

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Betina Synnøve Kirkeby

Masteroppgave

Forebyggende psykisk helsearbeid på småskoletrinnet

En kvalitativ studie av lærere på småskoletrinnet sin forståelse av psykisk helse
og på hvilke måter psykisk helsearbeid realiseres i deres skolehverdag

Preventive Approaches to Mental Health in Primary School

A qualitative study of how primary school teachers understand and work with mental health
in their professional practice

Master i profesjonsrettet pedagogikk

Grunnskolelærerutdanning for 1. – 7. trinn

2024

Forord

Dette forordet markerer slutten på 5 år på grunnskolelærerstudiet for 1.-7. trinn ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Det er vemodig og samtidig lettende å nå skulle levere sin største og viktigste innlevering, for så å snart ta fatt på arbeidslivet for fullt. Jeg er så takknemlig for de kjempefine årene Hamar har gitt meg, og særlig de uvurderlige vennskapene jeg har fått. Det betyr mye å vite at herfra tar jeg med meg vennskap og minner som vil vare livet ut.

Jeg vil starte med å takke mamma og pappa for at dere alltid stiller opp for meg. Deres uvurderlige omsorg, støtte og engasjement betyr alt for meg. Videre vil jeg takke mine kollegaer på Ingeberg skole og praksislærere på Lunden skole for verdifulle praksiserfaringer, og ikke minst at dere har vist meg betydningen av å omgås gode kollegaer. Jeg vil også takke min veileder Ane for oppmuntringer og tilbakemeldinger gjennom prosessen. Sist, men ikke minst, en stor takk til informantene som har bidratt med svært betydningsfulle beskrivelser rundt sine refleksjoner og erfaringer. Jeg tar med meg verdifull læring fra dere!

Det har vært en krevende prosess, men samtidig svært lærerikt å skrive denne masteroppgaven. Psykisk helse er et tema jeg i stor grad brenner for, hvor det har vært fint å kunne fordype seg i tematikken. Avslutningsvis ønsker jeg å presentere 2 sitater som jeg finner svært verdifulle for realiseringen av forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Dette viser, som også vil bli ytterligere drøftet i oppgaven, at læreren er en avgjørende beskyttelsesfaktor for mange elever ved å implementere forebyggende psykisk helsearbeid fra de tidlige årene i skolen. Samtidig pålegges læreren et stort ansvar for elevenes psykiske helseutvikling, hvor særlig informant B1 sitt sitat viser at det å gjøre en liten forskjell vil kunne være avgjørende for elevenes utvikling.

Informant A2: «Desto mindre de er, desto lettere er det å forme dem. Så hvis man starter tidlig, og gjør en god jobb, så kan man skape veldig, veldig fine barn».

Informant B1: «Når en elev kommer til deg, så er det viktigste at du føler du gjør en liten forskjell. Du kan ikke redde alle, men du kan på en måte redde litt av alle»

Hamar, 6. mai 2024

Betina Synnøve Kirkeby

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg forebyggende psykisk helsearbeid på småskoletrinnet, gjeldende 1. – 4. trinn. Oppgaven har videre blitt avgrenset til å undersøke psykisk helsearbeid i et forebyggende perspektiv, gjeldende elevgrupper som en helhet. Formålet med masteroppgaven er å undersøke følgende problemstilling: *På hvilke måter kan forebyggende psykisk helsearbeid realiseres på småskoletrinnet?*

For å undersøke den følgende problemstillingen har det blitt utarbeidet 3 forskningsspørsmål:

1. *Hva er lærere sin forståelse av psykisk helse på småskoletrinnet?*
2. *Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?*
3. *Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?*

For å gi en mulig konklusjon på disse spørsmålene har kvalitative forskningsintervjuer gjennom inngående samtaler blitt benyttet som metodisk tilnærming, hvor 6 lærere totalt har delt sine erfaringer, meninger og tolkninger av tematikken tilknyttet forebyggende psykisk helsearbeid. Dette gir forskningsstudien en fenomenologisk tilnærming, ved å ta utgangspunkt i informantenes erfaringer, meninger og tolkninger. Masteroppgavens teoretiske rammeverk har blitt utarbeidet gjennom en induktiv tilnærming, hvor datamaterialet fra forskningsintervjuene utgjør grunnlaget for hvilke teoretiske perspektiver som ble inkludert i oppgaven. Dette ble ansett som en fordel for å avgrense oppgavens omfang, ettersom psykisk helsearbeid i skolen kan omtales som et vidt begrep, som rommer ulike tolkninger og praktiske tilnærminger.

Forskningsstudiens funn viser at lærere sin forståelse av psykisk helse som begrep, samt hvilke faktorer som påvirker elevenes psykiske helseutvikling, er av stor betydning for deres realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Informantene vektlegger betydningen av å implementere psykisk helsearbeid som en gjennomgående del av skolehverdagen, med fokus på relasjonskompetanse, etablering av struktur, regler og rutiner, samt faglig og sosial mestring. Profesjonsfaglig samarbeid og samarbeid med hjemme blir også trukket frem som avgjørende for deres profesjonelle praksis. Disse områdene for realisering av forebyggende psykisk helsearbeid samsvarer i stor grad med informantenes forforståelse av tematikken. Elevenes sosialisering og påvirkning fra hjemmet, læreren og jevnaldrende trekkes frem som særlig sentralt, hvor informantenes beskrivelser av på hvilke måter disse sosialiseringssaktørene påvirker hver enkelt elev, også er områder som påvirker deres profesjonelle praksis.

Abstract

This master thesis addresses preventive approaches to mental health at the Norwegian primary school level, more specifically Years 1 to 4. This thesis has further been limited to examining mental health approaches in a preventive perspective, applying to the student group in a holistic approach. The purpose of the thesis is to examine the following main research question: *In what ways can preventive mental health approaches be utilised at primary school level?*

Consequently, three further research questions have been developed:

1. *What is the comprehension of primary school teachers regarding mental health?*
2. *What factors do teachers perceive as influential for mental health development?*
3. *How do primary school teachers implement preventive approaches to mental health?*

In order to address these issues, qualitative interviews employing in-depth conversations were utilised as methodological approach. A total of 6 teachers were engaged to contribute with their experiences and interpretations regarding the topic, in terms of preventive approaches to mental health. This methodological choice contributes to a phenomenological perspective, by studying the informants' experiences and interpretations. The theoretical framework of the thesis was developed by an inductive approach, as the data collected from the interviews functioned as the foundation for incorporating theoretical perspectives into the thesis. This approach was considered beneficial by delimiting the extent of the thesis, considering that mental health embraces diverse interpretations and practical methodologies.

The findings from the study indicate that the informants' understanding of mental health as a term, combined with their understanding of factors influencing students' mental health, are of significant importance for their implementation of preventive approaches to mental health. The informants emphasise the importance of integrating preventive approaches to mental health as a fundamental part of students' everyday school life, focusing on relational competence, establishment of structure, rules, and routines, as well as academic and social mastery. Professional collaboration and cooperation with parents are also emphasised as fundamental aspects of their professional practice. These aspects closely correspond with the informants' comprehension of mental health development. Their students' socialisation with and the influence from their parents, teachers, and peers are acknowledged as significant, as the informants elaborates on the extent to which these factors also affect their professional practice.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Introduksjon	8
1.1. Bakgrunn og relevans	8
1.1.1. Psykisk helse i skolen	8
1.1.2. Forebyggende psykisk helsearbeid	11
1.1.3. Tidlig innsats.....	12
1.2. Studiens formål, avgrensning og problemstilling.....	13
1.3. Tidligere forskning	14
1.3.1. Psykisk helse som begrep	16
1.3.2. Kompetanseheving og ansvarsfordeling i skolen	17
1.4. Oppgavens disposisjon	19
2. Teoretisk rammeverk	20
2.1. Forhold som påvirker barn sin psykiske helseutvikling	21
2.1.1. Beskyttelses- og risikofaktorer	21
2.1.2. Transaksjonsmodellen.....	24
2.2. Skolen som psykisk helsefremmende arena	27
2.2.1. Relasjonsarbeid	27
2.2.2. Forventninger og motivering	29
2.2.3. Etablering av struktur, regler og rutiner.....	31
2.2.4. Samarbeid om elevenes psykiske helse	31
3. Metodologi og forskningsetikk	34
3.1. Vitenskapsteoretisk forankring.....	34
3.1.1. Fenomenologi som vitenskapsteoretisk forankring	34

3.2. Metodisk tilnærming.....	35
3.2.1. Kvalitative forskningsintervju	35
3.2.2. Semi-strukturerte intervju	37
3.2.3. Fokusgruppeintervju	38
3.3. Gjennomføring.....	39
3.3.1. Personvern.....	39
3.3.2. Utvalg og rekruttering	39
3.3.3. Intervjuguide	41
3.3.4. Datainnsamling	42
3.4. Analysearbeid av datamaterialet.....	44
3.4.1. Helhetsinntrykk.....	44
3.4.2. Kondensering og koding	45
3.4.3. Sammenfatning	46
3.5. Kvalitet i forskningsstudien.....	47
3.5.1. Reliabilitet.....	47
3.5.2. Validitet.....	48
4. Presentasjon av funn	50
4.1. Hva er lærere sin forståelse av elever på småskoletrinnet sin psykiske helse?	50
4.1.1. Psykisk helse som begrep	50
4.1.2. Elever på småskoletrinnet sin psykiske helse i dagens samfunn	51
4.2. Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?	53
4.2.1. Hjemmeforhold	53
4.2.2. Lærerens profesjonsfaglige rolle.....	54
4.2.3. Sosialisering med jevnaldrende	56
4.3. Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?	58
4.3.1. Psykisk helse som en gjennomgående del av skolehverdagen	58
4.3.2. Profesjonsfaglige samarbeid	60
4.3.3. Skole-hjem-samarbeid	62
4.3.4. Faglig mestring	63
4.3.5. Sosial mestring.....	65
5. Drøfting av funn	67

5.1. Hva er lærere sin forståelse av psykisk helse på småskoletrinnet?	67
5.2. Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?	70
5.3. Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?	75
6. Avslutning	83
6.1. Oppsummering og konklusjon.....	83
6.2. Videre forskningsmuligheter	86
7. Litteraturliste.....	87
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT.....	98
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	100
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for deltakelse som informant i forskningsprosjekt vedrørende masteroppgave	102
Vedlegg 4: Intervjuguide for forskningsprosjekt vedrørende masteroppgaven	103

1. Introduksjon

I dette innledende kapittelet vil masteroppgavens bakgrunn og relevans presenteres, som grunnlaget for masteroppgavens valg av problemstilling. Videre vil oppgavens formål, avgrensning og problemstilling presenteres, i tillegg til de tilhørende forskningsspørsmålene. Deretter vil det gis en presentasjon av utvalgt tidligere forskning i henhold til oppgavens tematikk. Avslutningsvis vil masteroppgavens oppbygning i sin helhet bli presentert.

1.1. Bakgrunn og relevans

1.1.1. Psykisk helse i skolen

Psykisk helse er et vidt begrep som utgjør et svært aktuelt tema i skolen. Psykisk helseutvikling anses som et grunnvilkår for faglig, sosial og emosjonell utvikling (Bru et al., 2016, s. 22), men det eksisterer ulike definisjoner av begrepet. Ifølge Martela og Sheldon (2019) eksisterer det hele 45 definisjoner av begrepet psykisk helse, som viser til tematikken sin kompleksitet. Et eksempel på definisjon fremkommer fra Verdens helseorganisasjon (WHO) som ledende organisasjon for internasjonalt helsearbeid, hvor psykisk helse defineres på følgende måte: “A state of well-being in which the individual realizes his or her own productively and fruitfully and is able to make a contribution to his or her community” (WHO, 2004, s. 10). Følgende definisjon er oversatt av Nes og Clench-Aas (2011, s. 11) for Folkehelseinstituttet til: «En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet». Disse beskrivelsene viser at begrepet psykisk helse omhandler ulike psyko-sosiale aspekter som er sentrale i barn og unges oppvekst og for deres videre utvikling i livet, ved at hvert individ får oppleve velvære og får utnyttet sitt potensiale, både individuelt og i fellesskap med andre.

Imidlertid viser WHO (2004, s. 10) sin definisjon til at psykisk helse også inkluderer håndtering av normale stressituasjoner i livet. Skoe og Bølstad (2022, s. 160) fremhever at ethvert individ vil erfare opplevelse av stress, motgang og ubehag gjennom livet, hvor individets håndtering av disse tilstandene vil påvirke deres psykiske helseutvikling. Det kan i denne sammenheng påpekes at opplevelse av stress, motgang og ubehag er en normaltilstand, hvor graden og omfanget påvirker hvorvidt tilstanden beveger seg mot utvikling av psykiske helseplager eller lidelser (Bang, et al., 2023). Psykiske helseplager omhandler følelse av nedstemthet eller engstelse som i varierende grad kan ramme ethvert individ (Bang, et al., 2023). Lettere psykiske

helseplager anses som en normal variasjon i individer sitt følelsesliv, som oftest oppstår av belastende hendelser i livet (Bang, et al., 2023). Psykiske lidelser oppstår dersom den psykiske belastningen oppleves i svært høy grad over lengre tid, som videre må utredes gjennom diagnostiske kriterier (Bang, et al., 2023). I dagens samfunn har psykiske helseplager blitt en av de største helseutfordringene blant befolkningen (Wittchen et al., 2011). Statistikk viser at 15-20 prosent av norske barn og unge mellom 3 og 18 år rammes av psykiske helseplager i hverdagen (Skogen et al., 2014, s. 161). Helland og Mathiesen (2009, s. 55) viser til at hele 83 prosent av barn og unge med betydelige psykiske helseplager unngår å søke hjelp. Disse tallene kan anses som bekymringsverdige og et klart bevis på at barn og unges psykiske helseutvikling må tas på alvor. Dette ved at arbeidet med å fremme psykisk helseutvikling bør implementeres fra de tidlige årene i barneskolen, som denne oppgaven vil fremme.

Skogen et al. (2018, s. 14) fremhever: "Helsefremmende og forebyggende arbeid må skje der barn og unge befinner seg. De viktigste arenaene for å fremme psykisk helse og forebygge psykiske lidelser finner vi derfor utenfor helsetjenestene". I denne sammenheng blir skolen utpekt som en av de viktigste arenaene for psykisk helseutvikling, med bakgrunn i tiden som blir tilbragt her gjennom oppveksten. Store deler av barns oppvekst er institusjonalisert, som vil si at de tilbringer betydningsfulle deler av oppveksten sin i barnehage, skole og organiserte fritidsaktiviteter. Skolen kan i denne sammenheng omtales både som et lære-sted og være-sted, hvor begge aspekter kan anses som like betydningsfulle. Skolen skal bidra til å utvikle gode sosialiseringprosesser med opplevelse av tilhørighet og fellesskap, utvikling av selvfølelse og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Helsedirektoratet (2021, s. 26) fremhever læreren som en sentral aktør for psykisk helseutvikling, gjennom å tilrettelegge for faglig, sosial og emosjonell trivsel. Det vises videre til at tverrfaglig samarbeid mellom skole, helsestasjon, skolehelsetjeneste og hjemmet er betydningsfullt i arbeidet med å tilrettelegge for trivsel og trygghet i skolen (Helsedirektoratet, 2021, s. 26-27). Skole-hjem-samarbeid blir fremhevet som særlig sentralt, hvor det videre stadfestes gjennom opplæringslovens lovmessige mandat at skolen skal fremme verdier og interesser i samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I tillegg til skole-hjem-samarbeid fremheves det gjennom overordnet del av læreplanverket at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. (...). Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Disse beskrivelsene viser skolen som organisasjon sin betydning for lærerens profesjonelle praksis.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ble psykisk helse ytterligere satt på dagsorden gjennom implementeringen av de tverrfaglige temaene, særlig gjeldende folkehelse og livsmestring. Overordnet del av læreplanen viser til at folkehelse og livsmestring «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (...). Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). WHO (2004, s. 10) sin beskrivelse av psykisk helse kan dermed sammenlignes med folkehelse og livsmestring som begrep og tverrfaglig tema i læreplanverket, ved at tematikken tar for seg samtlige aspekter som samsvarer med hverandre. Imidlertid fremkommer begrepet psykisk helse kun eksplisitt ved det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanverket. Det kan likevel sies at på bakgrunn av WHO (2004, s. 10) sin definisjon, og den relaterende beskrivelsen som fremkommer ved folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, at psykisk helse inngår ved en rekke områder av skolens føringer. Dette vises også ved samtlige andre aktuelle områder av skolens styringsdokumenter, både gjeldende læreplanverkets overordnede del, samt gjennom opplæringslovens lovmessige mandater. Disse aspektene vil bli ytterligere presentert og drøftet gjennomgående i oppgaven.

Som et fundament i skolen stadfestes det gjennom opplæringsloven at elevene innehar en individuell rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9a). Videre uttrykkes det relevante aspekter for elevenes psykiske helseutvikling gjennom skolen sitt verdigrunnlag, som bygger sin praksis på opplæringslovens formålsparagraf. Her står det nedfelt at formålsparagrafen «uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Disse verdiene omfatter blant annet menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet og demokrati og medvirkning, som alle kan ses i nær sammenheng med utvikling av psykisk helse. Det står videre nedfelt i formålsparagrafen at «elevenes og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Disse formuleringene viser at skolens styringsdokumenter fremmer en holistisk tilnærming til opplæringen, ved at skolens mandat involverer å utdanne mennesket som en helhet, uten å avgrense til kun den faglige opplæringen. Dette aspektet tydeliggjøres også ved rapporten Fremtidens skole (NOU 2015:8, s. 9), hvor det fremgår at «skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag.

Skolen skal støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen».

De presenterte føringene ovenfor viser at skolen plikter å arbeide for å fremme psykisk helseutvikling for sine elever som en del av sitt mandat. Imidlertid argumenterer Hovland (2020, s. 8) for at det er behov for endringer både på individ- og systemnivå i skolen for å forebygge utvikling av psykiske helseplager, gjeldende hver enkel lærer sin individuelle profesjonsfaglige rolle, samt i skolen som organisasjon på systemnivå. Videre fremhever Hovland (2020) at det er av sentral betydning at lærere innehar nok kunnskap angående psykisk helseutvikling og eksplisitte metoder for å drive psykisk helsearbeid. NOU (2019:3, s. 152) stadfester at lærere selv mener de har for lite kompetanse i å drive adekvat psykisk helsearbeid. Dette tydeliggjør behovet for en betydelig kompetanseheving i skolen.

1.1.2. Forebyggende psykisk helsearbeid

Et av de mest avgjørende aspektene for å hemme utviklingen av psykiske helseplager, til fordel for å fremme utvikling av god psykisk helse, er å ha en proaktiv tilnærming til det psykiske helsearbeidet (Befring, 2019). Med andre ord vil det si å drive forebyggende psykisk helsearbeid. Befring (2019, s. 168) beskriver forebygging som «å iverksette tiltak mot risikofaktorer, og samtidig vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt». Forebygging skiller seg fra behandling, som først iverksettes etter at psykiske helseplager eller lidelser har oppstått og blitt definert (Skogen et al., 2018, s. 26). I skolesammenheng er tilrettelegging for helsefremmende omsorgs- og opplæringskvalitet særlig avgjørende (Befring, 2019). Forebyggende psykisk helsearbeid er særlig avgjørende for elever som viser tegn til utvikling av psykisk uhelse, men også like viktig for å forebygge for elevgruppen på et generelt grunnlag (Befring, 2019). For å proaktivt drive psykisk helsearbeid i en skolehverdag bestående av et mangfold elever kan en universell tilnærming til forebygging argumenteres som sentral. Når en hel skole, klassetrinn eller klasser velger å arbeide systematisk og kunnskapsbasert med klasseledelse og læringsmiljø kan forebyggingen i denne sammenheng omtales som universell. Dette ved å rette seg mot alle elever, og skiller ikke mellom grupper og individer (Greenberg & Riggs, 2018, s. 216).

Å ha en forebyggende tilnærming til sin profesjonelle praksis som lærer involverer å handle i forventning av gitte situasjoner og behov, gjennom å påvirke sine omgivelser ved å være føre var (Ogden, 2015). Å mestre forebygging i sin profesjonsfaglige praksis som lærer krever

forskningsbasert kunnskap om klasseledelse, tidligere praksiserfaringer fra lærerprofesjonen, i tillegg til grunnleggende kjennskap om elevgruppen (Berg, 2012, s. 83). Dette kan for eksempel omhandle å bevisstgjøre seg egne reaksjonsmønstre i møte med elevene, slik at det ikke handles i affekt, som vil si å utføre en handling ureflektert og følelsesstyrt. Befring (2019, s. 188) fremhever et raust og støttende klassemiljø som forebyggende tilnærming for faglig, sosial og emosjonell utvikling. Hvordan forebyggende psykisk helsearbeid kan realiseres eksplisitt på småskoletrinnet vil bli ytterligere redegjort for og drøftet gjennom denne oppgaven. Imidlertid kan den mest fundamentale tilnærmingen til forebyggende psykisk helsearbeid på småskoletrinnet sies å være implementering av en forebyggende praksis fra skolestart, ved å fremme tidlig innsats fra og med småskoletrinnet (Meld. St. 6 (2019–2020)).

1.1.3. Tidlig innsats

Tidlig innsats omhandler å gi elevene et godt pedagogisk tilbud for å forebygge potensielle utfordringer fra en tidlig alder (Meld. St. 6 (2019–2020)). Holen og Waagene (2014, s. 21) hevder at psykisk helsearbeid bør implementeres tidlig i utdanningsløpet. Det påpekes videre at det kun er gjennom forebyggende arbeid at risikoen for psykiske helseplager vil kunne reduseres, ved å fremme beskyttelsesfaktorer i skolehverdagen. Nobelprisvinner i økonomi James Heckman fremhever at samfunnet tjener på å investere i de yngste barna sin psykiske helse, gjeldene kostnadene rundt behandling av psykiske lidelser (Heckman, 2006). Frønes (2013, s. 135) understreker betydningen av tidlig innsats i de tidlige årene i et individ sitt liv ved å vise til teoretikere som argumenterer for samme syn. Erikson (1968) så denne perioden som et grunnleggende forhold for utvikling av mestringsevner og identitet, hvor sosialisering med andre barn vil være av særlig betydning for deres identitetsutvikling. Det påpekes at det er i de tidlige årene i skolen individet utvikler opplevelse av å lykkes eller mislykkes. Dermed understrekes det videre at i denne perioden vil barn i stor grad trenge å oppleve anerkjennelse gjennom de omgivelser de er en del av. Sullivan (1953) argumenterer i likhet med Erikson (1968) at barndomsårene er sentrale for opplevelse av sosial gjensidighet gjennom likeverd og utvikling av vennskap, som vil innvirke på barnets identitetsutvikling. Sullivan (1953) mente at individets opplevelse av anerkjennelse gjennom vennskap i barndomsårene er av sentral betydning for relasjonsbygging senere i livet, som viser betydningen av tidlig innsats i barndomsårene. På bakgrunn av disse aktualiseringene ønsker også jeg å fokusere oppgavens omfang mot forebyggende psykisk helsearbeid på småskoletrinnet, for å løfte frem betydningen av psykisk helsearbeid i de tidlige årene i skolen.

1.2. Studiens formål, avgrensning og problemstilling

Denne masteroppgaven er gjennomført med hensikt om å studere småskoletrinnet (1. - 4. trinn) som arena for forebyggende psykisk helsearbeid, ved å ta utgangspunkt i lærere tilknyttet småskoletrinnet sin forståelse og erfaringer med tematikken. Formålet med studien fremgår gjennom mitt ønske om å bruke masteroppgave til å rette fokus mot de tidlige årene i skolen sin avgjørende rolle for elevenes psykiske helseutvikling. Dette ved å undersøke hvordan psykisk helsearbeid kan realiseres på småskoletrinnet, for å fremme elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Kunnskap og ferdigheter som utvikles i de tidlige barndomsårene er av stor betydning for barnets psykiske helseutvikling. Dette ønsker jeg å fremme gjennom min masteroppgave, ved å inkludere både teoretiske og praktiske tilnærminger til tematikken.

Masteroppgaven vil videre avgrenses til å inkludere elevgrupper som en helhet, og ikke legge fokuset på elever som allerede opplever eller er mer utsatt for utvikling av psykisk uhelse. Dermed vil oppgaven omhandle psykisk helsearbeid i et forebyggende perspektiv, som tar for seg det generelle psykiske helsearbeidet før det oppstår eventuell utvikling av psykiske helseplager. Psykisk helsearbeid i skolen har også en avgjørende betydning for elever som har spesifikke psykiske plager og lidelser. Likevel for å avgrense oppgavens omfang vil ikke denne masteroppgaven omfavne individer med særskilte psykiske helseplager eller lidelser, men i lys av et forebyggende arbeid med psykisk helse for individer i elevgrupper som en helhet.

Oppgavens formål i sin helhet presenteres gjennom problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Følgende problemstilling har blitt utarbeidet på bakgrunn av oppgavens bakgrunn, relevans og formål, presentert ved forrige delkapittel: *På hvilke måter kan forebyggende psykisk helsearbeid realiseres på småskoletrinnet?*

I henhold til problemstillingen er det utarbeidet 3 forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1 og 2 har blitt utarbeidet med bakgrunn i at for å forstå egen praksis er det sentralt å reflektere over egen forforståelse av aktuell tematikk. Dermed har studien med hensikt å først rette fokuset mot lærernes refleksjoner rundt tematikken, hvor de deretter får reflektert over egen praksis ved forskningsspørsmål 3. Nedenfor presenteres de 3 forskningsspørsmålene:

1. *Hva er lærere sin forståelse av psykisk helse på småskoletrinnet?*
2. *Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?*
3. *Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?*

1.3. Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil det bli presentert tidligere forskning relevant for studiens formål og problemstilling. Dette vil utgjøre kunnskapsgrunnlaget for drøftingen i kapittel 5, sammen med det teoretiske rammeverket som vil presenteres i kapittel 2. For å innhente tidligere forskning rundt tematikken ble det gjort litteratursøk i Google Scholar og Oria. Ulike søkeord ble brukt for å sikre bredde i søkeresultatene, noen av ordene/frasene som ble brukt var: psykisk helse i skolen, psykisk helse i barneskolen, psykisk helse barn, forebyggende psykisk helsearbeid, student mental health, mental health primary school. Etter å ha gjennomført litteratursøk i henhold til tematikken denne masteroppgaven presenterer ble det tydeliggjort at det finnes mangelfull forskning gjeldende forståelse og realisering av psykisk helsearbeid på småskoletrinnet i norsk skolekontekst. Tematikken viste seg å ha en større utbredelse ved høyere klassetrinn. Det har likevel vært mulig å innhente forskning tilknyttet grunnskolen som en helhet, hvor dette også har bidratt med verdifulle kunnskaper som kan knyttes til tematikken denne masteroppgaven presenterer. Tidligere forskning har blitt avgrenset til å inkludere 2 aktuelle forskningsstudier som vil presentere tematikken fra den norske grunnskolen, presentert av Borg og Pålshaugen (2018) og Ekornes (2017), på bakgrunn av deres interessante og relevante tematikk. Det vil også vises til internasjonal forskning fra 1 artikkel fra den australske skolen, som tar for seg psykisk helsearbeid på småskoletrinnet, presentert av Askill-Williams og Lawson (2013). Internasjonal forskning kan bidra med verdifulle vinklinger på tematikken som kan ses i sammenheng med den norske skolekontekst, i særlig betydelig grad når det på nåværende tidspunkt eksisterer mangelfull forskning på småskoletrinnet i den norske skolen.

Borg og Pålshaugen (2018, s. 180) sin studie var en del av forsknings- og utviklingsprosjektet «skolen som arena for barn og unges psykiske helse» (SAPH), hvor formålet med prosjektet var å gi økt kunnskap om læreres praksis, og på hvilke måter forebyggende arbeid med psykisk helse kan drives. I det aktuelle prosjektet fikk skolene selv oppgaven å utvikle større forståelse for egen praksis og utvikle måter psykisk helsearbeid kunne fremmes i skolehverdagen, hvor de aktuelle skolene mottok økonomisk og forskningsbasert støtte til gjennomføringen. 22 grunnskoler deltok i prosjektet, hvor datagrunnlaget består av dialogsreferater fra de ulike skolene, hvor det ble gjennomført intervjuer av 6 prosjektledere og 22 lærere. 7 av intervjuene var fra lærere i småskoletrinnet. Artikkelen presenterer de mest sentrale funnene ved forskningsprosjektet. Dette gjaldt i hovedsak behov for bedre innsats på systemnivå, hvor det hevdes at skolen bør jobbe målrettet med tematikken, hvor alle ansatte og elever i skolen er

ansvarlige for skolen sitt arbeid med psykiske helse. I tillegg vises det til en betydelig kompetanseheving blant skolenes ansatte etter innføringen av prosjektet.

Ekornes (2017) har gjennom fokusgruppeintervju og spørreundersøkelser studert 786 lærere i både grunnskolen og videregående sine holdninger og erfaringer gjeldende psykisk helsearbeid. Dette inkluderte særlig hvordan deres rolle og ansvar i det aktuelle arbeidet betraktes, hvor opplevelse av stress var særlig sentralt. Funnene viser at lærere opplever usikkerhet og bekymring gjeldende egen vurdering og tilnærming i sin profesjonelle praksis ved tegn på psykiske helseplager hos sine elever. Det oppleves også «et gap mellom ansvar og kompetanse» (Ekornes, 2017, s. 334) hevdes det, hvor samtlige lærere i studien viser til opplevelse av stress ved å ikke møte ansvaret de opplever å ha i skolen for elevenes psykiske helse. Hele 44,8% av respondentene opplyser om at de bruker mye tid på bekymring angående elevenes psykiske helseutvikling (Ekornes, 2017, s. 345). Det påpekes at manglende tid gjør at det i mindre grad lykkes å gjennomføre kompetanseheving gjeldende aktuelle tema for psykisk helsearbeid.

I den australske skolen har Askill-Williams og Lawson (2013) undersøkt lærere i barneskolen sine holdninger til egne kunnskaper og ferdigheter for å fremme psykisk helseutvikling i skolen, hvor hensikten var å se deres holdninger i sammenheng med bruken av læringsressursen KidsMatter Primary (2012). Studien ble gjennomført med spørreskjema med 1397 respondenter og dybdeintervjuer med 37 informanter. KidsMatter Primary var en nettbasert ressurs for helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid gjennom en holistisk, inkluderende tilnærming, ved at ressursen skulle være relevant for alle barn, uansett bakgrunn. Både skoler, familien og andre instanser som er av betydning for barn kunne dra nytte av ressursen. Ressursen fremhevet 4 hovedområder som sentrale for psykisk helseutvikling i skolen, hvor ressursene bar preg av følgende tilnærming: 1) utvikling av et positivt klassemiljø, 2) arbeid med sosial og emosjonell utvikling med elevene, 3) støtte og samarbeid med familien, og 4) tidlig innsats for elever som innehar en potensiell risiko for utvikling av psykisk uhelse (Askill-Williams & Lawson, 2013, s. 130). Ressursen tilbød gratis informasjon, konkrete verktøy og støtte angående relevante områder innenfor psykisk helseutvikling hos barn og unge. Etter egne undersøkelser ble det oppklart at KidsMatter Primary nå har blitt en del av nettressursen BeYou (Beyond Blue, 2023), som er en nasjonal ressurs for psykisk helse og velvære for opplæringsarenaer i Australia. Denne oppgraderte ressursen er satt sammen av ulike tidligere ressurser som alle kan benyttes som verktøy for forebyggende psykisk helsearbeid for barn og ungdom, av de instanser som omgås barn og unge.

1.3.1. Psykisk helse som begrep

Borg og Pålshaugen (2018, s. 182) viser til gjennom resultatene presentert i artikkelen sin at begrepet psykisk helse ofte knyttes til psykisk uhelse, og ble i stor grad benyttet for å beskrive psykiske plager eller psykiske lidelser. De samme funnene ble gjort gjennom en annen studie av grunnskolelærere, utført av Ekornes, Hauge og Lund (2012), som tar for seg læreres forståelse og bruk av begrepet psykisk helse. Statistikk fra undersøkelsen viser at 48 prosent av informantene mener begrepet psykisk helse i liten grad benyttes i skolen. 50 prosent mener begrepet har en negativ fremtoning, hvor 75 prosent legger frem at begrepet trivsel i større grad blir benyttet (Ekornes, Hauge & Lund, 2012). Askill-Williams og Lawson (2013, s. 127) viser imidlertid til to hovedfaktorer som kan gjenkjennes i australske skoler som fremmer psykisk helsearbeid: 1) utvikling av elevenes emosjonelle, sosiale og atferdsmessige evner og 2) skolen og familiens støtte for å fremme barnets trivsel. Dette står i kontrast til informantene i undersøkelsene fra den norske skolen, ved at Askill-Williams og Lawson (2013) sin tilnærming til psykisk helsearbeid viser en positiv fremtoning. Borg og Pålshaugen (2018) fremhever imidlertid at etter innføringen av SAPH ble det et skifte i lærerens holdninger, hvor det ble tydeliggjort at mange allerede inkluderte psykisk helsearbeid i skolehverdagen, uten å være bevisst på det, både i og utenom selve undervisningssituasjonene. Dette skiftet skjedde i hovedsak ved å betrakte begrepet psykisk helse i en ny dimensjon, ved en forebyggende tilnærming for utvikling av psykisk velvære (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 184). Dette kommer direkte til uttrykk gjennom 2 intervjuutdrag fra de inngående intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med prosjektet. Utdragene viser at begrepet psykisk helse har blitt tilegnet en mer positiv vinkling, i tillegg til å bli mer bevisstgjort på hva som inkluderer psykisk helsearbeid:

«Tidligere så har vi tenkt litt den tanken at vi må få gjort noe med de som har en påvist psykisk lidelse, mens nå har man kanskje fokusert mer på at alle elevene har en psykisk helse, om den er god eller dårlig, eller midt på treet, eller hva den er, så kan man ha fokus på det med alle» (Lærer, mellomtrinnet, i Borg & Pålshaugen, 2018, s. 184).

«Jeg tenker som så, at i alle mine år som lærer har jeg jobbet med psykisk helse, uten at det har blitt sagt at det handler om psykisk helse. (...). Etter mange år i dette yrket, så gjør du det helt ubevisst. Du tar hensyn hele veien, og jobber med at alle skal ha det trygt og godt, samtidig som du jobber med at de skal tørre å prøve seg lite grann på hverandre» (Lærer, småskoletrinnet, i Borg & Pålshaugen, 2018, s. 184).

1.3.2. Kompetanseheving og ansvarsfordeling i skolen

Resultatene i Borg og Pålshaugen (2018) sin artikkel fremhever at lærere før prosjektets iverksettelse uttrykte frustrasjon over det komplekse og tidskrevende arbeidet med psykisk helse i skolen. Det ble av samtlige informanter uttalt at de opplevde at det ikke er deres ansvar å drive psykisk førstehjelp for elever med psykiske helseplager. Det hevdes videre av fler at psykisk helsearbeid ligger utenfor deres kompetanse. Det vises til Holen og Waagene (2014) sin undersøkelse for Utdanningsdirektoratet at til tross for det økte fokuset på å skape et godt psykososialt miljø i skolen, er det uklart for mange lærere hva som forventes og hvordan arbeidet bør fremmes i praksis. Dette kommer i hovedsak av manglende kompetanse angående tematikken (Borg & Pålshaugen, 2018, s. 181). På bakgrunn av dette hevder Borg og Pålshaugen (2018, s. 181) videre at det forebyggende psykiske helsearbeidet blir erstattet med strakstiltak ved utvikling av psykiske helseplager. Etter innføringen av prosjektet SAPH ble som tidligere nevnt informantene i Borg og Pålshaugen (2018) sin undersøkelse mer bevisst på egen profesjonelle praksis, gjennom å reflektere over betydningen av begrepet psykisk helse og på hvilke måter en god psykisk helse kan fremmes i skolehverdagen. Her ble det nevnt områder både i og utenfor selve undervisningssituasjonene, som samtlige informanter påpekte at de allerede har implementert i mange år, uten å bevisstgjøre seg verdien det har for det psykiske helsearbeidet. Til tross for å ha blitt mer bevisst på egen rolle i det psykiske helsearbeidet fremheves det i stor grad behovet for tverrfaglig samarbeid. Samarbeid innad i skolen og med hjelpetjeneste ble ansett som sentralt, for å styrke elevenes trivsel, og for å avlaste lærerne.

I Ekornes (2017) sin studie ønsker lærerne en kunnskapsheving om psykisk helse i skolen, på bakgrunn av usikkerheten gjeldende vurdering av egen profesjonelle praksis. Ekornes (2017, s. 334) viser i denne sammenheng også til Holen og Waagene (2014) sin lignende studie av 2,533 lærere, hvor det opplyses om at halvparten av utvalget ikke føler seg kompetente nok til å møte dette ansvaret gjennom lærerprofesjonen. Manglende tid er en hemmende faktor som går på bekostning av tid som kunne vært brukt til kompetanseheving og profesjonsfaglig samarbeid, dette hevder 1/3 informanter gjennom undersøkelsen (Ekornes, 2017, s. 334). Lærerne er tydelige på at de ønsker dette som en prioritet i skolen, på bakgrunn av deres ansvar for elevens psykiske helseutvikling. Det reflekteres også her over hvor stort ansvar for elevenes psykiske helseutvikling som faktisk inngår i lærerprofesjonen. Det påpekes at det primære mandatet i lærerprofesjonen er å drive faglig opplæring, samtidig som det er en plikt å arbeide for et skolemiljø som fremmer trivsel og trygghet. Dette ansvaret oppleves som todelt, gjeldende deres ansvarsfølelse tilknyttet personlig og følelsesstyrt ansvar overfor elevene, og ansvaret

som er av plikt gjennom lærerprofesjonens mandat. Ekornes (2017) påpeker at det ikke kan forventes at lærere har dybdekunnskaper gjeldende kjennskap og behandling av psykiske helseplager og lidelser. Det hevdes imidlertid av informantene i Ekornes sin studie at ansvaret gjennom deres profesjonsfaglige rolle er noe utydelig, da det ikke fremgår eksplisitt hvordan dette arbeidet skal gjennomføres. Det vises blant annet til at begrepet «psykisk helse» kun nevnes ved én anledning i læreplanverket. Dette kan ses i sammenheng med Borg og Pålshaugen (2018) sin studie, hvor de aktuelle lærerne her også ikke var bevisste på begrepet sin betydning og måter å fremme forebyggende psykisk helsearbeid på i praksis.

En stor kontrast mellom Askill-Williams og Lawson (2013) sin forskning i den australske skolen sammenlignet med forskningen presentert fra den norske skolen er lærerens opplevelse av egen kompetanse og ferdigheter, samt tilgjengeligheten av ressurser som kunnskapsheving. Nærmere 2/3 av lærerne i Askill-Williams og Lawson sin studie uttalte at de anser egne kunnskaper og ferdigheter for å fremme psykisk helsearbeid i skolehverdagen som adekvate, som står i kontrast til Borg og Pålshaugen (2018) og Ekornes (2017) sine artikler. Ansvaret for elevenes psykiske helseutvikling blir også drøftet. Det blir fremhevet at lærere må forholde seg til tematikk som kan oppleves som ukjent i sammenheng med psykisk helsearbeid. Likevel ble dette ansvaret i større grad akseptert på bakgrunn av de eksisterende ressursene gjennom KidsMatter Primary, som ble ansett som en klar fordel for det forebyggende psykiske helsearbeidet. Ved å ha konkrete ressurser i arbeidet med å fremme psykisk helse i skolehverdagen blir det fremhevet at samtlige lærere opplever mestringsfølelse i sin profesjonsfaglige rolle (Askill-Williams & Lawson, 2013, s. 135). Askill-Williams og Lawson sin artikkel viser tydelig fordelene med eksisterende ressurser som gir konkrete verktøy for hvordan psykisk helsearbeid kan realiseres på småskoletrinnet, gjennom en forebyggende tilnærming rettet mot elevmangfoldet.

1.4. Oppgavens disposisjon

Dette innledende kapittelet har redegjort for oppgavens bakgrunn og relevans, formål og avgrensning, samt tidligere forskning. Oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål har også blitt presentert.

Videre vil det i kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Litteratursøket i forbindelse med innhenting av aktuelt teoretisk rammeverk er gjort ved en induktiv tilnærming, ved at litteratursøket er gjort på bakgrunn av funnene som presenteres i kapittel 4. Datamaterialet som oppstod gjennom analysen av oppgavens funn har dermed utgjort grunnlaget for hvilke teoretiske aspekter som har blitt inkludert i denne oppgaven.

Kapittel 3 presenterer oppgavens metodologi og forskningsetikk gjennom forskningsstudiens vitenskapsteoretiske forankring, metodiske valg, praktiske gjennomføring og analysearbeidet av datamaterialet. Forskningsstudien har blitt gjennomført ved å benytte kvalitative intervjuer gjennom en semi-strukturerte intervjuform, med en fenomenologisk tilnærming.

I kapittel 4 presenteres datamaterialet som ble innhentet fra den gjennomførte forskningsstudien i sammenheng med denne masteroppgaven. Dette blir gjort gjennom en generell redegjørelse av likheter, forskjeller og omfanget av funnene fra de inngående intervjuene, hvor det videre også vil bli presentert konkrete sitater gitt av informantene.

Videre i kapittel 5 vil forskningsstudiens funn bli drøftet i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, tidligere forskning og skolens styringsdokumenter. Kapittelet organiseres i 3 hovedområder, som tar for seg hvert av forskningsspørsmålene. Dette vil organiseres ved å dele kapittelet i 3 deler, som presenterer hvert av forskningsspørsmålene.

Avslutningsvis vil kapittel 6 oppsummere oppgavens omfang, hvor det vil gis en mulig konklusjon på oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Det vil også reflekteres over muligheter for eventuell videre forskning i henhold til tematikken som denne masteroppgaven presenterer.

I kapittel 7 presenteres oppgavens litteraturliste. Deretter vil vedlegg fremkomme som siste element av denne masteroppgaven.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet vil presentere aktuelt teoretisk rammeverk angående oppgavens tematikk, hvor kapitlet primært vil deles i 2 hovedområder. Først vil forhold som påvirker barn sin psykiske helseutvikling presenteres, avgrenset til å inkludere beskyttelses- og risikofaktorer, samt sosialisering og identitetsutvikling gjennom transaksjonsmodellen. Dette er gjort med bakgrunn i at de forhold som påvirker barn sin psykiske helseutvikling kan sies å legge grunnlaget for skolens forebyggende arbeid med tematikken. Videre vil skolen som arena for forebyggende psykisk helsearbeid gjennom lærerens profesjonsfaglige rolle bli presentert, gjeldende faktorer som både fremmer og hemmer realisering av psykisk helsearbeid i skolehverdagen. Disse områdene viser til faktorer gjeldende klasseledelse og samarbeid i skolen som direkte påvirker lærere sin realisering av forebyggende psykisk helsearbeid på småskoletrinnet.

Litteratursøket i forbindelse med masteroppgavens teoretiske rammeverk har blitt gjennomført ved en induktiv tilnærming. Det vil si at funnene fra datainnsamlingen har dannet grunnlaget for hvilke teoretiske perspektiver som blir inkludert i det følgende kapitlet (Glaser & Strauss, 2017). Dette kan ses i sammenheng med oppgavens fenomenologiske tilnærming, som tillegger informantenes meninger og erfaringer betydning, hvor en induktiv tilnærming til litteratursøket vil ta utgangspunkt i datamaterialet innhentet fra forskningsintervjuene. Disse betraktningene vil bli ytterligere redegjort for ved kapittel 3, gjeldende metodologi og forskningsetikk. En mulig svakhet med en slik tilnærming kan oppstå ved at informantene ikke nødvendigvis omfavner ethvert tema som er av betydning for forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Likevel konkluderes det med at oppgavens fenomenologiske tilnærming harmonerer med en induktiv tilnærming til litteratursøket. En induktiv tilnærming til litteratursøket ble også ansett som en fordel med bakgrunn i masteroppgaven sin kompleksitet. Forebyggende psykisk helsearbeid på småskoletrinnet omfavner et bredt spekter av ulike tematikk, hvor det vil fungere som en avgrensning av oppgaven å utføre litteratursøket med bakgrunn i datamaterialet. For å innhente relevante teoretiske perspektiver i henhold til den gjennomførte forskningsstudien har Google Scholar og Oria blitt benyttet. Kodene og kategoriene innhentet fra analysearbeidet av datainnsamlingen ble benyttet i det følgende litteratursøket, som vil videre redegjøres for ved delkapittel 3.4., gjeldende analysearbeidet av datamaterialet. I tillegg har relevant pensumlitteratur fra grunnskolelærerstudiet for 1. – 7. trinn i stor grad blitt benyttet.

2.1. Forhold som påvirker barn sin psykiske helseutvikling

Barn sin psykiske helseutvikling formes gjennom et komplekst samspill mellom ulike faktorer i deres oppvekstmiljø. Det er avgjørende for hvert enkelt individ at lærere kjenner til hvilke forhold som kan bidra til å enten fremme eller hemme barn sin psykiske helseutvikling, hvor beskyttelses- og risikofaktorer er forhold som er av sentral betydning (Befring, 2019; Kvello, 2012). Beskyttelses- og risikofaktorer vil i stor grad etableres gjennom deres sosialisering i de ulike samfunn de er en del av, som vil bli nærmere redegjort for i det følgende kapittelet.

2.1.1. Beskyttelses- og risikofaktorer

Beskyttelses- og risikofaktorer viser til både individuelle og kontekstuelle forhold som påvirker i hvilken grad hvert individ utvikler seg faglig, sosialt og emosjonelt (Schoon, 2007). Risikofaktorer viser til forhold som gir barnet bekymring, ubehag og utrygghet, som vil bidra til å kunne øke risikoen for utvikling av psykiske helseplager eller lidelser (Befring, 2019, s. 169). I motsetning til risikofaktorer viser beskyttelsesfaktorer til forhold som kan dempe risikoen for utvikling av psykiske helseplager og lidelser (Kvello, 2012, s. 73). Psykiske helseplager oppstår gjerne som et resultat av manglende beskyttelsesfaktorer i oppveksten, hvor risikofaktorer har fått dominere (Berg, 2012, s. 29). For å tilrettelegge for beskyttelsesfaktorer er det dermed nødvendig å identifisere risikofaktorer som potensielt virker hemmende for barnets utvikling, hvor kunnskap tilknyttet beskyttelses- og risikofaktorer vil være sentralt for forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.

Beskyttelses- og risikofaktorer kan ifølge Kvello (2012, s. 74 - 75) inndeles i 3 kategorier. Disse inkluderer individuelle faktorer, hjemmet og det øvrige oppvekstmiljøet. I henhold til denne masteroppgaven sin tematikk vil det øvrige oppvekstmiljøet avgrensnes til å omhandle skolen og jevnaldrende. Individuelle faktorer kan påvirkes av genetiske forhold, gjeldende for eksempel empati, intelligens, temperament og helsetilstand (Berg, 2012, s. 29). Individuelle faktorer kan også oppstå gjennom barnets eksponering for traumer eller andre livshendelser som virker belastende for individet, hvor slike hendelser ofte er påvirket av miljøet rundt individet. Når det gjelder hjemmet sin betydning i et individ sin oppvekst blir omsorg, trygghet og struktur utpekt som sentrale beskyttelsesfaktor (Kvello, 2012, s. 75). I kontrast kan barn bli utsatt for risikofaktorer gjennom å oppleve omsorgssvikt av sine foresatte, som kan oppstå i varierende grad. Omsorgssvikt viser til svikt i barnets behov for helsefremmende psykiske og fysiske faktorer, hvor omsorgssvikt også kan være understimulering av barnet gjeldende

manglende grad av emosjonell og sosial aktivitet (Befring, 2019, s. 169). Berg (2012, s. 112) påpeker at konfliktfylte forhold, foresatte med psykiske helseplager eller lidelser og belastende hendelser i oppveksten kan utgjøre potensielle risikofaktorer. I tillegg kan også barnet bli utsatt for tilsynssvikt. Dette utvises dersom de aktører eller arenaer som er ansvarlige for individet sin beskyttelse og ivaretagelse ikke gir fremmer trygghet og omsorg (Befring, 2019, s. 172). Samtlige av de presenterte aspektene gjeldende omsorg og tilsyn i et individ sine hjemmeforhold kan også knyttes til lærerens profesjonsfaglige rolle, gjennom sitt mandat hvor det pliktes å fremme et godt psyko-sosialt miljø for elevene (Opplæringslova, 1998, § 9a). Læreren vil fungere som en beskyttelsesfaktor for elever som opplever utfordringer i hjemmet eller i det øvrige oppvekstmiljøet gjeldende jevnaldrende, ved å tilrettelegge for trivsel og trygghet i skolehverdagen (Moen, 2020, s. 49).

Trygghet anses en av de mest avgjørende beskyttelsesfaktorer som kan fremmes, for at barn får utvikle seg ved trygge og støttende rammer (Brandtzæg et al., 2016). Trygghet i et individ sin oppvekst kan forklares gjennom trygghetssirkelen. Trygghetssirkelen ble utviklet som en modell og et verktøy som viser til dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet i barn og unge sin utvikling, gjennom å fremstille barnets behov for trygghetsfremmede elementer i oppveksten (Powell et al., 2014). Avhengighet viser til barnets behov for beskyttelse og tilknytning, mens selvstendighet viser til barnets behov for selvstendighet og utforskning (Brandtzæg et al., 2016). Når barnet beveger seg fra avhengigheten gjeldende beskyttelse og tilknytning mot selvstendighet gjeldende utforskning, vil individet føle trygghet i å ha omsorgspersoner som støtter, veileder og modellerer for at barnet skal mestre selvstendighet, ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 11). Det understrekes videre at et barn vil ikke kunne utvikle mot til å utvise selvstendighet uten trygge rammer under prosessen, hvor trygge rammer involverer omsorg, forståelse og anerkjennelse.

Ved å bevege seg fra avhengighet til selvstendighet vil et individ kunne utvikle trygghet til å utforske sosiale samspill med andre individer, som vil kunne bidra til utvikling av sosial kompetanse. Borge (2018, s. 132) argumenterer for verdien av å utvikle sosial kompetanse, som vil bidra til å for å styrke barn og unges resiliens mot mulige risikofaktorer. Begrepet resiliens viser til utvikling av motstandsdyktighet mot risikofaktorer, hvor dette vil bidra til et forhøyet potensial til å mestre livene sine (Borge, 2018, s. 130). Med andre ord er erfaringer gjennom sosialisering sentralt, for utvikling av sosial kompetanse. Ogden (2015, s. 27) beskriver at sosial kompetanse omhandler å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, som utvikles ved at

individet får erfare komplekse sosiale opplevelser, ved å både måtte forholde seg til andre og egne følelser. Dette vil kunne bidra til sosial mestring og anerkjennelse. Honneth (2018) beskriver at anerkjennelse involverer å akseptere andre for den de er, gjennom emosjonell kjærlighet, sosial verdsettelse og rettslig respekt, hvor disse aspektene videre vil påvirke individets opplevelse av selvtillit, selvfølelse og selvrespekt, som grunnvilkår for identitetsutvikling. Honneth (2018) hevder videre at identitetsutvikling forutsetter en mening om seg selv og en vurdering av dette bildet, ved at identitet skapes i møtet mellom det inter- og intrasubjektive. Når et individ er i en sosial interaksjon med andre vil det gradvis skje en vekstprosess som gjør at individet vokser seg inn i et fellesskap og danner en mening om andre og seg selv (Honneth, 2018). Dette kan ses i sammenheng med Mead (2017) sin speilingsteori som fremmer at et individ ikke kan danne en oppfatning av seg selv uten å tolke andre individer sin reaksjon på seg selv. I tillegg til å speile seg selv i andre jevnaldrende vil også barn og unge speile den atferd signifikante voksne i deres liv utviser. Det er dermed avgjørende å opptre som et gode rollemodeller for barna, ved å fremme positive atferdsmønstre gjennom modellering (Bandura, 1997). Ifølge Bandura (1997) vil modellering bidra til at individer vil kunne lære gjennom observasjon og erfaring av andres handlinger og atferdsmønstre, gjennom å observere hvilke konsekvenser og belønninger handlingene og atferden har. Dette viser at anerkjennelse er et kontinuerlig aspekt i skolen å etterstrebe, hvor sosial kompetanse vil fungere som en beskyttelsesfaktor i barn sin oppvekst og psykiske helseutvikling. Dette vil som nevnt forutsette tilstedeværende voksne som veileder og gir trygghet, for at sosialiseringprosessen ikke vil utgjøre en risikofaktor i barnets utvikling.

Redegjørelsen av Kvello (2012) sine kategorier for beskyttelses- og risikofaktorer kan se ut til å markere et skille mellom individuelle faktorer og kontekstuelle faktorer. Imidlertid kan disse sies å være gjensidig avhengige av hverandre. Susser et al. (2006) beskriver psykisk helseutvikling som et resultat av genetiske faktorer i sammenheng med påvirkninger fra miljøet. Samspillet mellom de beskyttelses- og risikofaktorer som eksisterer i et individ sitt oppvekstmiljø gjeldende både individuelle og kontekstuelle faktorer vil påvirke deres psykiske helseutvikling påpekes også av Berg (2012, s. 30). Disse aspektene danner grunnlaget for forskningsfeltet vedrørende epigenetikk. Francis (2012) beskriver epigenetikk gjennom hvordan ytre faktorer i miljøet et individ er en del av påvirker individet sin videre utvikling, ved at deres genetikk reguleres av miljømessige faktorer uten at selve DNA-sekvensen påvirkes. Dette innebærer at miljømessige faktorer kan bidra til at gener kan aktiveres eller deaktiveres uten å påvirke individet sitt DNA (Francis, 2012). Disse betraktningene viser at

dersom et individ er genetisk eksponert for utvikling av risikofaktorer, vil en forebyggende tilnærming til det psykiske helsearbeidet gjennom å tilrettelegge for beskyttelsesfaktorer i skolehverdagen bidra til å fremme psykisk velvære hos hvert individ. Dette gjennom å innvirke på de kontekstuelle forhold elevene møter i sin skolehverdag (Nordahl, 2016). Sosialisering og utvikling av sosial kompetanse kan dermed anses som betydningsfullt for utvikling av livsmestrende kompetanse, som en beskyttende faktor for elevenes psykiske helseutvikling. Barn og unge sine interaksjoner med samfunnet de er en del av og deres videre utvikling av sosial kompetanse involverer komplekse sosialiseringprosesser. Transaksjonsmodellen er en sentral tilnærming for å forstå disse komplekse og dynamiske forholdene (Sameroff, 1975).

2.1.2. Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er en tilnærming og et samlende begrep som omhandler individer sin utvikling gjennom sosialisering (Sameroff, 1975). Modellen utforsker individer sin gjensidige og dynamiske påvirkning av hverandre innenfor de sosiale miljøer de befinner seg i, hvor teorier tilknyttet den aktuelle tematikken utgjør et helhetlig grunnlag for å forstå individer sine komplekse sosialiseringprosesser (Kvelling, 2012, s. 62). I likhet med studien om epigenetikk viser transaksjonsmodellen at utvikling skjer gjennom det komplekse og dynamiske forholdet mellom genetikk og miljømessige kontekstuelle faktorer (Dodge & Rutter, 2011). I denne sammenheng presenteres primær- og sekundærsosialiseringen som de grunnleggende nivåene av individer sine sosialiseringprosesser i oppveksten, etterfulgt av å se disse nivåene i lys av Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell. Disse tilnærmingene til barn og unge sine sosialiseringprosesser viser til de dynamiske forholdene transaksjonsmodellen tar for seg.

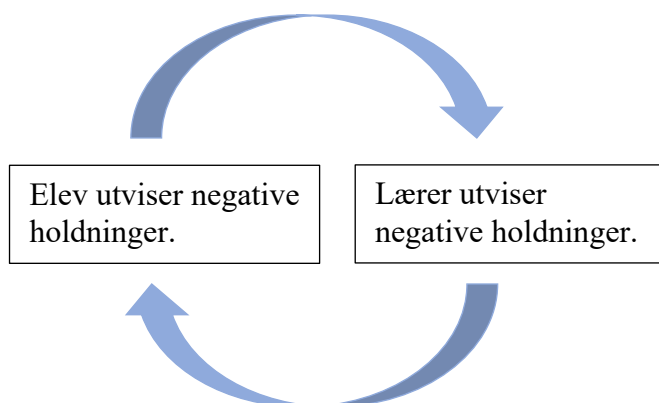
Hvert individ sine sosialiseringprosesser kan ifølge Frønes (2013, s. 21-23) deles inn i primær- og sekundærsosialisering. Frønes sine beskrivelser vil redegjøres for videre i dette avsnittet. Primærsosialiseringen finner sted ved den første perioden av barndommen, gjennom barnets sosialisering med sine nærmeste, som ofte er familie og andre som anses som svært nære for hvert individ. Primærsosialiseringen vil bidra til å skape og forme verdier og forestillinger hos barnet, ved at de sosiale aktørene i et individ sin primærsosialisering viderefører deres egne verdier og holdninger. Det påpekes videre at selv om primærsosialisering alltid finner sted, er det ikke nødvendigvis slik at den sikrer de kvaliteter som bør fremmes, som kan utgjøre potensielle risikofaktorer i et barn sin oppvekst. Videre viser sekundærsosialiseringen til den sosialiseringen som skjer senere i livet, som tradisjonelt inkluderer samfunnsinstitusjoner som skolen og fritidsaktiviteter, i møtet med jevnaldrende og lignende sosiale aktører. Hvilke

aktører og arenaer som tilhører hvilken sosialiseringssprosess kan påvirkes av signifikansen hvert enkelt individ tillegger disse. For eksempel kan læreren utgjøre en primær sosialiseringssagent for elever som erfarer konfliktfylte familieforhold. Jevnaldrende har særlig fått en mer betydningsfull rolle i dagens samfunn og er av stor betydning oppveksten, både gjeldende elevenes sosialisering og identitetsutvikling (Harris, 1998). Å få bekreftelse på selvbildet skjer i stor grad gjennom kontakt med jevnaldrende. «Et positivt og støttende miljø øker vår kapasitet til å takle utfordringer og bidrar til positive forventninger» konstaterer Hovland (2020, s. 8). Kulturen i klassemiljøet kan derfor sies å ha en svært avgjørende påvirkning på elevenes psykiske helse, hvor Nordahl (2013, s. 108) påpeker at læreren er en sentral påvirker ved at læreren kan bidra til å forme elevenes sosiale roller i fellesskapet. Ved å tilrettelegge for en positiv kultur mellom elevene vil dette bidra til å utvikle resiliens mot psykiske helseplager (Borge, 2018). Dette avhenger i stor grad av lærerens klasseledelse. Både gjennom å tilrettelegge for et positivt og støttende miljø mellom elevene, og like viktig gjennom relasjonsbygging og anerkjennende interaksjoner mellom elevene og læreren selv (Nordahl, 2013). Hvordan dette eksplisitt kan realiseres i skolehverdagen vil bli redegjort for ved kapittel 2.2., gjeldende skolen som arena for forebyggende psykisk helsearbeid.

Primær- og sekundærsosialiseringen kan relateres til Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell gjeldende systemteori. Modellen tar utgangspunkt i enkeltindividet og beskriver de kontekstuelle faktorene som påvirker individet gjennom ulike nivåer av sosiale miljø. Disse nivåene er omtalt som mikro-, meso-, ekso- og makronivået. Mikronivået viser til samspillet mellom ulike aktører hvor hvert individ innehar ulike roller ved at de selv er til stede i interaksjoner med andre med mellommenneskelige relasjoner. Rollene hvert individ tilegnes består av forventninger for de gitte situasjonene som de befinner seg i. Dette vil kunne variere for ulike settinger i mikronivået. Mesonivået viser til hvordan et eller flere system i mikronivået berører hverandre. Dette kan føre til at individene utsettes for krysspress dersom de ulike nivåene er av ulike verdier og interesser (Kvillo, 2012, s. 75). For eksempel ved at barnet kan oppleve sin rolle og de forventninger som medfølger annerledes i en vennegruppe sammenlignet med innad i familien. I denne sammenheng omfavner skolen og hjemmet hvert sitt område i mikronivået til et individ, som også vil påvirke deres psykiske helseutvikling gjennom mesonivået, hvor de to sosialiseringssarenaene berører hverandre. Eksonivået omhandler arenaer der barnet som regel ikke er til stede selv, men som likevel har en vesentlig påvirkning av de kontekstuelle forholdene i individet sitt liv. Dette kan for eksempel omhandle samarbeidet mellom skole og hjem som også foregår uten elevens tilstedeværelse, eller

profesjonsfaglig samarbeid mellom lærer og ledelse. Til tross for at barnet ikke alltid selv er til stede vil de aktuelle samarbeidene påvirke barnet i stor grad. Til slutt fremkommer makronivået, hvor barnet aldri er til stede. Dette kan omhandle politiske føringer som påvirker skolens rammer for barnets skolehverdag, gjeldende for eksempel lærertetthet og andre relevante ressurser for lærerens realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell viser dermed at et individ sin utvikling er under en kompleks påvirkning av ulike systemer, hvor hvert system på bakgrunn av de presenterte aspektene kan tilskrives et grunnleggende ansvar for barn og unges psykiske helseutvikling.

I likhet med Bronfenbrenner er også Bateson en sentral teoretiker som forstår mennesket som en del av et sosialt system, hvor relasjonene er av stor betydning (Bateson, 1972). Bateson (1972) fremhever at barnet i tillegg til å bli påvirket av sine omgivelser vil også barnet påvirke sine omgivelser, ved at sosialiseringprosessen i et miljø kan betegnes som sirkulære. Sirkularitet viser til hvordan fenomener kan forstås i sammenheng med hverandre, hvor det ikke nødvendigvis kan identifiseres en konkret årsak for forekomsten av et fenomen (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 103-104). Bateson (1972) mener at forklaringer som baseres på lineære årsaker bør unngås, da sosiale prosesser sjeldent lar seg identifiseres av forenklete forklaringer. Nedenfor presenteres en visuell fremstilling av relasjonell sirkularitet, som jeg selv har utarbeidet. Figuren viser det gjensidige og dynamiske forholdet individene i et miljø har i interaksjon med hverandre. Dersom læreren utviser negative holdninger vil dette kunne internaliseres hos eleven ved at eleven blir påvirket til å utvise lignende holdninger. På samme måte kan eleven sine negative holdninger påvirke læreren til å utvise negative holdninger. Dermed vil det være sentralt som lærer å bevisstgjøre seg og evaluere egen praksis og reaksjonsmønstre i møte med elevmangfoldet, for å avdekke potensielle negative påvirkningsmønstre. Min egen fremstilling av relasjonell sirkularitet presenteres nedenfor:



2.2. Skolen som psykisk helsefremmende arena

Skolen som psykisk helsefremmende arena påvirkes i stor grad av hvert barn sine individuelle forutsetninger, hvor de beskyttelses- og risikofaktorer barnet erfarer fra primærsosialiseringen er forhold lærere må forholde seg til i skolehverdagen (Berg, 2012, s. 32). Derfor trenger skolen å utføre deres forebyggende psykiske helsearbeid med hensyn til de forutsetning hver elev bringer til skolen. Læreren kan omtales som en av de fremste ressursene for realisering av forebyggende psykisk helsearbeid (Berg, 2012, s. 93) Dette med bakgrunn i at læreren er en av de aktørene som elevene forholder seg til i størst grad gjennom oppveksten, som dermed utgjør en signifikant påvirkning ved elevenes psykiske helseutvikling (Atkins et al., 1998; Whitley, 2010). For å utvikle adekvat kompetanse i lærerprofesjonen er det grunnleggende med teoretisk og praktisk kunnskap om klasseledelse, i tillegg til evne for å reflektere over egen yrkesutøvelse (Hovland, 2020). Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, og spenner over et bredt praksisfelt. Ifølge Professor Thomas Nordahl (2012, s. 13) kan klasseledelse beskrives som lærerens evne til å skape gode faglige og sosiale rammer i skolen. Nordahl (2013, s. 108-109) deler klasseledelse inn i ulike fokusområder, hvor 3 fokusområder ble fremtredende ved datainnsamlingen angående informantenes erfaringer med forebyggende psykisk helsearbeid. Disse involverer: 1) relasjonsarbeid, 2) forventninger og motivering og 3) etablering av struktur, regler og rutiner.

Det følgende kapittelet presenterer utvalgt teoretisk rammeverk gjeldende praktiske metoder i skolen som har en forebyggende tilnærming til det psykiske helsearbeidet, med læreren som signifikant aktør. Litteratursøket er som nevnt gjennomført med bakgrunn i datainnsamlingen fra de gjennomførte forskningsintervjuene. I denne sammenheng har de 3 presenterte områdene av Nordahls (2013, s. 108-109) former for klasseledelse blitt utvalgt, etterfulgt av betydningen av samarbeid med signifikante aktører, gjeldende profesjonsfaglig samarbeid og skole-hjem-samarbeid. Disse aspektene baseres også på kunnskap om barn og unge sin psykiske helseutvikling gjeldende beskyttelses- og risikofaktorer, som presentert ved forrige delkapittel.

2.2.1. Relasjonsarbeid

En relasjon viser til forholdet mellom mennesker, hvor et aktivt relasjonsarbeid i skolen skal bidra med anerkjennende og støttende relasjoner til hver elev (Nordahl, 2013, s. 108). Berg (2012, s. 85) beskriver en lærer som relasjonskompetent dersom vedkommende tar ansvar for egen atferd og kommunikasjonsmønstre i møtet med elevgruppen, ved å tilpasse seg for

elevenes behov. Dette vil både involvere å fremme en positiv relasjon med hver enkelt elev, samtidig som det aktivt iverksettes tiltak dersom en relasjon oppleves som problematisk. En relasjonskompetent lærer vil kunne rette fokuset fra individperspektivet, gjeldende å unngå å tilskrive eleven en krevende identitet, til det kontekstuelle perspektivet, gjeldende hvilke ytre faktorer som gjør relasjonen krevende (Nordahl, 2016). Frønes (2013, s. 23) påpeker i likhet med Bandura (1997) at signifikante voksne vil fungere som forbilder for elevgruppen, hvor lærerens verdier og holdninger vil kunne internaliseres hos elevene. Dermed trenger elevene å erfare en støttende og varm klasseleder, som også stiller krav og forventninger til elevene som enkeltindivider og som gruppe (Nordahl, 2013, s. 108-109). For å lykkes med relasjonsarbeid som både skaper trygghet og utvikling utpeker Nordahl (2012, s. 30-31) en autoritativ lederstil som fordelaktig. En autoritativ lederstil tillegger relasjonen mellom lærer og elev forrang ved å utvikle et anerkjennende og støttende forhold, samtidig som læreren tar ansvar for å sette grenser, krav og forventninger til elevene. Dette pekes på som en kontrast til en ettergivende tilnærming, hvor læreren mister kontrollen og i størst grad etterkommer elevenes krav og ønsker. Nordahl (2012, s. 31) understreker at elevene behøver en tydelig leder for å utvikle motivasjon og trygge rammer. Emosjonell og sosial støtte er to begreper som er sentrale ved relasjonsarbeid gjennom en autoritativ praksis, som bidrar til å fremme beskyttelsesfaktorer i skolehverdagen (Farmer & Farmer, 1996; House, 1987). Emosjonell støtte viser til støtte som erfares på et emosjonelt nivå i møtet med egne følelser. Emosjonell støtte kan involvere oppmuntring, empati og sympati, som vil bidra til å styrke et individ sitt emosjonelle velvære. Sosial støtte kan også inkludere emosjonell støtte, i tillegg til mer instrumentelle faktorer for støtte (House, 1987, s. 26). Dette kan involvere praktisk hjelp i skolehverdagen gjennom informasjon, veiledning og bekreftelser. Veiledning gjeldende atferdsregulering er et sentralt eksempel på sosial støtte. Emosjonell og sosial støtte vil gi elevene mulighet til å utvikle selvaksept, motivasjon og trygghet, som bidrar til en god psykisk helse (House, 1987).

Ved de tidlige årene av barn sin oppvekst utgjør lek en særlig avgjørende rolle gjeldende elevenes utvikling og trivsel. Relasjonsbygging gjennom lek kan bidra til å skape tilhørighet og egenverd ved å delta i sosiale fellesskap, ved at elevene er aktive aktører i egne sosiale og emosjonelle læringsprosesser (Frønes, 2013, s. 30). Særlig blir rollelek utpekt som sentralt for utvikling av sosial kompetanse, hvor rollene som utspilles vil preges av relasjoner, perspektivtakning, kommunikasjon, kulturelle betingelser, med mer (Frønes, 2013, s. 30). Et slikt læringssyn bygger på psykologen og pedagogen John Dewey sin teori om at mennesket lærer best ved å være aktive deltakere i egen læringen (Dewey, 2008). Imidlertid vil ikke alle

sosialiseringprosesser oppfattes som gode, som kan utgjøre en potensiell risikofaktor. Sosialisering kan omtales som en form for disiplinering, ved at elevene både må innordne seg i det sosiale miljøet gjennom tilpasning og underordne seg ved å akseptere regler og normer, og samtidig vise hensyn til andre (Frønes, 2013, s. 145). Dette kan oppleves som krevende og frustrerende for enkelte. Det vil dermed være avgjørende for elevene å trene på hvordan å takle utfordringer og utvikle mot til å møte nye situasjoner med en positiv holdning. Som nevnt ved delkapittel 2.1. gjeldende beskyttelses- og risikofaktorer er trygghetssirkelen særlig sentral i denne sammenheng (Brandtzæg et al., 2016). For at det skal være virkningsfullt å la elevene utvikle seg gjennom frilek er det avgjørende med tilstedeværende voksne som kan modellere, veilede og gripe inn ved nødvendige situasjoner, som vil bidra til å gi sosialisering gjennom leken en trygg ramme (Brandtzæg et al., 2016; Frønes, 2013, s. 27). Frønes (2013, s. 26-27) påpeker at observasjon av lek vil kunne avdekke holdninger og verdier hos elevene, ved at disse kommer til uttrykk gjennom leken. Dette kan være en klar fordel i det forebyggende psykiske helsearbeidet, ved at det tydeliggjøres hvilke aspekter av elevenes sosialiseringprosesser som virker beskyttende eller risikoutsatt.

2.2.2. Forventninger og motivering

Det andre hovedområdet for klasseledelse som fremmer en forebyggende tilnærming til psykisk helsearbeid er å utvise tydelige forventninger til elevene og tilrettelegge for motivasjon (Nordahl, 2013, s. 109). En positiv lærer-elev relasjon vil i tillegg til å påvirke elevenes sosiale og emosjonelle utvikling også påvirke deres faglige læringsutbytte (Nordenbo et al., 2008). Elever som erfarer gode relasjoner i møtet med både lærer og medelever vil kunne oppnå økt læringsutbytte ved at de motiveres til økt innsats, gjennom støtte fra signifikante andre (Marzano, 2007). Et individ sin motivasjon og tro på egne forutsetninger for både faglig og sosial utfoldelse kan ses i sammenheng med deres selvoppfatning, hvor Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 155) beskriver selvoppfatning som den vurdering et individ har av seg selv. Denne troen baseres seg på individets identitetsutvikling som tidligere presentert, og vil utvikles i møtet med signifikante personer gjeldende hvorvidt hvert individ opplever å bli anerkjent for den de er (Honneth, 2018). Troen på egne forutsetninger til å mestre avgjør i stor grad hva mennesker gjør med de evner, ferdigheter og kunnskaper de har (Schunk & Mullen, 2012). Relasjonsarbeid er dermed særlig sentralt for å fremme motivasjon hos elevene, med de aspekter som ble presentert ved forrige delkapittel. I tillegg til elevenes individuelle selvoppfatning er det også svært sentralt at elevene erfarer å mestre både faglig og sosialt, som et grunnlag for å utvikle motivasjon (Bandura, 1997).

Bandura (1997) hevder at opplevelse av mestring bidrar til effektiv læring ved at det knyttes positive følelser både til læringsprosessen og til de ferdighetene og kunnskapene elevene utvikler som resultat. Disse aspektene danner grunnlag for læringsmotivasjon og pågangsmot, som er sentrale faktorer i Banduras begrep «self-efficacy-belief», som omhandler mestringsforventninger (Bandura, 1997). Å ikke oppleve mestring faglig og sosialt vil kunne både svekke elevenes selvksept og motivasjon, men likevel er det avgjørende for elevenes utvikling at læreren har høye og realistiske forventninger til elevene (Nordahl, 2013, s. 109; Marzano; 2007). Elevenes utvikling må dermed ikke risikere å hemmes ved at læreren ikke våger å utvise høye forventninger til elevene, ved å rette et for stort fokus på opplevelse av mestring, uten å bli tilstrekkelig utfordret. Mestring kommer sjeldent uten anstrengelse. Dette kommer til uttrykk av Lazarus og Folkman (1984, s. 141) som beskriver mestring som et «kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser». I tillegg vil det som tidligere presentert være avgjørende med trygge og anerkjennende rammer for at elevene skal våge å bevege seg fra avhengighet til selvstendighet (Brandtzæg et al., 2016).

Et sentralt verktøy for å fremme forventninger og motivasjon er bruk av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring viser til tilrettelegging og differensiering i skolehverdagen som møter hver elev sine behov, med hensikt for å få et best mulig utbytte av opplæringen (Bachmann & Haug, 2006, s. 101). Bachmann og Haug (2006) fremmer en bred tilnærming til tilpasset opplæring, hvor det tillegges fokus på læringsmiljøet gjennom en kollektiv tilpasning til undervisningen. Samtidig vil individuelle tilpasninger være nødvendig for å imøtekommende hver enkelt elev sine behov, dersom det er nødvendig med ytterligere tilpasninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det blir videre hevdet at en bred tilnærming til tilpasset opplæring fremmer sosial deltakelse gjennom inkludering av alle elever i skolehverdagen (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring kan realiseres gjennom varierte arbeidsmåter, læringsarenaer, vurderingsformer og intensitet (Jordet, 2010, s. 235). Særlig er det fordelaktig å benytte en aktiv tilnærming til undervisning gjennom fysisk aktivitet, som vil bidra til å fremme økt livskvalitet og konsentrasjon (Tjomsland & Viig, 2015, s. 16). Med tilpasset opplæring kan elevmedvirkning fungere som et sentralt virkemiddel for å øke elevenes motivasjon (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 16), ved at elevene til en viss grad får utfolde seg etter egne interesser og evner. Checkoway (2011) forklarer begrepet «medvirkning» til å uttrykke samarbeid mellom lærer og elev, som i motsetning til begrepet «deltakelse» viser til en mer passiv tilnærming til egen læring og utvikling. Elevmedvirkning kan også i stor grad benyttes ved utarbeiding av struktur, regler og rutiner i klasserommet, som utpekes som et tredje aspekt av forebyggende psykisk helsearbeid.

2.2.3. Etablering av struktur, regler og rutiner

Et tredje grunnleggende aspekt av å drive hensiktsmessig klasseledelse som fremmer forebyggende psykisk helsearbeid er etablering av struktur, regler og rutiner, hvor dette omtales som en av lærerens viktigste ferdigheter (Nordahl, 2013, s. 108-109). Å etterfølge strukturer, regler og rutiner er nødvendige ferdigheter for å kunne ta del i fellesskap med andre (Nordahl, 2012, s. 53). Dette kan anses som nok et ledd i å utvikle sosial kompetanse, som det gjennom kapittelet har blitt presentert at er grunnleggende for psykisk helseutvikling. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 135) hevder at tydelige regler og rutiner vil bidra til å forebygge utfordringer tilknyttet elevatferd. Manglende struktur er ofte en grunnleggende årsak til uro i skolehverdagen, som påvirker både den faglige, sosiale og emosjonelle utviklingen (Doyle, 2006). Etablering av struktur, regler og rutiner vil dermed forenkle elevenes skolehverdag, samtidig som det er en forutsetning for at læreren skal få drive sin profesjonelle praksis på en hensiktsmessig måte (Nordahl, 2013, s. 108). For at de strukturer, regler og rutiner som preger skolehverdagen skal bli overholdt er det nødvendig for hvert individ å utvikle strategier for å møte de aktuelle forventningene. Ogden (2012, s. 40) fremhever at få og klare regler som er positivt formulerte vil være mer overkommelige å praktisere, samt lettere å lære seg. Atferden som forventes trenger også å være observerbar, slik at læreren kan sikre at forventningene blir overholdt og at det er mulighet for å evaluere i hvilken grad de oppnås (Nordahl, 2012, s. 54). Det påpekes også av Nordahl (2012, s. 54) at det er avgjørende å anvende reglene strukturert og rutinemessig slik at lærer tydelig utviser hva som forventes til enhver tid. Som nevnt ved forrige delkapittel vil det fungere som en positiv forsterkning å la elevene medvirke i utarbeidelsen av klassen gjeldende strukturer, regler og rutiner. På denne måten vil elevene kunne føle eierskap over reglene og oppleve større ansvar for at reglene blir fulgt (Tveit, 2012).

2.2.4. Samarbeid om elevenes psykiske helse

Et annet grunnleggende aspekt av lærerens profesjonsfaglige kompetanse er evne til å samarbeide med andre signifikante aktører til fordel for barnets faglige, sosiale og emosjonelle utvikling (Jenssen & Nordahl, 2022). Skolen kan forstås i en systemteoretisk retning, hvor ulike områder i skolen påvirker og er gjensidig avhengig av hverandre (Bateson, 1972). Hvert arbeidsforhold bidrar med en signifikant rolle i arbeidet mot skolens felles målsetninger (Stoll et al., 2006). Jenssen og Nordahl (2022, s. 2) omtaler skolen som en lærende organisasjon gjennom profesjonsfaglige fellesskap, ved at den utfordrer subjektive og kollektive oppfatninger og praksiser innad i organisasjonen. Stoll et al. (2006) beskriver at samarbeid gjennom profesjonelle læringsfellesskap fremmer forskningsbasert kunnskap og praksis, hvor

det utvises et kollektivt ansvar for elevenes utvikling. Profesjonelle læringsfellesskap vil også bidra til å styrke lærere sin innsikt i egen undervisningspraksis ved at det drives kompetanseutvikling i fellesskap blant skolens ansatte (Albrechtsen, 2013; Stoll et al., 2006). Kraft et al. (2016) hevder at en slik tilnærming til samarbeid innad i organisasjonen vil gi elevene et større utbytte av opplæringen. En forutsetning for realiseringen av profesjonsfaglige fellesskap er å prioritere tid og sted til å utvikle adekvate møtepunkt, da tid ofte er en hemmende faktor ifølge Stoll et al. (2006). Dersom det oppstår ytterligere problemstillinger eller bekymringer for elever som ikke lar seg løse intern vil det opprettes samarbeid med tverretatlige instanser. Tverretatlige instanser består av eksterne tjenester som ikke er en del av det daglige tilbudet i skolen, som involverer fagpersoner som kan tilføre sin kompetanse til skolen (Kinge, 2012). Dermed vil skoler være avhengige av samarbeid både innad organisasjonen og tverretatlig, i tillegg til hjemmets unike kunnskap om hvert enkelt barn.

Skolen og hjemmet er to av de arenaene barn i dagens samfunn tilbringer mest tid gjennom oppveksten sin. Det er derfor nødvendig å skape en god dialog med hjemmet ved å samarbeide om deres felles formål angående å tilrettelegge for barnets faglige, sosiale og emosjonelle utvikling (Drugli, 2008, s. 134). Dermed er samarbeid med hjemmet en sentral faktor for realisering av forebyggende psykisk helsearbeid i skolehverdagen. Skolen får som oftest lite innsikt i de arenaer elevene oppholder seg hvor læreren selv ikke er til stede, men er likevel av svært stor betydning for elevenes skolehverdag. Dette inkluderer det kontaktløse samarbeidet mellom skolen og hjemmet som foregår hver dag i deres private hjem. Dette inkluderer støtte, oppmuntring og motivasjon som elevene opplever fra de foresatte, i tillegg til de holdninger de foresatte retter mot skolen. Hjemmet sine holdning til læring og skolens praksis er av stor betydning gjeldende deres påvirkning av egne barn (Bauer & Webster-Stratton, 2006). I tillegg til hjemmets holdninger til læring og skolens praksis vil hjemmet bidra som en klar ressurs for lærerens realisering av psykisk helsearbeid ved å inneha kunnskap om egne barn som er av avgjørende betydning for å kunne tilpasse skolehverdagen gjeldende faglige, sosiale og emosjonelle forutsetninger. På denne måten kan det tilrettelegges og tilpasses for hvert enkelt individ sine forutsetninger.

Samarbeidet mellom skole og hjem skal bestå av både informasjon, dialog og drøftinger, samt medvirkning, hvor medvirkning fungerer som det sterkeste nivået av samarbeid (Nordahl, 2015, s. 27-28). Filosof Knud Løgstrup (2010) tillegger tillit som en avgjørende faktor ved ethvert samarbeid, som et tosidig arbeid av hver part, hvor dette vil gi en opplevelse av å bli ivarettatt,

som er særlig fundamentalt i skolen som tar hånd om andres barn. For å tilrettelegge for de foresatte sin medvirkning kreves det felles målsettinger og forpliktelse hos begge parter av samarbeidet. Å tilrettelegge for de foresatte sin medvirkning vil gi en opplevelse av tillit og respekt ved å kunne bidra i egne barn sin skolehverdag, ved at deres kompetanse og erfaringer blir anerkjent (Desforges & Abouchaar, 2003). Hoover-Dempsey og Sandler (1995) hevder at foresatte vil delta mer aktivt i samarbeid dersom de opplever at deres erfaringer er av betydning. I tillegg argumenterer Desforges og Abouchaar (2003) i likhet med Drugli (2008, s. 124) for fordelene med en proaktiv tilnærming til samarbeidet. Terskelen for å ta kontakt for begge parter vil kunne oppleves som mindre, som vil kunne bedre kvaliteten ved samarbeidet.

Frønes (2013, s. 21) hevder at vestlig barneoppdragelse i dagens samfunn preges av barnets individualisering gjennom at deres meninger i stor grad skal bli hørt og ivarettatt. Denne intensjonen kan sies å være god, men likevel poengteres det at et slikt fokus oppleves å overstyre de foresattes autoritet gjennom grensesetting og forventninger (Frønes, 2013, s. 21). Berg (2012, s. 42) viser til at foresatte i dagens samfunn er mer travle enn tidligere, hvor det utvises forventninger om å mestre deres ulike gjøremål for å fremstå vellykket. I denne sammenheng er et annet sentralt aspekt i dagens samfunn at de foresatte har utviklet en mer fremtredende rolle i skolen (Dahl et al, 2016). Disse betraktningene kan bidra til å utfordre skolens praksis (Faugstad & Jenssen, 2019). Det utpekes som en utfordring når skolen og hjemmet innehar ulike verdier og interesser for elevenes skolehverdag, som vil kunne skape krysspress hos elevene (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012, s. 75). Faugstad og Jenssen (2019) påpeker at lærere må ha mot til å være tydelige på å formidle skolen sine opplevelser til fordel for barnets beste, ved å være tydelig ved formidling av aktuelle fokusområder. Til tross for de mulige utfordringene som et samarbeid kan medføre hevder Drugli (2008, s. 134) at de fleste foresatte vil akseptere den profesjonelles praksis ved å bli møtt med anerkjennelse og felles formål gjeldende barnets beste.

3. Metodologi og forskningsetikk

Dette kapitlet vil redegjøre for og begrunne forskningsstudiens vitenskapsteoretiske forankring, metodiske valg, praktiske gjennomføring og analysearbeidet av datamaterialet. Disse aspektene er basert på masteroppgaven sitt formål, problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Det vil også reflekteres over egen rolle som forsker og de etiske overveielser som har medfulgt i forskningsprosessen. Avslutningsvis vil forskningsstudien sin kvalitet bli drøftet i lys av studiens reliabilitet og validitet, hvor disse aspektene også vil belyses gjennomgående i kapitlet.

3.1. Vitenskapsteoretisk forankring

Ved enhver forskningsprosess fremkommer det samtlige valg som vil være av betydning for forskningsstudien sin gjennomføring og medfølgende resultater. Metodevalg er en avgjørende faktor i denne sammenheng, som omhandler å samle inn, analysere og tolke data for å skape nye kunnskaper og innsikt (Johannessen et al., 2016, s. 25). Et av de mest grunnleggende elementene i en forskningsstudie som avgjør metodevalg er formålet med den aktuelle forskningsstudien, presentert gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dallan, 2017, s. 51). Formålet med forskningsstudien vil bidra til å avgjøre hvilken vitenskapsteoretisk forankring som er mest hensiktsmessig å benytte under både forsknings- og analysearbeidet.

3.1.1. Fenomenologi som vitenskapsteoretisk forankring

Formålet med forskningsstudien gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven er å få innsikt i og å videreformidle lærere på småskoletrinnet sin forståelse og realisering av forebyggende psykisk helsearbeid, med hensikt om å utvikle kunnskaper som kan anvendes som verktøy for å drive adekvat psykisk helsearbeid på småskoletrinnet. Dette kan argumenteres for å gi en fenomenologisk tilnærming til gjennomføringen av forskningsstudien. Forskning med en fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i at ulike fenomen ikke kan forstås uavhengig av individer sine erfaringer eller opplevelser av det aktuelle fenomenet, hvor målet med fenomenologisk forskning er å studere fenomen slik de fremtrer, oppfattes og tolkes av det subjektive enkeltmennesket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). En slik tilnærming til forskning kan gi mangfoldige beskrivelser og forståelser av utvalgte fenomen, som utgjør hver enkelt informant sin egne sannhet (Johannessen et al., 2016, s. 171). For å få tilgang til enkeltmennesket sin sannhet og erfaringer fremmer fenomenologisk metodologi kvalitativ metode som verktøy for kunnskapsutvikling (Malterud, 2012, s. 18).

3.2. Metodisk tilnærming

Metode kan beskrives som et verktøy for å tilegne seg kunnskap og innsikt angående hvilke fremgangsmåter som er fordelaktige ved gjennomføring av en forskningsstudie (Aubert, 1985, s. 51). I det følgende delkapittelet vil kvalitativ metode som metodisk tilnærming gjennom kvalitative forskningsintervju bli presentert. Det vil også bli redegjort for hvilke overveielser som er gjort i henhold til de metodiske valgene og ved gjennomføringen av forskningsstudien, gjennom å redegjøre for styrker og svakheter ved de ulike tilnærmingene.

3.2.1. Kvalitative forskningsintervju

Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming i en forskningsstudie vil det være hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode som verktøy for å innhente datamateriale (Thagaard, 2018, s. 11). I kontrast til kvantitative metoder som fremmer breddekunnskaper i form av tallmessige størrelser og mengder gjennom statistiske analyser, gir kvalitative metoder dybdekunnskap gjennom innsikt i informantenes livsverden. Formålet med kvalitative forskningsintervju vil dermed være å innhente informantene sine forståelser, refleksjoner, meninger, begrunnelser og erfaringer gjennom inngående samtaler (Leseth & Tellmann, 2018, s. 70). Dette tydeliggjør at en kvalitativ forskningsmetode harmonerer med en fenomenologisk tilnærming til studien. Den valgte forskningsmetoden har blitt gjennomført med bruk av intervjuer, for å få innsikt i lærere på småskoletrinnet sin forståelse og realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Inngående samtaler gjennom intervju vil dermed muliggjøre en dypere forståelse av lærere på småskoletrinnet sin livsverden tilknyttet tematikken ved å innhente mangfoldige beskrivelser fra informantene, som videre vil bli analysert og presentert av meg som forsker. For å sikre kvalitet i forskningsstudien vil det være avgjørende for forskeren å presentere et så korrekt bilde av informantenes virkelighet som mulig (Thagaard, 2018, s. 36). Dette vil bli ytterligere diskutert i delkapittel 3.5.

Ved enhver forskningsstudie vil det medfølge både styrker og svakheter tilknyttet den valgte forskningsmetoden. En av de mest sentrale styrkene med kvalitative forskningsintervju er mulighetene som gis gjennom nærhet mellom forsker og informant. Denne nærheten oppstår i hovedsak gjennom språket, ved at språk fører mennesker sammen (Tjora, 2017, s. 265). Samtaler mellom mennesker kan anses som en berikelse, hvor hvert enkelt individ kan bidra med verdifulle beskrivelser og erfaringsdeling, som bidrar til forståelse, refleksjoner og eventuelle oppklaringer. Inngående intervju vil være en fordel for forskeren ved at det gir

muligheten til å gå i dybden på informantenes opplevelser, stille ytterligere spørsmål for oppklaringer og gi mulighet for videre refleksjoner (Johannessen et al., 2016, s. 145-146). Dette ble tydeliggjort ved valget om å gjennomføre intervjuene med en semi-strukturert organisering, som vil bli redegjort for ved delkapittel 3.2.2. Kvalitative forskningsintervju kan dermed bidra med nyanserte og detaljerte datamateriale, som kan bidra til en mer helhetlig forståelse av en forskningsstudie, i tillegg til å gi forskeren mulighet til å tilpasse gjennomføringen underveis.

Bruk av intervju som forskningsmetode innehar også potensielle svakheter. Leseth og Tellmann (2018, s. 68) viser til 3 hovedområder som utgjør potensielle svakheter ved bruk av forskningsintervju, gjeldende forskerposisjon, sannhet og taushet. Forskerens profesjonalitet gjennom kunnskap og evner er svært sentral i henhold til hvordan forskningsstudien planlegges, gjennomføres og avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120-121). Dette vises blant annet gjennom måten forskeren kommuniserer på. Både verbal og non-verbal kommunikasjon kan påvirke påliteligheten av en forskningsstudie (Jacobsen, 2010). Ved verbal kommunikasjonen er kunnskap knyttet til ulike spørsmålstyper sentralt. Forskeren bør være påpasselig med å ikke stille konfronterende eller ledende spørsmål, men heller oppfordre til refleksjon ved å stille åpne spørsmål. Informantenes kommunikasjon av sannhet kan blant annet påvirkes av ledende eller konfronterende spørsmål (Thagaard, 2018, s. 97). Taushet kan også oppstå ved at informantene blir ukomfortable grunnet ugunstige spørsmålstyper (Leseth & Tellmann, 2018, s. 81-82). Dette presiserer igjen nødvendigheten av forskerens profesjonalitet, gjennom grundige forberedelser i forkant av intervjuene. Et annet aspekt som kan føre til taushet er eventuell manglende kunnskap angående tematikken som blir presentert til informantene under intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 113). Det er dermed avgjørende å rekruttere et utvalg som er passende med hva forskningsstudien har som formål å undersøke, i tillegg til å benytte spørsmål tilpasset utvalgets forutsetninger.

Etter å ha overveid styrker og svakheter ved bruk av forskningsintervju som metode ble det videre vurdert hvordan de kommende intervjuene skulle struktureres. På samme måte som ved valg av forskningsmetode ble det vurdert styrker og svakheter med de ulike fremgangsmåtene for gjennomføringen av intervjuene. Etter nøye overveielser utpekte semi-strukturerte intervju seg som den mest gunstige fremgangsmåten for å besvare problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Disse overveielsene vil bli presentert nedenfor.

3.2.2. Semi-strukturerte intervju

En semi-strukturert intervjuform gir forskeren frihet til å stille oppfølgingsspørsmål utover intervjuguiden sine rammer, samtidig som det dannes et fundament for datainnsamlingen ved å basere intervjuet på intervjuguiden sine forhåndsbestemte spørsmål (Thagaard, 2018, s. 91). Dette gir en videre fleksibilitet ved at samtalen kan styres ut ifra informantenes beskrivelser, og ikke gjennom hva informanten er forventet å beskrive. Denne fleksibiliteten kan betraktes som en styrke ved forskning på enkeltindividers livsverden.

Bruk av semi-strukturerte intervju kan også by på utfordring ved at ikke alle områder av intervjuguiden som opprinnelig var tiltenkt blir omfavnet. Dette kan oppstå ved at intervjuet blir mer flytende enn hva forskeren først antok (Thagaard, 2018). Med disse aspekter tatt i betraktning ble det utarbeidet en intervjuguide i forkant, med et utvalg av konkrete spørsmål, hvor hvert av spørsmålene ble besvart av hver enkelt informant. Dette for å sikre adekvat datamateriale i henhold til forskningsspørsmålene. Dette ga en nærmere strukturert enn ustrukturert intervjuform ved å benytte disse grunnleggende spørsmålene ved hvert av intervjuene. I tillegg ble det sikret rom for ytterligere refleksjoner eller kommentarer ved at både informantene og jeg som forsker fikk stå fritt til å stille spørsmål eller berøre tema utover grunnspørsmålene i intervjuguiden. På denne måten kunne jeg som forsker være åpen for innspill fra hver informant, som kunne gi nye vinklinger på tematikken. Likevel kan dette også utgjøre en potensiell svakhet ved transkriberingen av intervjuene og den videre analyseringen av datamaterialet. Datamaterialet som samles inn fra de ulike informantene kan variere i ulik grad og ha forskjellige hovedpoeng innenfor tematikken. Dette kan gi utfordringer når det skal utføres analysing og sammenligning av de ulike dataene med tanke på tid og kapasitet (Bjørndal, 2017, s. 129). Det vil dermed være avgjørende å arbeide nøyaktig og systematisk med datamaterialet for å presentere informantenes erfaringer og meninger på korrekt vis, i henhold til den fenomenologiske rammen på forskningsstudien.

Ved å ha overveid disse betraktningene tilknyttet organiseringen av intervjuene, ble semi-strukturerte intervju ansett som fordelaktig for å innhente kunnskaper, innsikt og refleksjoner knyttet til tematikken. Dette gjennom bruk av eksplisitte grunnleggende spørsmål for å sikre relevant datamateriale for å besvare forskningsspørsmålene, samt fleksibilitet ved å kunne tilføre eventuelle refleksjoner og innsikter utover grunnspørsmålene gitt ved intervjuguiden. For å innhente varierte data gjennom inngående samtaler har det blitt gjennomført «duo-intervjuer», hvor intervjuene har blitt gjennomført i grupper med to informanter av gangen.

3.2.3. Fokusgruppeintervju

Gruppeintervju finner sted med flere informanter samtidig (Johannessen et al., 2016, s. 146-147). I en fokusgruppe blir informanter intervjuet basert på deres kunnskaper om et bestemt fagfelt eller tematikk, hvor deres ulike synspunkter og erfaringer brukes som datamateriale (Thagaard, 2018, s. 115). Gruppeintervjuene i den følgende forskningsstudien har blitt gjennomført ved at informantene har blitt intervjuet i par, hvor hvert par arbeider i samme klasse som kontaktlærere. Gruppeintervjuer er ofte mer komplekse enn enkeltintervjuer på bakgrunn av at dataene frembringes gjennom informantenes relasjoner, i tillegg til intervjuer og informant (Leseth & Tellmann, 2018, s. 89). Dermed vil «duo-intervju» være mindre komplekse med færre deltakere å forholde seg til som informant. Gruppeintervjuer gir også en fleksibilitet ved at metoden gjør det mer effektivt å innhente datamateriale, ved å intervjuere flere informanter samtidig (Thagaard, 2018, s. 115-116). Dette kan spare forskeren for tid, og dermed gi mulighet til å eventuelt benytte seg av flere informanter, som også var tilfellet ved denne forskningsstudien.

I forarbeidet med utvalg og rekruttering av informanter har det blitt overveid både styrker og svakheter ved en slik gjennomføring. En fordel med den valgte metoden er muligheten til å bidra til å vekke refleksjoner hos hverandre. Det vil også være interessant å observere hvorvidt informantene har lik eller ulik oppfatning av det psykiske helsearbeidet i deres felles klasse. Imidlertid vil det også skape mulige ulemper med en slik tilnærming ved at informanter kan påvirkes av forventninger og relasjoner til hverandre som kolleger, særlig da hvert informantpar arbeider sammen i det daglige vil disse ha en naturlig påvirkning av hverandre. Dette kan for eksempel oppstå på bakgrunn av deres ulike roller i en gruppe, hvor en informant kan ha mer dominante meninger og personlighet (Wibeck, 2011). Videre vil også en av partene kunne ta ordet i større grad enn den andre. Forskeren må dermed være bevisst på å dirigere ordet mellom informantene. For å tilrettelegge for samtale som likestiller hver informant sin mulighet til å tale, ble det opplyst i forkant av intervjuet at intervjueren vil delegere ordet med håndbevegelser og blikk. På denne måten blir det sikret at hver informant får mulighet til å bidra likeverdig.

Med tanke på de potensielle ulempene tilknyttet bruk av gruppeintervju har hver informant fått muligheten til å selv velge om de er komfortable med å bli intervjuet med sin kollega, eller om det var ønskelig med individuell gjennomføring, ettersom enkelte opplever å uttrykke seg friere individuelt (Jacobsen, 2010). Det viste seg gjennom deres bekreftelser at hver informant var komfortabel med å la seg intervjuere med sin kollega, og anså gjennomføringen som positiv.

3.3. Gjennomføring

I det følgende delkapittelet vil gjennomføringen av forskningsstudien presenteres. Det vil først redegjøres generelt for informantenes personvern, hvor aktuelle delkapitler vil utdype disse aspektene ytterligere. Deretter presenteres forskningsstudiens utvalg og medfølgende rekruttering. Videre vil utarbeidelsen av intervjuguiden, i tillegg til gjennomføringen av datainnsamlingen bli presentert.

3.3.1. Personvern

Ved forskning på mennesker medfølger det krav som må følges for å overholde tilhørende etiske prinsipper. Forskningsstudien er på bakgrunn av dette gjennomført i henhold til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) sine retningslinjer for personvern og databehandling. NESH (2023, s. 25-26) opplyser om at data innhentet fra forskning og annet lignende materiale skal lagres og deles forsvarlig, hvor det stilles krav til søknad om godkjenning dersom personopplysninger skal behandles gjennom elektroniske hjelpemidler. Innsamlingen av datamaterialet for den følgende forskningsstudien involverer bruk av elektronisk lydopptak. Det ble dermed innsendt søknad til SIKT (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) i forkant av studien, som senere godkjente gjennomføring av forskningsstudien i sammenheng med masteroppgaven (vedlegg 1). Etter å ha fått godkjent gjennomføringen ble det igangsatt rekruttering av aktuelle informanter.

3.3.2. Utvalg og rekruttering

En forskningsstudie sitt utvalg av informanter har en vesentlig rolle i utfallet av resultatene, da informantene vil bidra med mulige konklusjoner på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Det stilles dermed spesifikke krav til utvelgelse av informanter (Johannessen et al., 2016, s. 113-122). Det er blant annet avgjørende med informanter som innehar kjennskap til tematikken som problemstillingen tar for seg. I denne sammenheng var det naturlig å rekruttere lærere på småskoletrinnet som informanter. Rekrutteringen av informantene som bidro i forskningsstudien fant sted gjennom mine bekjenskaper til de aktuelle informantene og/eller skolene de arbeider i til daglig. Alvesson (2003) hevder i likhet med Thagaard (2018) at relasjonen forskeren har til deltakerne kan ha betydning for datainnsamlingen. Det ble i forkant av rekrutteringsprosessen ansett som en fordel å intervju informantene som jeg som forsker allerede har kjennskap til. Dette på grunn av tiden det vil spare, da bekjenskaper gjerne er lettere å komme i kontakt med, i tillegg til relasjonen og tilliten

som allerede er et fundament mellom intervjuer og informantene (Alvesson, 2003). Denne relasjonen kan også være en ulempe, da det potensielt kan dannes et press hos informantene om å ønske å prestere og gi gode data, som mulig kan gi et upålitelig bilde av deres virkelighet (Alvesson, 2003). Imidlertid er usikkerhet angående pålitelighet et aspekt som kan oppstå i ethvert intervju, uavhengig av utvalg og rekruttering (Alvesson, 2003, s. 170). Dermed har fordelene med bekjenskaper som informanter fått dominere. Når det gjelder klassetrinn ble det ikke lagt føringer for hvilke som skulle representeres, det var kun en forutsetning at informantene må arbeide som lærere på småskoletrinnet, gjeldende 1. - 4. trinn. Det har blitt valgt å ikke fremheve hvilke klassetrinn utover småskoletrinnet sin representasjon som blir inkludert. Ved å undersøke småskoletrinnet som en helhet vil dette fungere som en avgrensning av oppgaven, uten å sammenligne de ulike trinnene. Videre i rekrutteringsprosessen var det også aktuelt å vurdere hvorvidt informantene skulle rekrutteres fra samme eller ulike skoler. Ulike skoler med deres unike skolekulturer kan bidra med interessante beskrivelser ved å gi mulighet for å sammenligne informantenes ulike refleksjoner og erfaringer. Dette utgjorde utgangspunktet for å rekruttere informanter fra ulike skoler.

Studien har blitt gjennomført med totalt 6 informanter. Som tidligere nevnt har informantene blitt intervjuet i par, hvor hvert par arbeider som kontaktlærere for samme klasse. Dermed har det blitt gjennomført 3 intervjuer totalt. Et større utvalg informanter kunne gitt studien et større datagrunnlag med større bredde og perspektiver på tematikken. Likevel blir det anbefalt bruk av mellom 3 til 6 informanter i forskningsprosjekter med fenomenologisk tilnærming, for å sikre håndterlig data som samtidig gir bredde og variasjon i datamaterialet (Smith et al, 2009, s. 51). Gruppen på 6 individer kan sies å være nokså heterogen. Både menn og kvinner har blitt representert i utvalget, alderen deres er også varierende, samt hvor lenge hver informant har arbeidet i lærerprofesjonen. Felles for informantene er likevel at hver enkelt har lang erfaring med arbeid i lærerprofesjonen, hvor hver informant har en yrkesansiennitet på minimum 10 år. Disse betraktningene vil ikke diskuteres ytterligere for å sikre personvernet til hver enkelt informant. Informantenes bidrag er av like stor verdi, uavhengig av deres unike bakgrunner.

Etter hvert som forberedelsene til intervjuene ble ferdigstilt ble det sendt henvendelser gjennom e-post til de aktuelle informantene. Fordelen med direkte kontakt med informantene er at det gir mulighet for å tydeliggjøre prosjektet sitt formål og hva det krever av de aktuelle informantene (Johannessen et al, 2016). Før gjennomføringen av forskningsstudier som involverer individers private sfære, er forskeren pliktig til å innhente samtykke fra de gjeldende

deltakerne, gjennom deres undertegnelse av samtykkeerklæring tilknyttet den aktuelle forskningsstudien (NESH, 2023, s. 18-20). I den skriftlige forespørselen som ble sendt til informantene ble det informert om studiens bakgrunn, formål, gjennomføring, rettigheter, samt mulighet for å trekke samtykket før, under og etter innhenting av datamateriale (vedlegg 2). Dette er aspekter som er nødvendig å informere om før en samtykkeerklæring undertegnes ifølge NESH (2023, s. 18-20). Etter å ha fått skriftlig tilbakemelding om ønske om deltakelse i forskningsstudien ble intervjuene planlagt for ved å fastsette dato og tidspunkt for gjennomføringen. Samtykkeerklæringene (vedlegg 3) ble medbrakt ved gjennomføringen av hvert intervju for signering. I forkant av gjennomføringen av forskningsintervjuene ble det som nevnt utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 4) for å sikre relevant datamateriale fra intervjuene.

3.3.3. Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i forskningsstudiens formål, presentert gjennom problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmålene. I forkant av arbeidet med intervjuguiden ble det dannet en oversikt over tidligere forskning på feltet som ble ansett som relevant for studiens forskningsspørsmål, presentert ved delkapittel 1.3. Resultatene fra litteratursøket utgjorde grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguiden, i tillegg til å være en fordel for meg som forsker ved å inneha et kunnskapsgrunnlag for de kommende intervjuene. Videre ble det også gjort et litteratursøk gjeldende spørsmålstyper og gjennomføring av intervjuer, hvor Thagaard (2018) ble sentral. Dette ga meg som forsker innsikt i hvilke spørsmålstyper som er gunstige å benytte, etiske aspekter ved gjennomføring av intervju og andre faktorer som vil bidra til å forbedre intervjuenes kvalitet. Dette anså jeg som en fordel da jeg ikke har tidligere erfaring med å gjennomføre intervju. Åpne spørsmål ble brukt for å gi informantene mulighet til å legge frem sine erfaringer og meninger i en friere grad (Thagaard, 2018, s. 97). Lukkede spørsmål har også vært nødvendig for å innhente spesifikk informasjon, som videre har fått rom for å kunne videre utdype ytterligere gjennom åpne spørsmål. Utover intervjuguiden sine åpne og lukkede spørsmål ble det også reflektert over mulige oppfølgingsspørsmål som potensielt ville være nødvendig å stille, for å oppklare informantenes beskrivelser med hensikt i å sikre et korrekt bilde av deres virkelighet. Intervjuguiden ble strukturert ved 2 hovedområder i henhold til forskningsspørsmålene, disse områdene ble kalt «Forståelse av psykisk helseutvikling og helsearbeid» og «psykisk helsearbeid i skolen».

Før de endelige intervjuene fant sted ble det gjennomført et prøveintervju, også kalt pilotering. På denne måten fikk jeg erfaring med å bruke intervjuguiden og gjennomføre intervjuet før

selve forskningsstudien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95-96). Piloteringen ble utprøvd med to av mine venninner som har erfaring med arbeid i grunnskolen. Formålet med piloteringen var å erfare hvorvidt intervjuguiden bidro til å anskaffe relevant datamateriale for å besvare forskningsspørsmålene. Dette i tillegg til å erfare å gjennomføre intervju som forsker. Å gjennomføre piloteringen var en klar fordel da dette førte til relevante konstruktive tilbakemeldinger, som hjalp meg med å justere formuleringen av intervjuguiden. Jeg ble i tillegg bevisst på hvordan jeg fremstod som forsker i interaksjon med prøveinformantene, samtidig som jeg opplevde å bli tryggere i rollen som forsker gjennom denne erfaringen.

3.3.4. Datainnsamling

Da det var tid for å igangsette intervjuene ble disse gjennomført på informantenes respektive arbeidsplasser. Thagaard (2018) hevder at det kan være fordelaktig å intervju informantene på egen arbeidsplass, ettersom dette er deres kjente arena og gjør deltakelse mer tilgjengelig. Intervjuene startet med en introduksjon til de kommende intervjuene, hvor det ble informert kort om forskningsstudiens formål og gjennomføring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Informantenes rettigheter både under og etter intervjuet i henhold til samtykke ble også gjenfortalt muntlig. Dette ble gjort for å ivareta informantene og skape trygghet ved å gi tilstrekkelig informasjon. Under intervjuene ble det gjort lydopptak av de inngående samtaler, som videre ble lagret og kryptert på min private bruker hos nettskjema-diktafon.

Som det ble redegjort for i delkapittel 3.2.2. er intervjuene gjennomført med bruk av en semi-strukturert intervjuform. På denne måten gis både forsker og informanter fleksibilitet til å tilføye relevante oppfølgingsspørsmål, kommentarer og refleksjoner gjennom intervjuene, utover intervjuguiden som inneholder forhåndsbestemte spørsmål som skal behandles. Det viste seg gjennom den faktiske datainnsamlingen at det var en fordel å gjennomføre semi-strukturerte intervju. De forhåndsbestemte spørsmålene var svært fordelaktig og opplevdes som en trygghet for meg som forsker, ved at dette sikret å dekke forskningsstudiens formål. Det hendte at informantene følte seg ferdigsnakket med enkelte tema, hvor det her var fordelaktig å ha grunnleggende spørsmål tilgjengelig for videre samtale. Samtidig var det svært positivt å være åpen for spørsmål utover de grunnleggende, ettersom dette førte til nyansert datamateriale. Det var tydelig at informantene var svært motiverte og engasjerte for å diskutere tematikken, som gjorde at samtaler fikk en god flyt og berørte relevante tema utover intervjuguiden sine grunnspørsmål. Likevel viste gjennomføringen av forskningsstudien at samtlige av disse grunnspørsmålene ble inkludert gjennom informantenes eget initiativ.

Underveis gjennom intervjuene ble det gitt fortløpende bekreftelse og interesse fra meg som forsker gjennom en positiv holdning, som inkluderte øyekontakt, blikk, nikk og verbale utsagn som «ja», «ok» og «kan du si mer om dette?». I tillegg var det gjennomførbart å delegere ordet mellom informantene ved hjelp av håndbevegelse og blikk, slik at hver informant fikk mulighet til å få ordet omtrent i like stor grad. I forkant av intervjuene ble det informert om at jeg som forsker og intervjuer i liten grad ville bidra med egne innspill og meninger ved spørsmålene som ble stilt. Dette med bakgrunn i den fenomenologiske rammen på forskningsstudien, for å etterstrebe informantenes egne holdninger, erfaringer og meninger, uten å bli påvirket av forskerens sitt ståsted. Det opplevdes tidvis utfordrende for meg som forsker da det var lett å bli engasjert i informantenes diskusjoner. Likevel ble dette aspektet uproblematisk, da samspillet mellom informantene i hver intervjugruppe viste seg å være godt, hvor informantene utfylte hverandre gjennom deres refleksjoner. Beskrivelsene opplevdes som ekte og ærlige. Informantene var lite nølende, og var villige til å dele sine erfaringer og meninger, i tillegg til å bevege seg på tematikk utover disse. Det ble også reflektert over tematikk som kunne oppleves som sensitivt på eget initiativ av informantene, som dermed viste tillit i gruppen. Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å stille eventuelle spørsmål eller gi kommentarer angående gjennomføringen eller deres egne innspill. Intervjuenes varighet var planlagt til å vare i 50 - 60 minutter hver, som også ble overholdt. Dette ga et rikt datamateriale ved å avse rikelig med tid.

Omgjøringen av de muntlige intervjuene til skriftlig tekst, også kalt transkriberingen, ble utført fra og med samme dag intervjuene ble gjennomført, og utover de påfølgende dagene. Dette av hensyn til transkriberingens kvalitet ved å ha intervjuene klart i minnet. Ved bruk av nettskjema-diktafon blir intervjuene automatisk transkribert og lagret hos min private bruker. Til tross for denne store fordelen som sparer både tid og arbeidsmengde har det vært avgjørende å kvalitetssjekke den automatiske transkriberingen opp mot lydopptakene, da det har oppstått noe feilaktig transkribering. Den oppdaterte transkriberingen har blitt utarbeidet og lagret i egne dokumenter på min private datamaskin. Å transkribere krever mengder med tid og presisjon, men det er avgjørende med nøyaktighet for å formidle en pålitelig gjengivelse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–207). Det ble valgt å ikke inkludere de bekræftende enkeltordene som ble benyttet gjennom intervjuene. Dette for å tilrettelegge for en mer ryddig og tydelig oversikt av transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Utover dette ble informantene sitert ordrett, med unntak av dialekter. Dersom enkelte av informantene innehar dialekt har disse blitt transkribert om til bokmål for å beskytte personvernet.

3.4. Analysearbeid av datamaterialet

I dette kapittelet vil det redegjøres for prosessen hvor datamaterialet fra de kvalitative intervjuene ble bearbeidet og analysert. Med bakgrunn i forskningsstudiens fenomenologiske ramme vil denne tilnærmingen også prege det videre analysearbeidet. I fenomenologien ønsker forskeren å studere verden akkurat slik enkeltindivider oppfatter den. Det blir derfor avgjørende å gi en presis beskrivelse av informantenes perspektiver, erfaringer og forståelse (Thagaard, 2018, s. 36). I denne sammenheng er det være sentralt å gjennomføre analysen basert på meningsinnholdet (Johannessen et al., 2016, s. 171). Ved bruk av meningsanalyse blir datamaterialet innhentet fra forskningsintervjuene tolket av forskeren, hvor formålet er å oppnå en inngående forståelse av informantenes beskrivelser (Johannessen et al., 2016, s. 171; Smith et al., 2009, s. 79). Dataanalysen tilknyttet denne masteroppgaven er inspirert av Kirsti Malterud (2012, s. 102-104) sin meningsanalyse. Analysearbeidet har blitt gjennomført ved 4 faser: (1) helhetsinntrykk med sammenfatning av meningsinnholdet, (2) meningsbærende enheter – fra temaer til koder, (3) kondensering – fra kode til mening og (4) sammenfatning – fra kondensering til en helhetlig forståelse. Det vil gjennom delkapittelet beskrives hvordan de 4 fasene har blitt arbeidet med i sammenheng med forskningsstudien.

3.4.1. Helhetsinntrykk

Transkriberingen av intervjuene er starten på etterarbeidet av datainnsamlingen, som også markerer starten av analysearbeidet (Thagaard, 2018, s. 151). Det transkriberte datamaterialet utgjør dermed grunnlaget for analysearbeidet og må ferdigstilles for å kunne danne et helhetsinntrykk av det innsamlede datamaterialet. Etter å ha ferdigstilt transkripsjonene ble disse lest samtlige ganger for å skape oversikt over datamaterialet. Helhetsinntrykket av transkripsjonene viste at informantene i hver intervjugruppe utviste flere likheter ved deres refleksjoner og erfaringer. Samtidig var det noe varierende hvor stort fokus som ble viet til de ulike områdene. Jevnt over ble det reflektert over både fremmende og hemmende faktorer ved deres forståelse og realisering av det forebyggende psykiske helsearbeidet, som ble ansett som positivt for å nyansere blikket på de ulike faktorene som ble diskutert. Det ble skissert 2 foreløpige kategorier som skapte et helhetlig inntrykk av datamaterialet: eksterne og interne faktorer i skolen, hvor begge aspekter utgjør signifikante aspekter av lærerens forståelse av psykisk helseutvikling hos barn og realisering av forebyggende psykiske helsearbeid. Etter å ha ferdigstilt intervjutranskripsjonene og dannet et helhetsinntrykk av disse kunne henholdsvis fase 2 og 3 iverksettes.

3.4.2. Kondensering og koding

Etter å ha dannet et helhetsinntrykk av datamaterialet gjelder det å søke etter meningsbærende enheter i datamaterialet, som inkluderer å identifisere alle steder hvor informanten omtaler sin opplevelse av de aktuelle fenomenene i henhold til forskningsspørsmålene (Malterud, 2012). Dette er fordelaktig for analysearbeidet ved å redusere mengden tekst slik at det blir et mindre omfattende tekstarbeid, hvor søken etter mening i innholdet blir mer effektiv. I kvalitative analyser vil dette ofte organiseres i koder for å beskrive hva slags informasjon tekstutdraget gir (Miles & Huberman, 1984). Dette har også blitt gjort ved denne dataanalysen, ved at det har blitt utarbeidet tabeller med utdrag fra transkripsjonene, som videre har blitt delt opp i passende koder. Disse kodene er enten fremstilt gjennom setninger eller bruk av enkle ord. Å organisere de meningsbærende delene av intervjutranskripsjonene ved hjelp av koder viste seg som en klar fordel for det videre analysearbeidet for å skape oversikt over tematikken informantene presenterte ved å systematisere mengdene med datamateriale.

Da arbeidet med de meningsbærende enhetene gjennom koder var utført, ble disse kodene videre kategorisert i hoved- og underkategorier i henhold til hva slags funksjon de har for det videre analysearbeidet. Ifølge Tjora (2017, s. 207) vil kondensering av kodene i et datamateriale bidra til en mer effektiv datanalyse ved å danne oversikt over de deler av transkripsjonene som er relevante for forskningsspørsmålene. Kodene utgjør den grunnleggende tematikken som presenterer datamaterialet i en sammenfattet form. Underkategoriene ser kodene i et bredere perspektiv, som utgjør den konkrete tematikken som legger grunnlaget for å besvare forskningsspørsmålene. Hovedkategoriene viser til forskningsspørsmålene gjeldende hvorvidt datamaterialet berører informantens forståelse eller praktisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Et eksempel på utdrag fra analysetabellen vises nedenfor.

Tabell 1: Eksempel på utdrag fra analysetabell – kondensering og koding

Utdrag	Kode	Underkategori	Hovedkategori
«Det ser vi helt tydelig gjennom undersøkelser og samtaler vi har med barna. De er ikke like mye ute og leker sammen lengre som tidligere»	Ikke like mye lek sammen som tidligere.	Sosialisering med jevnaldrende	Lærerens forståelse

3.4.3. Sammenfatning

Kvalitative studier gir ofte store mengder datamateriale, hvilket også var tilfelle i min studie. Dersom aspekter av det transkriberte datamaterialet ikke kunne relateres til forskningsspørsmålene, ble dette utelatt fra analysetabellen som ble utarbeidet. Analysetabellen tydeliggjorde et overblikk over delene og helheten av datamaterialet knyttet til forskningsstudiens formål. Etter å ha analysert og redusert helheten av intervjutranskripsjonene til mindre bestanddeler ved å kondensere materialet, ble delene bundet sammen igjen for å forstå denne helheten. Denne sammenfatningen av analysearbeidet med de endelige resultatene av datamaterialet presenteres gjennom kapittel 4. Resultatene er organisert gjennom 3 hovedkapitler som presenteres forskningsspørsmålene, hvor delkapitlene ble utarbeidet med bakgrunn i kodene og kategoriene fra analysetabellen. Nedenfor vises hvordan delene ble bundet sammen til helheten som siste steg av analysearbeidet, ved å sammenfatte underkategoriene til hver hovedkategori, som omhandler forskningsspørsmålene.

Tabell 2: Eksempel på utdrag fra analysetabell – Sammenfatning av kategorier

Forskningsspørsmål	Hovedfunn
Hva er lærere sin forståelse av elever på småskoletrinnet sin psykiske helse?	<ul style="list-style-type: none">- Psykisk helse som begrep- Elever på småskoletrinnet sin psykiske helse i dagens samfunn
Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?	<ul style="list-style-type: none">- Hjemmeforhold- Lærerens profesjonsfaglige rolle- Sosialisering med jevnaldrende
Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?	<ul style="list-style-type: none">- Psykisk helse som en gjennomgående del av skolehverdagen- Profesjonsfaglig samarbeid- Skole-hjem-samarbeid- Faglig mestring- Sosial mestring

3.5. Kvalitet i forskningsstudien

I tillegg til resultatene som fremkommer av en forskningsstudie, er beslutningene og prosessene ved gjennomføringen av like stor betydning for en studie sin kvalitet. For å sikre pålitelige og gyldige resultater av en forskningsstudie er det nødvendig å forholde seg til studiens reliabilitet og validitet (Thagaard, 2018, s. 19). Begrepene vil bli ytterligere redegjort for og drøftet i sammenheng med den valgte forskningsmetoden og studiens praktiske gjennomføring. Det har blitt beskrevet gjennom oppgavens metodekapittel hvilke overveielser som har blitt gjort i forbindelse med valg av metode og tilhørende gjennomføring, hvor samtlige av disse aspektene her vil oppsummeres for å eksplisitt redegjøre for forskningsstudiens reliabilitet og validitet.

3.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelig og viser til innen kvalitativ forskning hvor transparent forskeren er i arbeidet for en konsistent utforming og gjennomføring av en forskningsstudie, samt analysen av datamaterialet. Det vil si at forskeren er åpen og tydelig vedrørende valgene og arbeidet som utføres, slik at det muliggjøres for andre forskere å tolke, vurdere og eventuelt gjenskape studien (Thagaard, 2018, s. 187-188). Et aspekt som er av stor betydning for en forskningsstudie sin reliabilitet er påvirkningen et forskningsdesign kan ha på resultatet, som omhandler de metodiske valgene tilknyttet forarbeid, gjennomføring av forskningsstudien og analysing av datamaterialet (Jacobsen, 2010, s. 32). Thagaard (2018, s. 187) hevder at et forskningsprosjekt er av høy reliabilitet dersom en annen forsker ville kunnet komme frem til like resultater ved bruk av samme metode og tilhørende overveielser. Det er derfor avgjørende å være transparent rundt hver fase av de metodiske valgene som er gjort (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17).

Ved kvalitativ forskning gjennom en fenomenologisk tilnærming vil pålitelighet være problematisk å få sikret fullstendig. Dette med bakgrunn i behovet for tolkning av datamaterialet, hvor forskerens subjektive forståelse potensielt kan innvirke på analysearbeidet. Kvalitative metoder byr også på stor grad av fleksibilitet, hvor metodevalgene i større grad kan tilpasses enn i kvantitative undersøkelser. Dermed kreves det presisjon for å sikre transparens ved beskrivelsene av forskningsstudien valg og gjennomføring. Videre vil også kvalitative metoder sin reliabilitet kunne svekkes ved mangelen på ressurser i gjennomføringen og etterarbeidet. Dette kan være tilknyttet tid når det gjelder både datainnsamlingen og analysearbeidet, med bakgrunn i det brede omfanget av datamateriale som kvalitative metoder ofte medfører (Bjørndal, 2017, s. 129). Med disse aspekter tatt i betraktning har det blitt nøye

vurdert hvilke metoder ved forberedelsene, gjennomføringen og analysearbeidet som kunne bidra til å styrke studiens reliabilitet, hvor samtlige aspekter har blitt redegjort for gjennom kapittel 3, angående metodologi og forskningsetikk. Det har blitt arbeidet nøye med utvalget av grunnleggende spørsmål presentert ved intervjuguiden, hvor forarbeidet med en semi-strukturert intervjuguide sikrer utfyllende svar, ved å både sikre et grunnlag som skal inkluderes for å sikre relevant datamateriale, hvor det samtidig har vært rom for utdypning. I dette arbeidet har det vært særlig fokus på spørsmålstyper og forskerens profesjonelle og etiske rolle. For å styrke studiens reliabilitet har også de metodiske valgenes styrker og svakheter blitt nøye vurdert gjennom kapittel 3. Når det gjelder analysearbeidet har det blitt fremstilt gjennom kapittel 3.4. hvilke overveielser som er gjort for å styrke reliabiliteten. Ved å benytte meningsanalyse som analysemetode har dette bidratt til å danne et systematisk overblikk av datamaterialet (Malterud, 2012). Dersom et større utvalg informanter hadde blitt intervjuet, kunne det fremkommet samtlige likheter ved forskningsstudiens funn, mens andre områder ville vært mindre fremtredende, men derimot like viktige. Det har dermed ikke vært et mål om å gi en konkret konklusjon til problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene, men en presentasjon av ulike tilnærminger av lærere på småskoletrinnet sin forståelse og realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Til tross for at forskningsstudiens reliabilitet gjennom en fenomenologisk tilnærming kan være problematisk å etterprøve, vil aspektene tilknyttet forskerens transparens ved forberedelser, gjennomføring og analysearbeid bidra til å anse forskningsstudien som pålitelig.

3.5.2. Validitet

Validitet betyr gyldighet og er innen kvalitativ forskning ment å kvalitetssikre i hvilken grad den valgte metoden undersøker det den er ment å undersøke (Thagaard, 2018, s. 189). I praksis kan dette komme til syne ved å vurdere om resultatene fra datamaterialet svarer på problemstillingen, ved at de reflekterer over den virkelighet som ble presentert av informantene. I tillegg vil det være avgjørende å belyse datamaterialet gjennom relevant teoretisk rammeverk. Den anerkjente professoren John Dewey deler felles interesse med fenomenologene gjeldende betydningen av erfaring og subjektivitet, hvor hans teori om kunnskapsutvikling er særlig sentral i denne sammenheng. Dewey mente at mennesket utvikler seg gjennom erfaring, hvor vi også lærer best gjennom erfaring (Dewey, 2008). Ifølge fenomenologisk epistemologi er det kun enkeltmennesket sin oppfatning og erfaring av et fenomen som kan gi kunnskap og sannhet, hvor hvert enkelt fenomen kan oppfattes og erfares ulikt av ulike individer (Smith et al., 2009, s. 12-13). Dermed vil en fenomenologisk forskningsstudie hvor det innhentes datamateriale av

ulike informanter med høyst sannsynlighet gi ulike vinklinger til problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. I denne sammenheng kan den tyske pedagogen Erich Weniger sin kritikk tilknyttet bruk av erfaringsbasert kunnskap trekkes frem. Weniger (1990, s. 30, oversatt i Kvernbekk, 1995, s. 89) mente at erfaringer påvirkes av følelser og tolkninger hvor det gjennom erfaring også kan tilegnes fordommer og mangelfull praksis, mens teorier fremstiller generalisert kunnskap om verden. Dette til tross for at det oppleves som sant av den enkelte, som fenomenologien fremmer. Mennesker sin livsverden er i stadig endring og påvirkes av ulike faktorer som bakgrunn, oppvekst, miljø, interesser, med mer. Det tas dermed forbehold om at forskningsstudiens resultater ikke nødvendigvis gir et bilde av virkeligheten som oppleves som gyldig for alle. Likevel kan validiteten av informantenes sannhet sies å bli styrket ved å sammenligne datamaterialet fra hvert av gruppeintervjuene med hverandre ved presentasjonen av funnene, i tillegg til å videre drøfte disse aspektene i sammenheng med det presenterte teoretiske rammeverket, tidligere forskning og skolens styringsdokumenter. Det kan dermed sies at en kombinasjon av erfaringsbasert og teoribasert forskning vil være verdifullt for å innhente og anvende kunnskaper om og i skolen. På denne måten kan denne forskningsstudien bidra med verdifulle, gyldige perspektiver på tematikken som denne masteroppgaven presenterer, gjennom å drøfte lærere på småskoletrinnet sine refleksjoner og erfaringer i sammenheng med aktuelt teoretisk rammeverk og tidligere forskning.

Johannessen et al. (2016, s. 34) understreker at mennesker møter fenomener, samt andre mennesker med et spekter av forutinntatte holdninger, som er kontekstavhengige. Det hevdes videre at det er avgjørende at forskere forstår og tolker sine egne fortolkningsmønstre (Johannessen et al, 2016, s. 35). Ifølge Thagaard (2018, s. 40) er det innenfor fenomenologien vesentlig at forskeren viser åpenhet knyttet til informantenes meninger og erfaringer. En fenomenologisk ramme på forskningsstudien vil dermed ikke vektlegge forskerens individuelle holdninger, men etterstrebe for å gjengi et presist bilde av informantenes perspektiver og erfaringer. Det kan være problematisk å forholde seg til informasjon uten å se det i lys av sine egne subjektive meninger knyttet til tematikken. Dette er likevel noe jeg som forsker har vært svært bevisst på under analysearbeidet, ved å gjengi informantenes uttalelser slik det ble presentert under intervjuene. Som forsker innehar jeg en grunnleggende interesse for informantenes meninger og erfaringer, hvor egne holdninger oppleves som uvesentlige for masteroppgaven sitt formål. Disse aspektene vil ytterligere beskrives innledningsvis ved kapittel 4, gjeldende hvordan presentasjonen av resultatene har blitt organisert, med formål om å etterstrebe en mest mulig presis gjengivelse av datamaterialet innhentet fra intervjuene.

4. Presentasjon av funn

I det følgende kapittelet presenteres funnene som har fremgått gjennom forskningsintervjuene, hvor de aktuelle funnene vil bli ytterligere drøftet i kapittel 5. Kapittelet organiseres gjennom 3 hovedkapitler, som presenterer de 3 forskningsspørsmålene. Disse organiseres videre i delkapitler med bakgrunn i kodene og kategoriene hentet fra analysearbeidet. Funnene vil ved hvert delkapittel først presenteres ved en generell redegjørelse av datamaterialet, deretter vil det legges frem konkrete sitater. Den generelle redegjørelsen har blitt utarbeidet ved å analysere bruk av synonymer og bekreftende ord som kan konkludere enighet mellom informantene. Det har videre blitt valgt å inkludere utstrakt bruk av sitater med formål om å presentere informantenes beskrivelser presist og autentisk. For å ivareta informantenes identitet vil informantene omtales ved hvert sitt kodenavn. Dette er organisert gjennom å omtale informantgruppene som henholdsvis gruppe A, B og C, hvor informantene innad i hver informantgruppe omtales som informant 1 eller 2. For eksempel informant C2.

4.1. Hva er lærere sin forståelse av elever på småskoletrinnet sin psykiske helse?

4.1.1. Psykisk helse som begrep

Innledningsvis ved intervjuene ble informantene bedt om å beskrive sin forståelse av begrepet psykisk helse, samt hva slags egenskaper elever på småskoletrinnet bør utvikle for å oppnå en god psykisk helse. Psykisk helse ble av informantene beskrevet med noe ulike nyanser, hvor begrepet blir beskrevet til å omfavne hvilken oppfatning hvert individ har av seg selv, hvordan hvert individ har det inne i seg og hvordan de har det i livet sitt som en helhet. Særlig er trygghet en gjentakende faktor som blir utpekt ved hvert av intervjuene. Informantene beskriver dette som å ha trygghet i å være seg selv, ved å ta valg for seg selv og ha trygghet til å stå i det, samtidig som eleven er trygg på å delta i og ta hensyn til en gruppe, som også krever sosiale ferdigheter. Informant A2 peker også på at eleven bør være trygg nok til å takle dagligdagse gjøremål som å se andre i øyene og å forholde seg til andre mennesker på både kjente og ukjente arenaer. I tillegg til trygghet blir håndtering av motgang utpekt som avgjørende ved hvert av intervjuene. Det pekes også på at psykisk helse omhandler å ta gode valg for seg selv og for fellesskapet, som også tilskriver hvert enkelt barn et ansvar for deres egne psykiske helseutvikling. Andre egenskaper som nevnes er å være imøtekommende, evne til å omstille seg, utholdenhet, omsorg og toleranse.

Informant B1: «Psykisk helse handler om hvem du er inne i deg selv. Du skal kjenne at du har det bra med deg selv og ha det bra med deg selv når du er i et klasserom sammen med andre. Er du trygg i deg selv, så er du også tryggere i mange settinger. Er du utrygg i noen settinger, så går det også utover din egen psykiske helse».

Informant C1: «Psykisk helse er knyttet til hvordan man har det i livet sitt. Det å ha det bra med seg selv. Å ta gode livsvalg. Livet skal oppleves meningsfylt. Å stå stødig og være trygg i seg selv. Hvordan man har det inne i seg selv og sammen med andre. Du ser det i forhold til hvilke valg de tar, og hvordan du opplever kontakten med dem».

Informant A2: «Jeg tror kanskje det viktigste ordet er trygghet, at eleven er trygg på seg selv og sine valg. Tør å prate med deg. Tør å se deg i øya. Tør å være ærlig. Også å ha mot til å utfordre seg selv ved å være positiv til nye ting».

4.1.2. Elever på småskoletrinnet sin psykiske helse i dagens samfunn

Videre ble informantene bedt om å redegjøre for deres opplevelse av elever på småskoletrinnet sin psykiske helse i dagens samfunn. Samtlige av informantene valgte å sammenligne med deres tidligere arbeidserfaring, hvor hver informant har minst 10 års yrkesansiennitet. Ved informantgruppe A og C ble det hevdet at den oppleves som bra på et generelt grunnlag, hvor informantene opplever at mange barn har det godt med seg selv og har det trygt i livene sine. Likevel beskriver begge informantgruppene at mange barn oppleves som svært sensitive, og trekker oppdragelse inn som grunnleggende for barn sin psykiske helseutvikling. Informant A2 mener at barn i dagens samfunn ikke læres til å takle press, som gjør dem sensitive. «Det handler om å lære dem og trene dem til å takle presset, og tenke at hvis jeg gjør mitt beste så er det bra nok» hevdes det av informant A1, hvor denne oppgaven tillegges både skolen og hjemmet.

I motsetning til informantgruppe A og C mener informantgruppe B at barn sin psykiske helse har blitt svekket med tiden. De forklarer at det er tydelig å se i et tidsperspektiv, og tillegger også økende grad av sensitivitet som en hemmende faktor for elevenes psykiske helseutvikling. Informant B2 legger frem å aldri ha opplevd sensitivitet som et så utbredt problem i skolen som nå. Informant B1 forklarer videre: «Det blir flere og flere som har vanskeligheter med å takle det som forventes av dem i tradisjonelle skolesettinger, klasserom, sosiale grupper, faglig prestasjoner. Flere trenger spesialtilpasninger, egne avtaler. Så synes jeg det kreves mer av oss lærere». Informant B2 tilføyer i enighet med B1: «Jeg opplever at barn er mer stresset, urolige,

og har en lavere evne til utholdenhet enn for ca. 10 - 15 år siden». I tillegg til sensitiviteten som nevnes ble andre egenskaper som virker hemmende for barn psykiske helse trukket frem. Disse er dårlig utholdenhet, liten evne å være selvstendig, lite tro på seg selv, intoleranse og svekket evne til å være fleksibel. Informant B1 trekker særlig frem intoleranse som en av de største utfordringene i dagens klasserom.

Informantene ved hver av intervjugruppene forklarer at disse endringene påvirkes av samfunnsendringer og legger til at dette er faktorer som lærere i liten grad kan forhindre, men fokuserer på å arbeide forebyggende med i skolehverdagen. Informant B1 sier i denne sammenheng: «Mandatet vårt er jo å danne folk som skal fungere i samfunnet. Skolen lykkes jo ikke med det. Det blir flere og flere uføre. Men er det skolen sitt ansvar, samfunnet eller familien? Jeg tror skolen bare er en liten brikke i dette». Det utpekes av samtlige informanter at dette omhandler at oppvekstvilkårene og familiedynamikken er i endring. Informantenes refleksjoner rundt disse aspektene presenteres nedenfor:

Informant A1: «Vi ser det på småtrinnet. Det er unger som er vant til å bestemme selv, som ikke er vant til å bli korrigert. Det er unger som ikke tåler det å bli pirka og retta på. Men jeg vil tro at kanskje man ser det i mindre grad i småtrinnet. At du ser det høyere oppover i skolen. Så jeg tror det der med å tørre å være en voksen i dagens samfunn overfor elevene er kjempeviktig. Jeg synes det sklir litt ut i dagens samfunn, hvor de voksne ikke stiller nødvendige krav og forventninger».

Informant B1: «Enkelte barn kan tillate seg å si nøyaktig hva som helst. Mange barn nå til dags fordeler skyld urettferdig og ser ikke egne feil. Mangler selvinnsikt. Slipper unna hjemme eller i andre settinger. Du skal ikke møte motstand, du skal få det som du vil. Det er en av de tingene som jeg synes er litt viktig, fokus på at barn slipper unna og jobbe for å gjøre en endring med den utviklingen».

Informant C2: «Vi har jo elever som er veldig sensitive. Det skal lite til før det velter for dem. Så jeg tenker at vi må jo støtte opp de, og kanskje hjelpe de også til å bli litt tøffere. Det er ikke det at du skal bare feie utfordringene deres under teppet, du må høre på barnet, og se hvordan de reagerer. Men samtidig så tenker jeg at det kan være lurt å pushe de litt i en retning hvor de kan prøve å tåle litt».

4.2. Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?

Etter å ha reflektert over og delt erfaringer rundt deres forståelse av elever på småskoletrinnet sin psykiske helse, fikk informantene mulighet til å reflektere videre over hva de konkret mener påvirker elevenes psykiske helseutvikling. Dette med hensikt i å gi informantene anledning til å nærmere utdype deres forståelse av elevenes psykiske helse i dagens samfunn. Ved hvert av intervjuene har de foresatte sin påvirkning av egne barn, lærerens profesjonsfaglige rolle og sosialisering blant jevnaldrende blitt presentert som de mest grunnleggende faktorene. I det følgende kapitlet vil deres refleksjoner rundt tematikken presenteres, hvor det videre vil presenteres hvordan dette eksplisitt realiseres i deres praksis ved kapittel 4.3.

4.2.1. Hjemmeforhold

Analysearbeidet av datamaterialet viste at informantene hyppig nevnte hjemmet sin påvirkning av egne barn som en av de mest grunnleggende faktorene i elevenes psykiske helseutvikling, hvor informantene i størst grad poengterte hemmende faktorer for det forebyggende psykiske helsearbeidet. Hver av informantgruppene hevder at mange barn i dagens samfunn blir beskyttet og tilrettelagt for av sine foresatte, slik at de møter lite motgang og mulighet til utvikling, som videre påvirker deres psykiske helseutvikling negativt. Det konkluderes med av samtlige informanter at det dermed er avgjørende å stille krav til barna, både på skolen og i hjemmet. I denne sammenheng blir regler og rutiner ansett som grunnleggende for utvikling av en god psykisk helse, mens manglende struktur på disse områdene anses som en hemmende faktor. Dette understrekes særlig av informantgruppe A og B, hvor informant A2 hevder: «Du kan se allerede i førsteklasse, hvilke elever som har blitt fulgt opp godt hjemme, og hvem som ikke har gjort det. De har mye mer utrygg oppførsel, flakkende blikk, finner på veldig mye rart, uforutsigbare. Hvordan de foresatte har vært forbilder for dem er sentralt». Informant A1 tilføyer: «Ja, du kan se hvem som ikke har blitt fulgt opp godt hjemme. Elever som mangler regler og rutiner hjemme trenger å bli fulgt opp ekstra». Det blir videre hevdet at en mulig årsak til mangelen på krav og forventninger er at dagens foreldregenerasjon blir erfart som mer «kompis» med barna sine enn som oppdragere, hevdes det av informant B1, som legger til at dette kan føre til mindre grensesetting. Informantgruppe A understreker at voksne må våge å stille krav til barna fra de små. Informant A2 sier i denne sammenheng: «Ting bør sies rett frem til barna uten at det må pakkes inn, vi voksne må gi direkte tilbakemeldinger, korrigere og ha forventninger». Dette hevdes til å motvirke sensitivitet og utagering.

Det blir blant annet hevdet av både informantgruppe A og B at de som tar del i ulike fritidsaktiviteter har et større grunnlag for erfaring med struktur enn de som har friere rammer. Elevene trenger å erfare struktur, samtidig som de må evne å erfare uforutsette hendelser. Informant A1 sier: «Unger som er med på noen ting hele tiden, med familie eller venner på fritiden, de tåler jo forandringer på en måte. Men de som bare gjør det trygge hele tiden, de er jo litt mer var på forandringer. Å bruke mesteparten av tiden på dataspill har blitt et problem i dagens samfunn». I likhet med informant A1 tillegger også informant B2 digitaliseringen som en mulig negativ påvirkning av de unge. Informant B2 beskriver bruk av digitale medier ved at det oppstår mange inntrykk på kort tid, hvor det sjeldent gis veiledning av de foresatte, som oppleves til å ikke alltid være til stede når det er nødvendig. Dette vises også i skolekontekst ved at elevene trenger hyppigere skifter av undervisningsmetoder basert på utholdenhet, da elevene blir vandt til å få hyppig stimuli ved at det hyppig skal skje noe nytt. Informant B2 viser i denne sammenheng til at elevene oppleves å ikke være like utholdende i dagens samfunn som tidligere i skolen.

Videre blir epigenetikk trukket frem av informant B1 som et aspekt ved barns psykiske helseutvikling. Dette var et ukjent begrep for meg som forsker, som jeg ba om en videre utdypning på. Informant B1 beskriver begrepet som følgende: «Det er sånne gener som slår seg litt av og på ved at det ligger latent, ut ifra hendelser og diverse stimuli. Søvnvansker for eksempel kan ligge latent. Og så er det noe som skjer så du får søvnvansker. Sånne ting kan arves. Hvis en mor har problemer med å sovne, så kan man overføre de vanskene på sitt barn, uten å tenke over det». Informant A2 trekker også frem sine refleksjoner angående arv, hvor det gis en noe ulik oppfatning enn informant B1. Her blir arv beskrevet som mer uvesentlig, hvor miljøets påvirkning tillegges en særlig betydning for elevenes psykiske helseutvikling:

Informant A2: «Det er veldig mange som snakker om arv, men innerste inne så tror jeg alle barn er flinke. Det er bare hva vi voksne får ut av dem, som er avgjørende for hvor flinke de blir. Både skole og hjem må tilrettelegge for det».

4.2.2. Lærerens profesjonsfaglige rolle

I tillegg til de foresatte sin påvirkning av egne barn blir lærerens kompetanse og praksis like hyppig utpekt som en grunnleggende faktor for elevenes psykiske helseutvikling, hvor informantene reflekterer over lærerens rolle i dette arbeidet. I denne sammenheng ble det både trukket frem muligheter og begrensninger for det forebyggende psykiske helsearbeidet.

Hver av informantgruppene er tydelige på deres ansvar for å tilrettelegge for trivsel i elevenes skolehverdag. Det blir ved ulike utsagn tydeliggjort hvordan informantene mener læreren bør møte hver enkelt elev gjennom skolehverdagen, hvor relasjonskompetanse utpekes som en nødvendighet. Informantgruppe A understreker at hvis læreren er streng, som påpekes som en forutsetning for å utvise forventninger og gi klare rammer til elevene, så er det avgjørende å også være varm og rettferdig. Elevene bør utvikle forståelse for hvorfor læreren er streng, og etterstrebe å vise minst like mye varme etter å ha vært streng hevdes det av informantgruppe A og B. I tillegg til å møte elevene med forventninger, varme og rettferdighet vises det også til nødvendigheten av at læreren utviser toleranse både for elevmangfoldet og andre ansatte i skolen. I dette arbeidet pekes det på at læreren må opptre som et forbilde, for å statuere og motivere for ønsket atferd til gode for elevenes psykiske helseutvikling. Videre fremhever hver informantgruppe i enighet at læreren må trene elevene til å takle utfordringer. Informantgruppe A trekker frem manglende evne til å håndtere utfordringer som den mest grunnleggende faktoren for negativ utvikling av elevenes psykiske helse. Her nevnes faktorer som sinnemestring, som elevene trenger å utvikle verktøy for ved hjelp av læreren. For å takle utfordringer poengteres det ved hver av intervjugruppene at det må tilrettelegges for å bygge robuste elever som evner å møte motgang og finne løsninger, ved å sette krav og mål.

Til tross for informantenes refleksjoner gjeldende møtet med elevene pekes det på utfordringer som kan gjøre intensjonene krevende å realisere. Dette kan oppstå dersom læreren ikke imøtekommer hvert individ sine behov. Informant B1 sier: «Jeg sier ikke at man skal føye seg etter elevenes ønsker, men hvis det er en elev som har behov for å bli sett, og så mislykkes man eller misforstår. Så føler ikke ungen seg sett og forstått. Det kan nok være med å ødelegge litt». Informant B2 påpeker at dersom slike tilfeller oppstår og forblir fra de første årene i barneskolen vil det bli svært ødeleggende på sikt, ved at elevene ikke føler at de lykkes. Informant C2 peker også på viktigheten av å lytte til elevene, å ta deres følelser og meninger på alvor, og prøver å arbeide for løsninger som møter deres behov, da enhver elev trenger å oppleve å bli sett og hørt. Informant C1 tilføyer: «Og da tror jeg det er så viktig når de situasjonene oppstår, å bli møtt på en god måte. Å få anerkjent det. At det er lov å føle på ulike følelser, og at det er helt naturlig». Det poengteres imidlertid at en grunnleggende utfordring ved å imøtekomme hvert individ i elevgruppen sine behov er mangelen på tid. Informant C2 poengterer: «Vi føler ofte at vi har for liten tid til å sette oss ned med elever som strever. Fordi du står kanskje alene i klassen, og så har det skjedd noe rundt enkeltelever som er viktig å følge opp». Det gjøres svært tydelig at

informantene tillegger deres profesjonsfaglige rolle et stort ansvar for elevenes liv, både i og utenfor skolen, uten å ytterligere diskutere om dette ansvaret kan rettferdiggjøres.

Informant A2: «Vi må være gode forbilder og da må jeg være litt aktiv. Jeg må være med elevene i leken i stedet for å bare være passiv. På denne måten modellerer jeg ønsket atferd for elevene, hvordan de bør være mot hverandre».

Informant C1: «Jeg tenker at det er avgjørende å legge til rette for en god ramme med at vi jobber for å skape gode skolehverdager for elevene. Vi har et ansvar for hvordan elevene har det på skolen, og også selvfølgelig hvordan de har det i livet sitt. Og hvis vi ser at en elev trenger ekstra oppfølging, trenger noen å prate med, har noen utfordringer knyttet til psykisk helse, så er det noe vi er pliktige til å ta grep rundt».

Informant C2: «Jeg tenker at når du har nærmere 30 elever, så er det jo veldig mange. Som lærer må man være bevisst på å sørge for å få ekstra kontakt med enkelte elever inni mellom. Og gi dem oppmerksomhet, slik at de skal føle seg trygge på læreren».

Hver av informantene utpekte fokus på livsmestrende kompetanse som en større nødvendighet enn faglig kompetanse. Det påpekes også at elevenes faglige utvikling bedres ved å utvikle en god psykisk helse, som fremhever viktigheten av å prioritere forebyggende psykisk helsearbeid. Det poengteres av samtlige informanter at dersom det er nødvendig blir det faglige satt til side til fordel for å utvikle livsmestrende kompetanse, dersom elevene trenger å få veiledning og støtte til å utvikle verktøy for å mestre hverdagen sin.

Informant C1: «Elevene må oppleve mestring i hverdagen sin, bli anerkjent for hvem de er, bli møtt med respekt, få oppleve glede i livet sitt, får støtte når de trenger støtte, og at de har mennesker rundt seg som de er trygge på. Og at de vet at om det noe så kan de snakke med oss, og at man jobber med at hvis noe er vanskelig, eller man står i en utfordring, så finnes det løsninger på ting, og at man kan jobbe for å snu det».

4.2.3. Sosialisering med jevnaldrende

En tredje gruppe individer som utgjør en betydningsfull del av både elevenes skolehverdag og fritid er jevnaldrende barn, hvor prioritering av lek legges frem som elever på småskoletrinnet sitt fundament for å utvikle sosiale ferdigheter. I tillegg til å bli drøftet gjennom intervjuguiden

ble også betydningen av lek nevnt jevnlig uten at dette ble etterspurt eksplisitt, som viser verdien informantene tillegger leken. Også her trekkes det frem betydningen av læreren som forbilde og veileder, ved å bidra med modellering av atferd som fremmer samarbeid, anerkjennelse av andre og grensesetting hevdet det.

Informant B1: «Leken kan sies å fungere som et fellesskap for elevgruppen. Det nærmeste man kan komme en god forklaring på hva et fellesskap er kan sies å være nettopp leken. Det er som om ikke alle sammen tenker det samme, men alle har det samme målet. De har sine egne forutsetninger i sitt hode, men er likevel på den samme banen. Så jeg tenker mye lek for å ruste barn, for å lære barn å fungere sammen».

Informant B2: «God sosial samhandling bunner i lek. Det er der man lærer seg å samarbeide. Og det er der man lærer seg å sette grenser om for seg selv, og sette grenser for andre barn».

Det blir trukket frem av informant A1 at barn sin frie lek er mindre tilstedeværende i dagens samfunn enn før. Oppveksten i dagens samfunn preges i større grad av organisert aktivitet, som gjør at barn sin frie lek blir enda viktigere enn før. Det hevdes av informant B2 at unge i dagens samfunn mangler evne til å sosialisere seg i større grad enn før, på bakgrunn av mer utbredt bruk av skjerm og mindre utfoldelse gjennom lek. Informant B2 opplyser: «Det ser vi helt tydelig gjennom undersøkelser og samtaler vi har med barna. De er ikke like mye ute og leker sammen lengre som tidligere». Under disse omstendigheter er informantene svært fornøyde med at betydningen av lek og aktive barn har blitt satt på dagsorden i skolen igjen.

Informant A2: «Det har bare kommet mer og mer fram til hvor viktig den leken er. For jeg tenkte ikke over det før i tiden. At det er veldig viktig å leke».

4.3. Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?

Etter å ha reflektert over deres forståelse av psykisk helsearbeid og hvilke aspekter som påvirker elevenes psykiske helseutvikling ble informantene bedt om å dele deres opplevelser tilknyttet hvordan forebyggende psykisk helsearbeid drives eksplisitt i deres skolehverdag. Til å begynne med reflekterte informantene over hvorvidt psykisk helsearbeid realiseres gjennom et eget undervisningsfag eller som en gjennomgående del av skolehverdagen. Videre ble det presentert hvilke metoder som benyttes for å drive forebyggende psykisk helsearbeid i deres skolehverdag, i tillegg til potensielle faktorer som hemmer intensjonene deres. Områdene som presenterer omfatter: profesjonsfaglig samarbeid, skole-hjem-samarbeid og faglig- og sosial mestring.

4.3.1. Psykisk helse som en gjennomgående del av skolehverdagen

Gjennom både eksplisitte spørsmål fra intervjuguiden og på egne initiativ ble det reflektert over hvorvidt psykisk helse bør fremmes som et eget fag eller som en gjennomgående del av skolehverdagen. Det ble argumentert for at psykisk helsearbeid i skolen gjøres mer fordelaktig ved å implementere arbeidet som en gjennomgående del av skolehverdagen, enn som et eget fag. Det blir videre pekt på at psykisk helse er et tema det er rom for å inkludere i de fleste fag, som gjør behovet mindre for å ha et eget fag for psykisk helse. Hver av informantene fremhever at det blir mer autentisk, ved å kunne belyse tematikken gjennom relevante sammenhenger i fagene, i tillegg til å bruke tid på elevenes sosiale og emosjonelle trivsel gjennom skolehverdagen. Informant C1 deler konkrete eksempler fra deres skolehverdag, som også benyttes av informantgruppe A og B:

Informant C1: «Vi er opptatt av å legge til rette for en trygg og god skolehverdag som elevene er kjent med rammene og rutinene for. Vi hilser på elevene når de kommer. Vi har fast oppstart på dagen som er kjent for elevene. Vi går gjennom planen for dagen».

Intervjugruppe B og C trekker også frem elevsamtaler som et annet aspekt av det forebyggende psykiske helsearbeidet som blir benyttet i deres skolehverdag. Elevsamtalene blir beskrevet av informant B2 og C2 til å gi elevene muligheten til å fortelle om hvordan de føler seg. Informant C2 fremhever at elevsamtaler bidrar til å gi «en rolig stund med hver enkelt elev, hvor begge parter får tid til å puste, tenke og kanskje le litt sammen, og snakke om litt alvorlige ting

sammen». Å gjennomføre slike elevsamtaler blir også beskrevet av informantene som et verdifullt verktøy for relasjonsbygging mellom voksne og barn.

Likevel blir det også argumentert for fordeler ved å ta for seg aktuell tematikk gjennom spesifikke undervisningstimer. Ved å benytte undervisningstimer med samme aktuelle tematikk som er synlig gjennom elevenes skolehverdag vil dette skape en rød tråd gjennom uken hevdes det av samtlige informanter. Disse metodene kan utfylle hverandre ved å kombinere eksplisitt fokus på psykisk helse i undervisningen og autentisk fokus gjennom skolehverdagen som en helhet. Slike fag eller program som skal utvikle barn sine sosiale og emosjonelle ferdigheter kan være et godt grunnlag for å følge en viss progresjon i henhold til den videre utviklingen og arbeidet blir det påpekt. Så vil denne systematikken videre bidra som et verktøy gjennom timene og hverdagen, i situasjoner hvor det er nyttig. Informant B2 mener at slike program i seg selv kan ha liten effekt dersom det samme fokuset ikke fremtrer gjennom skolehverdagen som en helhet. Samme holdninger gis av informantene i intervju A, hvor informant A2 påpeker: «Hvis noen elever ikke behandler voksne og barn med respekt og du lar det passere, så tror jeg du får en sånn kultur hvor det er greit. Da blir det et dårlig miljø. Det er viktig å ta det med en gang». Det poengteres videre at det er avgjørende at den ønskede atferden blir modellert for elevene, og at positiv atferd anerkjennes.

Informant A2: «Du kan si at KRLE er et fag som tar for seg psykisk helse, men jeg tror ikke det har effekt å bare prate generelt om sånne ting. Det er det praktiske som gjelder. Du må øve på det og utføre det i praksis. Det hjelper ikke å fortelle barn at de skal si snille ting til hverandre, hvis du lar dem si stygge ting til hverandre etterpå».

Informant A1: «Heller dra frem det de faktisk gjør eller sier som er positivt i øyeblikket det skjer. Jeg hørte det du sa nå, da får du litt ros foran alle de andre. Da er det plutselig flere andre som vil ta etter».

Informant B1: «Jeg tror elevene føler det mer på kroppen når det blir autentisk. De blir mer opptatt av det når det er noe som berører dem direkte. Men samtidig er det en stor fordel å trene på ferdigheter direkte gjennom undervisningen. Så ja takk, begge deler».

Informant C2: «Det kan være på starten av dagen, etter et friminutt eller starten av uka. At vi ser at den uka som gikk, gikk kanskje ikke det eller det så veldig bra. Nå må vi ta

opp og snakke om det. Og det er jo ting som har med psykisk helse å gjøre. At de skal ha det godt sammen, og leke sammen, være trygge på hverandre, være venner, og la hverandre komme inn i leken, og alle de tingene der. Så vi kan aldri slippe det temaet».

Både informant B2 og C1 nevner også det fornyede læreplanverket og implementeringen av folkehelse og livsmestring i sammenheng med det forebyggende psykiske helsearbeidet. Det påpekes at dette har hatt lite betydning for deres egne realisering av psykisk helsearbeid, da tematikken har vært et grunnlag i deres profesjonsutøvelse i mange år. Det poengteres likevel av informant B2 at det nok har utgjort et viktig grunnlag for enkelte lærere sin prioritering av psykisk helsearbeid i skolehverdagen.

Informant B2: «Det forventes i større grad at vi trekker folkehelse og livsmestring inn i fagene og undervisningen. Dermed opplever jeg at læreplanen er tydelig på vårt ansvar i forhold til psykisk helse. I vårt tilfelle snakker du nå med to lærere, som jeg tror alltid har vært opptatt av psykisk helse i skolen, og livsmestring. Men, jeg tror også at det å ha fått satt det på agendaen til skolen har vært avgjørende for enkelte».

4.3.2. Profesjonsfaglige samarbeid

For å kunne imøtekomme intensjonene informantene har for å realisere sitt arbeid med psykisk helseutvikling blir samarbeid i profesjonsfelleskapet trukket frem som svært avgjørende. Hver informantgruppe arbeider sammen som kontaktlærere for samme klasse. Dette blir konstatert som en klar fordel av alle informantene. Ved å være to åpner det for direkte muligheter for samarbeid, da begge har ansvar og kjennskap til samme elevgruppe. Det gir også mulighet for å delegerer oppgaver for å løse tidsutfordringene tilknyttet nødvendige gjøremål, som muligens ikke ville blitt utført like effektivt dersom man var alene om ansvaret. I tillegg til samarbeid gjeldende tid blir det påpekt at samarbeid kan utgjøre en klar fordel for profesjonsfaglig kunnskapsutvikling dersom tolærereparat har ulike meninger og erfaringer. Av informantgruppe A og B begrunnes dette med å være selvutviklede ved å utfordre hverandre profesjonelt, som vil styrke lærerens profesjonsfaglige kompetanse. I tillegg blir det hevdet at dette kan være positivt for elevenes psykiske helseutvikling, ved at hvert individ får erfaring med å forholde seg til ulike personligheter, som kan bidra til utvikling av toleranse.

I tillegg til samarbeid i et tolærersystem reflekteres det over samarbeidet med sosiallærer, ledelsen, helsesykepleier og tverrfaglige team. Hver av informantene melder om positive

erfaringer ved samarbeidet med de aktuelle aktørene, hvor det oppleves å være lav terskel for å ta kontakt. Særlig blir sosiallærer trukket frem som en ressurs ved hvert av intervjuene. Sosiallærer ved de aktuelle skolene tar del i de ulike trinnenenes skolehverdag for å observere samspillet i gruppen, som igjen viser til det sosiale som en grunnleggende faktor for elevenes sin psykiske helseutvikling. Til tross for at samarbeidet med de aktuelle aktørene oppleves som positivt blir det likevel poengtert en grunnleggende utfordring med gjennomføringen, gjeldende tid. Det hevdes at det i høyere grad bør bli prioritert møtepunkter hvor aktuelle problemstillinger kan drøftes i fellesskap, hvor det må brukes tid til å utarbeide konkrete tiltak. Å ikke ha nok tid kan føre til at lærere går raskt over på tiltak som muligens ikke lykkes da det ikke har vært nok tid til å gå arbeide grundig med analyse av risikofaktorer og mestringsressurser hevdes det av informant B2. Det kan føre til at eleven ikke får den hjelpen vedkommende kunne fått, dersom man hadde hatt bedre tid. Det understrekes i denne sammenheng av informant B1 at til tross for tidsutfordringene ved samarbeid på ulike plan er det avgjørende for elevenes psykiske helse å utføre strakstiltak omgående, slik at elevene føler seg ivaretatt.

Informant C1: «Vi kan dekke hverandre opp hvis vi ser at en elev har behov for å ta en prat eller at vi ser at vi må lage noen tiltak som kanskje man må følge opp daglig. Tidligere har jeg jobbet alene som kontaktlærer, så det med å være tolærer har jeg opplevd en kjempe styrke i forhold til dette med tid. Vi snakker veldig mye om elevgruppa vår i forhold til nettopp hvordan de har det. Om vi tror de har det bra om dagen, fordi det er helt avgjørende for at det skal bli god læring også».

Informant C2: «Jeg har opplevd det som en veldig fin ting å samarbeide med andre for å nettopp dra nytte av den kompetansen som andre sitter på. Og det å kjenne på at man er et lag rundt eleven. Man prøver å ta ansvar for det man kan, men det er jo ikke alt man har spesial kompetanse på. Så det å få råd og tips fra andre, og drøfte det, og at man sørger for at det blir satt i et system, det har jeg opplevd som en veldig fin ting».

Informant B1: «Jeg mener det er en klar fordel å være to. Så jeg tenker at man skal passe seg for å jobbe for lenge med den samme, for man kan bli som en symbiose. Jeg tenker at jo mer uenig vi er, jo mer kommer eleven til gode. Hvis vi kan si ja og nei til ulike ting av ulike årsaker, så må vi tenke på hvorfor vi gjør det sånn, hvorfor vi velger det, og så får vi en større forståelse av hele gruppen».

4.3.3. Skole-hjem-samarbeid

Som presentert i delkapittel 4.2.1. tillegger informantene de foresatte sin påvirkning av egne barn en avgjørende betydning for elevenes psykiske helseutvikling. På bakgrunn av dette ble det videre reflektert over verdien av å realisere et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet som en del av det forebyggende psykiske helsearbeidet. Hver av informantene hevder at et godt samarbeid med de foresatte vil bedre den faglige, sosiale og emosjonelle utviklingen til elevene, ved å etterstrebe å utvikle et fellesskap rundt de verdier og interesser som kommer til uttrykk i både skole og hjem.

Informant C1: «Jeg tror at med å ha et godt samarbeid med foreldrene så kan man sammen få til veldig mye bra for et barn. Jeg tror det er best når skolen og hjemmet samarbeider rundt de problemstillingene man ser dukker opp og man blir enige om hva man skal gjøre med, og så står man i det sammen. Vi har jo sett det mange ganger at hvis man får til godt samarbeid så kan vi få utrettet veldig mye. Og at det er viktig at foreldrene også vet at man ønsker det beste for barna, og det må man vise i det samarbeidet man legger til rette for».

På et generelt grunnlag oppleves samarbeidet med de foresatte som svært godt av informantgruppene. Hver av informantene opplever at de fleste foresatte har forståelse for læreren sine meninger og erfaringen angående barnet, hvor samarbeidet som oftest er vellykket. Det digitale meldingssystemet for kontakt mellom skole og hjem blir ansett som fordelaktig da det fremmer tilgjengelighet i større grad for å opprettholde kontakt. Informant C2 påpeker at jo mer man som lærer tar kontakt med foresatte, så blir man bedre og bedre kjent, som gjør at det vil bli lettere å ta kontakt og utvikle samarbeid. Likevel kan samarbeidet også oppleves problematisk. Hver informant understreker det som krevende når de foresatte har en annen oppfatning enn de selv har, eller ikke ser de samme utfordringene. Intervjugruppe B opplever at de foresatte i større grad enn tidligere har en mening om skolens praksis og ønske om å medvirke i dette, både gjeldende faglige og sosiale praksiser. Dette blir riktignok ansett som en styrke dersom samarbeidet er godt. Informant B1 mener at enkelte foresatte kan fremme meninger uten noe faglig begrunnelse. «De kan problematisere ting som skolen gjør, som ikke er bra nok, men så kommer de ikke med noe til bordet selv» blir det sagt. Informantene mener det er viktig å være direkte og ærlig. Det blir påpekt at det kan oppleves krevende ved enkelte samarbeid, men i all hovedsak erfarer informantene at de foresatte verdsetter deres meninger og har forståelse for at valgene tas for barnets beste.

Informant C2: «Jeg synes jo at de fleste foreldre er veldig imøtekommende, positive og tar ting på en god måte. De skjønner jo at vi vil barnet det beste. Det er klart at man må være litt forsiktig med måten man sier ting på. Men samtidig så tenker jeg at det er viktig å være litt ærlig og direkte. Ikke pakke det for mye inn. Slik at de forstår hva det er det gjelder. Jeg synes at de fleste jeg har snakket med setter pris på at vi er åpne og ærlige om barnet deres».

Det utpekes at elevene trenger å erfare like rammer både på skole og i hjemmet. Likevel er det begrenset hva skolen kan gjøre i hjemmet, gjeldende både de foresattes myndighet over egne barn og manglende tid. Derfor vektlegges det av hver av informantgruppene at de ønsker å etterstrebe de faktorer de mener elever bør erfare i oppveksten gjennom deres skolehverdag. Enten for å forsterke skolen og hjemmets felles verdier, eller for å oppnå det de mener er nødvendig for deres videre utvikling som ikke nødvendigvis erfares i hjemmet.

Informant A2: «Selvfølgelig kan vi ønske å forandre en hjemmesituasjon. Men vi har ikke noe håp og mål om at vi får det til. Vi har ikke noe tro på at vi kan forandre rutinen hjemme, selv om vi prøver å veilede og oppfordre det vi kan».

4.3.4. Faglig mestring

En av de hyppigste nevnte faktorene som påvirker elevenes psykiske helseutvikling er opplevelse av mestring, som hevdes at skaper motivasjon hos hvert individ. Dette understreker hver informant at de etterstreber å fremme i deres elever sin skolehverdag. Tilpasset opplæring beskrives som en særlig virkningsfull fremgangsmåte for mestring hos elevene. I denne sammenheng legger informant B2 frem at tilpasset opplæring også kan fremme normalisering av ulikhet, hvor dette kan bidra til å fremme toleranse for klasserommangfoldet. Det skal ikke oppleves som et nederlag for de som har behov for ekstra tiltak. Informant B2 fremhever: «Jeg er veldig opptatt av å fremme ulikhetene deres. Ikke bare som personer, men også faglig. At vi har styrke på forskjellige områder. Og det er lov å feile også. Ofte slik at de får en forståelse for at de er ulike. At de har ulike styrker. At de har ulike behov. Og det er helt normalt». Det trekkes også frem viktigheten av balanse mellom å utfordre elevene, og samtidig tilrettelegge for en holdning om å ikke stille for høye krav til seg selv, både faglig og sosialt. På denne måten utvikles det motivasjon og utholdenhet understrekes det.

Informant B2: «Jeg har lyst til å trekke frem tilpasset opplæring som en faktor for mestring. Rett og slett fordi at det å oppnå faglig mestring er avgjørende for å kunne lykkes i skolen både faglig og sosialt, mens en lav følelse av mestring kan føre til at man stagnerer, gir opp og utagerer».

Informantgruppe B og C trekker frem stasjonsarbeid som en særlig virkningsfull tilnærming til undervisning for å imøtekomme disse intensjonene. Stasjonsarbeid beskrives som svært positivt ved at det gir mindre grupper slik at det er mulighet for tettere oppfølging og tilpasninger, samtidig som det bidrar til å utvikle selvregulering. Det blir også nevnt av informant C2 at elevene får mulighet til å medvirke ved å ta egne valg, for å utvikle deres autonomi for å stå i situasjoner individuelt. De får ansvar for mindre oppgaver, hvor de opplever mestring, som vil bidra til å utvikle robuste elever. Informant B1 gir en grundig beskrivelse av fordelene med stasjonsarbeidet som drives i deres klasse:

Informant B1: «Elevene er i grupper, de må regulere seg selv, de har en gruppeleder, og vi evaluerer, og vi snakker sammen. Det å gi litt ansvar, litt makt, gjør også dem tryggere. Det kan gi elevene mulighet til å erfare endring, å oppnå sånne dannelsesøyeblikk der, hvor du endrer litt av selvet. Gjennom ulike aktiviteter, spill, stå foran plassen, lese høyt i ring, være med, bli utfordret, samarbeid parvis og i gruppe, og så bare skjer det noen ting sakte, men plutselig et øyeblikk så er det der. Da er du vitne til en endring, og det er så gøy. Også det at du på en måte blir trygg på et system. At systemet er likt, men oppgavene kanskje er ulike. Og det blir noe kjent, men du kan kaste på ukjente ting, som gjør at du sakte, men sikkert vokser».

Intensjonen med tilpasset opplæring kan sies å være god, men det medfølger også utfordringer ved gjennomføringen. Gruppestørrelse blir utpekt som en begrensning for arbeidet, hvor voksentetthet er en avgjørende faktor. Informant B1 hevder at det er særlig viktig med tettere bemanning på småskoletrinnet, slik at elevene med større sannsynlighet blir fulgt opp for faglig utvikling og for å utvikle verktøy for sosial samhandling. På denne måten kunne mye bli håndtert forebyggende av hva som muligens kan oppstå i de senere årene i skolen og i livet som en helhet. Disse betraktningene viser at lærere i stod grad bør forholde seg fleksible til egen praksis i samarbeid med andre. Det vil oppstå situasjoner hvor man i lærerprofesjonen behøver å gi avkall på egne planer eller frigjøre assistentressursen sin til fordel for situasjoner som trenger ytterligere oppfølging.

Informant B2: «Jeg opplever som lærer at det er enklere å tilpasse undervisningen til elever i en mindre gruppe. Det er enklere for meg å oppdage og se hva de har behov for, og det er derfor enklere for dem å kunne lykkes både faglig og sosialt. For lykkes du ikke faglig, så kanskje du heller ikke lykkes sosialt i friminuttet etter den timen du nettopp feilet».

4.3.5. Sosial mestring

I tillegg til å oppleve faglig mestring tillegges den sosiale mestringen like stor grad av betydning for elevenes psykiske helseutvikling, hvor informantene tidligere ved delkapittel 4.2.3. har fremhevet leken som elever på småskoletrinnet sitt fundament for å utvikle sosiale ferdigheter.

Informant C2 påpeker at ikke alle barn har det like godt i elevgruppen. Enkelte kan streve mer med å være med i lek eller finne noen å leke med av ulike årsaker. Ved slike tilfeller er læreren sin tilstedeværelse og veiledning sentral for at elevene skal oppleve sosial mestring. Det poengteres at dette ikke kun gjelder gjennom lek, men ved uteskole, gym og fysisk aktivitet generelt, hvor det er rom for sosial trening og til å utfolde seg i fellesskap med andre. I disse omstendigheten er det mulig å bli veiledet, som forutsetter en tilstedeværende voksen. Informant B1 understreker at ikke alle finner sin naturlige tilhørighet i leken:

Informant B1: «Mange barn prøver å sosialisere seg, men alltid er det noen som trekker seg unna. Det handler også om å finne hvem jeg er i gruppa. Hvordan kan jeg være meg selv og være trygg på meg selv i en gruppe med så mange andre?»

Et nytt satsningsområde hos informantenes skoler går ut på å benytte rammelek som verktøy for å fremme god psykisk helse gjennom sosialisering. Denne ordningen blir utpekt som svært positiv. Rammeleken lar elevene finne sin rolle i leken, hvor de får leke fritt innenfor visse rammer. I tillegg er de voksne med, som kan sies å være både en fordel for relasjonen mellom lærer og elever, samt for å ha mulighet til å veilede elevene om nødvendig. Informant A1 påpeker at «leken kan være både god, men ikke så god hvis en voksen ikke er i nærheten for veiledning og støtte». Videre utgjør det også et nyttig verktøy å observere dynamikken i elevgruppen for klassemiljøets skyld. For tiden er tema for rammeleken hotell, hvor hvert barn får velge en rolle som finnes i hotellet. Deres erfaringer med gjennomføringen er svært positive både gjennom elevenes responser og egne observasjoner.

Utover satsningsområdet med rammeleken ble intervjugruppene videre spurt om hvordan de konkret arbeider for å implementere lek i deres skolehverdag. Informantgruppe C opplyser spesifikt at de prøver å inkludere litt lek hver dag på ulike vis i undervisningssammenheng, i tillegg til friminuttene. Informantgruppe B fremhever spill, aktiviteter, samarbeidsoppgaver og lignende aktiviteter i relasjon med en læringspartner eller en mindre gruppe for å skape en god gruppedynamikk i klassen. Særlig gjennom stasjonsarbeidet som ble redegjort for ved forrige delkapittel. Dette påpekes til å gjøre elevene aktive og for å trene sosiale ferdigheter. Det vektlegges minst mulig lærerstyrt tavleundervisning, og mest mulig praktisk aktiv læring hos elevene. Lekegrupper blir også trukket frem som et tiltak i det psykiske helsearbeidet. Informant C2 forklarer at deres lekegrupper benyttes på skolen og blir brukt både inne og ute, i friminutt og i enkelte timer. Dette ble gjort for å gjøre elevene trygge på hverandre og bli kjent med medelevene sine, hvor de utvikle sosiale ferdigheter som videre vil bidra til trivsel.

Informant C1: «Vi har fokus på at elevene skal oppleve mestring i skolehverdagen sin. Og at de skal oppleve positivt samspill sammen med andre. Vi bruker mye tid på det sosiale i klassen vår. Vi har lagt til rette for ulike situasjoner hvor de skal jobbe med samarbeid, jobbe med å skape ting i fellesskap, få lov til å komme med sine ideer og anerkjennelse for det de gjør. Både i grupper og parvis. Og stoppe opp litt hvis man ser at det er noe som er litt vanskelig å ta opp, og få prate om det i fellesskap».

Ved informantgruppe A og C tillegges det et særlig fokus på fysisk aktivitet, som blir særlig benyttet i stor grad i informantgruppe A sin skolehverdag. Informant A2 hevder at fysisk helse har en klar sammenheng med elevenes psykiske helse. Klassen til informantgruppe A har faste dager i uken med uteskole og turdager, hvor elevene utfordres fysisk og mentalt gjennom krevende terreng, temperaturendringer og utholdenhet. Informantene mener de etter erfaring ser en sammenheng mellom implementeringen av en slik undervisningstilnærming og utfallet av elevenes utvikling. Det beskrives at en slik tilnærming til undervisning bidrar til å danne et fellesskap mellom elevene, hvor de sammen blir robuste.

Informant A2: «Jeg mener at uteskole og turdager helt klart gir rom for sosial trening og emosjonell utvikling gjennom utfoldelse i lek, gym og generell fysisk aktivitet, ved at undervisningen blir tilpasset til en mer fysisk tilnærming».

5. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil forskningsstudiets funn drøftes i sammenheng med det presenterte teoretiske rammeverket ved kapittel 2, samt gjennom tidligere forskning og skolens styringsdokumenter som ble belyst ved kapittel 1. Kapittelet vil organiseres i 3 delkapitler, i henhold til masteroppgavens 3 forskningsspørsmål. De 3 forskningsspørsmålene viser tydelig å kunne komplementere hverandre, hvor lærere på småskoletrinnet sin forståelse av tematikken kommer til uttrykk gjennom deres beskrivelser av egne profesjonelle praksis gjeldende psykisk helsearbeid. Dermed vil forskningsspørsmålene overlappes hverandre på samtlige områder, som også kan anses som en styrke, ettersom informantenes kunnskaper og erfaringer kan sammenlignes med hverandre på denne måten.

5.1. Hva er lærere sin forståelse av psykisk helse på småskoletrinnet?

Som det innledningsvis ved kapittel 1 ble presentert er psykisk helse et vidt begrep, hvor dette ifølge Martela og Sheldon (2019) kan defineres på 45 ulike måter. Det ble valgt å bringe frem Verdens helseorganisasjon sin definisjon av begrepet på bakgrunn av deres nasjonale betydning for helseutvikling (WHO, 2004, s. 10), hvor deres beskrivelser harmonerer med læreplanverkets beskrivelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Både WHO sin beskrivelse av begrepet, samt læreplanverket sin beskrivelse kan i seg selv tolkes i en vid forstand, hvor det ikke fremgår konkrete beskrivelser for hvordan psykisk helseutvikling og psykisk helsearbeid kan realiseres eksplisitt. Ved at det eksisterer et svært utbredt antall definisjoner og at det videre i skolens styringsdokumenter ikke gis klare rammer på hvordan tematikken kan realiseres eksplisitt kan dette tyde på at skolen tillegges et stort ansvar, ved å skulle realisere et så komplekst aspekt av lærerprofesjonens mandat (Borg & Pålshaugen, 2018; Ekornes, 2017; Hovland, 2020). Informantene selv fikk muligheten til å beskrive egen forståelse av begrepet.

Informantene beskriver også psykisk helse ved en vid og nyansert tilnærming, hvor det samtidig gis eksempler på konkrete forhold som anses som både helsefremmende og hemmende. Dette med bakgrunn i at deres beskrivelser både fremmer indre prosesser og ytre faktorer som fundamentale for deres forståelse av psykisk helse på småskoletrinnet, hvor disse aspektene vektlegges i ulik grad av hver informant. Eksempler på dette involverer hvilken oppfatning

hvert individ har av seg selv og hvordan hvert individ har det inne i seg selv som indre prosesser, samt hvordan de har det i livet sitt som en helhet basert på ytre faktorer. Informant B1 innleder sin beskrivelse på følgende måte: «Psykisk helse handler om hvem du er inne i deg selv», mens informant C1 innleder det slik: «Psykisk helse er knyttet til hvordan man har det i livet sitt». Disse beskrivelsene gir et nyansert blikk på psykisk helse sitt omfang, ved at informant B1 beskriver psykisk helse som en indre prosess i det enkelte individet angående deres selvoppfatning, mens informant C1 beskriver psykisk helse ved å vise til ytre faktorer sin påvirkning av individet. Andre ytre faktorer som nevnes av informantene omhandler å ta gode livsvalg, at livet skal oppleves meningsfylt og å ta egne valg for seg selv og for fellesskapet. WHO (2004) fremhever at elevene skal «ha mulighet til å bidra ovenfor andre og i samfunnet» (Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11). Folkehelse og livsmestring beskrives også i læreverket til å involvere å «ta ansvarlige livsvalg», «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv», samtidig som elevene skal utvikle «et positivt selvbilde og en trygg identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Selvbilde og identitetsutvikling kan omtales som indre prosesser på bakgrunn av at disse viser til individets individuelle opplevelser, men ifølge Honneth (2018) kreves det ytre prosesser gjennom sosialisering for å utvikle selvbilde og identitet. Honneth (2018) hevder at identitetsutvikling forutsetter en mening om seg selv, samt tolkning av andre individer sine responser på seg selv. I spenningsfeltet mellom det inter- og intrasubjektive vil eleven utvikle seg, på bakgrunn av i hvilken grad de erfarer emosjonell kjærlighet, sosial verdsettelse og rettslig respekt (Honneth, 2018). Det kan tyde på at informantene også innehar en slik oppfatning av psykisk helseutvikling, ved at både indre og ytre prosesser vektlegges, i likhet med Honneth sine beskrivelser gjeldende identitetsutvikling.

Drøftingene over viser at et individ sin psykiske helse kan anses som en kombinasjon av indre prosesser gjeldende deres individuelle følelsesliv og ytre faktorer som i stor grad etableres gjennom sosialisering. Ettersom ulike sosialiseringsprosesser trekkes hyppig frem ved hver av informantenes beskrivelser kan det tolkes som informantene i høyest grad tillegger sosialt samspill en betydningsfull verdi for psykisk helseutvikling, ved at sosialt samspill danner grunnlaget for den individuelle utvikling. Dette harmonerer med Borge (2018, s. 132) sine betraktninger gjeldende sosialisering, som viser at sosial kompetanse vil styrke barns resiliens mot mulige risikofaktorer. Informant A2 fremhever å se andre i øyene og å forholde seg til flere ulike individer som tegn på god psykisk helse, mens informant C1 mener det kan observeres gjennom hvilke valg elevene tar, samt hvordan kontakten med dem oppleves. Informant B1 trekker frem «å ha det bra med seg selv og i klasserommet sammen med andre», som sentralt

for psykisk helseutvikling, hvor informant C1 i likhet med B1 viser til «hvordan man har det inne i seg selv og sammen med andre». Dette er også aspekter som viser at psykisk helse både involverer indre og ytre prosesser. Disse beskrivelsene viser at et individ ikke kun kan forholde seg passivt til egen psykiske helse, men at denne påvirker og blir påvirket av sine omgivelser i en sirkulær prosess, i tråd med Bateson (1972) sin teori om sirkularitet. Disse aspektene vil drøftes ytterligere ved de neste delkapitlene, gjeldende forskningsspørsmål 2 og 3.

WHO (2004, s. 10), læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) og informantenes beskrivelser rundt elevenes sosiale prosesser og livsvalg kan tyde på at elevene tilskrives et ansvar over hvordan deres psykiske helse utvikler seg. Jeg ønsker å stille spørsmål ved i hvilken grad ansvaret bør pålegges barnet eller miljøet rundt. Ifølge informantene blir miljøet gjennom kontekstuelle forhold trukket frem i størst grad, som bidrar til påvirkning av barnet. Til tross for at ethvert individ selv har mulighet til å påvirke eget liv i møtet med andre og gjennom deres håndtering av situasjoner, vil ikke et barn være fullt utviklet til å ta slike valg i selvstendighet. Dette kan betegnes som en individuell faktor som kan utgjøre risiko, gjeldende individets alder (Befring, 2019, s. 169). Dette viser at individer er avhengige av signifikante andre som tilrettelegger for gode rammer å utvikle seg i (Brandtzæg et al., 2016). Med slike komplekse prosesser å delta i fremhever informantene trygghet som et grunnleggende aspekt av psykisk helseutvikling. Aspekter ved trygghet som presenteres involverer trygghet i seg selv, ved å ta valg og å delta i en gruppe. Trygghetssirkelen viser at en signifikant voksenperson sin tilstedeværelse er avgjørende for å utvikle trygghet, med bakgrunn i at et individ beveger seg mellom avhengighet og selvstendighet for å utvikle trygghet til utforskning (Brandtzæg et al., 2016; Powell et al., 2014). Som Brandtzæg et al. (2016, s. 11) fremhever vil ikke et individ utvikle selvstendighet og trygghet uten trygge rammer i prosessen, gjennom veiledning, støtte og anerkjennelse fra signifikante andre. Dette gjelder både veien mot selvstendighet, og samtidig tryggheten i å ha signifikante andre å støtte seg på gjennom utforskningen, da forholdet mellom avhengighet og selvstendighet kan betegnes som en sirkulær prosess, hvor læring og tilpasning vil kunne skje over tid i ulike faser. Informant B1 fremhever: «Er du trygg i deg selv, så er du også tryggere i mange settinger, Er du utrygg i noen settinger, så går det også utover din egen psykiske helse. Man blir trygg på seg selv ved å erfare mestring i sosiale settinger». Dette i likhet med Bateson (1972) som omtaler relasjoner som en sirkulær prosess. Trygghetssirkelen viser at signifikante andre i barnets oppvekst er av stor påvirkning for deres videre utvikling (Brandtzæg et al., 2016; Powell et al., 2014).

5.2. Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?

Som nevnt av informant A2 i likhet med Holen og Waagene (2014, s. 21) vil det være avgjørende å ta elevenes psykiske helseutvikling på alvor fra de tidlige årene i skolen. I denne sammenheng er det sentralt å reflektere over hvilke faktorer som påvirker elevenes psykiske helseutvikling, som vil kunne bidra til en forebyggende tilnærming til det psykiske helsearbeidet ved å bevisstgjøres disse forholdene (Befring, 2019, s. 168). Informantene fikk dermed ytterligere anledning til å utdype sin forståelse av psykisk helseutvikling ved å reflektere over forskningsspørsmål 2, presentert ved dette delkapittelets tittel. Hovedfunnene fremmer de foresatte sin påvirkning av egne barn, lærerens profesjonsfaglige rolle og sosialisering blant jevnaldrende som betydningsfulle faktorer. Disse 3 gruppene beskrives som de primære aktørene for barn på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling, gjennom deres dynamiske sosialiseringprosesser. I tillegg trekkes individuelle faktorer frem til en viss grad, men det tydeliggjøres at informantene ikke anser dette som like betydningsfullt som kontekstuelle faktorer. Disse funnene gjenspeiler til en viss grad Kvello (2012, s. 74-75) sin kategorisering av beskyttelses- og risikofaktorer i barn sin oppvekst, ved at individuelle faktorer ikke fremheves som en like betydningsfull påvirkning som kontekstuelle faktorer.

Kunnskap gjeldende kontekstuelle faktorer i barn sin oppvekst utpekes som svært sentralt av informantene. Dette ved at både skole og hjem kan påvirke hvordan miljøet rundt eleven kan fremme beskyttelsesfaktorer for deres psykiske helseutvikling, som Nordahl (2016) også påpeker. Enten det er på bakgrunn av epigenetiske prosesser som informant B1 fremhever, gjennom at både arv og miljø påvirker et individ sin utvikling (Dodge & Rutter, 2011; Francis, 2012; Susser et al., 2006) eller informant A1 sine refleksjoner som i liten grad anser genetik og arv som vesentlig, er det en felles enighet om at kontekstuelle forhold i miljøet er den dominerende påvirkning ved elevenes psykiske helse. Ifølge informant A2 er det «hva vi voksne får ut av dem, som er avgjørende for hvor flinke de blir. Både skolen og hjemmet må tilrettelegge for det». Her er elevenes primærsosialisering, og videre sekundærsosialisering av betydning. For å sette primærsosialiseringen i perspektiv med sekundærsosialiseringen, kan det sies at i møtet med skolen vil elevene bringe med seg et utgangspunkt. Primærsosialiseringen som erfares gjennom de tidlige barndomsårene kan fremme eller hemme elevenes utvikling i skolen, på bakgrunn av de grunnleggende verdiene og holdningene som skapes og videreføres av de primære sosialiseringagentene (Frønes, 2013, s. 21). Her utpekes hjemmet som særlig

sentralt. Informantene hevder å erfare endringer ved familiedynamikken i dagens samfunn, hvor barnet i større grad blir beskyttet og tilrettelagt for ved at de får bestemme selv, ikke blir korrigeret og møter lite motstand. Dette påpekes at fører til økende grad av manglende selvinnsikt, intoleranse og svekket utholdenhet. Særlig blir økende grad av sensitivitet påpekt som et økende problem. Manglende grensesetting blir ansett av informantene som den mest fremtredende risikofaktoren i dagens samfunn. Dette vil svekke elevenes muligheter for utvikling av livsmestrende kompetanse, ved å i mindre grad møte verdifulle erfaringer med å påvirke og håndtere både motgang og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette som ifølge Brandtzæg et al. (2016) bør fremkomme gjennom støtte og trygghet fra signifikante andre gjennom elevenes oppvekst. Informant A1 mener det krever mer av skolen å tilrettelegge for elever som ikke får erfare slike rammer i hjemmet.

Som de to stedene elevene tilbringer mesteparten av sin tid vil både skole og hjem innvirke med både beskyttelses- og risikofaktorer (Frønes, 2013, s. 21). Både gjeldendene hjemmeforhold og skoleforhold er informantene samstemte – elevene trenger å erfare regler og rutiner, bli stilt krav til og samtidig oppleve trygghet, anerkjennelse og mestring. Dette for å, ifølge informantene, «bli tøffere, mer robuste, tåle litt, samtidig som de blir støttet», hvor dette hevdes til å motvirke sensitivitet og utagering. Ifølge informantene er det avgjørende å våge å være den voksenpersonen som setter grenser og forventninger fra barna er små. Det fremheves at i tillegg til å stille krav, gi direkte tilbakemeldinger og ha forventninger er det samtidig nødvendig å vise varme gjennom anerkjennelse og trygghet. Dette kan ses i sammenheng med en autoritativ lederstil som i hovedsak omtales som en fordelaktig tilnærming til klasseledelse (Nordahl, 2012). Videre viser denne oppgavens drøftinger at en autoritativ lederstil også er fordelaktig å utvise i hjemmet, ved å møte barnet med tydelige grenser, forventninger og anerkjennelse.

Som Skoe og Bølstad (2022) fremhever vil ethvert individ oppleve ubehag, som er en normaltilstand ved å utvikle seg. Barn vil ikke få utviklet seg uten anstrengelse og erfaringer (Lazarus & Folkman, 1984). Anstrengelse er dermed nødvendig for å utvikle seg ved at barnet beveger seg fra avhengighet til selvstendighet, gjennom trygge rammer (Brandtzæg et al., 2016). Utrygghet kan på bakgrunn av dette betegnes som en risikofaktor, mens ubehag er en normaltilstand i et individ sitt liv. Dermed er det sentralt at både skole og hjem bidrar til disse erfaringene, hvor barnet bør veiledes og støttes, men ikke fjernes fra situasjoner som gir motgang og utfordringer. Barn og unge trenger å utvikle kunnskaper for å forstå hvilke handlinger som kan medføre negative konsekvenser for seg selv og for andre, som vil bidra til

livsmestrende kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det fremheves også gjennom læreplanverkets beskrivelser at elevene skal lære å håndtere motgang og utfordringer. Imidlertid vises det ikke til at dette er normale variasjoner i et individ sitt liv, som i WHO (2004) sin beskrivelse av psykisk helse. En slik påpekning som WHO gjør kan anses som fordelaktig, for å lære elevene til å skille mellom normale psykiske helseplager og utvikling av psykiske lidelser (Bang et al., 2023). Som informant A2 påpeker: «Ved å utvikle mot trengs det eksponering for krevende situasjoner», hvor informant A1 videre hevder: «Det handler om å lære dem, trene dem, å takle presset og tenke at hvis jeg gjør mitt beste så er det bra nok».

En mulig årsak til forekomsten av økt sensitivitet som informantene peker på kan sies å være at balansen mellom grensesetting og anerkjennelse kan oppleves som mer flytende i dagens samfunn. Dette peker Frønes (2013, s. 21) på ved at vestlig barneoppdragelse dagens samfunn i større grad tillegger barnets individualisering betydning, som kan gå på bekostning av de foresattes autoritet gjeldende grensesetting og forventninger. Dersom barnet utviser motvilje og ubehag ved grensesetting, er det mulig at de ansvarlige ønsker å skjerme barnet for ubehag på bakgrunn av dette økte fokuset på barnets individualisering, hvor deres meninger og følelser prioriteres. Dermed vil barnets ønsker og følelser få dominere over de foresattes veiledning. Uten at informantene peker på eksplisitte grunner for deres opplevelse av samfunnsendringer viser teorien til at dette kan utgjøre potensielle forklaring på at grensene til barn i dagens samfunn svekkes. Ved å la barnet ta egne valg kan i gitte situasjoner betydningsfulle erfaringer utebli i deres utvikling, ved at anstrengelse velges bort, mens trygghet og velvære prioriteres. Dette kan også komme til uttrykk gjennom informantenes refleksjoner gjeldende egen profesjonsfaglige rolle. Det pekes på at balansen mellom å møte elevenes behov, og å sette grenser og forventninger kan være utfordrende, hvor det påpekes som sentralt å møte elevene på en god måte. Informant B1 påpeker at den voksne ikke skal føye seg etter elevenes ønsker, men dersom en elev føler seg oversett eller misforstått vil dette påvirke negativt.

Informant C2: «Det er ikke det at du skal bare feie utfordringene deres under teppet, du må høre på barnet, og se hvordan de reagerer. Men samtidig så tenker jeg at det kan være lurt å pushe de litt i en retning hvor de kan prøve å tåle litt».

I tillegg til skole og hjem sin påvirkning av elevenes psykiske helseutvikling utpekes også elevenes sosialisering med sine jevnaldrende som svært sentralt. Til tross for å tradisjonelt tilhøre sekundærsosialiseringen blir jevnaldrende utpekt som sosialiseringsaktører med

primære funksjoner av Harris (1998), som harmonerer med informantenes beskrivelser. Erikson (1968) og Sullivan (1953) anså de tidlige barndomsårene som sentrale for identitetsutvikling og mestring, gjennom sosialisering med andre barn. Dermed er informantenes beskrivelser i tråd med hva forskning sier om de jevnaldrenes betydning og tidlig innsats. Som tidligere nevnt kan psykisk helseutvikling ses i nær sammenheng med utvikling av sosial kompetanse, som omhandler å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2015, s. 27). Bateson sin systemteori kan trekkes inn i denne sammenheng, som viser til relasjoner som sirkulære prosesser (Bateson, 1972; Sameroff, 1975). Ved å delta i et fellesskap vil hvert individ både bli påvirket og påvirke fellesskapet. Som tidligere nevnt innvirker sosialisering i stor grad på individets identitetsdannelse (Honneth, 2018; Mead, 2017). Både ved Honneth (2018) sin anerkjennelsesteori og Mead (2017) sin speilingsteori fremkommer det at individers opplevelse av selvaksept dannes ved å inneha en grunnleggende mening om seg selv, hvor det videre forekommer en tolkning av andre individer sin reaksjon av seg selv. På bakgrunn av dette vil individet utvikle seg ved å både tilpasse seg og påvirke fellesskapet selv (Honneth, 2018).

Dette viser at elevene også bidrar til å påvirke egne sosialiseringprosesser, ved å for eksempel ikke bli fort fornærmet og ta situasjoner i verste mening, som informantgruppe A påpeker. Dette viser til at ved å mestre å regulere egne følelser vil dette bidra til å fremme positive sosiale interaksjoner, sette grenser, kommuniserer og samarbeide. Slike egenskaper vil i ulik grad utvikles hos elevene ved de tidlige barndomsårene. Derfor er verdien av veiledning betydningsfull, ved at læreren og foresatte må være spesielt oppmerksom på de individene som trenger veiledning og oppfølging for å øke deres forutsetninger for å delta i ulike fellesskap (Frønes, 2013, s. 26). De voksne blir trukket frem som avgjørende forbilder, ved å modellere atferd som fremmer samarbeid, anerkjennelse av andre og grensesetting (Bandura, 1997). Dette på bakgrunn av at barnet også vil speile seg i signifikante sosialiseringaktører gjennom observasjon og erfaring av deres atferd (Mead, 2017). Informantene peker på at det er særlig gjennom leken at elever på småskoletrinnet får mulighet til å utfolde seg selvstendig og utvikle sine sosiale ferdigheter i en autentisk sammenheng. I denne sammenheng gir informant B1 en klar oppfordring: «Så jeg tenker mye lek for å ruste barn, for å lære barn å fungere sammen».

Drøftingene gjennom kapittelet viser at elevenes psykiske helse utvikles gjennom et komplekst samspill av ulike sosialiseringssagenter og arenaer. Det kan videre reflekteres over hvor omfattende skolens ansvar faktisk er for dette formålet. Informant B1 påpeker: «Mandatet vårt er jo å danne folk som skal fungere i samfunnet. (...). Men er det skolen sitt ansvar, eller

samfunnet, familien? Jeg tror skolen bare er en liten brikke i dette». Informantene utpeker både skolen og de foresatte som de mest sentrale aktørene for påvirkning av elevenes psykiske helseutvikling. Informantene er tydelige på sitt mandat, både gjeldende deres plikter i henhold til skolens styringsdokumenter, samt deres forståelse av skolen som betydningsfull arena for psykisk helsearbeid (Helsedirektoratet, 2021, s. 26; Hovland, 2020; Skogen et al., 2018, s. 14). Særlig interessant er informant C1 sitt utsagn: «Vi har et ansvar for hvordan elevene har det på skolen, og også selvfølgelig hvordan de har det i livet sitt». Som Bronfenbrenner (1979) viser til utgjør ulike mikronivåer i et individ sitt liv en sentral påvirkning for deres utvikling, hvor mikronivåene sitt samspill med hverandre i mesonivået står sentralt. Dersom verdiene og holdningene som fremmes gjennom de sosiale systemene i mesonivået ikke harmonerer med hverandre kan dette skape krysspress for eleven (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012, s. 75). For eksempel ved at en ettergivende tilnærming til barnet utvises i hjemmet, mens det i skolen utvises forventninger gjennom en autoritativ tilnærming, hvor en ettergivende tilnærming vil hemme elevenes psykiske helseutvikling ved at det ikke blir stilt nødvendige krav, forventninger og varme, som denne oppgaven legger frem. Som informant C1 påpeker: «Vi har jo sett det mange ganger at hvis man får til godt samarbeid så kan vi få utrettet veldig mye sammen for barnet», hvor dette viser til deres forståelse av mesonivået sin betydning. Skole og hjem sin påvirkning av hverandre i mesonivået vil ytterligere drøftes ved kapittel 5.3.

Dermed vil skolen ifølge Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell i stor grad påvirke livet deres utenom skolen, i likhet med at hjemmet i stor grad vil påvirke deres utvikling i skolen, som også fremstår som en sirkulær prosess i henhold til Bateson (1972) sin systemteori. Det uttrykkes ikke i noen grad ved skolens formålsparagraf at skolens arbeid kun gjelder i skolesammenheng. Tvert imot vises det blant annet til at skolen skal «åpne dører mot verden ved å tilrettelegge for livsmestring, deltakelse i arbeid og fellesskap med samfunnet og møtet med en ukjent fremtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette tydeliggjør at skolen tilskrives et stort ansvar, som også informantene finner krevende. Det vises her til områder som gjør intensjonene problematiske å realisere i praksis. Som også Ekornes (2017, s. 334) og Stoll et al. (2006) påpeker blir tid ansett som en hemmende faktor, hvor lærertetthet utpekes som et tiltak for å fremme psykisk helsearbeid. Dette påvirkes av ekso- og makronivået, ved at storsamfunnets rammer og påvirkninger ikke tilrettelegger for å imøtekomme skolens behov, med bakgrunn i manglende ressurser. Disse drøftingene viser som informant B1 påpeker at skolen er en liten brikke i samfunnets komplekse samspill av aktører som påvirker elevenes psykiske helseutvikling, hvor skolen likevel i stor grad pålegges dette komplekse ansvaret.

5.3. Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?

Hvordan lærere på småskoletrinnet realiserer sitt ansvar gjeldende psykisk helsearbeid blir videre drøftet ved forskningsspørsmål 3. Det tydeliggjøres som nevnt innledningsvis gjennom forskningsstudien sine funn at forholdet mellom de 3 forskningsspørsmålene kan betraktes som komplementært, gjeldende informantenes forståelse av psykisk helse som begrep, hva som påvirker elevenes psykiske helseutvikling, samt informantenes realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Her fremkommer det at informantene i stor grad tar utgangspunkt i sin forståelse av begrepet og hva de mener påvirker elevenes psykiske helseutvikling for å tilrettelegge for forebyggende psykisk helsearbeid på småskoletrinnet. Det vil gjennom det følgende delkapittelet drøftes på hvilke måter dette fremkommer.

Det ble ved delkapittel 5.1. gjeldende forskningsspørsmål 1 drøftet hva informantenes forståelse av psykisk helse på småskoletrinnet innebærer. Informantene utviser et nyansert blikk på tematikken, ved at både indre og ytre faktorer i individets liv fremheves, hvor dette påpekes til å inkludere både gode og vonde følelser og opplevelser. Dette står i kontrast til funnene fra Borg og Pålshaugen (2018) og Ekornes, Hauge og Lund (2012) sine studier som viser at deres informanter tolker begrepet psykisk helse ved en negativ tilnærming, som også preger deres bevisstgjøring og realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Informantene hevder at de behøver ytterligere kunnskaper og ferdigheter i å drive psykisk helsearbeid, hvor det kan tolkes som informantene forbinder dette med elever som utviser psykiske plager eller lidelser. Dette ses også ved NOU (2019:3, s. 152) og Ekornes (2017, s. 334) sine studier ved at lærere har lite kompetanse i å drive psykisk helsearbeid. Det opplyses også ved Holen og Waagene (2014) sin studie at halvparten av deres informanter selv ikke føler seg kompetente nok.

I kontrast viser informantene tilknyttet denne masteroppgaven nyanserte refleksjoner av begrepet, som også vises gjennom deres realisering av det forebyggende psykiske helsearbeid. Dette ved at informantene benytter ulike tilnærminger i skolehverdagen som bidrar til helsefremmende utvikling på et helhetlig og forebyggende plan, som ikke kun retter seg mot reaktivt arbeid, gjeldende elever som allerede opplever psykiske helseplager eller lidelser. Særlig viser fokuset deres på å implementere forebyggende psykisk helsearbeid som et gjennomgående grunnlag i skolehverdagen at deres forståelse av tematikken harmonerer med Befring (2019 og Ogden (2015) sine beskrivelser tilknyttet forebygging, som beskriver at

forebyggende psykisk helsearbeid omhandler «å iverksette tiltak mot risikofaktorer, og samtidig vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt» (Befring, 2019, s. 168), «ved å være føre var gjennom å påvirke sine omgivelser» (Ogden, 2015). Dette i motsetning til behandling som iverksettes for å reaktivt behandle psykiske helseplager eller lidelser (Skogen et al., 2018, s. 26). Å realisere psykisk helsearbeid som en gjennomgående del av skoledagen vil kunne bidra med en forebyggende praksis ved å rette fokuset mot hele elevgruppen ifølge informantene. Som Befring (2019) påpeker er forebyggende psykisk helsearbeid avgjørende for risikoutsatte barn, men like viktig som en helhetlig tilnærming for klassemiljøet som en helhet, hvor dette som nevnt ved kapittel 1 viser til en universell utforming til det psykiske helsearbeidet (Greenberg & Riggs, 2018, s. 216). Dette viser verdien av å drive forebyggende arbeid som denne masteroppgaven har studert, gjeldende å ikke kun betrakte psykisk helsearbeid som behandling for elever som har utviklet psykiske helseplager eller lidelser.

Informantene beskriver at psykisk helsearbeid realiseres i deres skolehverdag gjennom å inkludere tematikken både i relevante faglige sammenhenger, men også like relevant gjennom de sosiale og emosjonelle erfaringene elevene bidrar til og erfarer selv i skolehverdagen. Særlig utpekes autentiske og praktiske situasjoner som verdifulle for å tilrettelegge for utvikling av livsmestrende kompetanse, hvor samtlige av informantene påpeker at elevene vil føle sterkere rundt ved at elevene kan relatere seg til tematikken. Som informant B1 fremhever: «Jeg tror elevene føler det mer på kroppen når det blir autentisk. De blir mer opptatt av det når det er noe som berører dem direkte», hvor informant A1 videre påpeker: «Heller dra frem det de faktisk gjør eller sier som er positivt i øyeblikket det skjer (...). Da er det plutselig flere andre som vil ta etter». Det poengteres videre at det er avgjørende at den ønskede atferden blir modellert for elevene av læreren som et sentralt forbilde, og at positiv atferd anerkjennes ved at det fanges opp i aktuelle kontekster, som harmonerer med Bandura (1997) sin teori tilknyttet modellering.

Det ble også påpekt i likhet med Berg (2012, s. 32) at elevenes bakgrunn og forutsetninger fra primærsosialiseringen danner grunnlaget for realiseringen av en forebyggende tilnærming til psykisk helsearbeid i skolen, som ble ytterligere drøftet ved delkapittel 5.2. Informantene viser her til konkrete oppdragende tilnærminger som påpekes at i enda større grad bør vektlegges i dagens samfunn, gjelde både skolen og hjemmet. Dette omhandler å sette grenser gjennom forventninger, struktur, regler og rutiner, samtidig som det utvises en trygg, anerkjennende, og støttende tilnærming. Dette med bakgrunn i deres beskrivelser gjeldende den økende graden av sensitivitet, intoleranse og lignende aspekter som observeres i dagens samfunn. Disse

beskrivelsene harmonerer med informantenes eksplisitte metoder for å realisere forebyggende psykisk helsearbeid, hvor relasjonsbygging, etablering av struktur, regler og rutiner, samt faglig og sosial mestring vektlegges som fundamentale. Hvert av disse konkrete områdene er også tilnærminger som benyttes som en gjennomgående del av skolehverdagen til informantene. Disse tilnærmingene fremheves også av Nordahl (2013, s. 108-109) som hensiktsmessig klasseledelse. En autoritativ lederstil kan omtales som en fellesnevner for disse tilnærmingene, hvor en autoritativ lederstil utviser en adekvat balanse mellom relasjonsbygging gjennom emosjonell og sosial støtte, samtidig som det settes grenser, krav og forventninger til elevene (Nordahl, 2012, s. 30-31). Manglende struktur er ofte en grunnleggende årsak til uro i skolehverdagen, som påvirker både den faglige, sosiale og emosjonelle utviklingen til elevene (Doyle, 2006). Lyngsnes og Rismark (2014, s. 135) hevder at tydelige regler og rutiner vil bidra til å forebygge utfordringer tilknyttet atferd, hvor også relasjonskompetanse gjennom et anerkjennende og støttende klassemiljø er svært sentralt (Befring, 2019, s. 188; Nordahl, 2013, s. 108). Ogden (2012, s. 40) hevder at en slik tilnærming vil være fordelaktig både for elevene og læreren, hvor dette også fremheves av informantene.

Berg (2012, s. 85) beskriver en lærer som relasjonskompetent dersom vedkommende tar ansvar for egen atferd og kommunikasjonsmønstre i møtet med elevgruppen, ved å tilpasse seg for elevenes beste. Dette kan ses i sammenheng med informantenes beskrivelser av betydningen av å fremstå som forbilder for elevene, ved å modellere atferdsmønstre som bidrar til helsefremmende utvikling, i likhet med Bandura (1997) og Mead (2017) sine utviklingsteorier. Ved å modellere ønsket atferd, gjennom å fremstå som et forbilde og være aktivt deltakende med elevgruppen kan dette anses som å ta ansvar for egen atferd slik som informantene fremmer, og dermed utviser relasjonskompetanse. Ifølge Nordahl (2016) vil også en lærer fremstå som relasjonskompetent ved å arbeide systematisk med de kontekstuelle faktorene i miljøet rundt eleven, i motsetning til å tillegge individperspektivet forrang. Dette vises også gjeldende informantenes beskrivelser, ved at det i svært liten grad nevnes problematiske forhold rundt enkeltelever sine individuelle faktorer, hvor fokuset heller rettes mot deres profesjonelle praksis og de kontekstuelle forholdene i miljøene rundt eleven. Også her blir betydningen av trygghet påpekt, hvor samtlige av informantene omtaler rutiner og struktur som to fundament i elevenes skolehverdag for å fremme trivsel og trygghet. Informant C2 beskriver deres oppstart av dagen som preges av rutine, med intensjon om å skape en trygg ramme rundt dagen til elevene. Dette kan dermed bidra til trygghet hos eleven som er sentralt for deres videre utvikling (Brandtzæg et al., 2016), og samtidig tilrettelegge for struktur og grenser (Nordahl, 2012).

Motivasjon og mestring er et annet aspekt av elevenes psykiske helseutvikling som informantene trekker frem som svært betydningsfullt. I likhet med Bandura (1997) hevder informantene at opplevelse av mestring vil bidra til effektiv læring og utvikling, ved at det knyttes positive følelser til prosessen og resultatet, hvor det vil utvikles mestringsforventning, også kalt «self-efficacy-belief» (Bandura, 1997). Tilpasset opplæring blir trukket frem som et grunnlag for å fremme motivasjon og mestring av informantgruppe B, hvor det tydeliggjøres at tilpasset opplæring vil kunne fremme både sosial og faglig mestring. Dette vises ved informant B2 sitt utsagn: «Det å oppnå faglig mestring er avgjørende for å kunne lykkes i skolen både faglig og sosialt, mens en lav følelse av mestring kan føre til at man stagnerer, gir opp og utagerer». Likevel er det sentralt som det også drøftes ved delkapittel 5.2. å ruste elevene til å håndtere utfordringer og motgang, som vil fungere som en beskyttelsesfaktor ved å utvikle motstandsdyktighet mot mulige risikofaktorer (Borge, 2018, s. 130). Elevene vil trenge å erfare at resultater ofte vil kreve anstrengelse (Lazarus & Folkman, 1984), og samtidig oppleve trygge rammer på veien mellom avhengighet og selvstendighet (Brandtzæg et al., 2016).

Det opplyses om utfordringer gjeldende realiseringen av tilpasset opplæring, gjeldende gruppestørrelse, tid og lærertetthet. Dette er faktorer som påvirkes av ekso- og makronivået, som verken barnet eller skolen selv kan påvirke (Bronfenbrenner, 1979). Det blir særlig utpekt av informant B1 at dette er ressurser som burde blitt prioritert på småskoletrinnet, på bakgrunn av grunnlaget disse årene danner for elevenes videre utvikling. Informantene legger frem hvordan deres arbeid med psykisk helse eksplisitt realiseres på bakgrunn av deres rammevilkår, hvor det hevdes at å være tilpasningsdyktig er en grunnleggende ferdighet i lærerprofesjonen. I tillegg implementeres Jordet (2010, s. 235) sine områder for tilpasset opplæring i henhold til deres rammevilkår, hvor det blant annet benyttes aktiv læring, uteskole, stasjonsarbeid, spill og samarbeidsoppgaver. Disse tilnærmingene trekkes frem som betydningsfulle for både faglig og sosial mestring. Gjennom turdager med krevende terreng, værforhold og lignende vil elevene også erfare fysisk utholdenhet påpeker informantgruppe A. Tjomsland og Viig (2015, s. 16) påpeker at dette både bidrar til å gjøre elevene robuste, samtidig som det dannes et tettere fellesskap i elevgruppen. Videre trekker informantgruppe C frem betydningen av elevmedvirkning ved sin realisering av tilpasset opplæring, som også betraktes som betydningsfullt for elevenes motivasjon (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 16). Særlig kan etablering av struktur, regler og rutiner også anses som et fundament for sosial mestring, både ved lek og som en gjennomgående del av skolehverdagen, ved at det kreves innordning og underordning i samspill med andre for å utvikle fellesskap (Frønes, 2013, s. 145; Nordahl, 2012, s. 31).

Gjeldende sosial mestring er også lekens betydning tidligere redegjort for med bakgrunn i de jevnaldrenes betydning. I likhet med Frønes (2013, s. 30) anser informantene leken som avgjørende for elever på småskoletrinnet sine forutsetninger for å utvikle sosial kompetanse, hvor sosial kompetanse utpekes som sentralt for deres psykiske helseutvikling gjennom sosial mestring, i tråd med Borge (2018) sine betraktninger rundt resiliens. Informantene tar lekens betydning på alvor, hvor informantgruppene inkluderer lek på ulike måter i skolehverdagen til elevene. Leken betraktes som elever på småskoletrinnet sitt fellesskap og grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og identitet. Satsningsområdet tilknyttet rammelek ved informantenes skoler fremmer Frønes (2013, s. 30) sine betraktninger tilknyttet rollelek, hvor det anses som svært positivt at dette blir prioritert ved informantenes skoler, til fordel for elevenes sosiale mestring. Det blir trukket frem av informant A1 at barn sin frie lek er mindre tilstedeværende i dagens samfunn, som kan utgjøre en mulig årsak til den økende sensitiviteten, ved at elevene i mindre grad sosialiseres gjennom lek. Dermed tillegges lekens betydning særlig verdi av informantene. Dette viser at informantene benytter sin forståelse av tematikken i praksis, ved at deres betraktninger rundt lek blir realisering gjennom skolehverdagen.

Gjennom de presenterte drøftingene tydeliggjøres det at psykisk helsearbeid utgjør en grunnleggende del av informantenes profesjonsfaglige praksis, hvor informantene er tydelige på sitt mandat. Særlig tydeliggjøres dette ved informantenes beskrivelser vedrørende at faglig fokus settes til side i tilfeller der det er nødvendig å prioritere elevenes sosiale og emosjonelle trivsel, som viser at informantene innehar sentrale kunnskaper angående betydningen av psykisk helseutvikling (Bru et al., 2016, s. 22). Som Berg (2012, s. 32) påpeker er også informantene klare over at dette vil bidra med å øke den faglige utviklingen på sikt. Til tross for at samtlige av informantene selv mener de ikke mangler kompetanse rundt forebyggende psykisk helsearbeid mener informant B2 at samtlige i læreprofesjonen generelt trenger ytterligere kompetanse vedrørende betydningen psykisk helsearbeid utgjør for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling, i likhet med Bru et al. (2016, s. 22). Berg (2012, s. 83) understreker at det kreves forskningsbasert kunnskap om klasseledelse for å drive psykisk helsearbeid. Dette ble tydeliggjort gjennom Borg og Pålshaugen (2018) sin studie, hvor som nevnt en systematisk kompetanseheving førte til nye innsikter i egne holdninger og praksiser.

Nordahl (2013, s. 108-109) sine områder for klasseledelse, som oppgavens drøftinger viser at informantene i stor grad implementerer i deres skolehverdag, kan anses som grunnleggende ved læreres profesjonelle praksis. Det kan dermed sies at samtlige lærere aktivt driver forebyggende

psykisk helsearbeid, uten å nødvendigvis være bevisste på det. Dette tydeliggjøres ved Borg og Pålshaugen (2018) sin studie, hvor informantene etter en kompetanseheving gjeldende psykisk helsearbeid ble gjort oppmerksomme på å selv ha drevet aktivt psykisk helsearbeid gjennom sitt profesjonelle mandat, uten selv å være klar over det. Likevel kan det poengteres at til tross for at dette er områder av klasseledelse som grunnleggende inngår i lærerprofesjonen vil det være sentralt å bevisstgjøres fordelene disse tilnærmingene utgjør til fordel for å drive forebyggende psykisk helsearbeid. Ekornes (2017) viser til statistikk fra egen forskningsstudie hvor 48% av informantene mener begrepet psykisk helse i liten grad benyttes i skolen. Dette vises også gjennom Holen og Waagene (2014) sin studie, som viser at lærere opplever uklare forventninger og eksplisitte metoder for hvordan psykisk helsearbeid bør drives. Særlig med tanke på at begrepet kun fremkommer én gang i læreplanverket vil det være sentralt å utvikle kunnskaper om hvilke områder i skolen som er av særlig betydning for elevenes psykiske helseutvikling. Dette vises blant annet gjennom oppgavens introduksjon ved kapittel 1, hvor det har blitt vist til ulike områder i skolens styringsdokumenter som omhandler elevenes psykiske helse, uten at begrepet eksplisitt benyttes.

Hva som gjør at informantene i den aktuelle forskningsstudien har utviklet sine kunnskaper kan det være ulike årsaker til. Spørsmålstypene ved gjennomføringen av intervjuene kan ha vært av betydning, hvor måten de ulike spørsmålene blir stilt kan vekke ulike refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 97). Ved å spørre informantene «hva fremmer psykisk helse» kan det oppstå en antakelse om at psykisk helse omhandler noe positivt, mens «hva hemmer psykisk helse» tar for seg en negativ tilnærming. Dette er aspekter som kan utgjøre forskjeller for denne forskningsstudiens informanter og informantenes ved Borg og Pålshaugen (2018) og Ekornes, Hauge og Lund (2012) sine forskningsstudier. Et annet aspekt av informantenes forståelse kan knyttes til læreplanverket. Siden de presenterte forskningsstudiene ved delkapittel 1.3. ble utført har læreplanverket blitt fornyet ved Kunnskapsløftet av 2020, hvor det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring har blitt implementert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Samtlige av informantene hevder at dette er et avgjørende fokus for mange, til tross for at også samtlige påpeker at de siden før denne implementeringen har aktivt fremmet elevenes psykiske helseutvikling i skolehverdagen. Likevel vil et slikt fokus på organisasjonsnivå bidra positivt, ved å utvise positive holdninger i skolen gjennom profesjonelle læringsfelleskap som arbeider forskningsbasert og for barnets beste (Albrechtsen, 2013; Jenssen & Nordahl, 2022, s. 2). Disse betraktningene viser til et tredje aspekt for informantenes forståelse, gjeldende deres tilgang på ressurser for deres forebyggende psykiske helsearbeid.

I den australske skolen ble det presentert en nasjonal ressurs tilhørende læreplan for psykisk helsearbeid (Askell-Williams & Lawson, 2013, s. 127). En slik ressurs er ikke utviklet i den norske skolen, til tross for at studiens resultater viser at dette ville vært en ressurs for realiseringen av arbeidet med psykisk helse. Istedenfor fremhever informantene i likhet med Jenssen og Nordahl (2022, s. 2) samarbeid som en stor ressurs for å fremme deres intensjoner angående psykisk helsefremmende arbeid, med bakgrunn i det komplekse ansvaret lærere opplever å ha for elevenes psykiske helse. Dette avhenger både av profesjonsfellesskapet rundt læreren, samt lærerens profesjonelle praksis i å samarbeide med andre (Stoll et al., 2006). Informantenes refleksjoner viser en svært avgjørende betydning av samarbeid i organisasjonen, hvor det tydeliggjøres at profesjonsfellesskapets kompetanse bidrar til utvikling av egen profesjonelle praksis, som også omtales ved læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det påpekes av samtlige informanter at det anses som en nødvendighet å drive kunnskaps- og erfaringsdeling for deres realisering av det psykiske helsearbeidet, for å styrke deres profesjonsfaglige kompetanse og praksis (Albrechtsen, 2013; Stoll et al., 2006). Det er derfor som nevnt avgjørende å prioritere møtepunkter for å realisere samarbeidet (Stoll et al., 2006). Til tross for at manglende tid fremheves som en hemmende faktor, tydeliggjør informantene verdien av samarbeidet som muliggjøres for å styrke deres profesjonelle praksis, samt for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette i likhet med Kraft et al. (2016) som fremhever at prioritering av profesjonelle læringsfellesskap også vil gi elevene et større utbytte av opplæringen. Særlig blir det å være to kontaktlærere for samme klasse utpekt som en stor ressurs. Ved å være to som er ansvarlige for samme klasse som deres kontaktlærere vil dette også kunne bidra til at møtepunkter blir prioritert i større grad enn ved samarbeid med aktører utenfor egen klasse. Som informant C1 påpeker blir elevgruppens trivsel jevnlig diskutert i tolærereparet:

Informant C1: «Tidligere har jeg jobbet alene som kontaktlærer, så det å være tolærer oppleves som en styrke i forhold til dette med tid. Vi snakker mye om elevgruppa vår i forhold til hvordan de har det. Det er helt avgjørende for at det skal bli god læring også».

Informant B1 trekker også frem verdien for elevenes del av å forholde seg til ulike lærere med deres unike personligheter. Dette kan sies å bidra til å utvikle toleranse og robusthet for mangfold, ved å utvikle aksept for andre sine meninger og valg, som elevene selv må forholde seg til. Dette med bakgrunn i informant B1 sitt utsagn om at intoleranse er et problem i skolen.

Avslutningsvis er samarbeid med hjemmet et annet aspekt som i like stor grad fremheves som en ressurs. Hver av informantene fremhever i likhet med Drugli (2008, s. 134) at et godt samarbeid med hjemmet vil bidra til å fremme faglig, sosial og emosjonell utvikling. Til tross for at informantene opplever gode samarbeid, blir det også beskrevet at det tidvis oppleves problematisk med foresatte som utviser holdninger som motsetter seg skolens verdier og praksiser. I likhet med Faugstad og Jenssen (2019) påpeker informant A2 og C2 at det er sentralt å våge å være en voksen som våger å si sine meninger, samtidig som de foresattes kunnskaper verdsettes. Informant A2 mener at lærere ikke har noen forutsetninger for å forandre en hjemmesituasjon, men har mulighet for å påvirke den. Dette kan blant annet tilrettelegges for gjennom Nordahl (2015) sine betraktninger for gode samarbeid. Dette gjelder å tilrettelegge for at samarbeidsaktørene betraktes som likeverdige, at begge parter er villige til å anerkjenne hverandres kompetanse og at begge parter er åpne for å tenke nytt sammen, hvor utgangspunktet alltid er barnets beste (Nordahl, 2015, s. 27-28). I likhet med Nordahl fremmer også Desforges & Abouchaar (2003) verdien av likeverdige samarbeid som preges av tillit og anerkjennelse. Dette er områder informantene også tillegger verdi, som i stor grad utvises gjennom deres beskrivelser tilknyttet hvordan de tilrettelegger for samarbeid i sin skolehverdag. Dette kommer blant annet til uttrykk ved utsagnet nedenfor:

Informant C1: Jeg tror det er best når skolen og hjemmet samarbeider rundt de problemstillingene man ser dukker opp og blir enige om hva man skal gjøre, og så står man i det sammen. Vi har jo sett det mange ganger at hvis man får til godt samarbeid så kan vi få utrettet veldig mye. Det er også viktig at foreldrene vet at man ønsker det beste for barna, og det må man vise i det samarbeidet man legger til rette for».

Drøftingene gjennom delkapittelet 5.2. viser at psykisk helseutvikling består av et komplekst samspill av ulike systemer i individer sine miljø. Dette i likhet med Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell, hvor både skole og hjem er 2 individuelle mikrosystemer som sammen i mesosystemet både påvirker og er gjensidig avhengig av hverandre. Til tross for at skolen og hjemmet involverer ulike aktører på ulike arenaer kan disse områdene betraktes som komplementære, ved å utfylle hverandre dersom samarbeidet betraktes som positivt av begge parter (Bateson, 1972). Dette ved at hjemmets holdninger til skolen i stor grad påvirker barnet (Bauer & Webster-Stratton, 2006), som vil kunne påvirke skolens praksis. På bakgrunn av drøftingene i henhold til deres beskrivelser, synliggjøres det at informantenes betrakter samarbeid som en verdifull ressurs for deres realisering av forebyggende psykisk helsearbeid.

6. Avslutning

Avslutningsvis vil dette kapittelet oppsummere oppgavens omfang, hvor det vil presenteres mulige konklusjoner på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Det vil deretter gis forslag til videre forskningsmuligheter som kan bidra til en enda dypere forståelse av tematikken som denne oppgaven presenterer.

6.1. Oppsummering og konklusjon

Denne masteroppgaven har forsøkt å besvare følgende problemstilling: «*På hvilke måter kan psykisk helsearbeid realiseres på småskoletrinnet?*». I tillegg har det blitt utarbeidet 3 forskningsspørsmål for å utvikle en dypere innsikt i problemstillingens omfang. Disse er:

1. *Hva er lærere sin forståelse av psykisk helse på småskoletrinnet?*
2. *Hva mener lærere påvirker elever på småskoletrinnet sin psykiske helseutvikling?*
3. *Hvordan driver lærere på småskoletrinnet forebyggende psykisk helsearbeid?*

Disse har blitt forsøkt å besvare gjennom å benytte kvalitative forskningsintervjuer med en fenomenologisk tilnærming, hvor 6 lærere på småskoletrinnet har bidratt med sine kunnskaper og erfaringer rundt tematikken. En slik tilnærming vil som nevnt presentere informantenes egne forståelser, erfaringer, meninger og refleksjoner, som ikke nødvendigvis gir en allmenn gyldig beskrivelse av tematikken som denne masteroppgaven tar for seg (Smith et al., 2009, s. 12-13). Det har likevel ved delkapittel 3.5.2. blitt argumentert for at ved å drøfte informantenes beskrivelser i sammenheng med aktuelt teoretisk rammeverk og tidligere forskning vil dette kunne styrke funnenes validitet. Det har også blitt ansett som en styrke for forskningsstudien validitet at samtlige av informantene utviser grunnleggende kunnskaper og erfaringer rundt psykisk helseutvikling og psykisk helsearbeid. Dette vises blant annet gjennom drøftingen av deres beskrivelser i sammenheng med relevant teoretisk rammeverk, hvor informantenes beskrivelser i stor grad samsvarer med det teoretiske rammeverket. Samtidig vises det til motsetninger ved å sammenligne med tidligere forskningsstudier som ble presentert ved kapittel 1.3, hvor det vises at informantene ved denne masteroppgaven innehar et nyansert blikk på tematikken. Dette fremgår gjennom masteroppgavens drøftinger ved at informantenes forståelse av barn sin psykiske helseutvikling og eksplisitte realisering av psykisk helsearbeid kan betraktes som komplementært, på bakgrunn av at deres realisering av forebyggende psykisk helsearbeid i stor grad preges av deres forforståelse og kunnskaper gjeldende tematikken.

Ved hvert av de 3 forskningsspørsmålene blir både indre og ytre faktorer ved elevenes psykiske helseutvikling og for informantenes realisering av forebyggende psykisk helsearbeid omtalt som betydningsfulle. Informantenes beskriver begrepet psykisk helse og hva som påvirker elevenes psykiske helseutvikling ved både individuelle faktorer som foregår inne i det enkelte individet, hvor også ytre faktorer i miljøet rundt eleven i stor grad påvirker deres individuelle faktorer. Informantene fremhever særlig de ytre faktorene som betydningsfulle, hvor hjemmet, læreren og de jevnaldrende utpekes som sentrale. Det har blitt presentert som betydningsfullt for hver enkelt elev at både lærere og hjemmet kjenner til hvilke forhold som kan bidra til å fremme eller hemme barn sin psykiske helseutvikling (Nordahl, 2016), hvor beskyttelses- og risikofaktorer er av sentral betydning (Brandtzæg et al., 2016; Kvello, 2012). Et grunnleggende aspekt av denne masteroppgaven viser til betydningen av å sette grenser og forventninger for barnet, til fordel for deres utvikling av livsmestrende kompetanse. Sensitivitet, intoleranse og manglende selvinnsikt er eksempler på observerbar atferd som bidrar til økende grad av psykiske helseplager i dagens samfunn ifølge informantene. Informantene er bevisste på i likhet med Nordahl (2013) at både skole og hjem trenger å utvise forventninger for elevene, samtidig som de også opplever trygghet og anerkjennelse (Brandtzæg et al., 2016; Honneth, 2018).

Disse refleksjonene kan også sies å gjenspeiles i informantenes videre beskrivelser gjeldende deres realisering av forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Både deres individuelle profesjonsfaglige praksis og tilgang på ressurser gjennom skolens rammebetingelser utpekes som sentrale områder. Tidligere forskning viser at lærere har vansker med å realisere forebyggende psykisk helsearbeid med bakgrunn i deres manglende kunnskaper tilknyttet tematikken og det komplekse ansvaret for elevenes psykiske helseutvikling (Ekornes, 2017). Denne masteroppgaven viser i likhet med Borg og Pålshaugen (2018) sin studie at ved å anse psykisk helsearbeid i et forebyggende og helsefremmende perspektiv, vil det tydeliggjøres at samtlige av lærerprofesjonens grunnleggende mandater vil bidra til å fremme elevenes psykiske helseutvikling, som dermed gir et mindre komplisert blikk på tematikken. Dette gjøres gjennom å la elevenes trivsel og trygghet dominere foran faglig utvikling der det er nødvendig gjennom implementering av relasjonskompetanse, etablering av struktur, regler og rutiner, samt faglig- og sosial mestring (Nordahl, 2013). Særlig anses sosialisering og utvikling av sosial kompetanse som grunnleggende ifølge informantene, ved å i stor grad påvirke elevenes psykiske helseutvikling (Borge, 2018, s. 132). Oppgavens drøfting viser at sosial kompetanse kan utvikles på ulike måter gjennom Nordahls (2013, s. 108-109) presenterte områder for klasseledelse, som informantene i stor grad benytter i deres elever sin skolehverdag.

For å realisere disse områdene tilknyttet deres individuelle profesjonsfaglige praksis peker informantene på deres tilgang på ressurser gjennom skolens rammebetingelser som avgjørende. Dette gjennom samarbeid i profesjonelle læringsfelleskap og samarbeid med hjemmet. I sammenheng med lærerens eksplisitte realisering av forebyggende psykisk helsearbeid er Bronfenbrenner (1979) sin modell særlig sentral. Dette på bakgrunn av oppgavens drøftinger som viser at lærerens profesjonelle praksis påvirkes av samspillet mellom ulike sosialiseringsaktørene elevene møter i det daglige. Det fremkommer også at læreren pålegges et stort ansvar for elevenes psykiske helseutvikling, men oppgavens drøfting viser at læreren i stor grad er avhengig av felles interesser og verdier mellom de mikronivåene som sammen påvirker barnet i mesonivået. Det kan sies at det forebyggende aspektet av psykisk helsearbeid i skolen i stor grad utvikles gjennom mesonivået, hvor hjemmet, læreren og de jevnaldrende som mikronivåer påvirker skolen sitt grunnlag sammen i mesonivået. Også ekso- og makronivåene påvirker er blitt løftet frem til å påvirke lærerens profesjonelle praksis i stor grad gjennom de rammebetingelser som gis skolen gjennom politiske føringer og andre bestemmelser som angår skolens arbeid. Dermed kan det sies at både eksterne og interne faktorer i skolen påvirker læreres realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Dette ved at læreren kan omtales som en intern faktor, mens hjemmet og jevnaldrende kan omtales som både eksterne og interne. Dette på bakgrunn av at hjemmet og de jevnaldrende deltar i elevenes liv både i og utenfor skolen. Ved å bevisstgjøre seg de eksterne faktorene som påvirker barn sin psykiske helseutvikling, vises det at dette vil utgjøre et fundament for skolens interne realisering av forebyggende psykisk helsearbeid.

For å avslutningsvis kort oppsummere denne oppgavens funn, samt å gi en mulig konklusjon, viser denne oppgavens at informantene i stor grad realiseres deres psykiske helsearbeid med bakgrunn i deres forståelse av begrepet, samt gjennom deres forståelse av hva som påvirker elevenes psykiske helseutvikling. Dette viser at kunnskap rundt psykisk helse som begrep og elevenes psykiske helseutvikling utgjør en ressurs i realiseringen av deres eksplisitte psykiske helsearbeid. På bakgrunn av disse aspektene fremheves det samtlige områder som realiseres som en gjennomgående del av skolehverdagen, disse inkluderer: relasjonsarbeid, etablering av struktur, regler og rutiner, samt faglig og sosial mestring. Bakgrunnen for informantenes kunnskaper og ferdigheter formes i stor grad gjennom profesjonelle læringsfelleskap, samarbeid med hjemmet og prioritering av tid og møteplasser for samarbeid. Dette viser at psykisk helsearbeid på småskoletrinnet kan forstås gjennom en bred tilnærming, hvor ulike interne og eksterne faktorer i skolen innvirker på læreres forebyggende psykiske helsearbeid.

6.2. Videre forskningsmuligheter

På bakgrunn at forskningsstudiets kompleksitet kan videre forskning anbefales. En begrensning ved denne masteroppgaven er omfanget oppgaven presenterer, hvor det i stor grad har blitt presentert en bred tilnærming til tematikken. Dermed kunne samtlige temaer som presenteres blitt studert ytterligere, for å gi enda mer presise og detaljerte beskrivelser. Dette kan dermed være utgangspunkt for videre forskning, ved at den helhetlige tilnærmingen samtlige temaer ved denne oppgaven innehar kan gi muligheter for å bli utforsket ytterligere ved videre forskningsmuligheter. Dette kan for eksempel gjennomføres ved at de 3 forskningsspørsmålene individuelt kan benyttes som problemstillinger, for å utforske hvert av forskningsspørsmålene mer i dybden. Dette på bakgrunn av en av masteroppgavens konklusjoner som viser til at læreres forståelse av psykisk helse som begrep og hvilke faktorer som påvirker elevenes psykiske helseutvikling i stor grad påvirker deres realisering av forebyggende psykisk helsearbeid. Dermed er det av sentral betydning å rette fokuset mot disse verdifulle områdene for læreres profesjonelle praksis. Hver av underkategoriene utarbeidet gjennom analysearbeidet i henhold til forskningsspørsmålene kan også med fordel bli ytterligere studert, da hvert enkelt tema som presenteres i seg selv involverer komplekse prosesser som påvirker læreres forebyggende psykiske helsearbeid. I tillegg kan det også være sentralt å ytterligere studere læreres metoder for realisering av psykisk helsearbeid og hvilken betydning metodene har for elevenes psykiske helseutvikling. For eksempel kan lek som tilnærming til sosial mestring med fordel utforskes videre, med bakgrunn i de interessante refleksjonene informantene belyser gjennom oppgavens presentasjon av funn.

Jeg håper med dette at min masteroppgave kan bidra til innovative og praksisrelaterte kunnskaper angående på hvilke måter psykisk helsearbeid kan drives i et forebyggende perspektiv på småskoletrinnet, både gjennom denne masteroppgavens eksplisitte innhold, samt ved å presentere videre aktuelle forskningsmuligheter, som kan bidra til en ytterligere forståelse av tematikken som presenteres. Som det beskrives av informant B1 ved oppgavens forord vil det ikke muliggjøres å redde hver enkelt elev. Likevel bør det etterstrebes å kunne redde litt av alle, ved å bidra til liten forskjell for hver enkelt elev. Det kan sies i denne sammenheng at læreren kan være en avgjørende beskyttelsesfaktor ved å bevisstgjøres sin profesjonelle praksis rundt forebyggende psykisk helsearbeid, som denne masteroppgaven har hatt som formål å undersøke og presentere.

7. Litteraturliste

- Albrechtsen, T. R. S. (Red.). (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for Close up Studies: Struggling with Closeness and Closure. *Higher Education*, 46(2), 167 – 193. <http://www.jstor.org/stable/3447465>
- Askell-Williams, H., & Lawson, M. J. (2013). Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 126 - 143.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777023>
- Atkins, M. S., McKay, M. M., Arvanitis., P., London., Madison, S., Costigan, C. & Bennett, D. (1998). An ecological model for school-based mental health services for urban low-income aggressive children. *The journal of Behavioural Health Services & Research*, 25(1), 64 - 75. <https://doi.org/10.1007/BF02287501>
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Møreforskning.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M., Suren, P., & Torgersen, L. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge* (Folkehelse rapporten). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Jason Aronson Inc.

- Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006). Prevention of behavioral disorders in primary care. *Current Opinion in Pediatrics*, 18(6), 654 – 660.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 168-195). Cappelen Damm.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Beyond Blue (2023). *About BeYou: History*. Beyond Blue. <https://beyou.edu.au/history>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). En sak for seg - eller en sak for alle? *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 15(2-3), 180 – 190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering*. Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Checkoway, B. (2011). *What is youth participation? Children and youth services review*, 33(2), 340-345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.

- G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Department of Education and Skills.
- Dewey, J. (2008). *Experience And Education*. The Free Press
- Dodge, K. A., & Rutter, M. (Red.). (2011). *Gene–environment interactions in developmental psychopathology*. The Guilford Press.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 97–125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Ekornes, S. (2017). Teacher stress related to student mental health promotion: The match between perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333–353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Ekornes, S., Hauge, T. E., & Lund, I. (2012). Teachers as mental health promoters: a study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5), 289–310. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.798534>

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company
- Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62(5), 431–450.
- Faugstad, R. & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98-110.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Francis, R. C. (2012). *Epigenetics – How Environment Shapes Our Genes*. W. W. Norton & Company
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal Akademisk
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetoder for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greenberg, T. M. & Riggs, R. N. (2018). Prevention of mental disorders and promotion of competence. I A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M.J. Snowling & E. A. Taylor. (Red.), *Rutters Child and Adolescent Psychiatry* (s. 215-226). Wiley Blackwell.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Free Press.
- Heckman J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringene fra vanlige familier i Norge –*

- hverdagsliv og psykisk helse* (Rapport 2009:1). Folkehelseinstituttet
<https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/handle/11250/2711804>
- Helsedirektoratet (2021). *Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging>
- Holen, S. og Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280087>
- Honneth, A. (2018). *The I in We: Studies in the Theory of Recognition*. Polity
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- House, J. S. (1987). Social Support and Social Structure. *Sociological Forum*, 2(1), 135–146.
<http://www.jstor.org/stable/684531>
- Hovland, E. (2020). Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse. *Spesialpedagogikk*. (Rapport 2/2020). 4 – 9. Utdanningsforbundet
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/02/02/2020,%20nr.%202.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Høyskoleforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene - kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg). Gyldendal Akademisk
- Jenssen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1-21
<https://doi.org/10.5617/adno.8144>

- Johannessen, A., Christoffersen, P. A. T. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Cappelen Damm Akademisk
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn - en kilde til styrke og håp?* Gyldendal Akademisk
- Kraft, M. A., Marinell, W. H. & Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1499.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvelling, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal akademisk
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88–97.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Klim
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*.

Universitetsforlaget.

Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458–474.
<https://doi.org/10.1177/1089268019880886>

Marzano, R. J. (2007). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.

Mead, G. H. (2017). *Sindet, selvet og samfundet*. Akademisk forlag.

Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage

Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s. 48-64). Cappelen Damm Akademisk

Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger* (Rapport 2011:2). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Gyldendal akademisk

- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 105-132). Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen. Fra data om skolen til pedagogisk praksis.* Gyldendal akademisk
- Nordenbo, S. E. & Søgaard Larsen, M. & Tiftikçi, N. & Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet.* Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.* Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning.* Gyldendal akademisk
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Gyldendal akademisk
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2014). *The Circle of Security Intervention: Enhancing Attachment in Early Parent-Child Relationships*. The Guilford Press.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1-2), 65–79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Schoon, I. (2007). *Risk and resilience. Adaptions in changing times*. Cambridge University Press.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 219–235). Springer
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. (2021). *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring*. (4. utg.). Universitetsforlaget
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen: Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skogen, J. C., Kjeldsen, A., Knudsen, A. K., Myklestad, I., Nesvåg, R., Reneflot, A., & Major E. (2014). Psykisk helse hos barn og unge. I: C. Stoltenberg (Red.), *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge* (s. 161-166). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt* (Rapport 2018). Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psyki_ske_helse_forebyggende.pdf
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sullivan, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton.
- Susser, E., Schwartz, S., Morabia, A., & Bromet, E. J. (2006). *Psychiatric epidemiology: searching for the causes of mental disorders*. Oxford University.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole*. Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om: Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk
- Weniger, E. (1990). *Ausgewählte Schriften. Zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Verlag Julius Beltz
- Whitley, J. (2010). The role of educational leaders in supporting the mental health of all students. *Exceptionality Education International*, 20(2), 55-69.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I K. Fangen & A. - M. Sellerberg (Red), *Mange ulike metoder* (s. 15-34). Gyldendal.
- Wittchen, H. U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B., Olesen, J., Allgulander, C., Alonso, J., Faravelli, C., Fratiglioni, L., Jennum, P., Lieb, R., Maercker, A., van Os, J., Preisig, M., Salvador-Carulla, L., Simon, R., & Steinhausen, H. C. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain

in Europe 2010. *European neuropsychopharmacology: The journal of the European College of Neuropsychopharmacology*, 21(9), 655 – 679.

<https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2011.07.018>

World Health Organization (WHO). (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. Summary Report*. World Health Organization.

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42940/9241591595.pdf?sequence=1>

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

26.03.2024, 16:03



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

250327

Vurderingstype

Standard

Dato

15.10.2023

Tittel

Masteroppgave - Psykisk helsearbeid i barneskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Ane Qvortrup

Student

Betina Synnøve Kirkeby

Prosjektperiode

01.11.2023 - 15.05.2024

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 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt 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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltakerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som da skjer med personopplysningene: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til personvernombudet ved din institusjon

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Formål med forskningsprosjektet

Viser til tidligere kontakt i forbindelse med mulig deltakelse i forskningsprosjektet tilknyttet min masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk, ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Jeg ønsker å invitere deg til å delta som informant i det følgende forskningsprosjektet. I dette skrivet vil forskningsprosjektet bli beskrevet ytterligere, samt hva deltakelse innebærer for deg. Tema for masteroppgaven er psykisk helsearbeid i skolen, med tittelen:

«Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen – en kvalitativ studie av lærere på småskoletrinnet sin forståelse av psykisk helsearbeid og hvordan dette realiseres i deres undervisning».

Gjennomføring

For å undersøke tematikken vil jeg benytte intervju som forskningsmetode. For å samle inn en hensiktsmessig mengde datamateriale vil det rekrutteres totalt 6 lærere til å delta som informanter. Jeg har et ønske om å intervjuere lærere som arbeider sammen i et tolærersystem, hvor intervjuet gjennomføres i samtale mellom tolærer-paret og meg som intervjuer. Dersom det er ønskelig å heller gjennomføre intervjuet individuelt er dette også mulig. Intervjuet vil gjennomføres ved bruk av en semi-strukturert intervjuform. Det vil si at det benyttes konkrete spørsmål i intervjuet gjennom en intervjuguide, som det er ønskelig at blir besvart. Intervjuguiden vil omhandle sentrale tema innenfor psykisk helsearbeid i skolen, med hensikt om å fremme informantenes erfaringer og refleksjoner. Det vil også være muligheter både for informanter og intervjuer å stille spørsmål og ta for seg tematikk utover spørsmålene i intervjuguiden. Det er tiltenkt en tidsramme på max. 60 minutters varighet av intervjuet. For å registrere data så nøyaktig og presist som mulig vil det tas lydopptak under intervjuet. Etter gjennomføringen av intervjuet vil lydopptakene transkriberes og deretter analyseres med bakgrunn i relevant teori og forskning tilknyttet tematikken.

Ditt personvern – hvordan din informasjon blir oppbevart og behandlet

Intervjuet blir gjennomført i henhold til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) sine retningslinjer for personvern og databehandling. Opplysninger du deler angående dine meninger og erfaringer vil kun bli brukt til studiens formål. Alle opplysninger vil anonymiseres slik at din identitet ikke vil kunne gjenkjennes ved eventuell publikasjon av masteroppgaven. Opplysninger som kan medføre gjenkjenning av din identitet vil ikke under noen omstendighet bli formidlet. Alt av dine personopplysninger vil senest bli slettet ved avslutning av prosjektet, som finner sted 16. mai 2024. Forskningsprosjektet er meldt til SIKT, som videre har vurdert og godkjent studiens planlagte behandling av informantenes personopplysninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Du kan også trekke ditt samtykke fra å delta eller fortsette deltagelsen dersom det er ønskelig. Det er ikke nødvendig å oppgi en ytterligere grunn for dette.

Dine rettigheter ved deltakelse innebærer:

- Å få anonymisert enhver personopplysning som kan muliggjøre gjenkjenning av din identitet.
- Å få innsyn i hvilke opplysninger som benyttes etter gjennomføring av intervjuet, disse opplysningene kan du be om kopi av om det er ønskelig.
- Å få mulighet til å endre på opplysninger som oppfattes som feilaktige.
- Å få slettet personopplysninger.
- Mulighet til å sende klage til Datatilsynet dersom det oppstår brudd på datasikkerheten av dine personopplysninger.
- Rett til å avbryte deltakelse på hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi grunn for dette.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg håper den følgende informasjonen er av interesse og at du ønsker å delta i forskningsprosjektet. Vennligst bekreft eller avkreft ønske om deltakelse ved å besvare denne e-posten til undertegnede, samt om det kan muliggjøres å gjennomføre intervjuet sammen med din tolærer-kollega eller om det er ønskelig å gjennomføre individuelt intervju. Begge alternativer er av verdifull betydning. Dersom du bekrefter ønske om å delta i forskningsprosjektet vil jeg medbringe en samtykkeerklæring ved gjennomføringen av intervjuet, som må underskrives før intervjuet kan gjennomføres.

Kontaktinformasjon

Jeg tar gjerne imot spørsmål for ytterligere oppklaringer og kan kontaktes per e-post eller telefon. Min masterveileder, Ane Qvortrup, professor ved Høgskolen i Innlandet og Syddansk Universitet, er også mulig å kontakte ved behov. Personvernombudet ved Høgskolen i Innlandet kan også kontaktes.

Med vennlig hilsen,

Betina Synnøve Kirkeby

Betina Synnøve Kirkeby

Telefon: 47450055

betinakirkeby@hotmail.com

Ane Qvortrup

Telefon: +45 65502224

anq@sdu.dk

Personvernombud ved

Høgskolen i Innlandet

personvern@inn.no

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for deltakelse som informant i forskningsprosjekt vedrørende masteroppgave

I dette skrivet presenteres samtykkeerklæring vedrørende deltakelse som informant i følgende forskningsprosjekt: «*Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen – en kvalitativ studie av lærere på småskoletrinnet sin forståelse av psykisk helsearbeid og hvordan dette realiseres i deres undervisning*».

Jeg har mottatt og forstått informasjon om det aktuelle forskningsprosjektet, og har fått mulighet til å stille spørsmål i sammenheng med deltakelse og mine rettigheter som informant. Jeg samtykker til deltakelse i forskningsstudien og at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet avsluttes i henhold til mine rettigheter som informant:

Signatur og dato: _____

(Signert av forskningsdeltaker, dato)

Signatur og dato: _____

(Signert av forskningsansvarlig, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide for forskningsprosjekt vedrørende masteroppgaven

Introduksjon

- Kort gjenfortelling av informasjonsskrivet som ble gitt ut ved rekrutteringen av informantene. Det vil opplyses i korte trekk om intervjuets gjennomføring og informantenes rettigheter.
- Informantene vil også få mulighet til å stille spørsmål i forkant av intervjuet.
- Det vil også informeres om hvordan ordet vil bli fordelt gjennom intervjuet, for å sikre at hver informant får muligheten til å fremme egne refleksjoner. Dette vil gjøres ved at jeg ser på vedkommende som starter med å få ordet eller med håndbevegelse. Utover dette vil informantene stå fritt til å kommentere eller tilføye spørsmålene ytterligere.

Forståelse av psykisk helseutvikling og helsearbeid

1. Hva er din forståelse av begrepet psykisk helse?
2. Hvordan vil du beskrive en elev på småskoletrinnet med god psykisk helse?
3. Hvilke psykiske helseplager opplever du oftest hos elever på småskoletrinnet?
4. Hvordan opplever du barn på småskoletrinnet sin psykiske helse i dagens samfunn?
5. Hva tenker du kan fremme elever på småskoletrinnet sin psykiske helse?
6. Hva tenker du kan hemme elever på småskoletrinnet sin psykiske helse?

Psykisk helsearbeid i skolen

1. Jobber du på noe vis bevisst med psykisk helse i skolehverdagen?
Hvis ja – hvordan? Hvis nei – hvorfor ikke?
2. Har dere noen fag hvor psykisk helse blir vektlagt mer enn andre?
3. Hvordan anser du ditt ansvar som lærer i arbeidet med elevenes psykiske helseutvikling?
4. Føler du at du som lærer får gjort det du ønsker for å fremme god psykisk helse hos dine elever? Hva påvirker svaret ditt? (tid, ressurser, samarbeid, ledelse, etc.).
5. Hvem samarbeider du som lærer med i forbindelse med psykisk helsearbeid?
6. Hvordan opplevelse og erfaringer har du med dette samarbeidet?
7. Føler du at du som lærer bidrar til å fremme god psykisk helse hos dine elever?
Hvis ja – hvordan? Hvis nei eller usikker – hvorfor?

Avslutningsvis

- Er det noe du ønsker å ta opp før vi avslutter gjeldende gjennomføringen eller den videre bruken av informasjonen?
- Ta gjerne kontakt dersom du har videre spørsmål!