilitet

Relabilitet handler om at forskningen skal være pålitelig og hvordan det gjøres rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2018). Jeg har gjennom metodekapittelet vist ulike fremgangsmåter som er benyttet i forskningsprosessen. På denne måten kan leseren selv se og vurdere prosjektets relabilitet.

Det vil ikke være mulig å gjenskape samme resultat jeg har fått, da grunnlaget er basert på et lite utvalg informanter i en snever kontekst. Likevel tenker jeg at man kan trekke vitenskapelige slutninger fra dataene. Er kunnskapen vitenskapelig, metodisk, begrunnet og tilgjengelig, er den også vitenskapelig, ifølge Thomassen (2006).

Konteksten informasjonen blir innhentet i kan påvirke resultatene (Jacobsen, 2015).

Informantene fikk på forhånd tilsendt beskrivelse av prosjektet, og det ble avtalt tid og sted å møtes. Gjennomføring av intervju er en svakhet med prosjektet, da jeg har lite erfaring med

intervjuformen. Dette kan ha gjenspeile seg både i kvaliteten på intervjuene og innhentet data. Jeg som intervjuer kan ha påvirket situasjonen gjennom måten jeg har utformet spørsmålene samt ulike oppfølgingsspørsmål som følte naturlige der og da, fordi dette ofte er et resultat av min erfaring gjennom arbeid i skolen. Dette påpeker også Thagaard (2018), erfaringen vi har fra feltet har betydning for hvordan vi utvikler data. Jeg merket også forskjell på min egen trygghet i rollen som forsker etter hvert intervju, derfor kan rekkefølgen på når jeg intervjuet de ulike informantene hatt noe å si. Hadde intervjuene blitt gjennomført en gang til, er det ikke sikkert at svarene og dataene hadde blitt de samme. Ettersom jeg er én forsker som har tatt alle avgjørelser på egenhånd, kan dette også være med på å svekke relabiliteten, ifølge Thagaard (2018).

3.7.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av det som kommer frem i resultatene, og hvordan disse blir tolket (Thagaard, 2018). Resultatene som har kommet frem i prosjektet, er en fortolkning av hvordan skoleansatte jobber med psykisk helsefremmende arbeid for at barna skal oppleve et trygt og godt miljø. Thagaard (2018) skriver at forskerens tilknytning til miljøet kan gjøre oss mindre åpne for nyanser i det vi forsker på. Dette kan både være en styrke og begrensning fordi vi kan forstå de andre på grunnlag av egne erfaringer, men vi kan også overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Gjennom hele metodekapittelet har jeg vært åpen om og vist til hva som ligger bak mine fortolkninger av datamaterialet, og hvordan datamaterialet har blitt behandlet. Jeg tenker også mine tidligere erfaringer gir meg et grunnlag til å kunne fortolke materiale slik at analysen svarer på problemstillingen i prosjektet. Jeg har tilknytning til miljøet jeg studerer da jeg daglig jobber med det samme, jeg har likevel ingen direkte tilknytning til informantene.

Et spørsmål innen validitet er om informantene mine gir et rett bilde av virkeligheten. Informantene har ulik utdanning og derfor ulik kunnskap om psykisk helse gjennom utdanning og erfaring. Likevel bør en som skoleansatt en ha en viss kunnskap på området. Det virket som at alle informantene hadde et ønske om å få til dette arbeidet med barn på måten de fortalte og delte sine tanker. Jacobsen (2015) legger vekt på at informasjon kan komme på ulike måter, enten ved å være en direkte reaksjon på spørsmål, eller den kan komme spontant fra informanten. Svar som kommer spontant, gir større gyldighet. I intervjuene opplevde jeg begge deler. Jacobsen (2015) viser også til at ulike beskrivelser av et fenomen er et godt tegn. Jeg har fått ulike tolkninger fra informantene. Det er nettopp denne ulikheten jeg er opptatt av, fordi vi tolker på ulik måte. Det er summen av dette som gir den riktige beskrivelsen av

fenomenet, ifølge Jacobsen (2015). Det kan være at kildene jeg ikke fikk tilgang til, hadde gitt et annet svar. De som sa seg villig til å bli med i prosjektet kan tenkes har en interesse for psykisk helse i skolen.

3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om informasjonen som utvikles er generelt relevant for andre, og om forståelsen kan være relevant for større situasjoner (Thagaard, 2018). Ifølge Jacobsen (2015) kan denne overførbarheten være vanskelig å få til ved kvalitativ forskning, fordi vi undersøker få objekter. Jo flere informanter, dess større sjans for å kunne generalisere.

Målet med prosjektet har vært å få en forståelse for hvordan skoleansatte forstår og jobber psykisk helsefremmende rundt barn og unge. Et spørsmål er om tolkningen min gir mening for andre lesere som også jobber psykisk helsefremmende rundt barn og unge. Selv om resultatene ikke direkte kan generaliseres til alle skoler, tenker jeg likevel at resultatene kan være relevant og nyttig for andre som jobber i skolen. Ifølge Thomassen (2006) har skolen en felles kulturell forståelseshorisont som består av verdier, normer, lover, retningslinjer, nasjonale føringer og fagtradisjoner som er førende i skolen. Derfor kan en anta at konteksten til mine informanter og denne studien gir et visst grunnlag til andre skoler. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette for analytisk generalisering, det baserer seg på en analyse av likhetene og forskjellene mellom dem det gjelder. På tvers av de ulike faggruppene har informantene hatt mange like refleksjoner og erfaringer med arbeid med psykisk helsefremmende arbeid.

3.8 Etisk refleksjon

Man må gjennom hele forskningsprosessen ta etiske valg og overveielser, ifølge Jacobsen (2015). Den nære kontakten mellom forsker og de som forskes på, står sentralt i kvalitativ forskning. Forsker står da med et etisk ansvar for å imøtekomme ulike krav, både i intervjuene og gjennom hele prosessen. Vurderingen jeg gjør kan få konsekvenser for de som er med i forskningen, derfor er det viktig for meg å sette lys på mitt tema uten at det ville få urimelige konsekvenser (Thagaard, 2018).

Den nasjonale forskningsetiske komité har veiledende retningslinjer for at forskningen skal gjennomføres forsvarlig. Jeg gjorde meg kjent med disse i starten av prosjektet. Her står det blant annet om behandling og lagring av personopplysninger og plikten til å innhente samtykke, samt sikre informantenes konfidensialitet. Jeg har som forsker meldeplikt om prosjektet. Under planlegging av studien meldte jeg det inn til Norsk senter for

forskningsdata, og dette ble godkjent før jeg startet (vedlegg 1). Utenom navn, utdanning, stillingsbetegnelse og antall år i skole, ble det ikke innhentet andre personopplysninger. Før intervjuene startet, ble det understreket at informasjon om barn ville bli anonymisert slik at det ikke ville være gjenkjennelig. Lydopptakene fra intervjuene ble lagret hos Nettskjema og ble umiddelbart slettet etter å ha blitt transkribert. De anonymiserte transkripsjonene ble lagret på Google disk knyttet til min arbeidsplass, med krav om totrinns FEIDE- pålogging.

Det trekkes av blant annet Jacobsen (2015) frem ulike etiske forholdsregler som er viktige i forskningsprosessen. Fritt og informert samtykke ble sendt ut til informantene med invitasjonen til å bli med. Både transkribert materiale og i studien er informantene anonymisert, dette for å bidra til at identiteten ikke avsløres. De er sortert og gitt navn etter utdanning med tallet 1 eller 2 bak. Direkte sitater er markert med kursiv og viser hvem det kommer fra.

4.0 Studiens funn

I dette kapittelet presenteres funn fra studien under de ulike hovedtema og tilhørende undertema nevnt i analysekapittelet.

4.1 Tanker og forståelse av psykisk helse

Psykisk helse og psykiske utfordringer er, som nevnt innledningsvis, begreper som kan tolkes og forklare på ulike måter. Da dette utgjør selve kjernen i studien, var der derfor nødvendig å få et bilde av hvordan den enkelte skoleansatte tenker og reflekterer over begrepet. Det sikrer at vi har en felles forståelse av hva helsefremmearbeid med psykisk helse i skolen innebærer. Et funn i denne studien er at informantene har et bevisst forhold til barnas psykiske helse, og at de er opptatt av dette i skolehverdagen. De ønsker at barna skal ha det godt med seg selv og at de er bevisste på å være voksne som kan hjelpe dem med dette.

Informantene trekker frem at psykiske utfordringer først og fremst er noe subjektivt. Det er noe som varierer fra barn til barn ut fra deres forutsetninger. Det handler om å ha det godt med seg selv. Det blir også nevnt at det er utfordringer som setter en stopper for deg for det du ønsker å gjøre. Utfordringene i barnet selv kan være å ha lite tro på seg selv og mangel på opplevd mestring. En av informantene sier at noen barn har problemer med å uttrykke seg, er utrygge og ikke har det godt med seg selv. En annen informant tenker at det

handler om hvordan barnet selv forholder seg til utfordringer en møter i livet. At det er noe som er knyttet til barnet selv, kan vi se i dette sitatet fra Lærer 2:

«Hvordan du har det med deg selv, med dine tanker og følelser. At du har utfordringer knyttet til selvbilde og selvtillit, og lite tro på deg selv»

Det blir også nevnt ulike faktorer utenfor barnet som kan gi barn psykiske utfordringer. Dette kan være forventninger fra andre, hjemmesituasjon og trøblete relasjoner. To av informantene trekker frem at faktorer utenfor barnet også kan ligge på samfunnsnivå, med bruk av sosiale media og samfunnets ulike forventninger til barn i dag.

4.2. Skolens rolle med å fremme god psykisk helse

Informantene fikk spørsmål om skolens betydning for psykisk helsefremmende arbeid.

Samtlige var enige i at skolen spiller en stor rolle og har stor påvirkningskraft, blant annet fordi det er en arena der voksne får sett barn i samspill med andre barn. Fagarbeider 1 trakk frem at de voksne er viktige rollemodeller for barna, og tenker at det er viktig å selv være et godt forbilde. Derfor blir det sett på som viktig å skape trivsel for barna alle de timene de bruker på skolen. Sitat under her fra Lærer 1, viser hvordan mange av informantene tenkte om skolens rolle:

«Vi har en stor og viktig rolle, barna er her mange timer om dagen. Jobben vi gjør for at de skal ha det godt og føle seg trygge, har mye å si for hvordan de vil føle seg senere i livet»

Lærer 1 fortalte om sine tidligere erfaringer knyttet til arbeid rundt barn med psykiske plager. Det ble beskrevet et møte med to barn hun har jobbet med tidligere, som har kommet med positive tilbakemeldinger i ettertid. Uten støtten de fikk på skolen av denne læreren, ville de ikke kommet så langt i livet. Det fikk dem til å være trygge og tro på seg selv som mennesker. Dette styrket også lærerens tro på at jobben som gjøres i skolen er viktig og nyttig, i tillegg til å ha vært med på å utgjøre en forskjell.

Informantene er bevisste rollen sin som skoleansatt. Fagarbeider 1 ønsker å være et godt forbilde med å se barna. Samme informant viser også at en er villig til å strekke seg langt i arbeidet for barnets beste, langt mer enn det som forventes. Det viser igjen i dette sitatet:

«Jeg liker veldig godt jobben min. Dersom jeg ikke får tid til å gå hjem når jeg skal så gjør det ikke noe, det er barna som er viktigst. Vi kan ikke gå fra barn som trenger oss der og da.»

Dette sier også flere av de andre informantene.

4.3 Årsaker til psykiske plager

Etter hvert i intervjuene ble det stilt spørsmål om hva informantene tenker er årsaken til å psykiske plager hos barn. Dette tenker jeg er nyttig å vite fordi det handler om hvordan vi fremstår i møte med dem. Her trekker informantene frem ulike syn, men alle ser at det kan være utfordringer som har skjedd, eller skjer, både hjemme og på skolen. Utfordringer hjemme som de ser kan spille inn på barnet, er foreldrekonflikter eller skilsmisse. På skolen kan det være mobbing eller mangel på gode venner.

Miljøterapeut 1 og fagarbeider 1 legger vekt på at vonde opplevelser tidligere i livet kan spille en stor rolle. Det kan da være vanskelig å få tak på alt som ligger under, fordi det kan være så mye under den toppen de viser til skoleansatte.

Flere av informantene mener at utviklingen i samfunnet er en av de største grunnene til at barn strever med psykiske utfordringer. At vi har et samfunn som har blitt mer kaotisk, slik at foreldre har en travel hverdag med barn som må klare seg mer på egenhånd. Foreldre har store forventninger til både seg selv og barna, og den travle hverdagen gjør at vi ikke tar oss tid til å snakke sammen og se hverandres signaler. Miljøterapeut 2 tenker at denne utviklingen av samfunnet også har påvirket utviklingen av skolen, og kommer med dette sitatet:

«Jeg tenker at det er knyttet opp til barnas evne til å ta imot krav, men også forventninger til barnet som stilles på skolen. I dag er det større krav og forventninger til barna på skolen enn før. Vi prøver å presse alle inn i et A4- klasserom, men det er ikke alle dette passer for»

Miljøterapeut 2 nevner også at fritiden har blitt mer strukturert for barn i dag enn den var før. Barn er gjerne mindre sosiale på fritiden, og tiden de har sammen med andre er en ferdig opplagt plan med ulike voksenstyrte aktiviteter. Dette fører til at de på en måte blir mer automatisert og passive, de trenger ikke ta noen valg. Erfaringene til miljøterapeut 2 er at det er ikke alle barn som håndterer dette like bra.

Sosiale media får også skyld i at barn opplever psykiske plager. Fremvisning av det perfekte liv, som gjør at vi strever etter det umulige. Dette viser sitatet fra Fagarbeider 2:

«Måten vi lever på nå med sosiale media, tror jeg spiller stor rolle. Vi måler oss alltid etter det perfekte og vil etterstrebe det å være perfekt. Barn skal være best på skolen, fritidsaktiviteter og en perfekt venn. Vi må liksom prestere på alle arenaer»

4.4 Relasjon

I dette temaet presenteres det viktige sider som skoleansatte gjør for å skape gode relasjoner mellom dem, og mellom barna. Å ha en god relasjon til voksne og jevnaldrende blir sett på som noe som skaper en trygg skolehverdag. Informantene gir meg et innblikk i hvordan de tenker i forhold til relasjonsbygging og betydningen dette har på barnas psykiske helse. Det kommer også frem ulike måter de jobber på for å skape og opprettholde gode relasjoner.

På spørsmål om hvilken betydning relasjon mellom barn og voksen har å si, ble det beskrevet ulike faktorer i dette arbeidet. Ved å ha en god relasjon til barnet, forteller noen av informantene at det er lettere å se på barnet når noe er galt. Noen informanter sier også at det er med på å bygge tillit mellom den voksne og barnet.

Lærer 2 og fagarbeider 2 forteller at små øyeblikk i hverdagen, som å si «god morgen», og navngi det enkelte barn, er med på å vise at du ser dem og kan være en god start i relasjonsarbeidet. Fagarbeider 2 mener at vi må bruke tid på de små, spontane samtalene i hverdagen og vise barna at du lytter til dem. Samtlige informanter sier at dersom noen går alene i friminuttene, er det viktig å ta kontakt. En samtale med dem som går alene, gir nyttig informasjon om hva de kan gjøre for dem.

Miljøterapeut 2 trekker frem at alle som jobber rundt en elev med psykiske utfordringer må prøve å få et eierskap til eleven, slik at det ikke bare blir isolerte relasjoner som mellom barnet og en miljøterapeut. Det kan fort føre til en gjensidig avhengighet mellom barnet og den ene voksne. Da vil du få en økt sårbarhet når eleven skal sendes videre i skolegang, eller dersom denne voksne ikke er på skolen en dag. Eleven får ikke øvd seg på å sosialisere seg i de rammene som de faktisk kommer til å møte i hverdagen, og senere skolegang og jobb. Det er enormt viktig å tilrettelegge for at alle kan prøve å få til en god relasjon til elever med psykiske plager, det må settes av nok tid til dette.

Miljøterapeut 2 mener også at for å lykkes i å jobbe med relasjoner mellom voksne og barn, må det jobbes med toleranse hos barnet for at det skal få en god relasjon til flere voksne. Barnet må læres at det vil møte på ulike situasjoner og regler fra ulike voksne.

Det oppleves av alle informanter enkelt å skape en god relasjon til noen barn, og svært krevende med andre. Det kan være vanskelig, men da er tid det som oppgis som godt virkemiddel, en må vise at du er der for dem. Lærer 1 og miljøterapeut 2 trekker frem tid til å

være alene sammen med barnet, «banking-time»¹, å gjøre en aktivitet barnet liker. Ved å gjøre noe sammen kan gjøre det enklere å snakke sammen.

Samtlige informanter setter relasjon til jevnaldrende høyt for å hjelpe barn med psykiske utfordringer. Dette jobbes det med kontinuerlig. Hvordan vi oppfører oss sammen med jevnaldrende jobbes det med på gruppe- og individnivå. Begge lærere opplyser at de tar opp konflikter i samlet klasse. Miljøterapeuter og fagarbeidere tar dette oftest opp med det enkelte barn eller i grupper. Lærer 1 beskriver det slik:

«Hver dag snakker vi høyt i klasserommet om hvordan vi kan være der for hverandre, slik at det kan hjelpe dem å se hverandre»

Lærer 2 står ofte alene i klasserommet, og da er det vanskelig å finne tid til annet enn å prøve å ordne opp i det sammen med hele klassen. Det var ønskelig med mer tid til å ta en samtale med det enkelte barn, fordi det av erfaring var i disse samtalene en fikk en får mest opplysninger fra barnet. Å ta seg tid til dette opplevdes som både viktig og vanskelig.

Miljøterapeut 1 snakket om viktigheten av at barn trenger å være en del av fellesskapet. Vi trenger alle noen å være sammen med, men at det kan være vanskelig å holde på venner for barn med psykiske utfordringer. Dersom det skjer utageringer, kan vennene bli usikre. Da må vi som voksne være med og støtte de jevnaldrende rundt, slik at de klarer å stå i det.

Fagarbeider 1 trekker også frem utryggheten som kan oppstå hos andre jevnaldrende ved utagering. En må bruke tid på å gi barna rundt som opplever dette, trygghet.

Miljøterapeut 2 tilrettelegger for at relasjonsbygging mellom elever kan skje i trygge og gode rammer på skolen. Videre forteller sammen informant at relasjonen barn med psykiske plager har til jevnaldrende, må voksne være bevisst ikke slites ut. Dersom du prøver å koble barnet med andre, kan du brenne deg på å bruke samme elev flere ganger, da blir det mer en ansvarsperson enn et likeverdig vennskap. Dette er en balansegang som må justeres hele tiden, forteller miljøterapeut 2.

Lærer 1 trakk frem at barn trenger fritidsaktiviteter og en arena å møte andre utenfor skolen, for å unngå å føle seg utenfor. Det skapes relasjoner ved å gjøre noe sammen og dette snakkes om når de kommer på skolen. Lærer 2 trekker frem at det å ha noe felles med jevnaldrende gjør at de har noen å være med i friminuttene, og dette er det viktigste i hverdagen.

¹ En metode for relasjonsbygging for å møte barnet i tilrettelagte situasjoner (Jordet, 2020).

Miljøterapeut 2 og fagarbeider 1 mener voksne aktivt må jobbe for gode relasjoner mellom barna ved å være aktivitetsstartere i friminutt. Dette kan enkelt gjøres ved å sette seg i sandkassen med litt leker, spesielt for de minste, eller starte en regelstyrt aktivitet som tikken etc. Dette hjelper mange å komme i aktivitet og ha noe å gjøre sammen med andre.

4.5 Trygghet

Samtlige informanter forteller at de ser sammenhengen mellom gode relasjoner og opplevd trygghet for barna. Det jobbes med å skape trygghet både sammen med det enkelte barn, i grupper og i klasse. Lærerne opplyser at de jobber med trygghet gjennom et godt klassemiljø. Fagarbeidere og miljøterapeutene har mer søkelys på det enkelte barn gjennom friminutt og små, spontane samtaler.

Lærer 1 utforsker ofte hva som kjennes trygt ut sammen med hvert enkelt barn. Det viser i dette sitatet:

«En må snakke om hva de føler er trygt. Det hjelper ikke bare at vi voksne er trygge, det er barnet selv som på kjenne det. Det er enklere å sette i gang tiltak for barna når vi kjenner til hva de tenker»

Lærer 2 har tro på det å ha samme voksne rundt klassen i flere år. Det skaper kontinuitet og gir en god relasjon mellom voksne og barn, som igjen skaper trygghet for alle. Det kan også være nyttig å ha færrest mulig voksne som underviser og jobber rundt enkelte barn. Da er det enklere å følge opp barna gjennom dagene.

Lærer 1 trekker frem forberedelse og forutsigbarhet i hverdagen som en viktig faktor for å skape trygghet. Det brukes dagsplan for alle, med informasjon om hvilke voksne som er i rommet.

Begge lærere er opptatt av faglig mestring og tilrettelegging for alle. De vektlegger også et godt klassemiljø og forteller at det brukes mye tid på. Er det konflikter tas dette opp med en gang, fordi det er viktig å snakke om det når det brenner. Inne i klasserommet jobbes det med å være trygge på de du sitter sammen med i klasserommet. Lærer 2 mener at plassering i klasserommet er viktig, men at det er en balansegang mellom psykisk helse og mestring. Noen ganger kan det være bra å ha to faglig like ved siden av hverandre, andre ganger faglig ulikhet. Ved ulikhet vil den svakeste ha noe å strekke seg etter og en som hjelper. Ved faglig likhet vil gjerne de som strever kjenne at de ikke er alene. Det er også lettere å hjelpe dem i klasserommet dersom de svakeste sitter ved siden av hverandre. Derfor bør dette byttes på,

gjøre litt av begge deler. Hadde det kun blitt tenkt på psykisk helse i forhold til dette, hadde det blitt en skjevfordeling i forhold til mestring.

Fagarbeider 2 ser på trygghet som å være til stede der det skjer, både ute og inne. Det gjøres med å mingle med alle barn, og forteller at det er viktig å gå rundt og vise at du er der for dem med å snakke og høre hvordan de har det.

Fagarbeider 1 jobber ofte for å skape trygghet ved utagerende atferd. En må skjerme den som utagerer fordi det er en frustrasjon som kommer ut, men det er også viktig å skjerme de rundt. Utagerende atferd kan være forskjellig, både verbale utsagn og fysisk. I rolige perioder jobbes det med å «ufarliggjøre» dem som utagerer med å leke sammen med dem og tulle og tøyse. Da viser en andre barn at de ikke er «farlige». Dette oppleves som tryggende og hjelper til med at jevnaldrende ønsker å ta kontakt med dem etter utagering, og det er kanskje akkurat dette barnet med utagerende atferd trenger. Er de redde, er det erfart at samtale hjelper.

Miljøterapeut 2 tenker det handler å om å få barn med psykiske utfordringer til å være en del av fellesskapet. Det vil hjelpe barnet å ha tilhørighet til det de andre gjør. De voksne må lytte til deres utfordringer og det som de opplever på skolen, både positivt og negativt. Det er alle voksnes ansvar at barna opplever en god skolehverdag.

Miljøterapeut 1 trekker frem at det er enklere å jobbe med trygghet overfor barna dersom en selv kjenner seg trygg i jobben en gjør. Å kunne samarbeide med andre på skolen som sier at jobben en gjør er god nok i forhold til barns utfordringer.

4.6 Anerkjennelse

Informantene har ulike måter å møte barna med et anerkjennende blikk. Det jobbes med anerkjennelse i forhold til mestring og få barnet til å ha tro på seg selv.

Et viktig funn i studien er at flere av informantene ser de har mulighet for tilrettelegging av mestring for å styrke elevenes psykiske helse. De opplever det som viktig at barna får en opplevelse av å være kompetent, å få til det de jobber med. Det må være samsvar mellom forventningene vi har til barna og forutsetningene deres til å mestre det. Dette gjør begge lærerne ved å tilrettelegge barnas faglige nivå. Dersom det spriker mellom mestring og faglig nivå, kan det være svært uheldig for barnet. Det trekkes frem ulike måter å gjøre dette på, blant annet ved å vise at det går an å gjøre feil og bruke seg selv som eksempel på dette. En må også vise at vi er forskjellig og lære hverandre å godta det. Dette gjøres gjennom samtaler i klasserommet, snakke om det og være åpne.

Lærer 1 trekker frem at en må få barna til å ikke være redd for sine utfordringer. Vi må vise barna at det er lov å streve og få dem til å eie problemet sitt, ikke bortforklare det. Dersom et barn for eksempel har ADHD, er det viktig å vise at det ikke er en bortforklaring for sine valg, en må stå for det en gjør. Det er kanskje utfordringer som gjør at du må tenke deg litt mer om, men du har ikke helt andre rettigheter enn andre barn.

Fagarbeider 1 mener at vi må ha rimelige og realistiske forventninger til barnet slik at det opplever mestring. Dersom barnet ikke mestrer og opplever å ikke ha tro på seg selv, trenger det en voksen som er der sammen med det. Vi må ha voksne som har tid til å bygge opp selvtillit hos barnet. Ved å gi tilbakemeldinger, skryte og framsnakke barnet vil det hjelpe dem til å ha tro på seg selv. Dersom vi tilbringer tid sammen med barnet vil en kunne finne noe som barnet er god på, og vise dette frem til de andre på skolen. Dette trenger ikke være noe inne i klasserommet, men dersom barnet blir anerkjent på andre områder, tenker fagarbeider 1 at det vil være positivt for læringen inne i klasserommet også. Dette trekker også fagarbeider 2 frem som viktig; en må finne noe de gode på. På den måten blir de trygge på seg og selv, og kjenner at de også kan bidra med noe. Det er også viktig at barn med psykiske utfordringer får være med på alt, for å føle seg som en del av fellesskapet. De holder kanskje ikke ut like lenge som alle andre, men da må de få være med og bidra med det de kan og klarer.

Lærer 1 mener at å få barnet til å være trygg og stole på seg selv, er det viktigste for at barnet skal ha tro på seg selv. Vi må få dem til å være stolt for den de er. Dette vises i dette sitatet:

«Vi må få barnet til å ha tro på seg selv og være stolt av den de er, til tross for sine utfordringer. Det er min viktigste jobb i klasserommet. Det er stort å se barn som en dag våger å gjøre ting de har fryktet. Det blir jeg rørt av»

Videre forklares det at det gjøres ved å bevisstgjøre barnet, gjøre det mer synlig for dem hva de egentlig strever med. Dette vises i dette sitatet fra samme lærer:

«Selv om de strever med for eksempel gangetabellen, trenger de ikke hate faget matematikk»

Tiltak her kan være å gå bort til barna flere ganger i skoletimen, gjerne med et bekræftende håndtrykk på skulderen eller en kommentar. Det går også an å fremheve foran de andre barna dersom de har gjort noe som de ikke hadde tro på selv.

Miljøterapeut 2 tenker at det kan hjelpe barn med psykiske utfordringer å få dem til å forstå at det de presterer noen ganger er godt nok. Erfaringene viser at mange sliter med at det stilles

høye krav, og at barna sliter med at det de gjør aldri er godt nok. Det er ikke alt vi trenger å mestre, heller en bevisstgjørelse overfor barna om at det de gjør faktisk er godt nok. I klasserommet kan dette for eksempel enkelt gjøres ved å kutte ut noen oppgaver, dersom de gjør halvparten er kanskje dette godt nok.

4.7 Kompetanse og handlingsrom

I dette kapitlet presenteres funn om hvordan skoleansatte tenker om egen kompetanse, samarbeid, deling av informasjon samt hindringer i jobben med psykiske utfordringer i skolen.

4.8 Egen kompetanse

Stort sett føler informantene seg trygge i jobben med barn med psykiske utfordringer. De har ulik utdanning og kompetanse på området, og derfor ulike forutsetninger for å møte disse utfordringene.

Lærer 2 trekker frem hvor viktig erfaring er, noe som er opparbeidet gjennom flere år. Dette viser igjen i dette sitatet:

«Det er for lite fokus på dette i utdanningen min så vi må lære dette underveis. Er det utfordringer med et barn jeg ikke har vært borti før, så lærer jeg mens jeg jobber med det. Da er det som regel enklere neste gang, lettere å vite hva jeg kan gjøre. Vi lærer mens vi går.»

Lærer 1 mener at denne erfaringen hjelper til å være trygge på oss selv, og at dette gjør at vi tørr stå i det som er ubehagelig.

Fagarbeider 2 føler seg tryggere i arbeidet med gode folk rundt seg til å samarbeide med. Da har en flere å støtte seg på i vanskelige situasjoner.

Miljøterapeut 1 har lært mye om psykisk helse i utdanningen sin og kjenner seg dermed trygg i utførelsen av arbeidet. Det trekkes frem at en noen ganger kan føle seg litt rådløs og vet ikke helt hva mer som kan gjøres, da er det viktig med tidligere erfaringer. Det understrekes også at det kommer an på egen dagsform hvor godt en klarer utføre jobben. Dersom det er utfordringer hjemme, preger det hvordan en møter barna på skolen.

4.9 Informasjonsinnhenting- og deling

Informantene fikk spørsmål om hvor de får informasjon om at barn har psykiske plager. Samtlige svarer at de får informasjon både av barnet selv, foreldre eller andre ansatte. Dersom det er andre instanser inne i bildet (barnevern, PPT etc.), vil en gjerne få opplysninger derfra.

Dersom de har bekymringer knyttet til et barn, tar både fagarbeidere og miljøterapeutene opp dette med kontaktlærer. Kontaktlærer tar da kontakt med foresatte. Noen ganger har miljøterapeut 1 tatt direkte kontakt med hjemmet, men da har de hatt en tidligere opprettet kontakt. Disse gangene har det vært en fordel, fordi det har styrket både relasjonen og samarbeidet med foresatte.

Begge lærerne opplyser at de tar kontakt med ledelsen på skolen dersom de er bekymret.

I skolefritidsordningen tas det, i tillegg til samtale med kontaktlærer, ofte en telefon hjem dersom en ser at det er noe som tas tak i. Dette har vært med på å styrke samarbeidet med hjemmet.

4.10 Samarbeid på skolen

For at barna skal oppleve et støttende og trygt miljø på skolen, legges det av samtlige informanter vekt på et godt samarbeid på skolen. Det trekkes frem at det et helt avgjørende for å lykkes, fordi en da er flere til å tenke høyt sammen. Fagarbeider 2 trenger et godt samarbeid for å ha noen å søke hjelp og støtte, samt få en tilbakemelding på måten en jobber på.

Miljøterapeut 1 tenker at dette støttende miljøet med kollega er viktig overfor alle barn, men spesielt overfor barn med psykiske utfordringer. Det etterlyses også noen som kan fortelle at jobben som gjøres overfor barn med psykiske utfordringer, er god nok. Denne miljøterapeuten kom med dette utsagnet:

«Noen ganger er du så sliten og kjenner at du ikke klarer det, det kan være noe i atferden til barna trigger deg. Hvordan du tenker og snakker om barna på skolen smitter over på andre ansatte, og da trenger en støtte. Vi er bare mennesker vi også.»

Lærer 1 mener at hele skolen har et ansvar og at vi må jobbe sammen som et lag, og at dårlig samarbeid hindrer godt arbeid med psykisk helse. Inne i klasserommet er det spesielt viktig å samarbeide med fagarbeiderne og at det kan være vanskelig om en ikke er enige, har samme elevsyn. Lærer 1 uttrykker sitt behov for gode kollega rundt seg i dette sitatet:

«Når det stormer som verst er det helt avgjørende å ha den ene personen rundt deg som støtter deg 100%, og kan se når du trenger en pause. Den pausen kan være helt avgjørende for hvordan jeg møter barna etterpå. Å kjenne hverandre så godt at de leser deg, det er et stort pluss. Barna leser deg og ser det dersom du ikke har det bra med deg selv. Jeg trenger at noen ser meg og anerkjenner meg.»

Lærer 2 påpeker at det er mange gode kollegaer rundt, samt en god ledelse på skolen, som en kan drøfte problemstillinger med når en trenger. Det er også en sosionom tilgjengelig på skolen. Drøfting med kollega skjer ofte på trinnmøte, ellers blir ofte friminutt brukt til dette.

Det viser seg blant flere av informantene at det etterlyses mer tid til samarbeid på trinn.

Fagarbeidere og miljøterapeuter er som regel ikke med på trinnmøtene lærerne har ukentlig.

Lærer 1 opplyser at det er lite oppsatt tid til samarbeid med fagarbeidere og miljøterapeuter.

Fagarbeider har 30 minutter til rådighet sammen med kontaktlærer. Andre lærere på trinnet har ingen oppsatt tid sammen med fagarbeiderne. Miljøterapeut 2 sier at det er mange møter og møtepunkter for lærere i løpet av en dag, men ikke for sosialarbeidere. Mens lærerne har møter, er som regel miljøterapeuter og fagarbeidere med barna i skolefritidsordning.

Miljøterapeut 1 mener også det er for lite samarbeidstid sammen med trinnet. Det hender at det må brukes av egen fritid til å snakke sammen med de nærmeste kollegaene. I tillegg trekker miljøterapeut 1 frem at det kunne blitt mer tid på samarbeid på ulike planleggingsdager. På planleggingsdagene i starten av skoleåret er det ingen fokus på dette, men mener at det er det kontinuerlige samarbeidet gjennom hele året som er viktigst. Lite samarbeid fører til at en ikke får avklart noe ansvarsfordeling og at alle bare gjør det en selv tenker er bra. Da er det lite samkjøring og utfordringer tas tak i på ulike måter.

Miljøterapeut 1 har likevel et team med andre miljøterapeuter som møtes én time i uken. Her blir ulike generelle utfordringer og aktuelle tema drøftet, men de jobber ikke tett opp mot de samme barna.

4.11 Hindringer i jobben med psykiske plager

I jobben med psykiske plager på skolen ser informantene ulike hindringer i hverdagen for at de skal klare utføre jobben. Dette er knyttet opp mot både seg og sitt liv, men også kunnskap og samarbeid.

Lærer 1 og miljøterapeut 1 kjenner på at egen livssituasjon spiller en stor rolle. Dersom de har det vanskelig privat, dras dette med inn i jobben. Da handler det om å prøve å legge det fra seg for å klare stå i jobben på skolen.

Videre trekkes dårlig samarbeid med nærmeste kollega frem som en hindring. Dersom de ikke kjenner hverandre så godt, er det vanskeligere å legge til rette for at den andre skal ha det godt. Det er en hindring dersom de nærmeste ikke er med på å tilrettelegge for at alle skal lykkes i arbeidet. Dersom en skal klare skape gode relasjoner til de barna med psykiske

utfordringer, trengs det kanskje at en forsvinner litt fra undervisningen for å ha tid til dette. Lærer 1 har stor tro på at alle har igjen for dette til slutt.

Miljøterapeut 2 trekker frem tid som et hinder i hverdagen. Samt få snakke sammen med andre i lignende roller i skolen, kompetanseheving ved å dele erfaringer. Dette kan gjerne gjøres på tvers av skoler.

Selv om informantene kjenner seg trygge i jobben, kan kunnskap være en hindring for å klare hjelpe på best mulig måte. Dette viser lærer 2 i dette sitatet:

«Det er vanskelig å ta tak i ulike utfordringer når seg ikke alltid vet hva jeg skal gjøre. Da er mangel på min kunnskap en hindring. Det er mye å forholde seg til, og noen har så store problemer at jeg ikke strekker til. Vi utdanner oss og tenker vi skal lære dem pluss og minus, men det er så mye mer. Ofte føler jeg undervisningen kommer i andre rekke, på toppen, når alt annet er på plass»

Lærer 2 er usikker på hva som skal vektlegges i skolehverdagen og legger senere til:

«Hva er egentlig min oppgave som lærer?»

4.12 Oppsummering

Funnene viser at skoleansatte ser på helsefremmende arbeid for å styrke barns psykiske helse som viktig i hverdagen. Relasjonsbygging og trygghet står sentralt i utførelsen av jobben, og dette gjøres på ulike måter. Det etterlyses mer kunnskap om psykisk helse i skolesammenheng, samt kunnskap om de ulike faggruppenes ansvar. Informantene ser også at tid og et godt samarbeid mellom de voksne, vil være med på å løfte opp arbeidet for å bygge et trygt og godt miljø for barna. Dette, samt hva den enkelte voksne selv kan bidra med, drøftes i neste kapittel.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøftes studiens hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning opp mot problemstillingen: *«Hvordan jobber skoleansatte forebyggende for å styrke barns psykiske helse, ved å legge til rette for at barna opplever et støttende og trygt miljø?»*

Drøftingen er delt inn i ulike deler. Det starter med hvordan skoleansatte ser på seg selv i forhold til det viktige arbeidet de utfører. Deretter går jeg inn på de mest sentrale tiltakene det jobbes med for å styrke barns psykiske helse, relasjon og trygghet. Til slutt drøftes den viktige

jobben skoleansatte har med psykisk helsefremmende arbeid og hvordan den kan løftes gjennom kunnskap og samarbeid med andre, samt hva de selv kan jobbe med for å styrke dette.

5.1 Det viktige arbeidet

Funn i denne studien viser at de ulike faggruppene er opptatt av barns psykiske helse og at de har et bevisst forhold til dette i skolen. De er enige i at skolen har en stor påvirkningskraft på barna, og at de ser på seg selv som viktige rollemodeller for barna. Det viser seg også at de er villige til å gjøre mye for at barna skal ha det godt. Langt mer enn det som gjerne forventes at de skal gjøre. At de kan være med å utgjøre en forskjell for barna, er drivkraften bak.

Det blir av informantene oppgitt ulike grunner til hvorfor barn har psykiske utfordringer. Noen er knyttet til barnet selv og miljøet rundt, andre viser til samfunnets utvikling med høyere forventninger til barn, mer travel hverdag og sosiale media. Til tross for at informantene har et ulikt syn på hvorfor barn har utfordringer knyttet til deres psykiske helse, er de likevel nokså samkjørt på hva de trekker frem er viktig i det forebyggende og styrkende arbeidet rundt barnet. Den største forskjellen i utførelsen av dette arbeidet er nok mer knyttet til rollen og mulighetene de ulike faggruppene har i hverdagen sin.

5.1.2 Den gode relasjonen

Arbeid med relasjonsbygging blir av samtlige informanter sett på som en forebygging for å styrke barns psykiske helse. Dette er både noe de har lært, men også erfart. Det jobbes med relasjoner både mellom voksen og barn, mellom de voksne, samt barna imellom. Relasjoner er en beskyttende faktor for et barn med psykiske utfordringer, og barn i skolen har behov for trygge relasjoner (Kvelling, 2015; Murberg & Bru, 2009; Federici & Skaalevik, 2013; Ertzeid et al., 2019). Det er også dette Bath (2008a) mener er noe av det mest grunnleggende vi kan jobbe med i forhold til hva barn generelt trenger. Ifølge Thommessen & Neumann (2019) er det relasjonelle aspektet avgjørende i alle typer arbeid med barn og unge. Å le, snakke rolig og lytte til rolige stemmer gjør oss godt. Det fører til at kroppens produksjon av stresshormon går ned, samt at hormonene som gjør at vi kjenner på glede og trygghet og gleder går opp (Porges, 2011 i Thommessen og Neumann, 2019). Det viser at vi rett og slett blir trygge, rolige og friske ved å bruke tid sammen med andre. At gode relasjoner er viktig i skolen, er det ingen tvil om.

Den ene fordelen informantene oppgir ved å jobbe med relasjoner mellom voksne og barn i skolen, er at det er lettere og se på barnet når noe er galt. De erfarer også at det fører til økt

tillit til den voksne. En av grunnene til å jobbe med psykisk helse i skolen er nettopp fordi lærerne kjenner barna så godt, noe Ertzeid et al. (2019) påpeker. Å ha en positiv relasjon til læreren vil føre til bedre arbeidsinnsats, men gir også en bedre forutsetning til å utvikle og styrke barnets selvfølelse (Federici & Skaalvik, 2013). Jordet (2020) påpeker også at en god relasjon mellom voksne og barn er viktig i et anerkjennende miljø, fordi det er med på å skape tillit og trygghet. At barnet har tillit til den voksne på skolen kan være med på å gjøre det enklere for barnet å åpne seg om utfordringene sine. Det handler om at den voksne viser respekt overfor barnet og er tilgjengelig for det. Den voksne må vise interesse for barnet og vise at en bryr seg.

Et tiltak som blir brukt av informantene for å bygge en god relasjon, er å bruke tid alene sammen med barnet. Da velges det ofte en aktivitet etter barnets ønske. Informantene trekker frem at å gjøre noe sammen, fører til at det er enklere å snakke sammen. Enkeltpersoner kan være en viktig beskyttelsesfaktor for barn med psykiske utfordringer, og dette kan for eksempel være en skoleansatt (Gjertsen, 2013). På den andre siden blir det også vektlagt av en informant at det kreves gode relasjoner for barnet til flere voksne, for å unngå en isolert relasjon mellom barnet og en bestemt voksen. Dette støtter Holen og Waagene (2014), som trekker frem at det bør gis muligheter til å bygge en god relasjon mellom alle voksne og barn, fordi dette arbeidet er viktig for alle skoleansatte. Ifølge Bru et al. (2016) er det i relasjonsarbeid nyttig å innhente systematisk informasjon om den enkeltes behov. Dette kan gjøres gjennom en bevisst refleksjon ved samhandling, eller i samtale med barnet, og underbygger viktigheten av at den voksne får tid til å være sammen med barna alene. Öhman (2016) trekker frem at refleksjon er viktig for å utvikle forståelsen. Ved refleksjon går en tilbake og ser på hva vi har gjort sammen med barnet, for å prøve og få en ny forståelse.

Informantene ser samtidig at det er utfordrende med relasjonsarbeid i skolen fordi det tar tid. En har en begrenset tid til å drive med dette i hverdagen, og det å være sammen med et barn om gangen er svært ressurskrevende. I tillegg til å bruke tid på barn med psykiske utfordringer, finner vi også barn med andre behov for tilrettelegging på skolen. Det ser ut til at å finne tid i hverdagen er noe enklere å få til for en fagarbeider eller en miljøterapeut, da de ikke har ansvar for hele klasser. Det vil naturligvis være større utfordringer for en lærer å få anledning til dette, fordi en ikke kan forlate klasserommet like enkelt. Informantene i denne studien ser også utfordringer til at det er vanskelig å skape en relasjon til enkelte barn, og da krever det ekstra lang tid. Mange barn kan ha dårlige erfaringer rundt det å skape relasjoner til andre. Lund (2012) skriver at en mister handlingsrom dersom en er utrygg. Barnets tidlige

opplevelser gjør at stressreaksjoner og mistillit kan prege fortolkningene barnet gjør. Dermed vil barnet takke nei til invitasjoner inn til lek fra barn og voksne som egentlig er positive og velmenende. Det finnes ingen raske løsninger og en må ta tiden til hjelp, derfor vil det kreve utholdenhet fra de ansatte på skolen (Bru et al., 2016).

En annen måte det ifølge informantene blir jobbet med relasjonsbygging på, som også kan hjelpe på det tidkrevende og utholdende arbeidet, er å se viktigheten i de små øyeblikkene i hverdagen. Voksne og barn har flere spontane møter og samtaler i løpet av dagen, og dette blir av informantene sett på som mulighet til å styrke forholdet mellom barnet og den voksne. Dette kan være ved frokostbordet i skolefritidsordningen, i påkledningssituasjoner, ute i friminutt eller inne i skoletimen. Ringereide og Thorkildsen (2019) trekker frem at barn må oppleve gode menneskemøter i hverdagen, og det er kanskje disse små møtene som kan være med på å styrke relasjonen mellom voksne og barn som en forebygging for deres psykiske helse. Dersom den voksne tenker over disse små samhandlingene og samtalerne, og reflekterer over dem, kan det bidra til at vi styrker relasjonen til barnet. Likevel er det ikke slik at relasjonen mellom den voksne og barnet automatisk blir bra fordi den voksne tenker over disse små møtene. En mulighet kan være at de voksne må identifisere disse små øyeblikkene ved å være ekstra oppmerksomme på seg selv og barna i situasjonen. Samtidig må den voksne gi litt ekstra av det de tenker det barnet trenger, enten det er hjelp til å knytte sko, eller spørre hva de har spist til frokost.

Samtlige informanter uttrykte at de tar kontakt med barn dersom noen går alene ute i friminuttet. Dette fører ofte til en samtale som gir dem nyttig informasjon. Ifølge Jordet (2020) må voksne anstrenge seg for å forstå hva barna prøver å kommunisere med ord og kropp. Ved å møte dem alene med omsorg, empati og varme, vil det kunne bidra til at barn åpner seg til den voksne med sine tanker og følelser. Det er i disse møtene de voksne kan bidra med støtte, og dette vil være med på å styrke selvfølelsen til barnet (Jordet, 2020). Relasjon handler om at vi har tillit til at våre opplevelser, meninger og følelser blir tatt på alvor av en annen, ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019). Tidligere i studien har jeg sett på at tid til den enkelte kan være en utfordring å få til. Det er nettopp derfor disse møtene med et barn som går alene, kan være et viktig bidrag i det psykisk helsefremmende arbeidet i skolen. Det kommer også frem et funn i denne studien at det er enkelt å skape en god relasjon til noen barn, mens andre barn trenger mye tid. Dette kan være en utfordring. Tidligere forskning viser at alle barn gjerne ikke trenger ha samme tilbud rundt tiltak og forebygging av psykisk helse,

men de skal likevel sitte igjen med samme resultat (Moksnes 2021). Det viser at en ikke trenger å bruke like lang tid på alle. Det er ikke alle barn som har psykiske utfordringer, og krever da mindre oppfølging. Samtidig trenger gjerne andre oppfølging på andre måter for å lære. I de tilfellene der en opplever at det er vanskelig å skape en god relasjon til et barn, er det gjerne disse barna en bør bruke mest tid på. Å ha en god relasjon til barnet vil være styrkende for barnet både når det gjelder deres psykiske helse, men også i forhold til læring og mestring.

I tillegg til å ha en god relasjon mellom voksne og barn, er relasjonsbygging mellom barna noe som informantene jobber med for å forebygge og styrke barnas psykiske helse. Det tilrettelegges for at relasjonsbygging kan skje i trygge og gode rammer på skolen, og informantene trekker frem fordelene av å være en del av fellesskapet, i tråd med Folkehelseinstituttet (2011) sine anbefalinger som fremhever at gode relasjoner til jevnaldrende er helsefremmende for et barn. Forskningen til Enstad & Bakken (2018) viser at et fravær av gode relasjoner kan være belastende for et barn og gjøre dem mer sårbare.

I studien min finner jeg at miljøterapeuter og fagarbeidere jobber med relasjonsbygging på en litt annen måte en lærere for å styrke barns psykiske helse, slik at de opplever et trygt og godt miljø. Lærere jobber med dette på klassenivå der de tar opp pågående konflikter høyt i klassen. I tillegg snakker de i klassen om hvordan de kan være der for hverandre. Fordelen med denne metoden er at den rommer mange. Det er ofte mange sider ved konflikter, og alt blir synlig for alle i klassen. Alle som hører på, kan lære noe av det. På en annen side kan det nok noen ganger være ubehagelig situasjon å være i, både for de barna det gjelder, men også barna rundt. Miljøterapeuter og fagarbeidere skaper relasjoner mellom barn ved å være aktivitetsstartere i friminutt. De starter en regelstyrt aktivitet, eller setter seg i sandkassen for å starte en lek. Resultatet de har sett ved å gjøre dette, er at det kommer flere barn som vil være med. Dette blir gjort både i skolen og i skolefritidsordningen. Disse to faggruppene er ofte mer ute på inspeksjon i friminuttene enn lærerne, dermed er dette en god måte å skape det som Jordet (2020) betegner som et anerkjennende miljø gjennom gode samhandlingssituasjoner og å være inkluderende. Barn har et grunnleggende behov for å høre til i et inkluderende og varmt fellesskap der de kjenner seg verdsatt. Det tenker jeg miljøterapeutene og fagarbeiderne bidrar med her. Dette vektlegger også Søftestad & Andersen (2014), lek og aktivitet er viktig for å styrke samspillrelasjoner og øke trivselen. Det styrker opplevelsen av glede og humor, samt det bidrar til at barnet får erfaring med

følelsesregulering og styrket selvfølelse. Dette er også noen faktorer blant mange, som Kvello (2015) trekker frem som beskyttende for barns psykiske helse.

Informantene ser på det som en beskyttende faktor at barn har en arena å møtes på utenfor skole, en fritidsaktivitet. Dette støttes av Kvello (2015). Fritidsaktiviteter er noe som hovedsakelig er vanskelig for skoleansatte å styre. Likevel kan arbeidet som gjøres på skolen for at barn skal få en god relasjon til sine jevnaldrende, være med og hjelpe barn på fritiden også. Har de venner på skolen å gjøre noe sammen med, er de ofte sammen på fritiden og motsatt. Skoleansatte kan også være med og oppmuntre barna til å prøve ut nye aktiviteter de tenker kan være passende for barnet.

En utfordring informantene ser når det gjelder relasjoner til jevnaldrende, er at barn med psykiske utfordringer har vanskelig for å holde på venner. De voksne må være bevisst på at barn med disse typer utfordringer kan slite ut de nære relasjonene sine, og jevnaldrende kan i slike tilfeller bli de mer en ansvarsperson fremfor venn. Ifølge Olsen & Traavik (2010) kan barn med samspillvansker ha vanskelig for å omgås andre på en god måte, de blir avvist av venner. De kan ha utfordringer med å reflektere over egne følelser, som også gjør det vanskelig å reflektere over andres følelser, samt å ta deres perspektiv. Det handler om at måten barnet oppfører seg på, ikke er gunstig verken for seg selv eller andre. Barn som klarer å regulere seg selv, som ved å vente på tur, blir lettere likt av både barn og voksne, hevder Ringereide & Thorkildsen (2019). Dette er noe som kan læres av gode rollemodeller, som skoleansatte kan bidra med. Barna trenger innspill for å utvikle en forståelse for hvordan det er hensiktsmessig å oppføre seg, og kan gjøres ved at barnet får oppleve gode møter med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019). En god relasjon mellom barn og voksne vil også hjelpe på å skape gode samspill mellom barna, hevder Olsen & Traavik (2010).

5.1.2 Den trygge skolen

I tillegg til relasjon, er trygghet en måte informantene forteller det jobbes med i skolen for å styrke barns psykiske helse. Informantene ser en klar sammenheng mellom det å ha gode relasjoner og barnets opplevelse av opplevd trygghet. Trygghet og relasjon går hånd i hånd. Relasjon skaper trygghet, men trygge barn er også med på å skape gode relasjoner. Trygghet er det Bath (2008a) mener er aller viktigst i et barns liv. Dette gjelder på alle arenaer barn oppholder seg, inkludert skole. Klomsten & Uthus (2020) viser til at trygge barn også fører til at barn blir mer forståelsesfulle overfor andre med psykiske utfordringer. De rettet blikket mer

utover mot andre rundt seg, noe som kan være en fordel for fellesskapet på skolen og gi økt trygghet for de barna som har det vanskelig.

Et viktig funn i denne studien er at informantene oppgir at de snakker med barna om hva de føler er trygt. Bath (2008a) hevder at hva som føles trygt for et barn varierer. Derfor vil det være nødvendig å snakke med barn, og få informasjon om hva som er trygt og ikke for hvert enkelt barn. Er barnet utrygt, har barnet en opplevelse av at verden er farlig, basert på sine tidligere erfaringer (Søftestad & Andersen, 2014). Dette kan føre til en følelse av kaos. For å oppnå at barna har en følelse av kontroll i livet sitt, at de skal kjenne på trygghet, kan forutsigbarhet og kontinuitet bidra, ifølge Søftestad & Andersen (2014). Lærerne i min studie bidrar med trygghet ved å presentere dagsplaner for klassen, slik at barna er forberedt på hva som skal skje til enhver tid. De trekker også frem at de jobber med trygghet ved å skape et godt klassemiljø, noe Bath (2008a) mener er viktig del av arbeidet. I et anerkjennende skolemiljø handler det også om å skape et trygt og godt psykososialt klassemiljø (Jordet, 2020). Et annet tiltak lærerne bruker for at barn skal oppleve trygghet, er å legge vekt på faglig mestring og tilrettelegging. I tillegg til at dette bidrar til å skape trygghet for barnet, er også dette lærerens primære oppgave i skolen. Faglig mestring og tilrettelegging vil ifølge Jordet (2020) styrke barns selvtillit og bidra til økt trygghet.

Kontinuitet og forutsigbarhet er noe som spesielt lærerne jeg snakket med er opptatt av. De har et ønske om å være de samme voksne i samme klasserom over flere år, og gjerne ikke være så mange ulike voksne som veksler på undervisningen. Det ikke alltid like enkelt å få til på en skole. Det er mange ansatte og mange barn, noe som gjør at det ikke vil være mulig å skape en best mulig løsning for alle.

Miljøterapeutene og fagarbeiderne er opptatt av å være der det skjer, for at barn skal få en opplevelse av trygghet. De har mer søkelys på det enkelte barn ved å mingle og bare være sammen med dem. Friminuttene brukes på å være tilgjengelige for barna. Ved ha et tilstedeværende blikk og lytte oppmerksomt, møter vi barna på en anerkjennende måte (Jordet, 2020). Dette tenker jeg kan være til hjelp for barn som har utfordringer knyttet til emosjonell trygghet, som ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019) er barn som gjerne trekker seg bort, er passive og avvisende.

En utfordring informantene ser ved å jobbe med trygghet på skolen er når barn knytter seg til, og kjenner trygghet sammen med, andre enn kontaktlærer. Det kan være andre voksne på skolen som har ulike møtepunkt med barnet i løpet av dagen, men som gjerne ikke er i

klasserommet. Ansatte i skolefritidsordningen, bibliotekaren eller voksne som jobber på andre trinn, kan også være en trygghet for barnet. Det er barns tidligere erfaringer med tilknytning som preger barnet og påvirker hvordan det knytter seg til andre. Ringereide & Thorkildsen (2019) mener denne erfaringen gjør at noen barn kan velge bort voksne. Grunnen til at det ses på som en utfordring dersom barnet knytter seg til en annen enn kontaktlærer, er fordi den gjerne ikke er like tilgjengelig for barnet i det daglige. På skolen er det bestemt hvilken klasse barnet skal gå i, samt kontaktlærer, og barna tilbringer mest tid sammen med disse i løpet av skoledagen. Samtidig kan denne tiden barnet får sammen med den det har trygg tilknytning til, de små øyeblikkene i friminuttene eller på biblioteket, være nok til at barnet har det godt og kjenner seg trygg i andre situasjoner. En må derfor legge til rette for at barna kan søke de voksne de kjenner trygghet hos, slik de opplever et trygt og godt miljø. Ringereide & Thorkildsen (2019) legger vekt på at en trenger minst én voksen som møter barna på deres følelsesmessige behov. Som omtalt tidligere kan en enkeltperson være en beskyttende faktor for et barn. Personer som har stor betydning for barnets selvfølelse og selvtillit, blir ofte omtalt som den «signifikante andre» (Olsen & Traavik, 2010). Trenere, venner og skoleansatte kan være betydningsfulle voksne for et barn der de kan få impulser for å utvikle denne selvoppfatningen. Den voksne kan styrke selvtilliten til et barn gjennom ros for det barnet gjør, mens selvfølelsen kan styrkes ved å anerkjenne barnet for det de er og ikke bare det de gjør. Selvfølelsen styrkes ved å bli sett og anerkjent for den vi er. Dette er viktige faktorer i den anerkjennende skolen (Jordet, 2020).

Noen av informantene er opptatt av å skape trygghet rundt barn ved utagering. Det handler om å skape trygghet både for dem som utagerer, men også barna som er rundt. Den ene informanten bruker tid på å vise at barn som viser utagerende atferd ikke er farlige ved å tilbringe mye tid sammen med barnet i tiden etter. Det har vist seg at det er med på at barn tar kontakt igjen med barnet. Barn som viser utagerende atferd handler ofte om emosjonell utrygghet, det er barn som ikke klarer å regulere følelsene sine (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Barn har ulike atferd- og reaksjonsmønstre, noen kan handle irrasjonelt og uforutsigbart. Det er nettopp derfor Ringereide & Thorkildsen (2019) trekker frem at det er nyttig å snakke med barna om hva som skjer med oss når vi er stresset eller redde. Dersom barna forstår dette, vil det også hjelpe når barnet ser andre reagere på en annen måte enn dem selv.

5.2 En samkjørt skole- hva trenger vi?

Det viser seg at de ulike faggruppene i skolen vier mye oppmerksomhet til det forebyggende arbeidet for å styrke barns psykiske helse. De gjør også mye bra arbeid sett opp mot teori og tidligere forskning. Dette ser vi igjen i både i forhold til Baths teori om hva barn trenger mest av alt (Bath 2008a) og Honneth teori om anerkjennelse (Honneth, 2007). Relasjonsbygging og trygghet ligger til grunn i arbeidet de utfører, noe som Bath (2008a) betegner som noe av det viktigste i et barns liv. Dette gjøres ved bruke tid sammen med barna gjennom samtaler, lek og aktivitet, samt skape et godt klassemiljø. Informantene viser at de setter pris på det enkelte barn gjennom små øyeblikk og spontane samtaler der de kan skape en god relasjon, men også være en trygghet for barnet. Dette er med på å gi barna en bedre forutsetning til styrket psykisk helse og opplevelse av et trygt og godt miljø.

Likevel er det noe de etterlyser og kjenner de trenger for å kunne utføre jobben på en bedre måte, og føle seg mer trygge i valgene de tar. Det handler blant annet om mangel på kunnskap og det å bli en mer samkjørt skole gjennom samarbeid. Dette skal jeg se nærmere på nå, i tillegg til hva den enkelte ansatte selv kan gjøre for å være en person som klarer å støtte barna i hverdagen.

5.2.1 Kunnskap

Det etterlyses mer kunnskap om psykisk helse, spesielt av lærere, fordi de har ikke hatt så mye om dette gjennom utdanningen sin. Studien til Ekornes (2018) viser også samme mangel blant lærerne, der 15 % av dem oppgir å ha fått kunnskap om psykisk helse gjennom utdannelsen. Det kan virke som om psykisk helse oppleves som noe fremmed i læreres fagspråk. Videre skriver Ekornes (2018) at begrepet «psykisk helse» for første gang ble brukt i en norsk læreplan da «Folkehelse og livsmestring» ble innført. Med bakgrunn av dette vil en tro det vil bli mer fremtredende i utdanningen, og samtidig gjøre begrepet mer kjent blant lærere. I tillegg ser en denne endringen har skjedd i samfunnet ellers. Miljøterapeutene opplyser derimot at de har et større kunnskapsbasert grunnlag enn lærerne. Det har vært et stort fokus på dette i den sosialfaglige utdanningen deres.

Bru et al. (2016) mener kunnskap om psykisk helse er viktig for lærere eller andre skoleansatte for å avdekke barnas behov for støtte. På grunn av mangel på kunnskap om psykisk helse som både lærere i denne studien etterlyser, og som i tillegg vises i tidligere forskning, er det ekstra viktig å se på hva de andre faggruppene i skolen kan gjøre og hjelpe med. Holen & Waagene (2014) viser til at tilretteleggingen for barn med psykiske

utfordringer ofte er basert på lærerens egen interesse for emnet. Videre skriver de at det vil være forebyggende med en kvalifisert støttefunksjon til læreren, slik at arbeidet med psykisk helsefremmende arbeid ikke er basert på lærerens egne interesser. Denne støttefunksjonen går ut på å ha et tverrfaglig kompetent team for å drøfte barn med psykiske utfordringer. Denne støttefunksjonen til lærerne, kan spesielt miljøterapeuter hjelpe med. Funn i min studie viser at miljøterapeuter har mer kunnskap om psykisk helse. Støttefunksjonen kunne fungert som et samarbeid mellom de som jobber tett opp mot barnet, men da må det tilrettelegges for dette.

Det er uklare grenser på oppgavene til fagarbeidere og miljøterapeuter i skolehverdagen, ifølge Borg et al. (2014). Det er også lite enighet i hva deres rolle i skolen er (Bru et al. 2016). Dette er likevel noe som kan ha endret seg siden da. Ofte jobber disse to faggruppene opp mot enkeltelever, og knyttes opp til arbeid som lærere ikke får tid til. Det er en rolle i skolen som ikke er lovpålagt, i motsetning til lærerne, der deres oppgaver er nedfelt i lov. Det etterlyses tydeligere rammer for fagarbeidere og miljøterapeuter i skolen, og dette henger nok sammen med at det er lite erfaringsbasert litteratur på området, ifølge Borg et al. (2015). Begge faggruppene trekkes også lite inn i utviklingsarbeidet i skolen, likevel ser jeg ut fra min studie at de har en sentral rolle i skolehverdagen. Det er ofte disse som møter barna i skolefritidsordningen, både før og etter skoletid. De er ofte ute på inspeksjon i friminuttene, og bidrar på denne måten med å styrke barnas psykiske helse og skape et trygt og godt miljø. Jeg ser at arbeidet til fagarbeidere og miljøterapeuter utfyller rollen til læreren. Lærerens hovedoppgave er å drive med opplæring (Ekornes, 2018). En må likevel huske på sammenhengen mellom psykisk helse og læring. God psykisk helse gir barna en forutsetning for læring. En skolehverdag der barna opplever å mestre, gir også barna en forutsetning til styrket psykisk helse. Funn i studien min viser også at den ene læreren er usikker på sin egen rolle i skolen, og har en følelse av at undervisningen kommer i andre rekke. Derfor vil nevnte faggrupper på skolen kunne være med for å støtte og avlaste lærerne i arbeidet. Søftestad og Andersen (2014) mener at det er mange i en klasse, og at det trengs flere faggrupper i rommet for å legge merke til og fange opp barnas reaksjoner. Dette krever et samarbeid mellom de ulike faggruppene i skolen, som vi nå skal se litt nærmere på.

5.2.2 Det viktige samarbeidet

Et nøkkelfunn i studien min er at samtlige informanter i denne studien trekker frem at et godt samarbeid mellom ansatte er nødvendig for at barna skal oppleve et støttende og trygt miljø. De har erfart at et dårlig samarbeid gjør at en ikke lykkes. Dette viser et behov for en tydeliggjøring hvordan skolen må jobbe på. Samarbeid blir av informantene sett på som helt

avgjørende for å jobbe med barn og deres psykiske helse, det er en støtte for den ansatte å høre andre ansattes tanker.

Forskningen er klar på at et godt samarbeid på skolen har betydelige fordeler for å etablere gode læringsmiljø (Glavin & Erdal, 2013; Brovold, 2013 i Christensen & Godø, 2021). Å ha et godt læringsmiljø har vi tidligere sett på i denne studien, er en beskyttende faktor for å styrke barns psykiske helse. Vi har også sett at det er nyttig med en bevisst refleksjon i den daglige samhandlingen med barna (Bru et al. 2016). Dette er en refleksjon som også er viktig å ta sammen med andre voksne, ikke bare oss selv. Öhman (2016) omtaler dette som reflekterende kollegasamtaler, der de ansatte tenker høyt sammen om hendelser for så å gi hverandre råd. Refleksjon sammen med andre tenker jeg også kan hjelpe til at skoleansatte blir mer trygge i utførelsen av jobben, ettersom som flere av informantene kan kjenne på en utrygghet. Dette for å ikke kjenne seg så alene i jobben, og det trekkes frem av informantene at et godt samarbeid er helt avgjørende når det stormer som verst. Å luften tanker og drøfte tiltak sammen med andre, opplyser informantene vil føre til at de blir tryggere i utførelsen av jobben sin.

Et godt samarbeid kan også hjelpe skolen til å bli mer enhetlig og samkjørt. Informantene trekker frem det å ha samme syn på utfordringer er med på å styrke et samarbeid. Her har alle voksne ulike forutsetninger, alt etter erfaring og utdanning. Det handler om å se på utfordringene til barnet fra samme perspektiv. De voksne må ha en positiv holdning til barna og møte dem med respekt. Ved å se bak atferden, og fokusere på hva barnet faktisk prøver å signalisere, vil en ha et bedre utgangspunkt for videre arbeid. Det er ingen barn som vil deg vondt, men det kan være utfordrende å la være og henge seg opp i denne atferden. Vi må tenke at barna handler rasjonelt ut fra sine forutsetninger, de gjør det de tror er best (Bergkastet et al., 2019). Ulikt syn på barnas smerteuttrykk kan føre til at det blir gjort mye ulikt rundt barna, og det jobbes ikke mot et felles mål. Ulikheten kommer nok an på både den voksnes fagbakgrunn, erfaring og personlighet. På en annen side kan barn håndtere at voksne jobber på ulike måter. Det er også nyttig og se at alle mennesker ikke er like. Det viktigste vil være å jobbe etter samme retningslinjer og mot et felles mål.

En ser at samarbeid er nyttig i psykisk helsefremmende arbeid, men hva skal til for å til et godt samarbeid i skolen? Forskningen sier at å få mer kunnskap om hverandres fagfelt, bidrar til å utvikle forståelse av egen og andres kjernekompetanse (Borg et al. 2015). Ved å forstå hverandres situasjon vil føre til et bra samspill, som igjen fører til et bedre samarbeid. Ifølge Thommessen og Neumann (2019) kan kunnskap om hverandres roller skape en felles

forståelse og et felles språk. Dette kan føre til et bedre samhold mellom personalet, som igjen skaper trygghet for den skoleansatte.

Det kommer frem av denne studien hvem informantene tar kontakt med dersom de er bekymret for et barns psykiske helse. Fagarbeidere og Miljøterapeuter tar det opp med kontaktlærer, lærerne tar kontakt med nærmeste leder. Det er nok fordi at det er kontaktlærer som har ansvaret for oppfølging av barnet, og dermed blir det naturlig. Informasjonen går gjennom flere ledd, noe som kan gjøre det sårbart. Det viser også at det er en viss form for hierarki innad i skolen. En kan stille spørsmål til om dette er et hinder for samarbeid i skolen. Ved å ta kontakt med nærmeste leder, blir det ikke drøftet med dem som daglig jobber sammen med barnet. Ettersom miljøterapeutene forteller at de har lært mye om psykisk helse i utdanningen sin, viser dette at det er miljøterapeutene som har størst kunnskap om psykisk helse. Om det ikke hindrer et godt samarbeid, er det hvert fall mer sårbart, om ikke alle faggruppene blir inkludert i drøfting og refleksjon. Ekornes (2018) påpeker at det vil være et lite fruktbart samarbeidsklima dersom en av partene føler seg ekskludert i en kommunikasjon. En måte dette kunne blitt gjort på er å drøfte disse utfordringene sammen med alle som jobber rundt barnet, før det eventuelt ble tatt videre til leder. Dette ville fått frem de ansattes synspunkter, samt sikret at alle hadde samme utgangspunkt og mål for videre jobbing. Det ville også ført til en bevisstgjøring av hva skolen og de ulike faggruppene selv kan gjøre, før en eventuelt ser at en trenger bistand fra andre instanser utover skolens kompetanse.

5.2.3 Relasjon, trygghet og anerkjennelse for den ansatte

Informantene trekker frem ulike faktorer som de trenger for å utføre jobben på skolen. For det første trenger de en god relasjon til de andre de jobber tett med. De etterlyser også trygghet, trygghet gjennom kunnskap og samarbeid med andre. De har kjent på en utrygghet i utførelsen av arbeidet og trekker frem at dersom de er trygge selv, er det enklere å jobbe med trygghet overfor barna på skolen. Dette støttes av Thommessen og Neumann (2019), som skriver at trygge ansatte også skaper tryggere rammer for barna som skal støttes. Videre ønsker informantene også å være en del av et fellesskap, et samarbeid. De trenger noen som anerkjenner dem i form av tilbakemeldinger, som sier at jobben de gjør er god nok. Dette gjør at de får en følelse av mestring og øker selvtilliten, kjenner at de får til det de driver med.

Det kan se ut som at det som de ansatte trekker frem de trenger i jobben, er tilnærmende likt det de jobber med for å styrke barns psykiske helse. Likevel er det faktorer den ansatte selv kan jobbe med når en bruker seg selv som verktøy i jobben. Enkelte informanter forteller at

jobben de klarer å utføre, handler mye om deres egen dagsform. De har stått i situasjoner som har trigget noe i dem, som har gjort at de har tatt tak i det på en mindre god måte. Er en sliten selv, er informantene klar på at det påvirker dem i møte med barna. Vi drar alle med oss våre tidligere erfaringer inn i arbeidet, noe som Thommessen & Neumann (2019) viser kan gjøre at vi kan bli trigget i møte med krevende situasjoner. Disse følelsene er det viktig blir tatt på alvor og vi må anerkjenne reksjonene vi får. Dette kan ifølge Thommessen & Neumann (2019) være utfordrende for mange. Søftestad & Andersen (2014) vektlegger å ha kjennskap til seg selv i arbeid med barn med psykiske utfordringer. For å være en trygg voksen er det en forutsetning å være trygg i seg selv (Heimstad & Biong, 2014 i Thommessen & Neumann, 2019). Den skoleansatte som skal hjelpe, har helt og fullt ansvaret for blant annet samtalsituasjoner og relasjonens kvalitet. Dette gjør at vi må se på våre egne holdninger og reksjoner som en del av utfordringen, og dermed en del av løsningen, hevder Thommessen & Neumann (2019). Den skoleansatte må selv se hva som kan endres ved å lytte til egne kroppslige reaksjoner i utfordrende situasjoner. Det kan være ulike situasjoner som gjør at en blir usikker, for eksempel atferd hos barnet eller talemåten, som gjør at en får en reaksjon. Thommessen & Neumann (2019) er klar på at dersom vi retter oppmerksomheten på våre egen kropp og reaksjonene våre, vil vi øke sensitiviteten for barnas behov og klare møte dem med respekt. På samme tid vil vi også klare fange opp signaler som er viktige for å klare støtte barna. Dette viser at dersom ansatte på skolen skal klare hjelpe og forstå barn med psykiske utfordringer, må en først se og anerkjenne sine egne følelser. Søftestad & Andersen (2014) er tydelig på at dersom den voksne ikke har akseptert egne følelser, blir det vanskelig å møte barn med de samme følelsene. Det kan føre til at barnet følelser og reaksjoner ikke blir opplevd som tolerert.

Vår personlige kompetanse er en viktig del av profesjonaliteten sammen med teoretisk kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter, og det handler om vår personlige væremåte (Skau, 2017). Vår evne til å tenke og handle på nye måter i nye situasjoner, ansvarsfølelse og følsomhet for samspill, er en del av vår personlige kompetanse. Det vises av Skau (2017) at personlig utvikling kan gjøres gjennom en bevisstgjøring av vår egen reaksjon, og bruke tilbakemeldinger fra andre for å lære om oss selv. For å drive med arbeid med mennesker og relasjonelt arbeid, kreves det både faglige og personlige aspekter, ifølge Skau (2017). Det vises også at personlig kompetanse kan komme til uttrykk som evne til å lytte til andre, oppriktig interesse for andre, samarbeidsevne, utholdenhet og tålmodighet. Dette tydeliggjør

at den personlige kompetansen til den skoleansatte er viktig i skolehverdagen, fordi det er egenskaper som trengs i møte med barna.

Den personlige kompetansen vår henger sammen med våre tidligere erfaringer, gjennom vår fortolkning og bearbeiding av denne (Skau, 2017). Vi drar med oss våre tidligere livserfaringer inn i arbeidet. Det kan gjøre oss tryggere i utførelsen og gjøre at vi tørr stå i det ubehagelige. Det kan også virke motsatt vei, at det vi opplever trigger noen følelser i oss som vi ikke har bearbeidet. Derfor kan vår erfaring være både til hjelp og hinder i arbeidet (Røkenes & Hanssen, 2002). Det er ifølge Aubert & Bakke (2018) nødvendig å ha evnen til å bli følelsesmessig berørt i relasjonelt arbeid, fordi vi trenger å gjenkjenne følelser og opplevelser hos barnet. Men det kan også være en belastning der en kan ha et behov for å distansere seg, og som kan føre til at en utfører en dårlig jobb. Det kan hjelpe med et støttende miljø rundt seg, gode kollegaer. Ved å jobbe med egne forutsetninger, være bevisst på egne følelser og reaksjoner, vil en håndtere det å komme i ubalanse selv. Dersom vi er klar over våre egne følelser og reaksjonsmønstre, hevder Thommessen & Neumann (2019) at vi vil ha en bedre forutsetning for å holde oss stabile, rolige og trygge i relasjoner som kan være utfordrende og skal vare over tid. Dette viser at den skoleansatte må være klar over sine egne erfaringer og har bearbeidet sine følelser, for å være en best mulig profesjonell utgave av seg selv.

6.0 Avslutning

Psykiske utfordringer er økende i Norge og dette ser vi også igjen i skolen. I denne studien har jeg undersøkt hvordan skoleansatte; lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere, jobber forebyggende for å styrke barns psykiske helse, ved å legge til rette slik at de opplever et støttende og trygt miljø. Formålet med studien var å få et innblikk i hvordan ulike faggrupper jobber rundt barn og unge med psykiske utfordringer, og knytte dette opp mot teorier som anerkjennelse, relasjon og trygghet.

Studien viser at både lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere jobber forebyggende med å styrke barns psykiske helse slik at de opplever et støttende og trygt miljø. Det er voksne som er tilgjengelige for barna, snakker med dem og anerkjenner dem. Det jobbes med å skape gode relasjoner mellom de voksne og barna, samt gode samhandlingssituasjoner mellom barna. Det skapes trygghet gjennom forutsigbarhet og kontinuitet, samtidig som det skapes

trygghet ved å være sammen med barna. På grunn av ulik utdanning, kompetanse, ansvarsområder, muligheter og begrensninger hos de ulike faggruppene, er det naturlig nok noen forskjeller i måten det blir gjort på. Likevel viser det seg at de jobber på tilnærmende likt. At alle faggruppene har dette i fokus, viser at de klarer å fange opp barna i de ulike fasene gjennom skoledagen.

De ansatte etterlyser derimot anledning til å samarbeid. Dette er noe som hadde fått det forebyggende arbeidet med å styrke barns psykiske helse mot et høyere nivå og bli en mer samkjørt skole. Samarbeid fører til en bevissthet rundt jobben du selv og andre gjør. I et samarbeid vil en kunne drøfte og reflektere rundt problemstillinger som en daglig kjenner på. Det krever en god relasjon mellom de ansatte, men det kan føre til at skoleansatte kjenner på en større trygghet i utførelsen av arbeidet. For å kunne bidra i det helsefremmende arbeidet med barn på skolen, trenger de voksne det samme som barna. De trenger gode relasjoner til dem de jobber sammen med, de trenger å kjenne seg trygge og bli anerkjent for jobben de utfører. Dersom man jobber med relasjoner, er det nødvendig å være bevisst våre egne følelser og reaksjoner som kan utløses i utfordrende situasjoner. Resultatet av vår faglige utførelse av jobben består både av formell utdanning, personlig kompetanse og erfaring.

Funnene i studien viser at det er mange gode enkeltmennesker i skolen som gjør mye bra, men det virker som at systemet på skolen kunne vært bedre. Det er her denne studien kan bidra til ny kunnskap. Å ha en skolehverdag sammensatt av flere faggrupper vil det være nødvendig med en god samarbeidskultur. Ved å trekke inn alle skoleansatte som jobber rundt barn med psykiske utfordringer i drøfting, vil det få frem alles synspunkt. Alle har sin personlige kompetanse bestående av teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og personlige væremåte. Dette er noe det også burde blitt satt søkelys på i de ulike utdanningene til lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere.

Etter gjennomføring av undersøkelsen og studien er jeg overrasket over hvor mye bra arbeid som legges ned, og hvor stor del av hverdagen som brukes til tilrettelegging. Spørsmål som har kommet frem under arbeidet med studien, har vært hvor mye tid og kunnskap den ansatte får til å reflektere over egen erfaring og vonde opplevelser. Jeg lurer på om alle skoleansatte er klar over hvor stor rolle deres eget liv har for utøvelsen av arbeid med psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

Når det gjelder videre forskning på området hadde det vært interessant og hørt barnas stemme opp mot de ansattes funn. Å fått høre barnas refleksjoner om måten vi utfører arbeid på for at

de skal oppleve et støttende og trygt miljø. Hva tenker barna, og hva ønsker de at vi voksne skal bidra med?

Etter å ha gjennomført denne studien sitter jeg igjen med en følelse av at skoleansatte har et stort ønske om å få til det å jobbe for et psykisk helsefremmende miljø. De ønsker å jobbe for at barna skal oppleve et støttende og trygt miljø på skolen. De trenger det samme som barna de skal hjelpe, de trenger gode relasjoner, trygghet, anerkjennelse. At de ansatte får være med på å være en god rollemodell og være med på å utgjøre en forskjell for barna på skolen, virker som å være en motivasjonsfaktor for dem. Likevel er støtte noe som er individuelt og må oppleves av det enkelte barn. Individuelt er også opplevelsen av trygghet og et trygt miljø. Det er også forhold utenfor skolen som gjør at vi ikke kan fikse alt. Det betyr likevel ikke at vi bare kan la vær å se. De ansatte må bruke seg selv i jobben med barna, de blir selve verktøyet i hverdagen. Dette kan til tider være utfordrende å få til. Oppsummert kan vi bruke miljøterapeut 1 sine ord; «*Vi er bare mennesker vi også*».

7.0 Referanser

- Aadland, E. (2018) *Og eg ser på deg*. Universitetsforlaget.
- Aubert, A. M. & Bakke, I.M (2019) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler for forståelse og rom for læring*. (2. utg.) Gyldendal.
- Bath, H. (2008a) The Three Pillars of Trauma- Informed Care. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 17(3), 17-21.
- Bath, H. (2008b) Calming together. The Pathway to Self- Control. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 16(4), 44-46.
- Bath, H. (2015) The Three Pillars og TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 23(4), 5-11.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019) *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt*. (2. utg.) Gyldendal.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015) *Hva lærere ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*.
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3520.6164>
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014) *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*.
[\(PDF\) Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt \(researchgate.net\)](#)
- Borg, E. og Pålshaugen, Ø. (2018) «*En sak for seg- eller en sak for alle?*»
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Braun, V. & Clark, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Christensen, H. & Godø, A. T. (2021) *Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse*.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>

- Ekornes, S. (2018) *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022) *Ungdata junior. Nasjonale resultater*. Velferdsforskningsinstituttet. Nova 6/22. [Ungdata junior 2022 \(oslomet.no\)](https://oslomet.no)
- Eriksen, I.M., Sletten, M. AA, Bakken, A & Von Soest (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport nr. 6/17.
- Ertzeid, H., Balci, S., & Nøra, S. (2019) *Hvordan hjelpe unge som sliter psykisk?* Velferdsinstituttet NOVA. [Hvordan hjelpe unge som sliter psykisk? - OsloMet](https://oslomet.no)
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. (2013) Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* nr. 3/2015
- Folkehelseinstituttet (2011) *Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*.
[rapport-20111-betere-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf \(ntnu.no\)](https://www.fhi.no/globalassets/dokument/rapporter/2011/bedre-fore-var-psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf)
- Folkehelseinstituttet (2018) *Psykisk helse i Norge*. [psykisk helse i norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokument/rapporter/2018/psykisk-helse-i-norge-2018.pdf)
- Gausvik, L. H., Høglund, H. & Svenni, T. W. (2019) Psykisk helse og relasjoner i skolen. *The Journal of Youth Voices in Education: Method Theory Practice*. Vol 1(1): 25-31.
- Gjertsen, P. Å. (2013) *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2014) *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*.
[Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet.pdf \(helsedirektoratet.no\)](https://www.helsedirektoratet.no/globalassets/dokument/rapporter/2014/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet.pdf)
- Helse- og omsorgsdepartementet (2017) *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017- 2022)*
[Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse \(2017–2022\)](https://www.regjeringen.no/globalassets/dokument/rapporter/2017/mestre-hele-livet-regjeringens-strategi-for-god-psykisk-helse-2017-2022.pdf)
- Holen, S. & Waagene, E. (2014) *Psykisk helse i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Honneth, A. (2007) *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Jacobsen, D. I. (2021) *Hvordan gjennomføres undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Jordet, A. R. (2020) *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klomsten, A. T. og Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet (2015) *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. NOU 2015:2. [NOU 2015: 2 \(regjeringen.no\)](http://regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet (2019). [2.5.1 Folkehelse og livsmestring \(udir.no\)](http://udir.no)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017) *Stress i skolen- en systematisk kunnskapsoversikt*. [stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf \(utdanningsforskning.no\)](http://utdanningsforskning.no)
- Lund, I. (2012) *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, J., Madsen, O. J., Haugland, S. H., Andersen, A. J. W (2022) *Unngåelse som mestringsarbeid. En kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen*. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3845>
- Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E., Pålshaugen Ø., Bakkeli, V., Wittrock, C., Christensen, H., Lund, T., Fossetøl, K. & Akhtar, S. (2020). *Et lag rundt eleven. En klynge- randomisert evaluering av LOG- modellen*. [Et lag rundt eleven. En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen. \(oslomet.no\)](http://oslomet.no)
- Moksnes, U. K. (2021) *Psykisk helse og velvære hos ungdom- betydning av «opplevelse av sammenheng»* <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/9788215042985-2021-11>
- Murberg, T. A. & Bru. E. (2009). *School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents*. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010) *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven (1998)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata

Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019) *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012) *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.) Fagbokforlaget

Skau, G. M. (2017) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5. utg.) Cappelen Damm Akademisk.

Skogen, J.C., Smith, O. R. F., Aarø, L.E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018) *Forebygging blant barn og unge. Barn og unges psykiske helse. Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet. Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. - FHI

Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016) *Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og empirisk analyse*. Velferdsforskningsinstituttet. Nova 4/16.

[web-utgave-notat-4-16.pdf \(utdanningsforskning.no\)](#)

Sommer, M. (2021) *Støtte som mulighet til unge med psykiske helseproblemer*.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-04-03>

SSB (2022) [Elevar i grunnskolen \(ssb.no\)](#)

Søftestad, S. & Andersen I. L. (2014) *Seksuelle overgrep mot barn. Traumebevisst tilnærming*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode*. (5. utg.) Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006) *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal.

Thommessen C. S. & Neumann C. B. (2019) *Gode hjelpere kjenner seg selv. Traumebevisst omsorg med barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.

Thornquist, E. (2018) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. (2. utg.) Fagbokforlaget.

Toreid, H.E. & Sveaas, K.K. (2021) *Psykisk helse: Barn og unge trenger trygghet og støtte fra voksne*. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2021.87049>

Utdanningsdirektoratet (2023) 3.1 Et inkluderende læringsmiljø (udir.no)

Uthus, M. (2017) *Bekymret over presset i skolen*.

Bekymret over presset i skolen (utdanningsforskning.no)

Wendelborg, C. og Utmo, I. (2022) *Elevundersøkelsen 2021. Analyse av utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Elevundersøkelsen 2021 (udir.no)

Öhman, M. (2016) *Samtaler og samspill med barn. Mer enn bare snakk*. Pedagogisk forum.

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

| Referansenummer | Vurderingstype | Dato |
|-----------------|----------------|------------|
| 185996 | Standard | 20.11.2022 |

Prosjekttittel

Forebygging og tilrettelegging rundt barn med psykiske plager.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Roald Undlien

Student

Lise Lorraine Gudmestad

Prosjektperiode

01.10.2022 - 31.12.2023

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 31.12.2023.

[Meldeskjema](#) 

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.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at

personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Informasjonsbrev og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

Arbeid med psykiske plager i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om hvordan skoleansatte jobber rundt barn med psykiske plager. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i studiet «Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier.»

Barn og unge som har utfordringer knyttet til psykiske plager har økt de siste tiårene. Ansatte på skolen møter disse hver dag og det er en del av arbeidsoppgavene å forebygge og tilrettelegge for dem. Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap om hvordan det jobbes rundt barn med psykiske plager på skolen. Hvordan jobbes det med å styrke disse barna, og hvordan tilrettelegges det slik at de skal oppleve et støttende og trygt miljø. Hvordan kan skoleansatte bidra i møte med barn som opplever psykiske plager.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber på skole og møter barn med psykiske utfordringer. Jeg har invitert ulike yrkesgrupper inn i prosjektet, lærere, miljøterapeuter og fagarbeidere fordi det er spennende å høre ulike meninger med ulik utdanningsbakgrunn og oppgaver i skolehverdagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et individuelt intervju med varighet på 45- 60 min. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak.

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

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

Lydopptak vil kun være tilgjengelig for forsker i prosjektet, samt veileder, så lenge prosjektet varer.

Lydopptakene vil bli oppbevart på en sikker server. Opptakene vil bli transkribert og anonymisert. Alle navn erstattes med fiktive navn, og jeg vil sørge for at kontaktopplysninger lagres sikkert adskilt fra øvrig data.

I publikasjoner fra prosjektet vil alle opplysninger anonymiseres, og vi vil sørge for at det ikke blir gitt opplysninger som gjør at deltakerne kan gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/ oppgaven er godkjent. Innlevering er *15. september 2023*. Etter prosjektslutt vil alle lydopptak slettes, og jeg vil kunne oppbevare anonymiserte transkripsjoner.

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:

Roald Undlien ved Høyskolen i Innlandet Tlf.: 41431657, e-post: roald.undlien@inn.no

Lise Lorraine Gudmestad. Tlf.: 92406240, e-post: liselorraine@hotmail.com

Vårt personvernombud: Usman Asghar. Tlf.: 61287483, epost: usman.asghar@inn.no

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

Lise Lorraine Gudmestad

Roald Undlien

Forsker

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Arbeid med psykiske plager, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Personlige opplysninger

1. Hvilken utdanning har du, og hvilken arbeidsarbeidserfaring har du?
2. Kan du si litt om hva dine arbeidsoppgaver er?

Forståelse av psykiske plager

3. Kan du fortelle hva du legger i psykiske plager og hvilke utfordringer med psykisk helse har du erfart med elever?
4. Hva tenker du psykisk helse har for elevenes trivsel og læring i skolen?
5. Hva tror du kan være grunnen til at barn har utfordringer knyttet til psykisk helse?
6. Hvordan får du informasjon om at barn sliter med psykiske plager, og hva gjør du om du får mistanke om det?

Egen kompetanse og rolle. Samarbeid.

7. Hvordan er det å jobbe med de mest utfordrende sakene og er du trygg på dine arbeidsoppgaver?
8. Hvordan er samarbeidet med hjemmet med barn som sliter med psykiske plager, og hvem samarbeider du med?
9. Hvordan kommer dere frem til alternative tiltak for barn med psykiske utfordringer?

Hvordan fremme god psykisk helse i skolen

10. Hvilke forhold tenker du kan være med på å fremme god psykisk helse hos barn og hva tenker du når det gjelder rollen skolen og de ansatte har, og deres mulighet til å fremme god psykisk helse?
11. Hvordan jobber du for at elever skal oppleve trygghet på skolen?
12. Hvordan hjelper du barn til emosjonell trygghet og tro på seg selv og sin egen verdi, som det trenger for å delta i det sosiale liv?
13. Kan du beskrive en god relasjon og si litt om hvordan du jobber for at elever skal få gode relasjoner til voksne og andre elever? Ser du utfordringer barn har med å knytte relasjoner?

14. Hvordan jobber du med barn som har utfordringer knyttet til regulering av følelser?
15. Dersom du har lyktes ei arbeidet rundt barn med psykiske plager, hva tror du gjorde at du lyktes? (Tid, kunnskap, samarbeid med kolleger og hjem.) Og dersom du ikke har lyktes i arbeidet rundt barn med psykiske plager, hva tror du gjorde at du ikke lyktes?
16. Føler du at du får gjort det du ønsker med tanke på å fremme elevenes psykiske helse, og hva trenger du for å gjøre en god jobb rundt barn med psykiske plager?
17. Hvordan jobber du for at barn skal oppleve en indre tro på seg selv og ha en god selvfølelse?
18. Hvordan legger du til rette for at barn med psykiske plager skal føle seg om en del av fellesskapet?
19. Hva kan skolen gjøre for å få frem den enkeltes prestasjoner/ ressurser og oppleve at en betyr noe?

Avslutning

20. Er det noe annet du vil fortelle, sånn helt til slutt?