

Masteroppgave

«DEN INKLUDERENDE SKOLEN»

Om læreres intensjoner og forutsetninger for å utvikle et psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

av

Geir Strømhaug Østby

Master i psykososialt arbeid med barn og unge
Avdeling for pedagogikk- og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Høsten 2016



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Innhold

Forord	4
Sammendrag	5
1. INNLEDNING	6
1.1. Bakgrunn	6
1.2. Studiens relevans	7
1.3. Avgrensning av oppgaven	8
1.4. Problemstilling.....	9
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	10
2.1.1. Psykososialt arbeid i lys av forskningsbasert kunnskap.....	13
2.2. Systemteori som forståelsesgrunnlag	14
2.2.1. Multisystemisk perspektiv.....	16
2.2.2. Systemteori i et individ-, kontekst- og aktørperspektiv	17
2.3. Relasjonell klasseledelse	20
2.3.1. Pedagogisk relasjonskompetanse	21
2.4. Resiliens – et mestringsperspektiv	22
2.4.1. Intellektuell resiliens	24
2.4.2. Emosjonell resiliens	25
2.4.3. Atferdsmessig resiliens	26
3. METODE	28
3.1. Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring	28
3.2. Kvalitativ metode	30
3.2.1. Det kvalitative forskningsintervju.....	31
3.2.2. Delvis strukturert intervju	31
3.2.3. Gruppeintervju	32
3.2.4. Individuelt intervju	34
3.2.5. Etske refleksjoner.....	34
3.2.6. Forskerens rolle	35
3.2.7. Reliabilitet, validitet og generalisering	36
3.3. Undersøkelsen	38
3.3.1. Utvalg	38
3.3.2. Intervjuguiden	39
3.3.3. Gjennomføring	39
3.3.4. Bearbeidelse og analyse	41

4.	RESULTATER OG DRØFTINGER	45
4.1.	Skolens styringsdokumenter.....	45
4.1.1.	Tidsmessige utfordringer.....	47
4.1.2.	Læreplanverket for Kunnskapsløftet	48
4.2.	Relasjonsorientert klasseledelse	49
4.2.1.	Systematisk arbeid med elevenes sosial kompetanse.....	51
4.2.2.	Økt kompetanse om psykiske vansker og atferdsforstyrrelser.....	53
4.2.3.	Tidlig innsats krever økt voksentetthet	56
4.2.4.	Øremerket tid til elevsamtaler	61
4.2.5.	Jevnlige gruppesamtaler for et styrket miljø	64
4.3.	Skoleomfattende innsats	65
4.3.1.	Felles mål og felles fokus - for en inkluderende skole.....	66
4.3.2.	Grundig implementering og jevnlig evaluering av virksomhetens planer	70
4.3.3.	Kontinuitet i utviklingsarbeidet.....	71
4.4.	Tverrfaglig samarbeid.....	74
4.4.1.	Skolehelsetjenestens rolle – kompetanse i et forebyggende perspektiv.....	75
4.5.	Drøftinger av funn	78
4.5.1.	Skolens styringsdokumenter	78
4.5.2.	Relasjonsorientert klasseledelse	80
4.5.3.	Skoleomfattende innsats.....	86
4.5.4.	Tverrfaglig samarbeid	89
5.	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	91
	Kilder.....	93
	Vedlegg 1: Individuell spørreundersøkelse og intervjuguide	
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skolene	
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har i all hovedsak vært spennende og lærerikt. Det har gitt meg et faglig påfyll langt større enn jeg hadde forventet, og det har bidratt til å gi meg nye perspektiver på mitt profesjonelle arbeid som andre forhåpentligvis kan dra nytte av.

Utfordringene underveis har vært mange, og gjennom å stå i denne prosessen, har jeg lært mer om personlige forutsetninger og nødvendige prioriteringer. Resultatet er personlig vekst og en oppgave jeg med stolthet kan presentere.

En stor takk går til veilederen min, Per Anders Normann, som gjennom sine tilbakemeldinger har hjulpet meg med å oppdage det jeg selv ikke så.

Tusen takk til arbeidsgiver og kolleger for uvurderlig hjelp underveis. Gode refleksjoner og diskusjoner har bidratt til langt mer enn dere aner. Og tusen takk til alle elever som gjennom årene har lært meg så uendelig mye om hvor betydningsfull og viktig en lærer kan være. Uten dere hadde jeg ikke kastet meg ut i dette.

Tusen takk til de tålmodige barna mine. Det har vært utfordrende å måtte nedprioritere tid med dere, men deres sjarmerende smil, lekenhet og oppmuntrende ord har drevet meg i mål.

En spesiell takk går til min kjæreste kone, som gjennom sine samtaler og refleksjoner har vært fantastisk. Med din støttende evne kan du snu oppgitthet, frustrasjon og manglende motivasjon til å bli utholdenhet, kraft og pågangsmot. Du har en enestående evne til å få mennesker til finne løsningen i seg selv. Jeg hadde ikke klart det uten deg!

Hamar, 08.08.16

Geir Strømhaug Østby

Sammendrag

«Den inkluderende skolen» er en masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Lillehammer. Bakgrunnen for studien er Grunnskolens lov om opplæring (Opplæringsloven) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) sin vektlegging av å skape et psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Forskning og nasjonale utredninger understreker manglende systematikk i arbeidet ved enkelte skoler, og det pekes på at skolene er for lite bevisst sin innsats. Studien søker en forklaring på dette ved å se nærmere på intensjonene lærerne har omkring arbeidet i lys av de forutsetninger som skal til for å kunne lykkes. Det empiriske materialet bygger på et gruppeintervju og et individuelt intervju ved en barneskole. Resultatene tolkes og analyseres i lys av systemteoretiske perspektiver. Analysen samles under fire hovedkategorier: Lovverk og styringsdokumenter, relasjonsorientert klasseledelse, skoleomfattende innsats og tverrfaglig samarbeid.

Studien peker på ulike forutsetninger som skal til for at lærerne kan lykkes med sine intensjoner om å skape et godt skolemiljø. Studien viser at det er store variasjoner i lærernes tilnærming til arbeidet med det psykososiale miljøet. Det er store variasjoner i hvor mye tid de ulike lærerne har avsatt til det daglige arbeidet og hvor proaktiv innsatsen er. De presiserer at arbeidet ikke er systematisk nok fordi innsatsen er så tilfeldig. Dette oppfyller ikke kravet om et aktivt og systematisk arbeid og indikerer manglende internkontroll. Studien antyder ulik forståelse for lovverk og læreplaner. Den viser et behov for tydeligere læreplansammenheng og mindre faglig press for å kunne løse tidsmessige utfordringer og gjøre nødvendige psykososiale prioriteringer i arbeidet med elevene. Lærerne peker på nødvendige organisatoriske tilrettelegginger for at de i større grad skal kunne arbeide proaktivt med sine intensjoner om å styrke relasjoner og heve elevenes sosiale ferdigheter. De presiserer at en skoleomfattende innsats er nødvendig, og understreker ledelsens ansvar om å igangsette et kontinuerlig utviklingsarbeid. Lærerne uttrykker et behov for økt kompetanse til arbeidet, spesielt i forhold til elever med psykiske vansker og atferdsproblemer. Studien antyder også behovet for økt kunnskap om det tverrfaglige hjelpeapparatet. En mer tilgjengelig skolehelsetjeneste etterlyses av lærerne, hvilket inkluderer mer tid til samarbeid, veiledning og støtte til det forebyggende arbeidet.

Konklusjonen er at kunnskapsbygging gjennom en skoleomfattende innsats er nødvendig for at alle elever skal sikres retten til et miljø som fremmer både helse, trivsel og læring.

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn

Temaet for denne studien er læreres arbeid med å utvikle et godt psykososialt skolemiljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring. Utgangspunktet er offentlige styringsdokumenter, som understreker at det er skolens plikt å bidra til en helhetlig utvikling av elevene. FNs konvensjon om barnets rettigheter slår fast at utdanningssystemene skal ta sikte på å utvikle barnas personlighet, deres talenter og psykiske og fysiske evner (FN-Sambandet, 1989). Dette helhetlige menneskesynet framheves i Opplæringslovens § 9a. Slik beskrives elevenes rett til et godt psykososialt miljø:

«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring (...) Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringsloven).

Helse og trivsel trekkes fram som sentrale elementer i tillegg til læring. Det inkluderende perspektivet synliggjøres i lovverket gjennom å understreke elevens opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet. Skolen forpliktes å gjennomføre dette helsefremmende arbeidet på en aktiv og systematisk måte. Elevens perspektiv kommer også tydelig fram i den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, hvor det overordnede målet for opplæringen lyder slik:

«Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Målet for opplæring i norsk skole dreier seg om langt mer enn å tilegne seg faglig kompetanse. Det dreier seg om å mestre livets utfordringer i samspill med andre. Den generelle delen av læreplanverket understreker at opplæringen skal gi god allmenndanning. Dette regnes som en forutsetning for helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige bånd. Det fremheves blant annet at elevene skal erverve livskunnskap fra fellesskapet i skolen. De skal selv være med på å utvikle et læringsmiljø og et sosialt fellesskap som bidrar til personlig vekst (Utdanningsdirektoratet, 2006).

1.2. Studiens relevans

Omfattende nasjonal og internasjonal forskning belyser allerede temaets aktualitet. Utfordringer knyttet til skolens arbeid med det psykososiale miljøet er omfattende. Nye offentlige utredninger viser at ikke alle skoler arbeider med å fremme det psykososiale skolemiljøet på en aktiv og systematisk måte. Utvalget om virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø, Djupedal-utvalget, ble oppnevnt i 2013 for å gjøre en offentlig utredning av det psykososiale arbeidet i norsk skole. Med menneskerettighetene, grunnskoleloven og læreplanverket i bunn, og en omfattende gjennomgang av forskning og erfaringsbasert kunnskap av både nasjonal og internasjonal art, er utredningen tydelig på at norsk skole trenger en ny satsing knyttet til psykososialt skolemiljø. Fem utfordringer skisseres i rapporten (NOU 2015:2):

1. Rettssikkerhet – elevenes rettigheter blir ikke oppfylt
2. Skolekultur – skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering
3. Involvering og samarbeid – elever og foreldre involveres ikke godt nok i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet
4. Ansvarliggjøring og systematikk – skoleeierne og skoleledernes kapasitet til å jobbe systematisk og langsiktig med å utvikle skolemiljøet er mangelfull
5. Organisering – ansvarsfordelingen i støttesystemet er for utydelig

Enkelte skoler og skoleeiere kritiseres for å være for lite bevisst sine egne innsatser, og at de arbeider for lite systematisk og målrettet med det psykososiale miljøet. De «hopper» mellom ulike tiltak og vurderer i liten grad effekten av disse. Noen skoler mangler forskningsbasert kompetanse, og mange ansatte mangler spesifikk kunnskap om blant annet krenkelser og mobbing, psykisk helse og arbeid med elevenes sosiale og relasjonelle kompetanse. Manglende systematikk og langsiktig innsats i et forebyggende perspektiv gjør at resultatene uteblir. Utvalget understreker at det er nødvendig å øke skolens kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø. Det systemrettede arbeidet må styrkes. Tiltak må rettes mot både skoleledelse og klasseledelse (NOU 2015:2).

I rapporten «Bedre føre var - Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger» av Nasjonalt folkehelseinstitutt trekkes helsefremmende skoler fram som en av

de viktigste faktorene for å bedre den psykiske helsen i befolkningen (Major, Dalgard, Matisen, Nord, Ose, Rognerud & Aarø, 2011). I rapporten kjennetegnes en helsefremmende skole som et miljø hvor elevene ikke blir mobbet, hvor de er del av et fellesskap med jevnaldrende og hvor man opplever å mestre skolearbeidet. Det poengteres at skolemiljøet har konsekvenser for barn og ungdoms helse og livskvalitet, og rapporten trekker fram mobbing og manglende mestring i skolen som to av de mest alvorlige risikofaktorene for ungdoms psykiske helse.

I Meld. St. 34 (2012-2013) framheves skolen som en hovedarena for barnas oppvekst. Det poengteres at kvaliteten på skolen som møteplass, både det fysiske og det sosiale miljøet, har stor betydning for læring og mestring. Det understrekes at et helsefremmende og forebyggende arbeid er nødvendig. Sentralt i dette arbeidet er å utvikle læringsmiljøet, bekjempe mobbing og fremme vennskap og gode relasjoner.

Rapporten 'Psykisk helse i skolen' etter Utdanningsdirektoratets spørringer belyser bredden i tematikken (Holen & Waagene, 2014). Denne kvantitative undersøkelsen analyserer læreres oppfatning av elevenes psykiske helse og skolens psykososiale miljø. Et av hovedfunnene viser at et stort flertall av lærerne ønsker at skolen skal arbeide for å forebygge psykiske vansker og fremme god psykisk helse hos elevene på en systematisk måte, men at det likevel er et fåtall av lærerne som oppgir at skolen faktisk gjør dette. Det kommer også fram at lærerne har behov for, og ønsker mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegginger fra skoleleder og skoleeier.

1.3. Avgrensning av oppgaven

Av hensyn til omfanget i denne oppgaven, er en avgrensning nødvendig. Denne studien retter seg mot lærernes erfaringer med det psykososiale arbeidet i skolen. Studien tar sikte på å undersøke de intensjoner lærere har i arbeidet med å skape et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette innebærer å søke etter lærernes forståelse for lovverk og styringsdokumenter. Studien ser nærmere på lærernes intensjoner om forebyggende innsatser og systematisk arbeid.

Samtidig retter studien søkelyset mot de forutsetninger som skal til for at lærerne kan lykkes i arbeidet. Med utgangspunkt i temaer som skolens kontekstuelle rammebetingelser, støtte fra

ledelsen og personalet samt mulighet for opplæring eller veiledning, gis lærerne spillerom til å trekke fram egne erfaringer med det forebyggende og systematiske arbeidet. Disse temaene er områder som ikke dekkes av Utdanningsdirektoratets spøringer (Holen & Waagene, 2014), og er interessante å studere videre. De danner utgangspunktet for hovedområdene i datainnsamlingen. Slik sett er denne studien ment som et supplerende bidrag til allerede eksisterende forskning.

1.4. Problemstilling

Foreliggende empiri rundt det psykososiale skolemiljøet er i hovedsak av kvantitativ art, selv om enkelte kvalitative innslag har gitt et noe mer nyansert bilde av temaet. Forskningsfeltet er fremdeles i utvikling, og behovet for videre forskning er sentralt for å erverve ny kunnskap om og forståelse for fenomenet.

Med en utforskende problemstilling (jmf. Jacobsen, 2010) er målet å åpne for ukjente perspektiver som kan bidra til ny innsikt og økt kunnskap om læreres arbeid med det psykososiale skolemiljøet. Hovedmålet med studien er å skape bedre forståelse for hvordan tilrettelegging av en systematisk innsats i et forebyggende perspektiv kan bidra til å styrke miljøet. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan er lærernes intensjoner om og forutsetninger for å fremme et godt psykososialt skolemiljø?

Følgende forskningsspørsmål vil belyse dette videre:

1. Hvilke intensjoner har lærerne om arbeid med det psykososiale skolemiljøet?
2. Hvilke forutsetninger ligger til grunn for at lærerne kan lykkes i dette arbeidet?
3. Hvilket samsvar er det mellom lærernes intensjoner og deres forutsetninger for å fremme et godt psykososialt skolemiljø?

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

Teoridelen i denne studien refererer til lovverk, forskning og teori knyttet til arbeidet med det psykososiale skolemiljøet. Først vises det til opplæringsloven for å tydeliggjøre elevenes rett og skolens plikt til å skape et miljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring. Begrepene psykososialt skolemiljø og læringsmiljø defineres, og det vises til allerede foreliggende empiri om arbeid på området.

Flere forskningsmiljøer antyder at arbeidet med det psykososiale skolemiljøet bør gjøres med en systemisk forståelse (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2005; Ogden, 2004; Roland, 2011). Systemiske perspektiver er denne studiens bakteppe, og det gis derfor en innføring av systemteori som utgangspunkt for arbeidet. Målet er å bidra til økt forståelse for hvordan alle relasjoner, både innenfor og mellom skolens ulike sosiale systemer, står i gjensidig påvirkning av hverandre.

Relasjonelle perspektiver tildeles ytterligere oppmerksomhet, ettersom gode relasjoner anses for å være en sentral forutsetning for barn og unges utvikling. Med fokus på profesjonell relasjonskompetanse, er målet å gi økt forståelse for hvordan lærere kan utvikle gode relasjoner til sine elever. Samtidig er hensikten å vise hvordan utviklingen av positive elevrelasjoner bidrar til å fremme elevenes personlige utvikling og skolens psykososiale miljø.

Å utvikle gode relasjoner innebærer å utvikle gode sosiale ferdigheter. Avslutningsvis i teoridelen vises det derfor til kompetanse om resiliens hvor mestringsperspektivet får en sentral posisjon. Utgangspunktet er at god sosial kompetanse innebærer intellektuell, emosjonell og atferdsmessig mestring. Relasjonelt arbeid knyttes således til å styrke elevenes sosiale kompetanse.

2.1 Retten til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring

Retten til et godt skolemiljø er lovfestet i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven). De generelle kravene lyder som følger:

«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven).

En utdypning av lovverket presiseres i veilederen til kapittel 9a (Kunnskapsdepartementet, 2006). Veilederen forteller at det psykososiale skolemiljøet handler om mellommenneskelige forhold på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Begrepsbruken viser til psykologiske forhold, sosiale relasjoner og samspillet mellom disse. Miljøet påvirkes av enkeltelever, ulike grupper og fellesskapet og blir således et viktig bidrag til skolens holdninger, verdier og normer. Miljøet påvirkes dermed av faktorer av sosial, kulturell eller religiøs art og økonomiske, utdanningsmessige eller helsemessige forhold.

Bestemmelsen understreker hvilken virkning miljøet skal ha på elevene. Det understrekes at arbeidet skal bidra til å fremme elevens helse, trivsel og læring. I veilederen presiseres disse begrepene ytterligere. Et skolemiljø som fremmer helse skal ikke bare forebygge mot skader, sykdommer eller helseplager av noe slag. Det skal bidra til å styrke elevenes fysiske og psykiske helse. Å fremme trivsel innebærer å bidra til at skolen oppleves som et meningsfullt sted å være. Å fremme læring innebærer å sørge for gode læringsbetingelser. Arbeidet med det psykososiale miljøet presiseres ytterligere i opplæringslovens § 9a-3. Det understrekes at arbeidet skal være aktivt og systematisk:

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringsloven).

Her trekkes begrepene trygghet og sosial tilhørighet inn, og understreker på den måten et inkluderende verdigrunnlag ved skolens virksomhet. Denne paragrafen presiserer også personalets handlingsplikt ved krenkende atferd blant elevene. Definisjoner av krenkende atferd finnes i veilederen. Der presiseres det at skolen må ha en klar målsetting om at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd og at skolen må arbeide aktivt mot dette målet. Det innebærer at skolen må utvikle konkrete mål for det psykososiale miljøet og arbeide systematisk og planmessig for å nå dem.

Arbeidet må ses i sammenheng med opplæringsloven § 9a-4 om internkontroll. Der understrekes ledelsens ansvar for at det systematiske arbeidet og at arbeidet skal foregå kontinuerlig. Det presiseres ytterligere at skoleledelsen har ansvaret for den daglige gjennomføringen:

«Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette»
(Opplæringsloven).

Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen. Slik sett kan begrepet psykososialt miljø forveksles med begrepet læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet sammenligner begrepet læringsmiljø med begrepet arbeidsmiljø og definerer læringsmiljøet som de miljømessige faktorer i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring i tillegg til elevenes generelle situasjon i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læringsmiljøet relateres til vennskap og deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til lærer og medelever. Sentralt står klasseledelse med tydelig regler, verdier og forventninger. I tillegg til skolens organisering og ledelse spiller det fysiske miljøet i skolen en sentral rolle i dette begrepet.

I motsetning til det psykososiale skolemiljøet, som i tillegg til læreren påvirkes av elevenes forutsetninger og ytre rammefaktorer, avgrenses læringsmiljø til de forhold som læreren eller skolelederne selv har innflytelse på. I tillegg til lærernes innflytelsesmuligheter vil elevenes felles læringskultur, samt foreldrenes støtte og forventninger til barnas skolegang, også påvirke læringsmiljøet. Læringsmiljøet kan per definisjon forstås som en del av skolens psykososiale miljø. Det psykososiale miljøet omfatter på denne måten alle sider ved læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Læreren har en betydelig rolle knyttet til elevenes miljø. Et godt miljø fordrer en lærer som er bevisst de forholdene som legger til rette for det. Bevisste valg i både planlegging og gjennomføring av undervisning står sentralt. Det samme gjelder valg av omgangsform overfor elevene. Samtidig er det viktig at læreren reflekterer over elevenes egen opplevelse av miljøet for å kunne si noe om hvordan hans eller hennes valg og handlinger har påvirket kvaliteten på miljøet. Elevenes opplevelse av miljøet vil dessuten være forskjellig. Dermed vil en god dialog mellom lærer og elev bidra til å påvirke og utvikle et godt miljø (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

2.1.1. Psykososialt arbeid i lys av forskningsbasert kunnskap

Sentralt i arbeidet med å fremme elevenes psykososiale miljø, står arbeidet med å styrke enkeltelevens sosiale ferdigheter og psykiske helse. Betydningen av skoleomfattende strategier og tiltak regnes i nyere forskning for å være helt essensielt. Dette kommer fram i «The Dataprev Project», en europeisk metaanalyse over 52 ulike studier av skolebaserte tiltak rettet mot elevenes psykisk helse (Weare & Nind, 2011). Denne rapporten understreker betydningen av læring av sosiale ferdigheter med fokus på positiv psykisk helse blant elevene. Analysen viser at positive og helhetlige tiltak har langt bedre effekt enn problembaserte tiltak. Den understreker at privatpraktiserende lærere i mindre grad evner å styrke elevenes psykiske helse, men at intervensjonene må involvere hele skolen. For å sikre god effekt må dette gjøres gjennom god skolestruktur med et felles verdigrunnlag over et langsiktig perspektiv.

En internasjonal metaanalyse viser at læringsmiljøet i størst grad påvirkes av positive lærer-elev-relasjoner (Hattie, 2009). Lærerevne til å handle raskt på potensielle atferdsproblemer, ha en hensiktsmessig mental innstilling og beholde en følelsesmessig objektivitet gir størst innflytelse på læringsmiljøet. Den viktigste effekten i læringsmiljøet gjelder samholdet mellom elevene og følelsen av at alle arbeider mot et positivt læringsutbytte.

De samme konklusjonene finner vi også i norsk forskning. Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger trekker frem den inkluderende skolen som selve ledestjernen for våre skoler (Midthassel, Bru og Ertesvåg & Roland, 2002). Senteret understreker betydningen av en skole som prioriterer tidlig intervensjon som forebyggende arbeid og som arbeid for å motvirke uheldig utvikling. Senteret poengterer at arbeidet krever trygge voksne med god kunnskap om hvordan de er emosjonelt og faglig støttende. Det krever voksne som evner å etablere gode relasjoner til elevene sine.

Pedagogikkforskeren Thomas Nordahl (2012) er opptatt av en relasjonell tilnærming i skolen. Nordahl peker på at skolen bør ha som mål å utvikle et inkluderende fellesskap med fokus på sosiale og faglige prosesser i kollektivet. Når det gjelder elever med atferdsvansker, må ikke søkelyset bare rettes mot eleven, men mot læringsmiljøet og selve undervisningen. De strategier som velges i arbeidet med atferdsproblemer bør være proaktive (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2005). Målet med disse strategiene er å motvirke eller redusere atferdsproblematikk. Dette gjøres gjennom å fjerne risikofaktorer og forsterke beskyttende

faktorer knyttet til barnet. Strategiene bør foregå over relativt lang tid for å oppnå ønskede resultater, og de bør iverksettes på flere nivåer samtidig. Proaktive strategier knyttes på denne måten opp mot systemiske perspektiver.

Terje Ogden (2015), forsker ved Atferdssenteret i Oslo, påpeker at atferdsproblemer kommer av manglende sosial kompetanse. Lærings- og undervisningshemmende atferd er knyttet til relasjoner mellom elever og lærere, til undervisningen og til skolens atferdspedagogiske innsats. Ogden (2004) understreker at tiltak i skolen bør være systemrettede og integrerte fremfor å være individuelle. Han fremhever betydningen av profesjonelle ledere som evner å skape felles verdier og felles kultur for skolen. Han understreker at personalets samarbeid og samordning av innsats er av avgjørende betydning for arbeidet med et positivt skolemiljø.

Et systematisk arbeid med tanke på kvalitetsforbedring må rettes både mot de sosiale systemene og mot de strukturelle systemene ved skolen (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). En planlagt utvikling må forankres hos ledelsen for å oppnå god effekt (Midthassel & Ertesvåg, 2008). En enda bedre effekt får man dersom arbeidet også forankres hos skoleeier (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland, 2010).

Flere norske og internasjonale forskningsmiljøer viser til systemperspektiver i forhold til arbeidet med skolens miljø. I det følgende kapittelet presenteres systemteori som forståelsesgrunnlag for utviklingen av et godt psykososialt skolemiljø.

2.2. Systemteori som forståelsesgrunnlag

Systemteori har stått sentralt for mange forskere de siste tiårene, spesielt etter at Bronfenbrenner på slutten av 70-tallet viste hvordan ulike systemer står i forhold til hverandre i det han kalte for en økologisk modell (Bronfenbrenner, 1979). Systemteori dreier seg om forståelsen av enkeltindividet som aktør i ulike sosiale systemer og hvordan individet påvirker og påvirkes av disse (Nordahl et. al., 2005). I et systemisk perspektiv defineres menneskelig atferd som et resultat av en interaksjon mellom individene og de omgivelsene de er en del av (Ogden, 2015). Grunntanken i systemteori er at hvert enkelt individ påvirker helheten og at helheten påvirker den enkelte (Eide & Eide, 2007).

Systemteori fungerer som en overordnet tilnærming med utgangspunkt i flere ulike teorier, blant annet innenfor pedagogikk, psykologi og sosiologi. Kommunikasjonsteori, tilknytningsteori, sosial læringsteori, sosiokulturelle teorier og interaksjonsteorier er alle eksempler på teorier som vektlegger at enkeltindividene utvikler seg i samspill med og under påvirkning av andre. I systemteori er oppmerksomheten rettet mot kommunikasjon, relasjoner og samspill (Jensen & Ulleberg, 2011).

I skolesammenheng vil systemteoretiske perspektiver bidra til å skape en nyttig innfallsvinkel for å forstå hvordan relasjoner mellom barn og lærere oppstår, hvordan de vedlikeholdes, og hvordan de videreutvikles (Pianta, 1999). Sosiale systemer skapes gjennom interaksjon i miljøet, og dette skjer gjennom kommunikasjon og sosial samhandling mellom de ulike aktørene (Nordahl, 2010). Det er relasjonene som binder systemene sammen (Klefbeck & Ogden, 2003).

Et av hovedprinsippene ved systemisk forståelse vil være å lete etter sammenhenger og mønstre som oppstår i interaksjonen. Det er disse mønstrene som definerer selve systemet (Luhmann, 2000). Gjennom å analysere mønstrene, vil man bedre kunne forstå handlingene til den enkelte (Nordahl, 2010). I et klasserom kan slike mønstre dreie seg om elevenes kultur for læring. Det kan også dreie seg om deres verdigrunnlag og felles forståelse for sosial samhandling. De mønstrene som oppstår i interaksjonen vil påvirke hvordan kommunikasjonen og samhandlingen etter hvert utvikler seg. Ettersom interaksjon pågår som en kontinuerlig, sirkulær prosess, kan man si at systemet er selvregulerende. Det gir hele tiden tilbakemeldinger til seg selv (Jensen og Ulleberg, 2011; O'Connor, 2010).

Sirkulære forståelsesmodeller har sitt opphav i relasjonell kommunikasjonsteori med Gregory Bateson i spissen. I studier av menneskelige relasjoner, skiller teorien mellom to ulike mønstre for interaksjon: symmetriske og komplementære (Ølgaard, 2004). I symmetriske relasjoner, vil den enkelte reagere på en handling med tilsvarende handling, som på sin side igjen vil reagere på samme måte. I komplementær interaksjon vil partenes reaksjoner derimot være forskjellige, men de passer sammen og komplementerer hverandre. Når systemiske mønstre dannes, dreier det seg altså om *hvordan* de ulike individene påvirker og tilpasser seg hverandre. Det dreier seg om hvilke forventninger man har til hverandre og hvilke forutsetninger man har for å møte disse forventningene.

Skolens psykososiale miljø består i utgangspunktet av mange større eller mindre systemer. Inndelinger i elevgrupper, klasser og trinn utgjør mange av disse systemene. Det samme gjør ulike personalgrupperinger som trinnteam, storsteam, ledelse og øvrig personale. Alle systemene har sine særtrekk eller mønstre for interaksjon, samhandling og kommunikasjon. Selvregulerende prosesser individene imellom, såkalt indre styring, bidrar til å kontrollere systemet, og avgjør hvorvidt det er balanse mellom individene i miljøet (Klefbeck & Ogden, 2003).

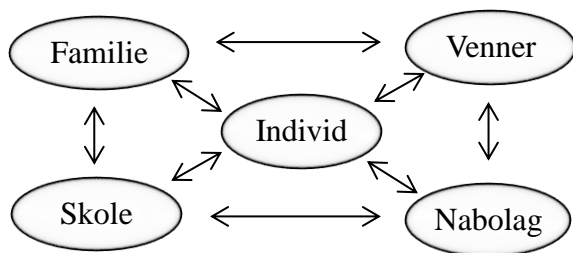
På samme måte vil selvregulerende prosesser avgjøre hvordan de ulike sosiale systemene påvirker hverandre. Systemteori dreier seg ikke bare om dynamikken innad i det enkelte system, men også om samspillet mellom de ulike systemene. Alle grupperinger i en skole vil på et eller annet nivå møtes og påvirke hverandre. De prosessene som oppstår idet ulike systemer møtes og påvirker hverandre, kan beskrives som ytre styring av systemene (Klefbeck & Ogden, 2003). Det betyr at barn med problemer i et sosialt system kan få konsekvenser for et annet. Samtidig betyr dette også at tiltak rettet mot et spesifikt system også kan få bieffekter i et annet. Disse ofte uforutsette bieffektene kan være av både positiv eller negativ art (Ogden, 2002).

2.2.1. Multisystemisk perspektiv

I et multisystemisk perspektiv vil man kartlegge flere ulike systemer for å forstå barna og deres handlinger bedre. Man vil legge vekt på at alle de ulike sosiale arenaene barn og unge er en del av har en relasjon til hverandre. På den måten kan erfaringer og verdier i sosialt et system få konsekvenser i et annet. (Nordahl et. al., 2005). På skolen vil de ulike gruppene bidra til å påvirke hele skolens psykososiale miljø, hvilket vil påvirke mønstrene i de respektive gruppene. Disse prosessene foregår kontinuerlig i skolens virksomhet. Sosiale forventninger uttrykkes, relasjoner utvikles, og normer for samspill skapes av elevene. På samme måte vil lærerne i skolen også påvirke de forskjellige systemene på hver sin måte. I et multisystemisk perspektiv vil gjensidig veiledning og støtte i lærergruppa påvirke lærernes arbeid i de respektive klasserom (Nordahl et. al., 2005).

Ut fra systemteori vil det alltid være flere forhold som påvirker elevatferd og miljø. For eksempel kan elever med problemer på hjemmebane få store konsekvenser for skolemiljøet.

På samme måte kan elever med problemer i skolen, få konsekvenser i hjemmet. Nordahl m.fl. (2005) illustrerer sammenhengen i et multisystemisk perspektiv slik:



Figur 2.1 Sammenheng mellom ulike sosiale systemer (Nordahl et. al., 2005, s. 60).

I et multisystemisk perspektiv bør skolen rette blikket mot utenforliggende systemer, som for eksempel hjemmet. Et godt og tett samarbeid med hjemmet bidrar til å skape bedre forståelse for eleven og elevens situasjon og påvirker dermed elevens faglige og sosiale utvikling. Et godt samarbeid med hjemmet påvirker også elevens relasjon til læreren. En amerikansk studie viser at man ved barneskoler der kontakten med hjemmet avtok i løpet av årene samtidig så en svekket relasjon mellom lærer og elev. Dette påvirket elevens faglige og sosiale utvikling i negativ retning, hvilket også gav negative ringvirkninger for læringsmiljøet (O'Connor, 2010).

Andre ganger kan et godt tverrfaglig samarbeid med det tverrfaglige hjelpeapparatet være nødvendig, slik at man lettere kan kartlegge elevens andre sosiale systemer. Et tverrfaglig samarbeid åpner også for mulighet for å iverksette adekvate tiltak på flere arenaer samtidig. Gjennom å endre strukturer og mønstre på ulike sosiale systemer samtidig, kan man bedre forebygge og korrigere atferdsproblematikk (Nordahl et al., 2005).

2.2.2. Systemteori i et individ-, kontekst- og aktørperspektiv

I systemteori forstås individperspektivet, det kontekstuelle perspektivet og aktørperspektivet i sammenheng med hverandre. I en systemisk tilnærming vil man ikke lete etter årsaken innenfor ett av de tre perspektivene. Man vil derimot rette blikket mot sammenhengen og samspillet mellom beskyttelses- og risikofaktorer innenfor de ulike perspektivene. Det er nettopp sammenhengen som utgjør systemperspektivet. Her gis en kort innføring i de tre perspektivene.

I skolesammenheng vurderes enkeltelevne blant annet ut ifra sine resultater og de handlinger de foretar seg. De vurderes i hvordan de lærer og hvordan de utvikler seg. I et rendyrket individperspektiv vil man være sykdoms- eller avvikiorientert, lete etter feil og mangler og arbeide for å kunne rette opp disse (Nordahl et al., 2005). I første omgang forklares elevens problemer ut ifra individets egne genetiske forutsetninger. Videre vurderes elevens personlighet og individuelle egenskaper. I arbeidet med eleven står derfor kartlegginger, utredninger og diagnostiseringer sterkt for å forklare læringsproblemer eller problematferd.

Skolen er kritisert for at man i for stor grad har vært individorientert, og at individuelle årsaksforklaringer alene har vært brukt som utgangspunkt for tiltak rettet mot elevenes sosiale og faglige fungering (Ogden, 2004). Kompenserende undervisning eller andre typer aktiviteter, i eller utenfor klassen, er ment å rette opp svakhetene hos den enkelte elev. En av utfordringene finner man i begrepsapparatet. Begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale vansker, eller enda mer spesifikke diagnoser som ADHD eller Aspergers syndrom, er alle eksempler på betegnelser som peker på at årsaken er å finne hos den enkelte elev. Det samme gjelder læringsproblemer hvor betegnelser som dysleksi, dyskalkuli eller lese- og skrivevansker også antyder at årsakene er å finne hos eleven selv. På denne måten kan begrepsapparatet man benytter seg av i skolen i seg selv bidra til en sterk individorientering (Nordahl, 2010). Individuelle årsaksfaktorer må riktignok tas hensyn til, men en av de største utfordringene med et ensidig individperspektiv i skolen er faren for å utelukke den påvirkningskraft omgivelsene har (Ogden, 2004).

I et kontekstuellet perspektiv vil man søke etter å forstå barns utvikling og deres eventuelle problemer i de omgivelsene barnet er en del av. Skolens verdier og normer, holdninger og forventninger er en sentral del av konteksten elevene befinner seg i. Robert Pianta hevder at atferd ikke kan løsrives fra den konteksten det oppstår i eller er en del av (Pianta, 1999). Atferdsvansker kan forsterkes eller utvikles i et samspill med det miljøet de er en del av. Medelevene danner sine betingelser i konteksten i form av verdier, interesser og forventninger, hvilket også har betydning for samhandlingen elevene imellom. I tillegg ser man at elever som kommer fra hjem med tilnærmet samme verdier og holdninger som skolen, også evner å tilpasse seg skolekonteksten bedre (Nordahl, 2010).

I det enkelte klasserom dreier det kontekstuelle perspektivet seg i stor grad om elevens relasjoner til lærere og medelever. Barn lærer mest av mennesker de har en positiv relasjon til (Pianta, 1999). En positiv relasjon til læreren regnes i nyere forskning for å være blant de aller viktigste faktorene for elevenes faglige utvikling (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009). Videre regnes lærerens evne til å opptre empatisk, varm og oppmuntrende for å være viktigere for læring enn andre pedagogiske innovasjoner. En dyktig lærer evner ikke bare å se barnas perspektiv, men også å kommunisere dette tilbake. Denne verdifulle tilbakemeldingen ligger til grunn for elevenes egenvurdering, og den bidrar til at de føler seg trygge og lærer å forstå andre med den samme interessen og omsorgen (Cornelius-White, 2007). Positive relasjoner og sosial støtte, både mellom elever og voksne, anses som helt sentralt i forhold til faglig utvikling. Et godt samhold i klassen med en følelse av at alle arbeider mot et positivt læringsutbytte regnes som en nøkkelfaktor for et positivt læringsmiljø (Hattie, 2009).

I et aktørperspektiv legger man vekt på at barn er autonome, handlende individer som gjennom sine handlinger forsøker å skape mening i tilværelsen (Nordahl et al., 2005). Barns handlinger kan først og fremst forklares gjennom å skaffe seg tilgang til deres egen konstruerte virkelighetsoppfatning. Denne virkelighetsoppfatningen baserer seg på barnas tidligere handlinger og erfaringer, og er sterkt knyttet opp mot deres verdier, mål eller ønsker for fremtiden. Etersom erfaring regnes for å være subjektiv, vil alle mennesker til enhver tid sanse, oppfatte og tolke omverdenen ut ifra hvem man er (Jensen & Ulleberg, 2011).

I skolesammenheng betyr dette at lærere eller andre voksne som omgås barn må søke forståelse for hvorfor barnet handler som det gjør. Det er ikke tilstrekkelig å observere hva barna foretar seg. Lærerne må sørge for at de forstår elevenes egne subjektive oppfatninger, tanker og meninger omkring det som foregår i skolemiljøet. Man må ha en visshet om at elevene kan ha ulike tolkninger og oppfatninger av en og samme situasjon, og at de handler deretter. Målet med et aktørfokusert perspektiv er å bli kjent med elevene for å kunne forstå deres oppfatninger, erfaringer, verdier og handlinger, slik at dette kan utnyttes positivt i samspillet med både medelever og lærere. Det er lærerens anliggende å søke kjennskap til elevene og derigjennom sikre seg forståelse for deres handlinger. Først gjennom slik kjennskap kan læreren bidra til å påvirke både faglige og sosiale strategier, atferd og læringssinnsats (Nordahl, 2010).

Skolens arbeid med å fremme elevenes helse, trivsel og læring innebærer at skolens lærere har tilstrekkelig kunnskap om beskyttende faktorer, helsebringende tiltak og forebyggende perspektiver i arbeidet. Det krever at lærerne har kunnskap om risikofaktorer, kjennetegn og uttrykksformer for å gjenkjenne problemer så tidlig som mulig. I et systemperspektiv er det nyttig å ha kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til både individet, familien, jevnaldningsgruppen, skolen og samfunnet for øvrig (Nordahl et al., 2005). Samtidig er god relasjonskompetanse helt sentralt (Berg, 2012).

2.3. Relasjonell klasseledelse

Lærerens evne til å skape en god relasjon til sine elever er helt avgjørende for både faglige og sosiale utviklingsprosesser. Internasjonal forskning forteller oss at relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste forutsetningene for læring (Hattie, 2009). Hattie (2009) viser i sin metaanalyse at tydelige, strukturerte og forventningsfulle lærere viser seg å være av stor betydning, ikke bare for enkeltelevers utvikling, men også for utviklingen av læringsmiljøet. Han viser til betydningen av lærerens positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger som avgjørende.

Innen systemteori forstår man barns utvikling i lys av de relasjonene de inngår i. Denne forståelsen finner man igjen i dialogismen som vektlegger at utvikling av identitet skjer i samspill med andre. Samspill forstås sirkulært gjennom gjensidig påvirkning (Jensen & Ulleberg, 2001). Gjennom å være åpen for endringer og muligheten til å la seg påvirke, vil målet være å skape felles innsikt og økt forståelse for hverandre. Det handler i stor grad om å legge egne meninger til side og lytte (Kinge, 2014).

Lærerne må ha en systemisk forståelse for hvorfor elevene handler som de gjør. Klasseledelse dreier seg slik sett om å forstå klassen som et sosialt system (Roland, 1995). Gjennom å analysere dette systemet, vil læreren søke etter de trekk som fører til ønsket atferd i ulike situasjoner. For eksempel kan læreren benytte seg av bestemte gruppesammensetninger for å oppnå ulike resultater (Ogden, 2015). All erfaring de ulike gruppene gjør underveis i et skoleår vil bidra til å forme klassens historie, og det er måten man møter utfordringer på som bidrar til å utvikle klassens norm (Roland, 1995).

2.3.1. Pedagogisk relasjonskompetanse

Spesialpedagog Nina Berg hevder at lærere trenger økt relasjonskompetanse (Berg, 2012). De har behov for kunnskap om og forståelse for hvor viktig relasjoner er i forhold til elevenes utvikling. Å utvikle pedagogisk relasjonskompetanse regnes som en forutsetning for å kunne benytte seg av sine andre lærerkompetanser. Det er en forutsetning for å kunne forstå elevens behov og derigjennom kunne gi elevene den tilpassede opplæring og derigjennom sikre mestringsmuligheter.

Lærerne må ha verktøy for å forstå sin egen relasjon med elevene og de trenger kunnskap om hvordan de kan endre relasjoner. De trenger ferdigheter for å fremme egne relasjoner, og de må bidra til å gi elevene erfaringer som fremmer deres relasjoner. Lærerne må kunne kommunisere med elevene på en måte som styrker relasjonen, og de må reagere på negativ atferd på en måte som ikke går på bekostning av den (Berg, 2012).

En positiv relasjon mellom lærer og elev kan ikke bare bidra til å redusere negativ atferd, den kan også bidra til å skape motstandsdyktige barn (Pianta & Walsh, 1998). Spesielt viktig er dette for emosjonelt sårbare elever. Lærere som vektlegger relasjonsbygging, møter ofte disse elevene på en kompenserende måte, som bidrar til faglig mestring og utvikling (Rosenholtz, 1989). Det gjør de gjennom å være til stede, invitere til kontakt og vise interesse for hele barnet.

Relasjonskompetanse forutsetter nysgjerrighet ovenfor elevene. Det forutsetter en interesse i å bli kjent med elevens opplevelser, følelser, vansker, gleder og bekymringer. Den relasjonskompetente læreren er empatisk. Dette innebærer at man kjenner eleven så godt at man evner å sette seg inn i hvordan eleven opplever sin egen situasjon (Berg, 2012). De gode lærerne evner å overse de utfordrende sidene som barnet viser. De lytter til barnets behov og evner å «se» barnet i kraft av sin egen empati (Kinge, 2014).

Å «se» barnet dreier seg om mye mer enn å observere atferd. I denne sammenhengen benytter Berg og Collin-Hansen (2012) begrepet «det profesjonelle blikket». Med sitt profesjonelle blikk vil de gode lærerne uttrykke følelser og hensikter. De poengterer at et blikk kan romme anerkjennelse eller avvisning, forståelse eller fordømmelse. Slik sett blir det profesjonelle blikket en del av skolens psykososiale miljø. Et trent blikk kan også fange signaler fra elever, og den profesjonelle lærer må være i stand til å oppdage elever som strever.

Relasjonskompetanse i skolen dreier seg om å samhandle med eleven. Som en større del av et system, dreier det seg om å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til den enkelte. I kraft av sin innlevelse og menneskelige innsikt, er målet ikke bare å utløse, men å forsterke elevenes ressurser (Aubert & Bakke, 2008). En ressursorientert tilnærming er nødvendig. Dette innebærer å lete etter barnas åpne og skjulte ressurser, framfor å kartlegge deres svakheter. Ressursorienterte strategier vil i større grad bidra til opplevd mestring (Rye, 2002).

Den relasjonsorienterte lærer viser anerkjennelse ovenfor sine elever. Dette innebærer ikke bare å gi elevene «ytre anerkjennelse» som ros, belønning eller oppmuntrende ord. Det innebærer også å gi dem «indre anerkjennelse» gjennom å verdsette deres personlighet og kvalitet som menneske (Schibbye, 2002). Barn trenger anerkjennelse for hva de er, ikke bare hva de gjør. På den måten bidrar man til at eleven føler seg verdifull i fellesskapet og får styrket selvtillit.

Den relasjonen en lærer klarer å bygge til sine elever, kan være selve utgangspunktet for å skape motstandsdyktige barn. Kunnskap om resiliens kan være nyttig i arbeidet med å fremme elevenes helse, trivsel og læring.

2.4. Resiliens – et mestringsperspektiv

Til det forebyggende arbeidet med å fremme barns helse, trivsel og læring vil kunnskap om hva som bidrar til å skape motstandsdyktige barn stå sentralt. Her kommer perspektivet om resiliens inn. Begrepet resiliens betegner mestrende barn som evner en positiv tilpasning tross risiko som varige påkjenninger, stress og negative livshendelser (Sommerschild, 1998). Det dreier seg om å utvikle motstandsdyktighet med målsetting om å gjøre alle barn bedre rustet til å møte livets utfordringer (Borge, 2010). Et fokus på resiliens i skolen vil være viktig for å kunne møte det overordnede målet for opplæringen om å ruste barn til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Gjennom retrospektive studier, som oppvekststudier, stress-studier og katastrofestudier, har man tilegnet seg kunnskap om hva som gjør at mestrende barn klarer seg bra, tross risiko (Sommerschild, 1998; Doll & Lyon, 1998). Målet var å kunne overføre denne kunnskapen til det forebyggende arbeidet med barn i risiko.

Det viktigste gjennomgående funnet i resiliensforskningen er nettopp betydningen av minst én betydningsfull voksenperson. Nærværet av den voksne kan være helt avgjørende for at barn kommer styrket gjennom sine utfordringer (Doll & Lyon, 1998; Sommerschild, 1998). I skolesammenheng understrekes betydningen læreren eller andre ansatte kan ha ovenfor elever i risiko, ettersom disse representerer omsorgspersoner som vedvarer over flere av barnas viktigste utviklingsperioder i livet. Deres rolle anses som et viktig potensiale for at barna skal kunne overvinne noen av vanskelighetene de måtte stå i (Doll & Lyon, 1998).

Mestringsperspektivet står sterkt innenfor resiliens. Sentralt står den salutogene modellen til Aaron Antonovsky (2012). Modellen peker på menneskets mestringsressurser, og den tar utgangspunkt i å fremme positiv helse framfor å fokusere på sykdom. En av grunntankene i resiliens dreier seg om å håndtere stress gjennom å søke etter sammenheng og mening i tilværelsen (Antonovsky, 2000). Motstandsressurser utvikles gjennom mestring av ulike livserfaringer, som på sin side bidrar til opplevelsen av en meningsfylt tilværelse.

Om ikke skolen kan bidra med å fjerne en risikofaktor, kan en voksen allikevel redusere risikoens gjennomslagskraft ved å bidra til å skape mening i tilværelsen. Dette kan gjøres gjennom å hjelpe barnet til å få en bedre forståelse av situasjonen. Dersom barna ser en mening i det som foregår, vil det antakelig dempe stressorene (Borge, 2010).

Dette forutsetter at de voksne er villige til å etablere stabile og meningsfulle relasjoner med elevene (Doll & Lyon, 1998). For å kunne være den ene må læreren arbeide aktivt for å skape gode relasjoner til sine elever. En god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til personlig vekst og lærelyst som videre kan bidra til at eleven utvikler et positivt selvbilde og gode mestringsmuligheter. Dette er viktige bidrag for at elevene skal utvikle økt motstandskraft for å tåle livets påkjenninger og utfordringer (Berg, 2012).

Resiliensforskningen gir informasjon man bør merke seg i skolen. Noen eksempler på mestringsressurser hos de motstandsdyktige barna er nysgjerrighet, godt selvbilde, spesielle talenter, gode skoleferdigheter, samarbeidsglede og gode sosiale evner (Sommerchild, 1998). Dette er nyttig kunnskap ettersom skolen kan bidra med å styrke flere av disse sidene ved elevene og derigjennom bidra til økt motstandsdyktighet og evnen til å mestre utfordringer.

Skolen anses å ha både kapasitet og menneskelige ressurser til å mobilisere mange av de beskyttende prosesser som antas å svekke barns risiko (Doll & Lyon, 1998). Høy grad av sosial og faglig mestring i skolen kan for risikobarn være helt avgjørende for å komme styrket gjennom sine utfordringer (Rutter, 1987). Gjennom å oppleve mestring av de forventninger som knytter seg til sin egen rolle i skolemiljøet, vil positiv gjensidig påvirkning mellom individ og system bidra til «den gode tilpasning» (Ogden, 2003). På denne måten tildeles mestringsperspektivet en avgjørende rolle i skolen, både faglig og sosialt. Muligheter og forventninger må stå i samsvar med elevenes forutsetninger for mestring.

Et viktig bidrag i arbeidet med å ruste barn til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, er gjennom å styrke deres sosiale kompetanse. God sosial kompetanse kan deles i tre undergrupper: Intellektuell fungering, emosjonell fungering og atferdsmessig fungering (Borge, 2010). Intellektuell resiliens handler om risikobarn som mestrer det skolefaglige arbeidet tross tøffe påkjenninger på hjemmebane. Emosjonell resiliens handler om følelsen av trygghet og at ting går bra, selv om man opplever vanskelige forhold i familien eller nærmiljøet. Atferdsmessig resiliens handler om barn som tidligere har vist atferdsutfordringer, men som nå viser forbedring. Både intellektuell, emosjonell og atferdsmessig fungering kan styrkes i skolen dersom skolen evner å arbeide aktivt for å styrke elevenes sosiale kompetanse og fremme den gode sosiale tilpasningen.

2.4.1. Intellektuell resiliens

Skolen tildeles en spesiell rolle i arbeidet med å skape resiliente barn, fordi mulighetene for utvikling av faglig og personlig kompetanse er mange. For de elevene som står i størst fare på grunn av flere risikofaktorer, kan en skole med gode læringsbetingelser representere en av de mest beskyttende miljøer. Dette forutsetter at lærerne bidrar til å utvikle god problemløsning, legger til rette for utvikling av individuelle talenter, styrker både faglige og sosiale ferdigheter, og legger til rette for positive praktiske erfaringer (Doll & Lyon, 1998).

Å styrke elevenes intellektuelle fungering handler om å bidra til å gi elevene gode læringsbetingelser slik at skolen oppleves som meningsfull. Å få mulighet til å utvikle spesielle talenter kan bidra til å styrke elevenes intellektuelle resiliens og kan være av spesielt stor betydning for risikoutsatte barn. Positive skoleerfaringer, spesielt innenfor praktiske-estetiske fag som musikk, kroppsøving og kunst og håndverk, kan bidra til å styrke barnas

selvtillit. Det gjelder også mestring i mer teoretiske fag. Å gi barna ansvarsfulle oppgaver de er i stand til å mestre kan være betydningsfullt (Rutter, 1987).

Motivasjonssvikt og konsentrasjonsvansker kan av ulike årsaker gjøre det vanskelig å opprettholde skolearbeidet, og skoleresultatene svekkes (Raundalen & Schultz, 2006). Dette kan føre til psykososiale utfordringer eller atferdsvansker. Det er viktig å bryte slike negative kjedereaksjoner (Rutter, 1987). Dette kan gjøres ved å tilpasse opplæringen og skolehverdagen til den enkelte. Med en ressursorientert tilnærming, hvor utgangspunktet er fokus på ferdigheter framfor feil, vil sannsynligheten for opplevd mestring øke (Rye, 2002).

2.4.2. Emosjonell resiliens

Et vellykket arbeid fordrer at lærerne har overordnet kunnskap om psykisk helse og emosjonelle ferdigheter (Berg, 2012). Psykiske vansker er et samlebegrep om barn og unge med symptomer som virker hemmende på trivsel, læring, daglig gjøremål og sosialt samvær. Folkehelseinstituttet anslår at omtrent 15-20% av alle barn og unge i Norge har nedsatt funksjonsevne på grunn av psykiske vansker, og det er estimert at om lag 8% har så store symptombelastninger at de kvalifiserer til diagnostiserbare psykiske lidelser (Folkehelseinstituttet, 2010). Mens psykiske vansker kan komme av vanskelige familieforhold eller omsorgssvikt, konflikter i omgivelsene eller ulike traumer, utvikles psykiske lidelser i samspill mellom genetiske, biologiske og miljømessige faktorer (Mathiesen, Karevold & Knudsen, 2009). Å bidra til å fremme elevenes psykiske helse, vil bidra til å styrke deres emosjonelle ferdigheter med å håndtere sine egne følelser.

Det er nær sammenheng mellom psykisk helse og læring. Mange av barna med psykiske vansker sliter med tanker og følelser som kan påvirke evnen til å oppfatte informasjon og tilegne seg læring (Eide & Eide, 2007). Redusert konsentrasjonsevne og motivasjon for skolearbeid er ofte svekket, hvilket påvirker skoleprestasjoner i negativ retning, som på sin side kan føre til et svekket selvbylde (Raundalen & Schultz, 2006). Vi vet også at dårlig psykisk helse er den enkeltfaktoren som i størst grad står bak det høye frafallet fra videregående skole (Anvik & Gustavsens, 2012). Det er viktig å oppdage disse elevene tidlig for å kunne bidra til å redusere risikoens gjennomslagskraft (Rutter, 1987).

I et langsiktig perspektiv blir skolens arbeid med å styrke elevenes psykiske helse helt avgjørende. Styrket selvtillit og mestringstro er viktige mekanismer for utviklingen av resiliens (Rutter, 1987). Dette innebærer blant annet å bidra til å styrke deres sosiale relasjoner til jevnaldrende gjennom blant annet å utvikle selvkontroll og fleksibilitet. Å bidra til å utvikle forståelse for egne og andres følelser vil også styrke utviklingen av prososial atferd (Drugli, 2013).

2.4.3. Atferdsmessig resiliens

Utvikling av gode sosiale relasjoner i et inkluderende miljø er vesentlig for utviklingen av positiv atferd. En svekket psykisk helse kan bidra til at eleven utvikler atferdsvansker som skaper store utfordringer for både læringsmiljø og klasseledelse. Det dreier seg om brudd på regler, normer og forventninger. Elever med atferdsvansker forstyrrer både egen og andres utvikling og bidrar til å hemme et positivt sosialt samspill. Dette kan igjen føre til usikre lærere med manglende mestringstro, som igjen vil påvirke undervisningen (Ogden, 2015).

Atferdsvansker kan være et direkte resultat av at kvaliteten på den pedagogiske praksisen ikke har vært god nok (Hattie, 2009). Klasseledelse med uklare regler og lite struktur, preget av ettergivende lærere og høyt aggresjonsnivå blant elevene er andre eksempler på faktorer i skolen som bidrar til økt atferdsproblematikk (Drugli, 2013). Lærere kan gjennom sine reaksjoner bidra til å utløse eller forsterke negativ atferd. Forskning viser at elever med atferdsvansker oftere får flere negative tilbakemeldinger fra både lærerne og medelever, noe som går ut over den faglige og sosiale utviklingen og påvirker atferdsproblemene ytterligere. Sosial avvisning av jevnaldrende kan på sikt gjøre at elever med problematferd søker trygghet i miljøer hvor negativ atferd er både akseptabelt og ikke minst forventet. Det viser seg også at elever med dårlige relasjoner til læreren har en tendens til å vise mer problematferd enn elever som har en positiv relasjon til læreren (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

Skolens arbeid må dreie seg om å forebygge og redusere atferdsvansker. Tiltak må rettes mot både individ og system, og det må være både reaktivt og proaktivt (Drugli, 2013). Mens det reaktive perspektivet dreier seg om hvordan læreren reagerer ved uønsket atferd, dreier det proaktive perspektivet seg om forebyggende arbeid. Elever med atferdsvansker trenger støttende lærere som aktivt benytter seg av proaktive strategier som ros og belønning. Den proaktive læreren bruker all sin kunnskap og erfaring aktivt for å skape et inkluderende miljø,

planlegger læreprosessene grundig og ligger i forkant av problemer som kan oppstå (Bjørnsrud, 2012). Gjennom å etablere tydelige regler, rette oppmerksomheten mot positiv atferd og fokusere på relasjonsorientert klasseledelse styrkes effekten av det proaktive arbeidet (Bergkastet et al., 2009; Hattie, 2009).

Tydelige, relasjonsorienterte klasseledere som aktivt arbeider for å utvikle et godt læringsmiljø betyr mye for elevenes atferd (Ogden, 2002). Et godt psykososialt miljø med opplevelse av trygghet og trivsel i gode relasjoner er i seg selv en viktig beskyttende faktor. Gode relasjoner og positive sosiale erfaringer i skolen er grunnleggende viktig. Å mestre sosiale utfordringer i elevgruppen anses som en viktig beskyttende faktor. For mange barn kan positive skoleerfaringer være et viktig vendepunkt som gjør det mulig å se andre muligheter i framtiden. Å kunne se mulighetene som ligger i framtiden er en nyttig mekanisme som åpner for utviklingen av resiliens (Rutter, 1987).

Perspektiver om relasjonsorientert klasseledelse, med fokus på elevenes sosiale ferdigheter og mestringsressurser, danner bakteppet for denne studien. Systemteoretiske perspektiver ligger til grunn for studiens resultater og drøftinger i kapittel fire. I første omgang presenteres studiens metode.

3. METODE

I dette kapittelet presenteres studiens metodiske valg og praktiske gjennomføring av undersøkelsen. Kapittelet innledes i et vitenskapsteoretisk perspektiv med utgangspunkt i hermeneutikken. Valg av forskningsmetode begrunnes i forhold til problemstillingen og det argumenteres for valg av kvalitativt intervju. Sterke og svake sider ved metodevalget diskuteres underveis.

Videre reflekteres det over egen rolle som forsker. Forskningens legitimitet belyses i forhold til validitet, reliabilitet og generalisering. En etisk overveielse understreker forskerens refleksjoner.

Avslutningsvis presenteres selve undersøkelsen og gjennomføringen av denne. Bearbeidelsen av datamaterialet beskrives inngående for å vise hvordan analyse og fremgangsmåter har ført til studiens resultater.

3.1. Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring

Hermeneutikken regnes som grunnlaget for alle humanvitenskaper, og selve betegnelsen betyr å tolke eller fortolke. Hermeneutikkens vitenskap dreier seg om fortolkning og forståelse, i hovedsak om forståelse som metode. Hermeneutikkens oppgave er å redegjøre for hva forståelse egentlig er. Fortolkning gjøres gjennom å studere menneskelivets uttrykksformer. Gjennom fortolkning av menneskelige uttrykk, søker man etter en forståelse av menneskenes indre opplevde erfaringer av livet (Thomassen, 2006). Den «riktige» fortolkningen finner man for øvrig i forskerens egne argumenter (Thagaard, 2013).

I en hermeneutisk tilnærming vil ikke forståelsen avsløre noen egentlig sannhet, men derimot fortolke fenomener på flere nivåer. På den måten er det et viktig prinsipp ved hermeneutisk forståelse at man bare kan finne mening i de delene man studerer ved å sette delene i sammenheng med helheten (Thagaard, 2013). Dette beskrives som den hermeneutiske sirkel. Den legger vekt på at forståelse er en dynamisk prosess med vekselvirkning mellom del og helhet. Dersom man fortolker en tekst, innebærer dette at man forstår delene av teksten lys av helheten, og at helheten forstås i lys av delene (Kleven, 2002). Når man forstår en del av virkeligheten, vil denne forståelsen påvirke vår forståelse av helheten, som igjen vil påvirke vår forståelse av de ulike delene.

Vår forståelse har sitt utspring i et historisk perspektiv. Den er preget av de forestillinger og tanker vi har nedarvet fra fortiden og vil prege den historien vi selv er med på å skape (Thomassen, 2006). All forståelse bygger for øvrig på vår egen forforståelse. Mens forståelse knyttes til det som er bevisst for oss, knyttes vår forforståelse til den erfaringen vi ikke er like bevisst, men som allikevel påvirker vår fortolkning (Røkenes & Hansen, 2002). Nyhermeneutikken, med den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer i spissen, presiserte at forforståelsen, eller fordommene, er selve grunnlaget for å forstå en tekst (Kleven, 2002). Både personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn er elementer som vil kunne påvirke fortolkningen. På bakgrunn av dette, danner man seg en egen forståelseshorisont som man benytter i selve fortolkningsprosessen.

For å utvide forståelseshorizonten, må man søke etter å komme i kontakt med sin mer eller mindre ubevisste forforståelse. En slik bevisstgjøring vil skape grunnlag for å innta nye posisjoner (Aubert & Bakke, 2008). En vekselvirkning mellom å fordype seg i teksten og vende tilbake til sin egen forståelseshorisont vil derfor prege selve fortolkningsprosessen. Dette vil gradvis føre til en bedre forståelse av teksten, samtidig som man beriker og utvikler sin egen forståelse. Dette innebærer at forforståelsen utdypes og korrigeres. Det kalles for sammensmeltning av forståelseshorisonter (Kleven, 2002).

Tolkningen av intervjuetekster, hvilket denne studien baserer seg på, fungerer som en dialog mellom forsker og tekst. Hensikten vil være å oppnå en gyldig forståelse av den mening teksten formidler (Thagaard, 2013). Målet med en hermeneutisk tilnærming vil være å gi en objektiv og mest mulig uavhengig fortolkning av det man søker forståelse for (Kleven, 2002).

En hermeneutisk tilnærming har vært sentral gjennom hele bearbeidelsesprosessen av denne studien. Den hermeneutiske sirkelen har vært et nyttig verktøy for utviklingen av studiens resultater. Refleksjoner rundt denne prosessen avrunder dette kapittelet, i forbindelse med undersøkelsens del om bearbeidelse og analyse. Nå presenteres metodiske valg.

3.2. Kvalitativ metode

Som motvekt til kvantitative metoders objektivitet og distanse, søker kvalitative metoder nærhet (Kleven, 2002). Mens kvantitative metoder gir mer breddekunnskap i form av tall, mengdestørrelser og statistiske analyser, byr kvalitative metoder på dybdekunnskap gjennom forskerens fortolkning av informasjon. Det betyr at kvalitative metoder kan gi noe mer nyanserte og detaljerte data, hvilket kan bidra til en mer helhetlig forståelse for et tema (Jacobsen, 2010). Kvalitative metoder er særlig egnet dersom man søker forståelse for sosiale fenomener basert på fyldig informasjon om personer og situasjoner (Thagaard, 2013). Disse metodene gir rom for åpenhet og fleksibilitet. I tillegg til nærheten, gjør denne fleksibiliteten at man kan få tak i kunnskap man ellers ikke ville fått tak i (Kleven, 2002).

Det kan imidlertid knyttes flere utfordringer til bruken av kvalitativ metode. Ettersom fortolkning er av stor betydning for resultatet, kan det knyttes utfordringer til hvordan man analyserer og fortolker materialet (Thagaard, 2013). Både undersøkelsen og bearbeidelsen av det komplekse materialet kvalitative metoder byr på, kan være svært tidkrevende.

Fortolkningen av datamaterialet kan være vanskelig og dermed kunne by på generaliseringsproblemer (Jacobsen, 2010). I denne studien vil begrensninger av antall enheter gjøre at de erfaringer som deles ikke nødvendigvis er overførbare.

Det er imidlertid nettopp nærheten og dybden denne studien søker, og kvalitative metoder åpner for dette gjennom deling av læreres erfaringer, følelser og tanker. Denne studien er ment som et supplement til allerede omfattende forskning rundt det psykososiale skolemiljøet, hvilket i stor grad er av kvantitativ art. En utforskende problemstilling (Jacobsen, 2010) vil gi rom for ukjente perspektiver, ny innsikt og kunnskap. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan er lærernes intensjoner om og forutsetninger for å fremme et godt psykososialt skolemiljø?

Følgende forskningsspørsmål vil belyse dette videre:

1. Hvilke intensjoner har lærerne om arbeid med det psykososiale skolemiljøet?
2. Hvilke forutsetninger ligger til grunn for at lærerne kan lykkes i dette arbeidet?
3. Hvilket samsvar er det mellom lærernes intensjoner og deres forutsetninger for å fremme et godt psykososialt skolemiljø?

3.2.1. Det kvalitative forskningsintervju

Målet med studien er å få mer kunnskap om hvilke intensjoner lærerne har for sitt arbeid med å fremme et godt psykososialt skolemiljø, og om disse intensjonene samsvarer med deres forutsetninger for å lykkes. Hensikten er å undersøke hvordan ulike forutsetninger påvirker lærernes intensjoner om å gjennomføre et systematisk arbeid i et forebyggende perspektiv. Gjennom å søke i deres forklaringer og begrunnelser, er formålet med studien å bidra til økt forståelse for de forutsetninger som skal til for å fremme et godt psykososialt skolemiljø. Derfor er kvalitativt forskningsintervju valg som metode.

Et kvalitativt forskningsintervju kan gi detaljert og fyldig informasjon om menneskers synspunkter og perspektiver. Samtidig gir intervjuet innsikt i menneskelig erfaring, tanker og følelser (Thagaard, 2013). En styrke ligger i den nærheten og fleksibiliteten intervjuet byr på, noe som gir intervjueren mulighet til å la seg lede inn på nye, spennende spor. Gjennom å stille utdypende eller forklarende spørsmål om interessante emner, søker intervjueren dypere forståelse gjennom nye innfallsvinkler.

Det er imidlertid verdt å merke seg enkelte utfordringer vedrørende det kvalitative intervjuet. Det er viktig å ta høyde for undersøkelseeffekten, den påvirkningen intervjueren har på deltakerne (Jacobsen, 2010). Gjennom sin verbale eller non-verbale kommunikasjon kan man mer eller mindre ubevisst påvirke deltakerne til å svare annerledes enn de egentlig ville gjort. Måten man styrer intervjuet, kler seg eller ter seg kan også påvirke deltakernes svar.

Fleksibiliteten som ligger i et intervju kan føre til et komplekst materiale som på sin side kan by på analyseutfordringer (Jacobsen, 2010). Samtidig vil man på denne måten kunne få tak i informasjon man ikke kunne fått gjennom andre metoder. Flexibiliteten kan man imidlertid styre selv i forhold til hvor strukturert intervju man velger å gjennomføre.

3.2.2. Delvis strukturert intervju

En av styrkene ved forskningsintervjuet er nettopp den fleksibiliteten det gir, og som man i stor grad kan styre selv. I ustrukturerte, delvis strukturerte eller fullstendig strukturerte intervjuer, avgjøres graden av fleksibilitet gjennom en viss mengde forhåndsbestemte spørsmål (Thagard, 2013; Turner, 2010).

Styrken i ustrukturerte intervjuer er nettopp fleksibiliteten ved at intervjuobjektene selv i stor grad kan styre innholdet. Forskeren kan derfor med stor sannsynlighet få tak i informasjon han ikke hadde tenkt på forhånd. En ustrukturert form kan allikevel by på noen utfordringer. Det sikrer ikke at man berører enkelte temaer man ønsker belyst. Samtidig kan man møte utfordringer med analysearbeidet i og med at materialet fort kan bli rotete og uoversiktlig.

Disse utfordringene møtes i fullstendig strukturerte intervjuer hvor alle spørsmålene er definert på forhånd. Styrken med slike intervjuer er at man sikrer svar på samme spørsmål fra ulike intervjuobjekter og at materialet blir enklere å analysere. Samtidig gir man fra seg fleksibiliteten, og ulempen dette medfører gjør at man kan gå glipp av nye perspektiver.

Et delvis strukturert intervju møter utfordringene i både ustrukturerte og fullstendig strukturerte intervjuer til en viss grad gjennom å møtes et sted imellom. Med noen konkrete spørsmål bidrar man til å strukturere materialet. Samtidig som forhåndsbestemte spørsmål sikrer at man får belyst de temaene man ønsker, er det delvis strukturerte intervjuet gunstig dersom man ønsker å stille de samme spørsmålene til ulike intervjuobjekter. Fleksibiliteten til å nærme seg nye perspektiver ivaretas. Det gis rom for å følge opp interessante temaer som måtte dukke opp underveis (Kleven, 2002). Nettopp derfor benyttes et delvis strukturert intervju i denne studien. For å skape diskusjon og undersøke hvorvidt felles verdier ligger til grunn for arbeidet med det psykososiale miljøet på skolen, anvendes gruppeintervju.

3.2.3. Gruppeintervju

Gruppeintervjuet er nyttig for å skaffe seg innsikt i meninger og holdninger blant mennesker på et bestemt felt (Thagaard, 2013). Det er en effektiv metode for få tak i flere synspunkter og ulike erfaringer. Gruppeintervjuet er godt egnet når et forholdsvis avgrenset tema skal diskuteres. Samtalen går mer eller mindre fritt, og ved å stille spørsmål til hverandre, kan deltakerne gjennom diskusjon og argumentasjon belyse individuelle begrunnelser for ulike synspunkter. Samtidig kan slike diskusjoner mane frem en felles forståelse innenfor det bestemte temaet (Jacobsen, 2010).

I denne studien undersøkes læreres forutsetninger for å arbeide med blant annet skolens felles kultur og verdigrunnlag i tillegg til kollegial støtte som forutsetninger for lærernes intensjoner i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet. For å søke en dypere forståelse for skolens felles

verdigrunnlag og hvordan skolekontekstuelle forhold påvirker lærernes arbeid, ble gruppeintervju benyttet. Ulike varianter som fokusgrupper, engangsgrupper, dybdeintervjugrupper og flersteg-fokusgrupper ble vurdert (Carson, 2007; Hummelvoll, 2008).

Ulike fokusgrupper kunne vært svært konstruktivt å gjennomføre for å sammenligne flere enheter. Med det psykososiale skolemiljøet som tema, hvilket er et omfattende og bredt tema, ville det av oppgavens omfang og tidsmessige årsaker være vanskelig å gjennomføre. En omfattende engangsgruppe ble derfor valgt for å få en dypere forståelse for én enkelt skoles virksomhet. Målet var å mane fram lærernes felles forståelse for tematikken samt de skolekontekstuelle forhold som påvirker lærernes individuelle arbeid.

En av fordelene med et gruppeintervju er at mye relevant informasjon er å finne i selve interaksjonen mellom deltakerne (Wibeck, 2011). Observasjoner av rollene til de enkelte deltakerne i gruppen kan gjøres gjennom å fokusere på ulike former for ytringer og kroppsspråk. Fokus på passive og aktive deltakere kan bidra til økt forståelse for dynamikken i gruppen. Samspillet mellom deltakernes tenkemåter, ideer og argumenter kan forstås i lys av skolens kontekstuelle rammer og kan gi informasjon om skolens felles verdigrunnlag. Deltakernes ytringer kan også forstås i en større sosiokulturell sammenheng, og for eksempel belyse kulturen for kollegial veiledning og støtte i personalgruppen.

Gruppeintervjuet kan også by på noen utfordringer. Sensitive spørsmål kan for enkelte være vanskelig å besvare i en gruppe. Det er derfor viktig å klargjøre deltakernes fortrolighet og ta hensyn til interaksjonens konsekvenser som blant annet kan komme til uttrykk i form av stress (Kvale, 1997). Man skal videre merke seg at meninger og holdninger kan være basert på den enkeltes rolle i gruppen, og man må derfor være observant i forhold til normative diskurser (Wibeck, 2011). Det betyr at noen kan uttrykke meninger som man antar de andre i gruppen deler, selv om de ikke nødvendigvis er deres egne. I enkelte grupper kan det også være slik at noen dominerer mer enn andre. Derfor er det viktig å merke seg at mindretallets meninger kan bli undertrykt i et gruppeintervju. For å skape bedre balanse i dynamikken, kan man henvende seg til enkeltpersoner, verbalt eller non-verbalt (Wibeck, 2011). Med fokus på å skape en atmosfære av tillit og understreke konfidensialiteten kan man møte flere av disse utfordringene.

3.2.4. Individuelt intervju

Individuelle intervjuer er dominerende innenfor kvalitativ forskning. Individuelle intervjuer brukes for å få enkeltindividenes oppfatninger og meninger rundt spesifikke emner tydeligere frem. Forskeren kommer tettere inn på intervjuobjektene, noe som kan bidra til å skape en tryggere, mer tillitsfull og åpen dialog. Mange uttrykker seg friere dersom andre ikke er til stede (Jacobsen, 2010).

Et individuelt intervju ble benyttet i denne studien for å utdype enkelte områder fra gruppeintervjuet ytterligere. Ved å benytte individuelt intervju i tillegg til gruppeintervju, oppfylles også kravene om triangulering (Kleven, 2002). Det individuelle intervjuet ble gjennomført etter at gruppeintervjuet var bearbeidet og analysert. På den måten var det mulig å gå i dybden på relevante områder deltakerne selv var opptatt av, men som ikke var godt nok belyst i gruppeintervjuet. Det kunne dreie seg om å få tak i flere eksempler på effektivt arbeid eller utdype konsekvensen av mangelfulle rutiner. Dette bidro til en bedre forståelse av lærernes forutsetninger for å fremme et godt psykososialt miljø.

3.2.5. Ethiske refleksjoner

I et forskningsintervju knyttes det etiske aspektet til hvor nærgående og personlige spørsmål forskeren kan stille (Thagaard, 2013). Jeg er klar over hvor komplekst og utfordrende arbeidet som lærer kan være og hvilke emosjonelle utfordringer dette kan medføre. Disse kan være svært følelsesladede. Samtidig er det slik at vanskelige erfaringer også kan gi gode svar på problemstillingen. Dette har jeg vært bevisst både i gruppeintervjuet og i det individuelle intervjuet. Spørsmål som kan by på mer sensitive svar har utelukkende vært stilt til hele gruppen, slik at ingen skal føle seg presset til å svare. Oppfølgingsspørsmål er stilt etter at deltakerne selv har brakt et sensitivt tema på banen. Det har vært viktig for meg å ivareta deltakernes autonomi gjennom å være så varsom som mulig i mine tilnærminger.

Ved forskning på mennesker stilles det krav om å følge overordnede etiske prinsipper. Denne studien følger Norsk samfunnsvitenskapelige datatjenestes retningslinjer for personvern og databehandling. Dersom personopplysninger behandles med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelle personregister som inneholder sensitive personopplysninger, er prosjektet meldepliktig (Norsk senter for forskningsdata, 2016). Etersom jeg kun har registrert anonyme opplysninger gjennom hele prosessen, fra starten av datainnsamling til

ferdig rapport, er ikke prosjektet meldepliktig. All lagring av data har vært anonymisert gjennom hele prosessen slik at det ikke har vært mulig å identifisere enkeltpersoner eller skole, verken direkte, indirekte eller via koblingsnøkkel.

Samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle er sentrale etiske prinsipper for forskning på mennesker (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig at deltakerne er informert om hva som skjer og hva de samtykker til. Deltakerne i dette prosjektet har alle meldt seg frivillig etter at informasjon om studien har vært gitt på forhånd. De har undertegnet en samtykkeerklæring hvor de forsikres deres anonymitet og samtidig gis mulighet til å trekke seg underveis i prosjektet.

3.2.6. Forskerens rolle

Jeg har sett det som en fordel for meg å velge en problemstilling som ligger nært det arbeidet jeg selv gjør som lærer. Jeg har 15 års erfaring fra skolen, og på denne måten stiller jeg med gode forkunnskaper om forskningstemaet og skolen som arena. Det betyr at jeg har gode muligheter for å forstå lærernes teoretiske ståsted og deres begrepsapparat. God forkunnskap om skolen gjør også at jeg kan stille spørsmål som oppleves som relevante.

Samtidig har det vært svært viktig for meg å unngå ledende spørsmål. Gjennom mine subjektive erfaringer har jeg utviklet min egen forforståelse som kan påvirke både de spørsmål jeg stiller og ikke minst min egen tolkningsevne. Det mest utfordrende ved denne rollen har vært nettopp å legge min egen forforståelse til side. Spesielt viktig har dette vært i det direkte møtet med intervjudeltakerne. Jeg har vært varsom i måten jeg har stilt mine spørsmål, slik at lærerne selv har kunnet snakke om de temaene de anså som relevante.

Slik sett opplevde jeg det viktig å ha en delvis strukturert intervjuguide med noen fastbestemte emner og forslag til oppfølgingsspørsmål. På den måten kunne jeg sørge for at lærerne fikk snakket om noen spesifikke temaer jeg ønsket drøftet for å belyse problemstillingen. På sin side fikk deltakerne mulighet til å diskutere temaer de selv var opptatt av, og å drøfte disse i sin naturlige rekkefølge. Samtidig førte dette til et til dels ustrukturert materiale, hvilket gjorde analysejobben noe utfordrende. Med fokus på deltakernes perspektiv og deres uttalelser, var det derfor viktig for meg å stille relevante

oppfølgingsspørsmål som samtidig ledet til problemstillingen. Dette fokuset mener jeg har bidratt til å kvalitetssikre studien.

Særlig utfordrende var det å sette min egen forforståelse til side i bearbeidelsen av materialet. Jeg opplevde under analyse- og fortolkningsprosessen at min forforståelse hadde innvirkning på mine fortolkninger. Ettersom feltet jeg studerer er forholdsvis bredt og det allerede foreligger mye empiri på området, opplevde jeg det som krevende å legge denne kunnskapen til side i søken etter ny informasjon. Samtidig har jeg som lærer egne erfaringer og synspunkter som også måtte tilsidesettes. Jeg var nødt for å søke i min egen ubevisste forforståelse for å unngå at mine egne meninger i stor grad fikk påvirke fortolkningen. Dette gjorde fortolkningsprosessen omfattende, men nødvendig for å øke reliabiliteten. Dette vil jeg utdype nærmere under mine refleksjoner rundt bearbeidelse og analyse. Nå belyses forskningens legitimitet.

3.2.7. Reliabilitet, validitet og generalisering

Når man diskuterer forskningens legitimitet, brukes gjerne begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Her reflekteres det over studien i lys av disse begrepene.

Med reliabilitet menes forskningens pålitelighet. Reliabiliteten dreier seg om hvordan undersøkelsesdesignet påvirker resultatet (Jacobsen, 2010). Påliteligheten avhenger derfor av den jobben forskeren gjør i forhold til intervjuene og analysen av disse. En reproduksjon av materialet ligger egentlig til grunn for pålitelighet, hvilket står i kontrast til kvalitative metoders fortolkning av resultater. Dette innebærer at forskeren skiller mellom informasjon fra feltet og egne vurderinger (Thagaard, 2013).

Jeg har i denne studien forsøkt å synliggjøre hva som er mine egne tolkninger og hva som er deltakernes direkte informasjon for å øke reliabiliteten. Dette har jeg blant annet gjort gjennom en utstrakt bruk av sitater. Utvalget av sitater vil naturlig nok bære preg av mine egne vurderinger, og jeg har derfor forsøkt å være bevisst min egen forforståelse gjennom hele prosessen for bedre å kunne ivareta deltakernes stemme. Dersom jeg har vært usikker på fortolkningen av enkelte sider ved materialet, har det vært mulig å oppklare dette gjennom å ta kontakt med deltakerne i ettertid eller stille utdypende spørsmål i enkeltintervjuet.

Validitet kan defineres som forskningens gyldighet. Den knyttes til tolkningen gjennom å vurdere om resultatene er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2013). Validitet innebærer å vurdere om resultatet svarer på problemstillingen og om den er belyst med relevant teori. Samtidig vil man også se på samsvaret mellom teoretiske begreper og hvordan man lykkes i å operasjonalisere dem (Kleven, 2002).

Jeg har forsøkt å øke validiteten med gjennomsiktighet i alle deler av prosessen (jmf. Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å være selvkritisk til ulike sider ved undersøkelsen gjennom drøftinger av svakheter og styrker, fordeler og ulemper. Et grundig forarbeid med en halvstrukturert intervjuguide, gjorde at jeg fikk fyldige svar på spørsmål deltakerne selv var opptatt av, og dermed også et godt utgangspunkt for tolkning og analyse. Med gode begrunnelser for mine tolkninger og analyser har jeg også forsøkt å vise hvordan jeg har fortolket og analysert materialet.

Generalisering knyttes til den overførbarheten en enkelt undersøkelse kan ha i andre sammenhenger. Begrepet teoretisk generalisering anvendes dersom forskeren kan argumentere for at forståelsen i én sammenheng også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Kvalitative forskningsintervjuer kan by på generaliseringsproblemer fordi man med begrensede ressurser ikke har anledning til å studere mange enheter. Spørsmålet om deltakerne i utvalget er representative for andre enn seg selv, er sentralt. Det kan derfor være vanskelig å si om funnene også gjelder for andre (Jacobsen, 2010).

Jeg har ikke vært opptatt av å kunne generalisere mine funn. Det har ikke vært hensikten med denne studien, da den baserer seg på noen få enkeltindividers erfaringer. Gjennom å undersøke flere enheter ville man kunne økt muligheten for generalisering, men omfanget av denne studien begrenser en slik mulighet. Sett i sammenheng med annen forskning kan imidlertid flere av deltakernes generelle beskrivelser sannsynligvis være overførbare. Således kan de subjektive funnene i denne undersøkelsen være interessante i andre sammenhenger.

3.3. Undersøkelsen

Her presenteres selve undersøkelsen som innledes med undersøkelsens utvalg. Videre gis en kort innføring i tankene bak intervjuguiden før den praktiske gjennomføringen av intervjuene beskrives. Refleksjoner rundt bearbeidelsen og analysen av datamateriale viser avslutningsvis hvordan jeg kom frem til mine resultater.

3.3.1. Utvalg

For å svare på problemstillingen om å undersøke lærernes intensjoner om og forutsetninger for å fremme skolens psykososiale miljø, ble lærere tidlig utnevnt som naturlige deltakere i intervjuene. For å gå mest mulig i dybden omkring lærernes erfaringer, er utvalget fra en og samme skole. Gruppeintervju ble valgt som utgangspunkt for å få tak i lærernes individuelle erfaringer i lys av skolekontekstuelle forhold gjennom samtale og refleksjon (Jmf. Jacobsen, 2013). En av disse deltakerne ble senere invitert til å delta på et individuelt dybdeintervju.

Fem av skolens lærere deltok på gruppeintervjuet, da 4-6 deltakere kan være gunstig for å sikre god dialog og informasjonsflyt (jmf. Wibeck, 2001). Disse fem lærerne ble innhentet etter direkte forespørsel på skolen. 3 skoler ble i utgangspunktet invitert til å delta i undersøkelsen. Rektorene ved de ulike skolene ble kontaktet muntlig, og de fikk i tillegg en skriftlig invitasjon med en kort beskrivelse av undersøkelsen. Mens to av skolene takket nei til deltakelse, takket lærerne på den tredje skolen selv ja.

Gruppeutvalget var forholdsvis homogent med tanke på alder, utdanning og ansiennitet. Fire av lærerne har mange års erfaring som lærere. Alle disse var kvinner. Mens to av dem har mesteparten av sin yrkeskarriere på denne skolen, har de to andre lengre fartstid på andre skoler. Den femte læreren er derimot en yngre og forholdsvis nyutdannet mann.

Det var denne nyutdannede læreren som ble invitert til å bidra på et individuelt intervju i etterkant for gruppeintervjuet. Han ble utvalgt på grunnlag av at han selv oppgav å arbeide på et svært krevende trinn med mange psykososiale utfordringer. Samtidig var dette en lærer som oppgav å arbeide på et trinn hvor de arbeidet mer forebyggende og systematisk med sosiale ferdigheter og det psykososiale miljøet enn de andre deltakerne i gruppeintervjuet.

3.3.2. Intervjuguiden

Utarbeidelsen av intervjuguiden var grundig og nøye gjennomtenkt. Den er delvis strukturert, hvilket betyr at den fokuserer på noen få temaer, mens det samtidig er rom for fleksibilitet (jmf. Thagaard, 2013). I tillegg til spørsmål om lærernes intensjoner, tar intervjuguiden for seg tre hovedområder i forhold til lærernes forutsetninger. Disse er skolens kontekstuelle rammebetingelser, støtte fra ledelse og personalgruppe samt profesjonell veiledning og opplæring. Disse temaene ble valgt fordi en av de mer omfattende nasjonale undersøkelsene av nyere tid, Utdanningsdirektoratets spørringer (2013), ikke dekker dette.

De tre hovedtemaene har en rekke underspørsmål. Disse spørsmålene var i stor grad utdypende spørsmål som fungerte mest som en veileder for meg som forsker. Enkelte av disse ble brukt direkte i intervjuet for å bane deltakerne i riktig retning, men ettersom jeg ønsket lærernes egne erfaringer uten å påvirke resultatet gjennom for mange spørsmål, var det viktig å la deltakerne i stor grad styre samtalen selv. Fleksibiliteten og fokuset på den frie samtalen fikk derfor dominere gjennom hele intervjuet. Dialogen i gruppa gjorde at flere av spørsmålene allikevel besvart. Oppfølgingsspørsmål var innimellom nødvendig fra min side for å få utdypende svar.

3.3.3. Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på lærernes egen arbeidsplass. For å søke svar på lærernes intensjoner med å arbeide med det psykososiale miljøet, var det viktig å unngå påvirkningskraften mellom gruppedeltakerne i intervjusituasjonen. Derfor ble de fem deltakerne i gruppeintervjuet bedt om å avgi noen individuelle skriftlige svar før oppstarten av intervjuet.

Det var viktig for meg å etablere en trygg intervjusituasjon for deltakerne. Dette gjorde jeg med fokus på min verbale og non-verbale kommunikasjon, gjennom å vise anerkjennelse og interesse ovenfor deltakerne. Interesse viste jeg gjennom anerkjennende blikk, nikkning med hodet og verbale utsagn som «ja» eller «jeg forstår». Jeg gjorde lydopptak underveis og gjorde meg noen enkelte notater i intervjuguiden. Notatene tok jeg kun for å markere hvilke temaer lærerne hadde diskutert, slik at jeg hadde kontroll på de emnene jeg ønsket å få belyst. På den måten frigjorde jeg meg i stor grad til å observere gruppens dynamikk. Dermed kunne jeg underveis gjøre nyttige tolkninger av deltakernes non-verbale kommunikasjon.

Gjennom å fortolke interaksjonen i gruppen søkte jeg etter svar på om deltakerne i gruppen var homogene i sitt syn på psykososialt arbeid i skolen, eller om de var splittet. Gjennom mine observasjoner søkte jeg en forståelse for gruppens felles verdier, holdninger og meninger. Jeg studerte kroppsspråket deres og fant mange anerkjennende blikk, smil, latter og nikk med hodet. Jeg så ingen tegn til negativ kroppsholdning eller ansiktsuttrykk. Dette gav meg signaler om enighet i gruppa.

Deltakernes anerkjennelse ovenfor hverandre kunne man spore også i deres verbale kommunikasjon. Samtalen fløt godt, og de utfylte hverandre med interessante innspill. Alle deltakerne bidro omtrent like mye i samtalen. Deltakerne delte villig sine erfaringer og historier på tross av at enkelte av disse var følelsespreget og kunne være av sensitiv art. Dette gav et inntrykk av trygghet og tillit deltakerne imellom. Jeg anser derfor deres svar som ekte og ærlige, hvilket jeg mener bidrar til å øke studiens reliabilitet.

Gruppeintervjuet varte i 90 minutter. Det gav et rikt datamateriale for videre analyse. Dersom jeg hadde gjennomført flere gruppeintervjuer, kunne jeg gått enda mer i dybden for å sikre en enda bedre forståelse for temaet. Av ressursmessige grunner kunne jeg ikke gjennomføre mer enn dette ene gruppeintervjuet.. Jeg gjennomførte allikevel et individuelt intervju med en av deltakerne for å få utdypende svar på enkelte områder.

Gruppeintervjuet ble gjennomført åtte uker før det individuelle intervjuet. Det var viktig å gjennomføre deler av bearbeidelse og analyse før jeg gjennomførte det individuelle intervjuet slik at jeg hadde godt nok grunnlag til å finne de temaene jeg hadde behov for å få belyst i større grad. Enkelte områder fra intervjuguiden ble, i tillegg til relevante funn fra gruppeintervjuet, selve grunnlaget for det individuelle intervjuet. Selv om alle temaene ble dekket i gruppeintervjuet, var enkelte områder imidlertid uklare eller trengte videre utdyping. Disse områdene ble utgangspunkt for det individuelle intervjuet som varte i omtrent 30 minutter.

Transkriberingen ble gjennomført umiddelbart etter intervjuene. Forskningsdeltakerne ble nummerert og sitert ordrett. Under presentasjonen av resultatene er sitatene fra intervjuene hyppig brukt for å avgi et så korrekt bilde som mulig. På denne måten tydeliggjøres mine egne tolkninger fra deltakernes ytringer.

3.3.4. Bearbeidelse og analyse

Resultatene i undersøkelsen er basert på tolkninger og analyser av både intervjusituasjonen og datamaterialet. Tolkningen startet som nevnt allerede i gruppeintervjuet. Flexibiliteten i intervjuet gjorde analysen av datamaterialet utfordrende da lærerne i stor grad selv fikk diskutere relevante temaer etter hvert som de dukket opp. Samtidig gjorde dette at lærerne selv til stadighet kom tilbake til sentrale utfordringer i sitt arbeid, hvilket understreket betydningen av enkelte funn. Flexibiliteten den halv-strukturerte intervjuguiden la opp til, gjorde analysearbeidet omfattende.

Etter gjennomføringen av intervjuene søkte jeg i første omgang etter en helhetlig forståelse for lærernes intensjoner og om disse var samstemte. De første gjennomlesningene gav et helhetlig inntrykk av at de fem deltakerne var opptatt av å arbeide forebyggende, systematisk og skoleomfattende med behov for støtte i det tverrfaglige hjelpeapparatet. Jeg fant allikevel at de hadde ulike erfaringer med de respektive elevgruppene og dermed også forskjellige innfallsvinkler til arbeidet. Lærerne arbeidet svært forskjellig på de ulike trinnene, hvilket også gjenspeilte seg i deres behov rundt de temaene som ble belyst.

Dette ble utgangspunktet for fire kategorier; «forebyggende arbeid», «systematikk og organisering», «skoleomfattende innsats» og «tverrfaglig samarbeid». Jeg brukte sammenligning som metode (jmf. Jacobsen 2010) for å undersøke om mine kategorier kunne samsvare med tidligere forskning på området, hvilket de gjorde. Deretter gikk jeg løs på transkriberingen med ulike fargekoder for å tematisere lærernes emner og utsagn. Jeg opplevde at disse kategoriene fungerte greit, men at de kunne overlape hverandre noe slik at enkelte elementer kunne være vanskelige å plassere i riktig kategori.

Den største utfordringen skulle vise seg å være nettopp kategorisering av funn. Det kunne virke som om min egen forforståelse for temaet hadde preget kategoriseringen og at lærerens stemme ikke kom tydelig nok fram. På tross av at problemstillingen og dens fokus på lærernes intensjoner og forutsetninger har vært sentral under hele prosessen, oppdaget jeg at min egen forforståelse hadde påvirket meg idet jeg innså at forutsetningene hadde fått mer fokus enn selve intensjonene. Jeg var dermed tvunget til å studere transkriberingen av gruppeintervjuet på nytt. Med systemiske briller og lærerens stemme i fokus, gikk jeg på ny løs på transkriberingen. Jeg begynte å lage lister.

Gjennom å lage en liste over lærernes intensjoner om forebyggende arbeid med elevene, fant jeg ut at disse kunne sorteres i ulike temaer med læreren i sentrum. Det dreide seg om relasjonsbygging mellom lærer og elev og det dreide seg om elevrelasjoner. Videre dreide det seg om systematisk arbeid med elevenes sosiale ferdigheter i tillegg til styrte agendaer hvor samarbeid og samhandling sto sentralt. En av kategoriene vil derfor dreie det seg om relasjonsorientert klasseledelse.

Videre lagde jeg lister over begreper som ble hyppig nevnt. Ett av begrepene som ble nevnt hyppigst var ulike varianter av begrepet «tidspress». Et svært interessant funn i forbindelse med «tidspresset» var at Kunnskapsløftet ble nevnt. Læreplanen ble trukket fram som en direkte årsak til at lærerne ikke har god nok tid til å arbeide med det psykososiale miljøet. Dette styringsdokumentet må derfor vies oppmerksomhet i sammenheng med lovgivningen som en forutsetning for å gjøre en god jobb. Funnet anses som sentralt fordi Kunnskapsløftet legger føringer for skolens og lærernes innhold og rammer og følgelig er styrende for lærernes aktiviteter. Funn vedrørende lov og styringsdokumenter vil derfor få sin egen kategori.

Jeg talte deretter opp antall begreper som «lite tid», «tidspress» eller «tidsklemme» fordi det virket som om begrepet «tid» på en eller annen måte ble brukt i forbindelse med utfordringer i arbeidet med det psykososiale miljøet. Jeg fant at utfordringer i forhold til tiden ble nevnt 30 ganger i løpet av gruppeintervjuet. Videre lagde jeg en liste over alle 30 eksemplene tiden ble nevnt i. Jeg sorterte disse og fant at 60 % av eksemplene dreide seg om mer tid til det forebyggende arbeidet med elevene. 30 % dreide seg om mer tid til skoleomfattende utviklingsarbeid. 10 % dreide seg om mer tid til støtte og veiledning fra skolehelsetjenesten.

Til tross for at bare 10 % av eksemplene retter seg mot mer tid til støtte og veiledning fra skolehelsetjenesten, er dette allikevel et uttrykk for at skolehelsetjenesten og det totale hjelpeapparatet bør vies oppmerksomhet i en egen kategori.

I og med at 60% av eksemplene i hovedsak dreide seg om lærerens behov for mer tid til arbeidet med elevene, mens 30% av eksemplene dreide seg om mer tid til utviklingsarbeid, var det umiddelbart interessant å studere dette videre. Ved et nærmere blikk på alle disse eksemplene, oppdaget jeg at ledelsen ble hyppig nevnt i forhold til organisering av tiden.

Dette fikk meg til å undersøke begrepet «ledelse» nærmere. Gjennom en opptelling fant jeg at «ledelsen» ble nevnt 26 ganger. En sortering av begrepene viste at ledelsen ble hyppigst nevnt i forbindelse med det skoleomfattende utviklingsarbeidet. 27% av disse eksemplene dreide seg i hovedsak om organisering av tiden lærerne har til det direkte arbeidet med elevene. 73% av dreide seg om lærernes ønske om felles fokus og mer tid til å drive skoleomfattende arbeid.

Ettersom ledelsen nevnes såpass hyppig i forhold til det skoleomfattende arbeidet, gjorde jeg en opptelling av de hyppig brukte begrepene «felles» og «fellesskap». Disse begrepene ble nevnt 19 ganger. Disse rettes i all hovedsak mot skolens felles verdigrunnlag og felles praksis og understreker lærernes ønske om mer tid til det skoleomfattende utviklingsarbeidet.

For å studere nærmere hva den skoleomfattende innsatsen faktisk innebar for elevene, laget jeg en liste over alt skoleomfattende arbeid rettet mot den totale elevmassen. Da oppdaget jeg at lærerne hadde intensjoner om et skoleomfattende arbeid som dreide seg om langt mer enn tid til lærernes utviklingsarbeid. Det dreide seg også om relasjonsbygging og samhandling utenfor klasserommet mellom elever på tvers av trinn og mellom elever og ulike lærere. Lærerne er tydelige på at ansvaret for det skoleomfattende arbeidet ligger hos ledelsen. Ledelsens ansvar må derfor tydeliggjøres i kategorien skoleomfattende arbeid. Det dreier seg om skoleledelse.

Gjennom sorteringer og opptellinger gjorde jeg en rekke interessante funn som dannet et godt utgangspunkt for videre analyse. Fire nye kategorier fordeler lærernes intensjoner på en ny og tydeligere måte:

1. Skolens styringsdokumenter
2. Relasjonsorientert klasseledelse
3. Skoleomfattende innsats
4. Støtte i det tverrfaglige hjelpeapparatet

Samtidig som lærerens intensjoner med enkelthet kan presenteres opp mot deres forutsetninger i hver av de fire kategoriene, blir også ansvarsfordelingen tydeligere. På denne måten kan man, jamfør systemteoretiske perspektiver, se hvordan læreren påvirkes av de ulike systemene i og utenfor skolen.

Den hermeneutiske sirkelen har vært til stor hjelp i denne prosessen (jmf. Kleven, 2002). Spesielt viktig var det for kategoriseringen av funn. Gjennom å bryte opp den transkriberte teksten med lister og sorteringer fikk jeg en bedre forståelse for lærernes intensjoner. På enkelte områder ble også forutsetningene som skal til for at lærerne lykkes med sine intensjoner tydeligere. Dette gav på sin side ny innsikt og bedre helhetlig forståelse for lærernes erfaringer. Det hjalp meg i stor grad til å legge min egen forforståelse til side, og den nyervervede forståelsen bidro til å plassere de ulike elementene i nye kategorier.

Kategoriene gav en bedre oversikt over de systemer som påvirker lærernes arbeid. Systemperspektivet kom tydeligere på plass ettersom kategoriene representerer ulike systemer som påvirker hverandre. Forutsetningene kunne dermed sorteres i de respektive systemene, som ligger enten i eller utenfor skolen, men som alle på en eller annen måte påvirker lærernes innsats. Dermed ble det også mer framtrødende hvilke systemer, eller deler av systemene som var ansvarlige for tilretteleggingen av gode forutsetninger. En bedre forståelse for hver enkelt kategori gav også en bedre forståelse for sammenhengen mellom disse og dermed også en bedre forståelse av den totale undersøkelsen.

Ikke minst har arbeidet med å bryte opp den transkriberte teksten i mindre enheter, med inngående studier av deler som enkeltstående sitater eller emner, bidratt til en bedre forståelse for helheten av undersøkelsen. En bedre forståelse av den totale undersøkelsen, har på sin side ført til en bedre forståelse av ulike elementer. Det har ikke minst gitt meg mulighet til å se sammenhenger jeg ellers ikke ville sett. Slik sett har teorien om den hermeneutiske sirkelen hjulpet meg til å kunne presentere de resultatene som nå foreligger. I neste kapittel presenteres studiens resultater og drøftinger.

4. RESULTATER OG DRØFTINGER

Her presenteres undersøkelsens resultater. Resultatene deles inn i fire kategorier:

1. Skolens styringsdokumenter
2. Relasjonsorientert klasseledelse
3. Skoleomfattende innsats
4. Støtte i det tverrfaglige hjelpeapparatet

I første kategori presenteres lærernes intensjoner og forutsetninger for å oppfylle det lovpålagte kravet om å fremme et godt psykososialt miljø i lys av de forutsetninger som ligger i læreplanverket Kunnskapsløftet. De forebyggende perspektivene belyses videre i andre og tredje kategori. I andre kategori står klasseledelse i fokus. Der presenteres lærernes intensjoner med å bygge gode relasjoner og systematisk arbeid med elevenes sosiale kompetanse. Klasseledelse står i fokus. I tredje kategori presenteres ledelsens ansvar for en skolehelhetlig innsats med den totale elevmassen og kontinuerlig utviklingsarbeid. I fjerde kategori presenteres det tverrfaglige hjelpeapparatet som viktige støttespillere for lærerne. Kapittelet avsluttes med drøftinger av resultatene.

4.1. Skolens styringsdokumenter

For å kunne sammenligne lærernes individuelle intensjoner for arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø, ble de bedt om å avgi individuelle, skriftlige svar på dette spørsmålet. De svarte følgende på sine intensjoner:

- 1: «Alle skal oppleve trygghet og en inkluderende skolehverdag.»
- 2: «Alle skal oppleve å bli sett og hørt.»
- 3: «Alle skal i størst mulig grad være *inne* i klasserommet og være en del av felleskapet. Og god klasseledelse.»
- 4: «Man skal være trygg på at man kan øve, prøve, men også feile. Og at man kan øve på de sosiale ferdighetene.»
- 5: «Mestring og utfordringer på sitt nivå. Det gjelder jo både de svake og de sterke.»

Disse utsagnene kan tyde på at lærerne har klare tanker om hva et godt psykososialt miljø dreier seg om. Flere ulike sider ved dette arbeidet trekkes fram, og kompleksiteten blir tydelig i de ulike svarene. Forskjelligheten i svarene kan tyde på at lærerne har forholdsvis ulikt fokus på arbeidet, men samtidig ser man også flere felles trekk. Kort oppsummert betyr dette at disse lærerne samlet sett er opptatt av å skape en trygg og inkluderende skole hvor alle blir

sett og hørt. De har mål om å ivareta alle elever basert på sosial trening og faglig tilpasset opplæring. Det handler om anerkjennelse og mulighet for medvirkning. Det handler om å gi gode muligheter for mestring.

Gruppeintervjuet viser i sin helhet en grunnleggende fellesnevner lærerne har i arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø: De har intensjoner om å skape gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev. I tillegg har de intensjoner om å styrke relasjonen elevene imellom. Dette kommer tydelig fram gjennom erfaringsdeling som omfatter mange eksempler fra skolehverdagen.

Gjennom de erfaringer som deles i gruppeintervjuet, viser lærerne at de også har tydelige intensjoner om hvordan de ønsker å skape et godt skolemiljø. Kort sagt er de opptatt av at forebyggende arbeid kan bidra til å styrke elever gjennom mestring på ulikt nivå, både faglig og sosialt. De er tydelige på at systematisk arbeid med en organiseringsform som prioriterer tidlig innsats kan ha bedre effekt enn å reparere etter at en skade først er skjedd.

Lærerne er også opptatt av et skoleomfattende arbeid som bidrar til at alle lærere og elever arbeider mot samme mål og derigjennom sikrer at arbeidet i de ulike klasserommene ikke blir tilfeldig. Det kommer fram at en skole med tydelig målsetting gjennom felles verdier i større grad bidrar til å fremme et psykososialt miljø.

Forebyggende arbeid med det psykososiale skolemiljøet er i følge lærerne noe av det viktigste man gjør i skolen. Enkelte uttrykker at det nesten er viktigere enn undervisning av fag og begrunner det med at dette er selve grunnlaget for læring. De uttrykker også et stort behov for dette arbeidet, fordi de ser at stadig flere elever sliter i skolen. Dermed regner de det forebyggende arbeidet med elevenes psykososiale miljø som en forutsetning for at elevene lykkes i det faglige arbeidet:

5: «Det er jo nesten viktigere enn matte og norsk og... er det ikke det?!»

3: «Det er jo å legge grunnlaget. Det er også viktig fordi vi ser at det er et skrikende behov, og vi ser at det er fler og fler som trenger hjelp når de blir eldre. Men også for oss som skole er det viktig å løfte det, for har vi ikke dette i bunnen, så klarer vi ikke å drive med fag heller.»

Her skisseres det de ser på som et økende problem i skolen. En av lærerne bruker pronomenet «vi» når hun snakker om det hun definerer som «*et skrikende behov*», hvilket kan bety at det økende problemet er en vanlig oppfatning i skolen. Det er stadig flere elever som trenger hjelp når de blir eldre. Dette kan tolkes til at elevene ikke får hjelp tidlig nok, og at problemene derfor vokser seg større over tid. Det økende problemet kan ses i sammenheng med den tiden de har til rådighet i arbeidet med å fremme det psykososiale miljøet. Lærerne uttrykker at de trenger mer tid til det forebyggende arbeidet med å fremme et godt psykososialt skolemiljø.

Samtidig poengteres det at barn må lære å respektere hverandres forskjellighet. Lærerne er opptatt av å bidra til å skape positive elevrelasjoner og gi dem god opplæring i sosiale ferdigheter for å hindre elevkonflikter.

4.1.1. Tidsmessige utfordringer

For å oppfylle kravet om å arbeide med det psykososiale miljøet på en systematisk og kontinuerlig måte, må tidsmessige utfordringer løses. Den største utfordringen lærerne møter oppgir de som «*tidsklemma*» eller «*tidspresset*». Begrepet «*tid*» er det begrepet som lærerne i intervjuene referer hyppigst til gjennom gruppeintervjuet. Å ha god nok tid regnes som en av de viktigste forutsetningene for å lykkes i arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø. På denne måten vil den tidsressursen man har avsatt til skolens og lærernes innsats rundt skolemiljøet påvirke lærernes intensjoner for å lykkes.

1: «Nå har vi et utfordrende trinn, og jeg opplever at veldig mye av det forebyggende arbeidet handler veldig mye om tidsbruk. Det blir tidkrevende. Har man ressurser til å følge opp alle ting så godt som man ønsker? Har man mulighet til å legge en plan for hva man gjør - for å være proaktiv - før det skjer noe? Den biten går jeg og kjenner mye på. At jeg gjerne skulle hatt mer tid til å jobbe i forkant av ting, i stedet for bare å slukke branner når det er noe.»

En velorganisert tidsbruk anses av lærerne i denne studien som helt essensielt for å kunne arbeide med å fremme et godt psykososialt miljø. En organisering med øremerket tid til arbeidet med elevene er viktig for å ivareta forebyggende perspektiver og derigjennom sikre god og langsiktig effekt.

Disse lærerne er tydelige på at de trenger mer tid til systematisk arbeid med det psykososiale miljøet. Denne mangelvaren kan være noe av grunnen til at lærerne oppgir at de i varierende

grad arbeider systematisk. Arbeidet på skolen blir «*litt tilfeldig*», uttrykker flere av dem. Det ser ut til at arbeidet som nedlegges er helt avgjørende i forhold til hvilke utfordringer man møter på de ulike trinnene.

4.1.2. Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Denne undersøkelsen viser at det kan være vanskelig for lærerne å prioritere tid til det forebyggende arbeidet. På tross av at lærernes uttalelser tyder på at det forebyggende arbeidet med det psykososiale miljøet er noe av det viktigste en skole kan arbeide med, kan det allikevel være vanskelig å avsette tiden. En av årsakene som trekkes frem er Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplanens fokus på måloppnåelse og faglige framheves som en stressende faktor som hindrer forebyggende arbeid:

3: «Jeg synes også at kompetansemålene, altså læreplanen i seg selv, er med på at vi ikke får jobbet så forebyggende som man kanskje kunne ønske. Jeg synes den er en faktor som jeg kjenner kan henge litt ved, og at du skal gjennom et verk. Det tidspresset der, med alt hva du skal få tid til, er lik det samme som elevsamtalene. Jeg tenker at kompetansemålene og lærerplanen i seg sjøl kan være stressende og forhindre at man får jobbet forebyggende.»

Det er enighet blant deltakerne om at gode sosiale ferdigheter må ligge i bunn for at læring skal finne sted. Det er også enighet om at de faglige målene noen ganger må vike plass til det forebyggende arbeidet med å styrke elever og deres psykososiale miljø. Det er imidlertid forskjeller på hvordan lærerne håndterer læreplanens faglige trykk følelsesmessig. Mens enkelte kjenner mye på det faglige presset, uttrykker andre at de lettere kan ta den tiden de trenger til dette arbeidet. Selv om det er enighet om at denne tiden er nødvendig, kan det se ut til at lærere med lengre fartstid og mer erfaring ikke lar seg prege i like stor grad, og derfor har lettere for å sette av den nødvendige tiden:

3: «Man må tørre å ta den tida. Det er en forutsetning, som kreves å jobbe med det.»

1: «Så kjenner jeg det som nytdannet, at man må tørre å slippe litt tak i målstyringa på kompetansemål. Altså, javel, så kom vi ikke helt i havn på dette kompetansemålet her, men så kom vi kanskje i havn med noe av det sosiale i stedet.»

5: «Det blir man kanskje tryggere på når man har jobbet noen år. Jeg føler meg ganske trygg på at det er greit.»

Lærerne viser gjennom sine utsagn at det forebyggende arbeidet med det psykososiale miljøet kan havne i skyggen av lærerplanens faglige mål. På tross av at deres erfaringsbaserte kunnskap tilsier at et godt psykososialt skolemiljø er helt grunnleggende for god faglig utvikling, må de allikevel gjøre nødvendige prioriteringer som kan gå på bekostning av annen undervisning. Dersom de prioriterer tid til psykososialt arbeid, kan dette føre til at elevene ikke når alle faglige mål. Selv om man lykkes med sosiale ferdigheter, kan det virke som om lærerne i større eller mindre grad kjenner på at dette er arbeid som stjeler tid fra fagene. De omfattende kompetansemålene som uttrykkes i Kunnskapsløftet ser ut til å stille lærerne i en vanskelig posisjon. De må prioritere tid til psykososialt arbeid og samtidig nedprioritere tid til det faglige arbeidet.

4.2. Relasjonsorientert klasseledelse

Blant deltakerne i denne studien kommer det fram at god klasseledelse dreier seg om å bygge gode relasjoner til elevene sine. Lærerne understreker betydningen av å skape rom for at alle elever blir sett og hørt. De ønsker å ivareta elevenes integritet gjennom å opptre som støttende og forståelsesfulle lærere. Dette innebærer å vise anerkjennelse ovenfor elevene. Lærernes intensjoner handler med andre ord om å skape en inkluderende skolehverdag basert på trygge relasjoner mellom voksne og barn.

5: «Å jobbe med relasjoner, veldig viktig!»

En god relasjon mellom lærer og elev regnes for å være en vesentlig forutsetning for læring og utvikling. Det begrunnes i at en god relasjon er viktig for å tilegne seg forståelse for elevens behov. En god forståelse tilegner man seg i møtet med den enkelte elev. Det er gjennom den gode samtalen at relasjonen bygges og forståelsen utvikles. Det å ha god nok tid til den enkelte blir derfor en viktig forutsetning for forståelsens skyld. Det er derfor gjennom møtet med den enkelte elev at læreren kan lykkes med sine intensjoner om å tilpasse opplæringen og bidra til mestring etter elevens egne forutsetninger. Det følgende utsagnet vitner om at gode relasjoner anses som en sentral forutsetning for all utvikling:

3: «Uten relasjon så kommer du ingen vei, hverken faglig eller sosialt.»

Dette utsagnet understreker samtidig betydningen av det kontekstuelle perspektivet. Læring og utvikling påvirkes av de relasjoner man står i. Slik sett er en god relasjon mellom lærer og elev viktig for at eleven skal oppleve faglig og sosial mestring. Samtidig gjelder dette relasjonene elevene imellom. En inkluderende skole dreier seg ikke bare om å skape gode relasjoner mellom lærere og elever. Lærerne i denne studien er også opptatt av å skape gode relasjoner elevene imellom. Å arbeide for å styrke elevenes forståelse for hverandres forskjelligheter og ulike behov anses som viktig. Et av målene med det psykososiale arbeidet er at barna møter hverandre med toleranse og aksept:

4: Ett av de punktene jeg synes det er viktig å jobbe med i en klasse er det med forskjelligheter. Vi er forskjellige og trenger forskjellige ting, men det krever også tid og fokus for å kunne prate om det. Og forståelse. Men unger er jo jevnt over tolerante og forståelsesfulle og tåler en del. Bare de får en god forklaring og får snakket litt om det, er de ganske tolerante ovenfor hverandre og hverandres forskjellighet.»

Denne læreren framhever at elevene skal utvikle forståelse for hverandre. Hun ønsker å skape forståelse for elevenes ulike forutsetninger fordi dette bidrar til økt toleranse elevene imellom. På denne måten kan hun bidra til å skape gode relasjoner basert på respekt med utgangspunkt i elevenes mangfold. Det krever imidlertid fokus og tid til samtale.

5: «Det handler om hvordan vi er mot hverandre, hvilke forventninger vi har til de rundt oss.»

Lærerne er opptatt av å være gode rollemodeller med tydelige forventninger. De ser at verdiene de kommuniserer gjennom sine relasjoner til elevene, gjenspeiler seg i elevens valg og handlinger. Dette kommer fram i det forrige utsagnet. Denne læreren bruker pronomenet «vi», hvilket betyr at hun viser til både voksne og barn idet hun snakker om samhandling. Dette betyr at en god forståelse for hverandre innebærer å ha de rette forventningene til de man står i relasjon til. En god forståelse innebærer også åpenhet i klassen:

4: «Det med at man har ulike avtaler med noen, hvis man får forklart det på en god måte og får lov å være åpen om det, så takler unger det ganske bra, har jeg opplevd.»

Denne læreren er tydelig på at åpenhet i en klasse er nødvendig for at elever skal kunne akseptere at ulike elever kan ha ulike avtaler. Dette bidrar til ytterligere forståelse for elevenes forskjellige behov.

4.2.1. Systematisk arbeid med elevenes sosial kompetanse

Lærerne i denne studien har klare intensjoner om å arbeide med å fremme elevenes sosiale ferdigheter. Fire av de fem lærerne opererer med ukentlige sosiale mål på elevenes læringsplan, og det er enighet om at tydelige og synlige sosiale mål bør være en del av det ukentlige arbeidet. Det knyttes forventninger til elevene i forhold til disse målene, og lærerne er opptatt av at verdiene også formidles hjem via læringsplanen og eventuelle hjemmelekser. Det anses som en viktig bevisstgjøring både ovenfor elever og foresatte som gjør det enklere å fremme felles verdier.

2: «Vi har jo sosiale mål på læreplanen hver uke. Vi snakker om det hver uke, hvordan vi kan nå målene, hvordan vi kan jobbe med dem. Lekse er å jobbe med det hjemme i løpet av uka, snakke med de voksne hjemme.»

Denne læreren understreker verdien av målsetting. Hun poengterer at det er viktig å snakke med elevene om hvordan man kan jobbe for å nå de sosiale målene. Hun knytter hjemmelekser til arbeidet, hvilket betyr at foreldre og foresatte også tar del i skolens verdigrunnlag. En av de andre lærerne utdyper viktigheten av at ulike aktiviteter knyttes opp mot sosiale mål:

4: «Det at man har styrte lekegrupper med aktiviteter der man har tenkt gjennom hva som er målet med aktiviteten. Da er vi inne på samarbeidslæring, læringspartner og sanne ting. Det er styrte agendaer for å bli kjent.»

Denne læreren viser at hun bruker styrte agendaer som metode for at elevene skal bli bedre kjent og dermed bidra til å skape et mer inkluderende miljø. Hun viser til eksempler som lekegrupper og læringspartner og framhever på denne måten samarbeid som et sentralt verktøy for at elevene skal bli bedre kjent med hverandre. Ved å vise til samarbeidslæring og læringspartner sier hun samtidig at hun knytter arbeidet med å utvikle de sosiale ferdighetene opp mot det faglige arbeidet.

4: «Det er viktig å finne noen aktiviteter som belyser temaene eller målene, enten et skuespill eller en lek der man blir trigget vanskene rundt oppførsel og holdninger. Det er ikke bare-bare å finne aktiviteter som kan gjøre det. Det tenker jeg kan bidra til hjelpe på, at man ikke bare får det muntlig, men at det settes inn i en praksis.»

Denne læreren snakker av erfaring idet hun peker på verdien av praksis. Hun uttrykker at det er viktig med praktiske aktiviteter når man arbeider med måloppnåelse, for eksempel skuespill eller lek. Med utsagnet «*det er ikke bare-bare å finne aktiviteter som kan gjøre det*» påpeker hun at det kan være utfordrende å finne aktiviteter til ulike mål, hvilket kan tyde på behov for mer systematisert arbeid.

Det er imidlertid store forskjeller på hvor mye tid de ulike lærerne har avsatt til arbeidet med elevenes sosiale kompetanse. Mens en av lærerne oppgir at de har sluttet med sosiale mål på læringsplanen, oppgir en annen at det er vanskelig finne de sosiale målene hver uke og at arbeidet kan bli litt tilfeldig. En tredje lærer oppgir at trinnet han arbeider på har tatt i bruk et opplæringsprogram for å arbeide mer systematisk med ukentlig måloppnåelse og praktisk arbeid:

1: «Vi har jo lagt opp til det. «Mitt valg.» Er på klassenivå. Det handler om elevenes selvbilde og respekt for andre.»

Det interessante med denne uttalelsen, er de andre lærernes umiddelbare respons. Den handler om prioriteringer av tid. Spørsmålene de stilte dreide seg om hvor ofte lærerne på dette trinnet satte av tid til det systematiske arbeidet, hvor lang tid de brukte på det og hvilke fag de tok denne tiden fra. En tolkning av denne reaksjonen kan igjen tyde på at prioriteringen mellom arbeid med sosiale ferdigheter kontra faglig arbeid kan være vanskelig.

5: «Men såne programmer, du må på en måte like det. Jeg har jobbet litt med «Mitt valg» før, og det var ikke alle oppgavene som jeg synes passet for meg. Jeg må gjøre det på min måte. Det har jeg hørt om andre programmer også, hvor jeg tenker: -Å, hvordan skal de klare å følge opp det? Med merker og forskjellige ting. Så vi må finne en måte som er mulig å gjennomføre.»

Denne læreren har erfaring med det samme programmet. Hun forteller at ikke alle oppgaver passer henne like godt og at hun ønsker å gjøre det på sin måte. Videre peker hun på at hun har hørt om andre programmer som kan være vanskelige å gjennomføre. En tolkning av hennes uttalelser tilsier at hun er kritisk til arbeidet med slike programmer, enten fordi de ikke passer, fordi de kan være vanskelige å følge opp, eller fordi hun helst vil gjøre det på sin egen

måte. Samtidig sier hun at de må finne en måte som er mulig å gjennomføre. I dette utsagnet ligger et ønske og behov for å innføre et mer helhetlig og systematisk arbeid. Idet hun bruker pronomenet «vi», understreker hun samtidig at dette er noe fellesskapet bør diskutere og bli enige om. Dette indikerer at hun er opptatt av det skolehelhetlige arbeidet.

1: «For oss så handler det om at elevene skjønner at det er noe som er satt på dagsordenen, noe å fokusere på. Det blir enda tydeligere. Og det blir ikke sånn at man jobber med det én gang, og så går det to måneder, og så har man egentlig glemt hva man snakket om gangen før. Man får en rød tråd gjennom hele dagen og hele uka, og så har man knyttet det til det sosiale.»

Denne læreren begrunner bruken av sosialt opplæringsprogram gjennom å vise til hvordan ukentlige sosiale mål kan knyttes opp mot det daglige arbeidet med elevene og fungere som en rød tråd gjennom hele dagen og hele uka. Dette kan tolkes som at lærerne fokuserer på å knytte det sosiale arbeidet opp mot det faglige arbeidet gjennom uka. Han presiserer at det jevnlige og systematiske arbeidet gjør effekten bedre, fordi man ikke glemmer det man har satt på dagsordenen tidligere.

4.2.2. Økt kompetanse om psykiske vansker og atferdsforstyrrelser

Spesielt sårbar er situasjonen for barn med psykiske vansker. Det kommer fram at disse elevene trenger ekstra oppmerksomhet og omsorg i skolen, og at behovet for å bli sett og forstått er helt essensielt i arbeidet med å styrke disse barna. En av lærerne opplever at hun ikke har tilstrekkelig kompetanse til å forstå barn med psykiske vansker. Som lærer kan dette være vanskelig å takle:

2: «Når man har barn med traumer i klassen og såne ting, det synes jeg er vanskelig å takle som lærer. Jeg har alt for liten kompetanse til egentlig å forstå. Jeg føler at jeg ikke har kompetanse i det hele tatt.»

Denne læreren viser til barn med traumer idet hun beskriver et arbeid som er vanskelig å takle. Hun viser at manglende kompetanse kan gjøre det vanskelig å forstå elever med psykiske vansker og deres behov. En av de andre lærerne beskriver hvordan hennes

usikkerhet i forhold til manglende kompetanse påvirker hennes klasseledelse og elevenes læringsmiljø:

3: «Som lærer synes jeg det går ut over klasseledelsen. Jeg blir så usikker. Det er veldig spesielt. Det kan bli veldig uro og støy i klassen. For det gjør de andre usikre og, at jeg ikke fremstår så tydelig som jeg burde være.»

Dette eksempelet viser hvordan mangel på kompetanse kan gjøre det vanskelig å håndtere elever med psykiske vansker. Hennes usikkerhet bidrar til å svekke klasseledelsen, fordi hun ikke fremstår så tydelig som hun mener hun bør være. Dette påvirker elevene og gjør dem usikre og urolige. Lærerens usikkerhet kan dermed bidra til å skape flere usikre elever og dermed svekke læringsmiljøet.

2: «Du må vokte deg for hva du sier.»

3: «Du må være så var. Og de rammene, det er ikke sikkert den personen har de rammene.»

Disse utsagnene tyder på at både lærerne preges av elever med psykiske vansker. Det kan påvirke undervisningen fordi man er usikker på hvordan man skal forholde seg til disse elevene. Samtidig tyder det på at lærerne ønsker å ta hensyn til disse elevene. Lærerne uttrykker at de har behov for økt kunnskap om psykisk helse, ikke bare for å møte elevene med bedre forståelse, men også for å opprettholde en tydelig og god klasseledelse.

2: «Jeg opplever det nok enklere i forhold til elevene som er utagerende, og som jeg holdt på å si har de konkrete bokstavene på plass, og det er lett å få avtaler og aksept fra de andre. Men jeg synes det er vanskeligere når man kommer inn på det som går på psyken til elever, for man må trå så varsomt.»

Denne læreren sammenligner elever med psykiske vansker opp mot elever med psykiske lidelser. Med utsagnet om elever som har «*de konkrete bokstavene på plass*» mener nok denne læreren elever med diagnostiserbare lidelser som ADHD. Utsagnet kan tyde på at det er enklere å forholde seg til elever med kjente diagnostiserbare psykiske lidelser enn elever med mer eller mindre ukjente psykiske vansker. Elever med utagerende atferd er allikevel

utfordrende for både klasseledelse og klassemiljø. Lærerne uttrykker at barn med atferdsvansker kan skape negative ringvirkninger for de rundt seg.

4: «Da er det det å møte barna der hvor de er. Det å få muligheten til å prate med dem når ting er vanskelig. Komme litt bak den atferden som er litt ute av proporsjoner. Altså, forstå det litt bakenforliggende.»

Dette sitatet kan tolkes i sammenheng med et tidligere sitat. Tidligere er det vist til at «*alle skal oppleve å bli sett og hørt*». Når lærerne snakker om at barna skal «*bli sett*», handler det om noe mer enn å hilse på dem. Det handler om å forstå dem. Det handler om å lete etter de bakenforliggende årsakene til at atferden er som den er. Når lærerne snakker om at barna skal «*bli hørt*» handler det om noe mer enn å høre på hva de har å si. Det handler om å vise anerkjennelse gjennom å lytte til dem for å søke en dypere forståelse for deres behov. Økt forståelse skaper bedre muligheter for å tilrettelegge for positiv psykososial utvikling og legge til rette for gode mestringmuligheter.

4: «Og akkurat det med mestring: Det har vi hatt noen soleklare eksempler på. At atferden er som den er på grunn av manglende mestring. At man tenker; -Åjsann, synes du det her ble litt vanskelig? Ja, ikke sant... Og så kommer det hele. Og da forstår man jo mye mer. Men med disse små ungene er det litt lettere enn med de større som har lettere for å skjule en del ting og.»

Denne læreren er opptatt av å forstå hva som er årsaken til atferdsproblemene. Hun hevder at skolen selv kan være årsaken til atferdsvansker gjennom manglende mestring. Samtidig uttrykker hun at mange barn har en tendens til å skjule vanskelighetene når de blir eldre.

I forhold til psykisk helse og atferdsproblematikk poengterer lærerne hvor viktig god kompetanse er for det psykososiale arbeidet med elevene. Det er viktig for forståelsen av barna og deres behov, og det er viktig for å håndtere vanskelige situasjoner på en god måte. Med generell pedagogisk kompetanse og eventuell annen tilleggsutdanning, kan lærerne imidlertid utrette mye selv:

5: «Du må ha generell pedagogisk kompetanse i bunn. Også trenger du faktisk en del spes.ped. kompetanse også, fordi du må vite en del om ulike diagnoser.»

2: «Du må kunne veilede. Også lytte.»

4: «Har hørt at sos.ped. kan gi et godt grunnlag for å arbeide med det man strever med, akkurat når det gjelder psykososiale ting. Hvor er eleven, hva kan man forvente, hva skal man være obs på ved ulike overganger? Litt generelt som man opparbeider seg etter hvert som man har jobbet, men som det kunne vært greit å få kursing i.»

2: «Psykososialt arbeid.»

Spesialpedagogikk trekkes inn som nyttige kompetanseområder for å forstå elever med ulike diagnostiserbare lidelser. Videreutdanning innen sosialpedagogikk eller psykososialt arbeid nevnes som nyttig for å forstå elever med ulike psykososiale utfordringer.

Veiledningspedagogikk nevnes også, hvilket understreker behovet for kommunikasjons- og relasjonskompetanse.

4.2.3. Tidlig innsats og økt voksentetthet

Lærerne i denne studien har intensjoner om forebyggende arbeid når det gjelder å fremme et godt psykososialt miljø. For å avdekke psykososiale utfordringer på et tidlig tidspunkt er det avgjørende at lærerne har god nok tid til elevene. God voksentetthet blir en avgjørende forutsetning for om lærerne har mulighet til å arbeide i et forebyggende perspektiv. Lærerne i denne studien er tydelige på at et proaktivt perspektiv fungerer bedre enn å reparere en skade etter at den først har skjedd. Dersom problemer skulle oppstå, er det viktig at de har tid og ressurser nok til å håndtere vanskene. Dette gjør de gjennom å være trygge og omsorgsfulle voksne som søker etter en god forståelse for barnas intensjoner og handlinger. De er opptatt av at man gjennom tidlig innsats kan bygge gode relasjoner med elevene og fremme elevenes sosiale ferdigheter.

3: «Tidlig innsats. Når vi snakker om det sosiale, det er sammensatt. Fungerer du faglig, så fungerer du sosialt. Fungerer du sosialt, så fungerer du faglig. Tidlig innsats, tidlig på. Å jobbe veldig faglig for at de skal føle mestring og motivasjon. Også den andre veien, med det sosiale, for å føle mestring der. Tidlig innsats.»

Denne læreren er opptatt av tidlig innsats for sikre både sosial og faglig mestring. Hun peker på sammenhengen mellom faglig og sosial mestring, og hun peker på sammenhengen mellom mestring og motivasjon. Med dette mener hun at tidlig innsats i et mestringsperspektiv bidrar til å forebygge faglige og sosiale vansker. Til dette arbeidet kreves høy nok lærertetthet.

3: «Når du snakker om tidlig innsats, tenker jeg å ha den voksentettheten og stabiliteten for å kunne møte dem der de er. Når det er mest utfordring.»

Denne læreren uttrykker at voksentettheten i et tidlig perspektiv er avgjørende for å kunne møte elevene når utfordringene melder seg. Lærerne i denne studien opplever allikevel at de ikke alltid har nok voksentetthet til å løse psykososiale utfordringer.

3: «Vi har ikke alltid god nok voksentetthet. Det blir veldig ofte slik at nå får vi se hvordan det går, og så setter vi inn etter hvert... Og det er veldig synd.»

5: «Men det er ikke alltid bare å sette inn flere voksne heller, for det har noe med organisering å gjøre, så...»

4: «Da mener jeg i utgangspunktet at fra skolestart, når man vet noe om elevgruppa... Vi ser litt hvordan det går og så setter vi inn etter hvert... Og det der synes jeg er feil hver gang. Det har jeg opplevd mange ganger.»

Her diskuteres tidlig innsats i forhold til voksentetthet. Organisatoriske utfordringer beskrives allerede fra skolestart. På tross av at man allerede ved skolestart har informasjon om elevgruppen som tilsier økt behov for voksentetthet, beskrives en avventende holdning i forhold til organisatoriske tiltak i form av flere voksne. Utsagnet «*Jeg har opplevd det mange ganger,*» tyder på at dette ikke er et enkeltstående tilfelle, og utsagnet «*det er feil hver gang*» understreker behovet for endring. Disse lærerne er opptatt av at de forebyggende perspektivene starter allerede ved skolestart. Det dreier seg om ressurser og organiseringen av disse.

4: «Her på skolen er det store kull og mange som skal finne hverandre og bli kjent. Da burde det være en ekstra på, heller enn at vi bare bruker de som allerede er koblet på noen spesielle elever. Også ser vi hvordan det går for vi setter inn noe ekstra. På den måten har man ikke den ekstra til

å hjelpe til med å lage gode relasjoner og til å ha tid til å prate og sette på fanget. Man får ikke den tiden og nærheten med elevene som man kanskje skulle hatt for å få den gode sosiale utviklingen.»

Denne læreren snakker egentlig om behovet for mer tid til å vise omsorg ovenfor elevene. Eksempelet hennes viser at økt voksentetthet er nødvendig for å bygge gode relasjoner og skape god sosial utvikling. En annen utfordring som kommer fram her, er at man ved for dårlig voksentetthet må benytte seg av «*de som allerede er koblet på noen spesielle elever*». Dette indikerer at behovet er så stort at man må benytte seg av ressurser som i utgangspunktet er tildelt enkeltelever med spesielle behov.

Flytting av voksenressurser antydes på andre områder også. Ved fravær av voksne blir utfordringene vedrørende voksentettheten ekstra sårbar. Følgende lærer beskriver ringvirkningene idet mangel på voksne på ett trinn, løses med å flytte voksne fra et annet:

2: «Det er forskjell på papiret og i klasserommet. De ringvirkningene ting gir, som ledelsen kanskje ikke tenker over: Nå er det lite folk på 1. trinn, så vi må hente fra 2. trinn. På papiret er det veldig enkelt å løse, men det er det ikke for de som står i klasserommet.»

Utfordringen som beskrives her er klar: Å flytte voksenressurser ved fravær skaper utfordringer som er vanskelig å løse for lærerne som står igjen i det andre klasserommet. En av lærerne som arbeider på det som beskrives som et utfordrende trinn tydeliggjør konsekvensene slik:

1: «Det handler om organisering ved fravær. Vi har hatt en utfordring hvor vi har blitt veldig skjært inn til beinet. Fravær på teamet har måttet løses internt. Den belastningen må ikke bli så stor at det går ut over kvaliteten på det vi driver med. Ting blir jo mye mindre strukturert, og du får ikke gjennomført de tingene som er planlagt.»

Det uttrykkes at lærerne har en utfordring vedrørende fravær i personalgruppa, og det ser ut til at vikarordningen vedrørende fravær ikke er optimal. Om dette skyldes at skolen ikke har nok ressurser til å dekke vikarutgifter, eller om det er andre faktorer som spiller inn, kommer ikke fram av denne undersøkelsen. Det er allikevel tydelig at omrokkeringer av personalet ved

fravær skaper utfordringer som går ut over kvaliteten på opplæringen og oppfølgingen av elever. Konsekvensen blir mindre struktur, og at man ikke får gjennomført planlagt arbeid. Organiseringen ved fravær i personalet blir dermed en viktig forutsetning for at lærerne kan drive det forebyggende og systematiske arbeidet de har intensjoner om.

Med fokus på tidlig innsats er lærerne opptatt av å ha høy nok lærertetthet til å håndtere de utfordringene som måtte oppstå i skolehverdagen. De har ikke kapasitet til å håndtere både en undervisningssituasjon med en klasse og samtidig håndtere en vanskelig situasjon:

3: «Hvis det er en som har utagerende atferd, så har du ikke tid til å spørre: - Hva er det *egentlig*? Du må bare slukke det som er.»

Denne læreren uttrykker at man i en undervisningssituasjon ikke har tid til å spørre hva det *egentlig* dreier seg om. Samtidig viser dette utsagnet at læreren er opptatt av å vite hva som er den bakenforliggende årsaken til atferden. Dette betyr at en reaktiv tilnærming ikke bidrar til å løse problemene. Det gir ikke rom for å finne ut av de bakenforliggende årsakene. Denne læreren ønsker også å forstå elevens behov.

3: «Eller, når du har oppstart, så kommer det noen som ikke tør å slippe mora si. Og mora er kanskje også sjuk, for å bruke det ordet. Ja, også skal du ha oppstart. Også skal du møte det barnet. Det er ikke mulig, det.»

I dette eksempelet tydeliggjøres hvor vanskelig situasjon lærerne kan komme i. Hun gir eksempel på en situasjon hvor hun enten må prioritere mellom en elev i en sårbar situasjon eller en klasse i en undervisningssituasjon. Hun understreker at det ikke er mulig å gjøre en slik prioritering. På denne måten viser hun hvordan psykisk sykdom kan påvirke et helt læringsmiljø. Hun har behov for en ekstra voksen for å kunne håndtere en slik situasjon.

I forhold til elever med atferdsvansker, gir en av de andre lærerne eksempel på hvordan man forsøker å tilnærme seg utfordringene:

5: «Vi har prøvd med noen time-out kort, men det er vanskelig å få det til å fungere. For de har jo egentlig behov for én voksen.»

Eksempelet på tiltak med time-out kort forteller at det kan være utfordrende å møte elever med atferdsvansker på en hensiktsmessig måte. Det kan være vanskelig å få tiltak til å fungere. Samtidig understreker hun at det reelle behovet er tilgangen til én voksen. Det at hun bruker begrepet «voksen», betyr at han eller hun ikke nødvendigvis må være lærer eller pedagog. Det må være en trygg voksen som har mulighet til å vise ekstra omsorg når behovet melder seg.

4: «Skulle hatt en sosiallærer, vet du.»

En av lærerne trekker fram mulighetene man har i en sosiallærer. Når behovet for en ekstra voksen er nødvendig for å møte sårbare barn eller vanskelige situasjoner i klassesammenheng, kan en sosiallærer være et godt alternativ for disse barna.

Alle lærerne peker på utfordringer i forhold til voksentettheten. Ved utfordringer i elevgruppa, er lærerne avhengige av høy nok voksentetthet for å kunne styrke elever med ulike problemer. Dette er gjerne ekstra utsatte og sårbare elever. De er opptatt av å prioritere høy voksentetthet i forhold til tidlig innsats for å sikre mestring og forebygge vansker.

1: «Det jeg ville inn på var dette med å bygge den relasjonen i et proaktivt perspektiv. Det å kunne snakke om, i gåseøyne, en ufarlig situasjon for det oppstår, i stedet for at du må bruke det på å være reaktiv og kanskje ikke ha god nok tid.»

En god relasjon mellom lærer regnes som en viktig forebyggende faktor, fordi det gir mulighet til å arbeide med elevenes sosiale ferdigheter gjennom å gi dem verktøy til å håndtere eventuelle utfordringer de måtte møte. En god relasjon anses blir et nyttig forebyggende virkemiddel i forhold til psykiske vansker og atferdsproblemer. Et av de viktigste verktøyene i arbeidet med å styrke relasjonene er gjennom elevsamtalen.

4.2.4. Øremerket tid til jevnlig elevsamtaler

Lærerne uttrykker at gode relasjoner bygges i en-til-en møter. Elevsamtalen trekkes av lærerne flere ganger fram som en viktig arena for å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Grunnen til at elevsamtalen anses som sentral, er at den åpner for dialog mellom lærer og elev. Dialogen er avgjørende for forståelsen av elevens behov:

3: «Jeg tenker det handler om relasjonen. Det får du i den en-til-en-dialogen. Og når får du det ellers? Når får du snakket om hva det *egentlig* er?»

Denne læreren er opptatt av at det relasjonelle arbeidet dreier seg om å lete etter elevenes behov. Gjennom utsagnet «*når får du snakket om hva det egentlig er?*» indikerer hun at elevsamtalen er viktig for å kunne bli bedre kjent med eleven for å forstå hans eller hennes behov. Samtidig poengterer hun at utfordringer ofte har en bakenforliggende årsak, noe som er viktig å forstå for det videre arbeidet med å styrke eleven. Dessuten poengterer hun noe viktig. Et underliggende budskap er at skolehverdagen er hektisk, og den avsatte tiden til elevsamtaler er den eneste reelle tiden hun har til den gode samtalen som grunnlag for forståelse.

I elevsamtalen får eleven mulighet til å gi uttrykk for egne faglige og sosiale behov. Elevmedvirkningen dreier seg om å sette nye faglige og sosiale mål tilpasset elevens individuelle forutsetninger. Aktørperspektivet blir gjeldende gjennom å ansvarliggjøre av elevene. Lærerne er opptatt av hyppige samtaler for å sikre tett oppfølging. Tett oppfølging danner grunnlaget for god faglig og sosial utvikling. Det skaper gode mestringsmuligheter.

3: «Det er den jevne, tette oppfølgingen både faglig og sosialt. Det å kunne sitte i et stille rom. Det å sitte med eleven med både faglige og sosiale spørsmål.»

Elevsamtalen handler om den jevnlig oppfølgingen av elevene. Den tette oppfølgingen handler om å stille spørsmål. Den skaper gode mestringsmuligheter fordi læreren gjennom å stille spørsmål om elevens faglige og sosiale utvikling tilegner seg bedre forståelse for elevens behov. Elevsamtalen handler med andre ord om å gi eleven rom for medvirkning. Den

handler om å gi eleven anerkjennelse for egne synspunkter og meninger. Det gir eleven følelsen av å bli sett og hørt.

2: «Man merker det veldig på dem, at det har nye å bety. Den følelsen av å bli sett, at du har fått snakke og komme med synspunkter på ting, og fått snakke om hvordan du har det. Og kanskje har du inngått noen nye avtaler og satt noen nye mål, alt ettersom hva samtalen har gått ut på.»

Denne læreren understreker betydningen elevsamtalen har for elevmedvirkningen. Hun er også tydelig på at samtalen kan bidra til å styrke elevenes mestringmulighet gjennom at lærer og elev blir enige om nye avtaler og nye mål. På den måten ansvarliggjøres eleven ut ifra sine egne premisser. Videre poengterer hun den umiddelbare effekten en slik samtale kan ha på elevene:

2: «Jeg mener at man kan se at de har vokst når de kommer inn i klasserommet igjen. Når jeg er den som underviser, så ser jeg at det har skjedd noe med den eleven.»

Lærerne uttrykker at det forebyggende arbeidet forutsetter en viss systematikk. De er tydelige på at timeplanfestet tid til elevsamtaler er en forutsetning for å kunne gi elevene jevn og tett oppfølging. Det er allikevel store forskjeller på hvordan lærerne på de ulike trinnene organiserer denne tiden. En av lærerne uttrykker at de før skolestart øremerket tid til jevnlig elevsamtaler:

2: «Vi har valgt nå i år å legge veldig jevne runder med samtaler. Jeg hadde runde to for to måneder siden og starter ny runde nå.»

Valgfriheten hun viser til kan tyde på at det ikke ligger føringer for hvordan tiden skal organiseres, men at lærerne selv avgrensner denne tiden. Hun sier ikke noe om varigheten på hver enkelt samtale, men hun uttrykker at trinnet hun arbeider på gjennomfører elevsamtaler annenhver måned. To av de andre lærere uttrykker at de strever med å finne tid til elevsamtaler. På spørsmål om hvordan man kan løse disse tidsutfordringene, svarte lærerne følgende:

1: «Det handler jo om en organisatorisk tilrettelegging og hvordan ledelsen ønsker at vi skal jobbe.»

5: «Og der kommer det med elevsamtaler inn. Det er kjempeviktig for en skole at vi har de faste møtepunktene.»

De to lærerne med lengst fartstid på denne skolen viser til tidligere erfaringer rundt organiseringen av tid til elevsamtaler. De har tidligere arbeidet etter en modell der ledelsen hadde timeplanfestet tid til elevsamtaler med krav om et vist antall samtaler i løpet av et skoleår. Denne ordningen ble fjernet, og ansvaret for organiseringen ble overlatt til trinnteamene. For enkelte av lærerne ble resultatet færre samtaler:

5: «For der var vi jo inne på et spor, med at vi skulle ha så og så mange samtaler før jul, men det smuldrer litt bort. For noen år siden hadde vi øremerket tid til elevsamtaler. Ja, det synes jeg fungerte mye bedre. Da var det jevnlig, jeg husker ikke om det var ukentlig. Da var det alltid en som hadde samtale i løpet av en dag. Men nå må man ta det innimellom. Nå blir det jo mye færre elevsamtaler.»

Mye kan tyde på at det er vanskelig for lærerne selv å prioritere tiden til elevsamtaler. Tidligere er det vist til utfordringer vedrørende Kunnskapsløftet og presset i forhold til å nå alle de faglige kompetansemålene. En annen mulig årsak til den vanskelige prioriteringen kan være antallet elever kontaktlærerne skal følge opp. Følgende kommentar viser at tidsressursen lærerne har til rådighet er knapp i forhold til antall elever.

2: «Det er så mange elever som det lille vi har ekstra skal dekke opp. Og da er det sånn: Noen får det til, og noen får det ikke til.»

Det er tydelig at enkelte strever med å få gjennomført disse samtalene, og at «det lille vi har ekstra» av tid ikke strekker til, fordi man har så mange elever. En av de andre lærerne bekrefter at han ikke har god nok tid til elevsamtaler. Han beskriver konsekvensene slik:

1: «Det gjør jo blant annet at, jeg føler jo at, jeg dessverre ikke har tilstrekkelig med tid til alle mine kontaktelever. Altså, så ærlig må jeg være. Jeg ser mine elever hver dag i klasserommet, og jeg hilser på alle mine elever, og jeg prater med dem når jeg har anledning. Men har jeg tid til å ha en ordentlig samtale med dem? Nei, jeg har jo ikke det. Det er helt forferdelig å si det. Jeg føler jo at det er kjempefortvilende. Jeg synes det er kjempevanskelig.»

Denne uttalelsen er fra den samme læreren som utalte at det forebyggende arbeidet i stor grad handler om tidsbruk, som gjerne skulle hatt mer tid til å arbeide mer proaktivt, for å unngå å bruke tiden til bare å slukke branner. Han arbeider på det han definerer som «et utfordrende trinn». Uttalelsen skildrer en skolehverdag som er hektisk og krevende. Det tyder på at lærerne på dette trinnet bruker mye tid til å løse utfordringer fremfor å bruke tiden til forebyggende arbeid. Dette blir igjen følelsesmessig vanskelig, fordi han ikke føler at han i hverdagen har tid til gode samtaler med sine elever. Øremerket tid til elevsamtaler blir på denne måten en forutsetning for å kunne realisere intensjonene om jevnlig og tett oppfølging av elevene.

4.2.5. Jevnlige gruppesamtaler for et styrket miljø

Lærerne er som nevnt ikke bare opptatt av å jobbe med relasjonen mellom lærer og elev. De er også opptatt av å bidra til å bygge gode relasjoner elevene imellom. På samme måte som med elevsamtalen, fremhever en av lærerne betydningen av å ha jevnlig samtaler med klasser eller elevgrupper:

5: «Man må også ha klassemøter og jente- og guttemøter. Altså, ha det fast, ikke bare fordi det har skjedd noe.»

Det denne læreren mener med sitt utsagn er egentlig at det er viktig med faste gruppemøter eller klassemøter i et forebyggende perspektiv. En av de andre lærerne er også opptatt av systematikken rundt det konkrete arbeidet med ulike elevgrupper. Hun begrunner det slik:

4: «Jeg har opplevd sånne klikkdannelser i en del klasser. Også ser jeg at de ikke har hatt mulighet til å kna elevene mer sammen på en måte, å dele inn i ulike grupper med ukjente, på en systematisk måte, at det har blitt mer tilfeldig. Da kan det oppstå klikker som det kan være vanskelig å løse opp i etter hvert.»

Denne læreren viser til at utfordrende «klikkdannelser» oppstår dersom man ikke har hatt mulighet til å arbeide systematisk nok. Hun poengterer samtidig at tilfeldig arbeid ikke fungerer, og det hele kan få negative konsekvenser for miljøet som kan være vanskelig å løse i etterkant. En av de andre lærerne understreker at selve systematikken ligger i avsatt tid til

gruppesamtaler. Hun viser at den avsatte tiden til gruppesamtaler kan være helt avgjørende for utviklingen av det psykososiale miljøet:

3: «Det vi ser er at man kan gjøre avtaler. Nå skal vi ta en samtale om en uke igjen, så vil vi se i forhold til jentegrappa som utestenger hverandre og sånn. Eller det har vært lekepause i en uke, så tar vi et nytt møte og ser hva som skjer. Det hadde vi ikke hatt tid til om vi ikke hadde satt den av.»

Her viser hun til hvordan gruppesamtaler kan brukes for å arbeide med å skape et inkluderende miljø. Hun er opptatt av å forstå elevene som aktører og samtidig ansvarliggjøre deres handlinger. Det ser ut til at hun ser verdien av gjentatte samtaler, fordi de gir mulighet for inngåelse av avtaler og oppfølging av dem. Dette innebærer forpliktelser ovenfor dem det gjelder. Hun understreker at de ikke hadde hatt mulighet til å gjennomføre slike samtaler dersom tiden på forhånd ikke hadde vært avsatt.

4.3. Skoleomfattende innsats

Her framheves lærernes intensjoner om å arbeide skoleomfattende. Lærerne i denne undersøkelsen er opptatt av at alle lærerne på skolen bør trekke i samme retning. Det begrunnes i at felles målsetting, felles språk og felles praksis bidrar til å danne et felles verdigrunnlag blant elever, lærere og foresatte. Dette anses som et viktig grunnlag for arbeidet med å skape en inkluderende skole. Det presiseres at et kontinuerlig utviklingsarbeid blant skolens lærere vil være utslagsgivende for arbeidet i de respektive klasserommene, og at det vil bidra til at det forebyggende arbeidet i de ulike klasserommene ikke blir tilfeldig. Lærerne understreker at det er ledelsens ansvar å styre dette arbeidet.

3: «Alt som er strukturert og satt i et system, der er effekten av ting bedre. Man må ofte kave så mye. Man må streve så mye med å finne tid til elevsamtalen, Man må streve så mye med å finne de sosiale målene. Altså, når man vet at det er en sosial handlingsplan der ute som er forankret, så tenker jeg at alt tilsier at man lykkes bedre, og at det ikke er så krevende for oss å stå i det. For jammen har vi en krevende jobb.»

Lærernes intensjoner med en skoleomfattende innsats er at det letter arbeidstrykket og tidspresset for den enkelte lærer. Samtidig sikrer det et mer systematisk arbeid med elevene. Deres erfaringer viser at dette er viktig for å kunne ivareta det forebyggende perspektivet. Samtidig har lærerne forskjellige behov og preferanser når det gjelder hvordan man skal

gjennomføre det psykososiale arbeidet. De opererer med ulike arbeidsmåter og innfallsvinkler. En av lærerne peker på mulighetene som ligger i skolens fellesskap med en tydelig leder i spissen:

4: «Men det trenger ikke være så fryktelig vanskelig. Bare det med for eksempel sånne månedlige mål og fokusområder. Hvis man har det synlig, ja, at ledelsen... Denne måneden her gjør vi det sånne, eller har det og det målet, fokuset. Det trenger ikke være så vanskelig, men det må starte et sted.»

4.3.1. Felles mål og felles fokus - for en inkluderende skole

Lærerne i gruppeintervjuet uttrykker at denne skolen har et godt felles verdigrunnlag. Mye tyder på at dette verdigrunnlaget er godt forankret i personalgruppa, men at det ikke nødvendigvis stammer fra en nedfelt felles målsetting for skolen. Om skolens verdisyn uttrykkes følgende:

3: «Jeg synes det er et godt verdisyn her. Det er et verdisyn som på en måte ivaretar alle. Det er ikke så målstyrt som jeg kanskje har vært med på før.»

Dette utsagnet kommer fra en av de nyansatte lærerne og understreker at hun opplever et felles verdigrunnlag blant lærerne på denne skolen. Det er et verdisyn som ivaretar alle og dreier seg om å være en inkluderende skole. Det er enighet i gruppa om dette. Fordi hun poengterer at det ikke er målstyrt, kan dette tolkes til at verdigrunnlaget er forankret i personalgruppa gjennom en felles kultur. Dette bekreftes i følgende uttalelse:

4: «Også det der med felles verdigrunnlag. Jeg tror jo at skolen her, og det med at elevene skal bli sett, at det skal være et trygt sted, at man skal føle mestring. Altså, man trenger ikke en psykososial plan for å ha det fremme, for det blir tatt fram på mange forskjellige arenaer. Selv om det ikke er skrevet, eller vi har sett det på en plan, så er det *det* blir snakket mye om når vi driver undervisning, pedagogikk og klasseledelse. Og det at elevene blir sett, det er trygt, at de er inkludert og føler mestring.»

Dette bekrefter nok en gang lærernes intensjoner. Denne læreren understreker at det psykososiale arbeidet settes i sammenheng med skolehverdagen i forbindelse med

undervisning, pedagogikk og klasseledelse. Det bekrefter at de er opptatt av å skape trygghet i et inkluderende skolemiljø.

3: «Så er det det med felles verdier som både hjemmet og vi og barna ser, altså ha felles fokus på det.»

Flere av lærerne trekker fram betydningen av et felles verdigrunnlag som grunnlag for det psykososiale arbeidet. Det dreier seg om felles bevisstgjøring av både lærere, elever og foreldre. Det anses som viktig at skolen har felles mål basert på noen grunnleggende verdier nedfelt av fellesskapet. Lærerne er også tydelige på at alle lærere bør rette fokus mot samme målsetting.

3: «Man får et felles språk.»

5: «Det tror jeg er kjempeviktig. Å ha et felles språk. Alle vet at det er noe som inkluderer alle. Å ha fokus på det samme.»

Disse lærerne er enige om at felles praksis fører til at lærere og elever får et felles språk. Det å ha felles praksis og felles språk gjør samtidig at elevene føler seg inkludert og dermed bidrar til å fremme det psykososiale skolemiljøet. Samtidig poengteres viktigheten av at dette språket knyttes opp mot felles aktiviteter for bedre effekt på miljøet:

3: «Også får du speilet det ute i skolegården med trivselslederaktivitetene. Det er også noe som skolen her gjør, som jeg tenker er viktig. Da speiler man det ute i praksis. Og knyttet til den vennskapsdagen, hvis den hadde vært knyttet opp til ord og begreper - veldig imponerende hvordan 7. trinn jobbet - hvis det hadde vært nedfelt i ord, som alle sammen jobbet med på hvert trinn, så hadde vi fått enda mer virkning på en måte.»

Denne læreren poengterer hvor imponerende arbeidet 7. klasse hadde gjort i forhold til vennskapsdagen de arrangerte for skolen. Her trekkes elevene inn som arrangører av en felles aktivitetsdag som omfattet hele skolen. Samtidig belyser hun potensialet i å knytte slike aktiviteter opp mot det felles språket. En av de andre lærerne belyser dette videre gjennom å understreke effekten av å jobbe mot felles mål:

1: «Det vil være et viktig poeng i forhold til å ha felles mål på skolen. Det har noe med hvordan man møter barn i skolegården, også har man kanskje 7 forskjellige sosiale mål. Da er det lettere å møte barna sånn at man fremmer de sosiale målene ute også, uansett hvilket trinn de tilhører.»

Lærerne er opptatt av verdien av et felles fokus og skoleomfattende arbeid. Det dreier seg ikke bare om arrangerte fellesaktiviteter, men at disse også knyttes opp mot et felles språk med konkrete mål. Ikke minst dreier det seg om hvordan lærerne møter elevene ute i friminuttet, og at et felles språk kan bidra til å fremme de sosiale ferdighetene på andre arenaer enn i klasserommet.

4: «Skolen har vel felles mål, men ikke fokus på de samme målene likt.»

Dette utsagnet indikerer at skolen som er representert i denne studien har utarbeidet felles mål for arbeidet. Det kan samtidig tyde på at handlingsrommet til lærerne er relativt stort. Dette handlingsrommet gir lærerne på de ulike trinnene frihet til selv å planlegge, organisere og gjennomføre det forebyggende arbeidet med elevene. En av de nyansatte belyser dette handlingsrommet gjennom å sammenligne skolens felles praksis med sin tidligere arbeidsplass.

3: «Som ny er jeg overrasket over hvor lite felles praksis det er. På den gamle skolen min var det litt vel mye, men her er det litt opp til hvert trinn.»

Lærerens innspill kan tolkes til at handlingsfriheten på denne skolen fører til lite felles praksis. Hun understreker samtidig at strammere rammer kan bli «litt vel mye». Hun kan dermed tolkes til at hun er positiv til et større handlingsrom, samtidig som hun ser utfordringene i forhold til å skape en felles praksis.

5: «Alle sånne ting må forankres i ledelsen, og de må holde drivet og den røde tråden, eller så smuldrer det bort.»

Denne uttalelsen understreker ledelsens ansvar med å ivareta og sikre kontinuiteten i arbeidet. Gjennom å bruke flertallsformen av pronomenet «de» om ledelsen poengterer denne læreren samtidig at alle representanter i ledelsen både initierer og bidrar til kontinuitet og felles fokus i arbeidet. Dersom ledelsen ikke gjør dette, vil arbeidet og fokuset blant lærerne bli tilfeldig eller smuldre bort.

5: «Det har jeg sagt i mange år. Jeg vil vite hva som blir gjort så jeg kan si at *sånn gjør vi det her*. Felles praksis, det synes jeg er greit.»

Det er tydelig at disse lærerne er opptatt av en viss felles praksis på skolen. Handlingsrommet i ulike kommuner blir igjen gjenstand for sammenligning:

3: «Jeg synes jo også det speiler litt på kommunenivå. For jeg synes kommunen her lar hver skole få jobbe mer opp til hvordan de vil, innenfor sin frihet, da. Mer enn det jeg kanskje hadde trodd. Så det speiler jo det også. Og det er jo på godt og vondt.

2: «På godt og vondt».

Her løftes handlingsrommet til kommunenivå. Disse lærerne diskuterer den handlingsfriheten skolene i kommunen har. Det ser ut til at lærerne er enige om at handlingsfriheten både kan ha positiv og negativ effekt på lærerne. Dette kan tyde på at lærerne ønsker noen felles føringer som sikrer felles praksis, men at de samtidig setter pris på det handlingsrommet de har. Totalt sett kan denne diskusjonen indikere at en stram styring fra kommunehold fører til felles praksis, mens en kommune som opererer med større handlingsfrihet kan føre til at arbeidet i de ulike klasserommene risikerer å bli tilfeldig. Ledelsens rolle i forhold til kommunale føringer på den enkelte skole kommer ikke fram av denne studien.

5: «Jeg synes jo vi har kommet i gang. Med trivselsledere har vi kommet litt videre, og det med læringspartner. Det er jo ting vi er i samme retning på. Det synes jeg. Men jeg har jo ikke oversikt over hva alle gjør.»

Denne læreren peker på at skolen er i gang med et helhetlig arbeid. Hun nevner trivselsledere og læringspartnere som to eksempler på felles tiltak skolen arbeider med. Hun sier riktignok ikke at alle skal gjøre det samme, men etterlyser en oversikt over hva alle gjør. For henne

handler dette om, som hun tidligere har påpekt, at skolen viser seg fram på en helhetlig måte. Hun vil kunne si at «*sånn gjør vi det her.*»

4.3.2. Grundig implementering og jevnlig evaluering av virksomhetens planer

Lærerne har gjentatte ganger påpekt hvor viktig det er å nedfelle arbeidet i en plan.

Virksomhetsplan, psykososial handlingsplan eller årshjul nevnes som eksempler på ulike planer som kan synliggjøre arbeidet. Hensikten med slike planer er å skape felles rammer og både bevisstgjøre og avhjelpe lærerne i arbeidet med å fremme det psykososiale skolemiljøet. Lærerne uttaler at slike planer bør inneholde felles målsettinger knyttet opp mot felles praksis og konkrete aktiviteter for å sikre et helhetlig arbeid.

3: «Vi jobber ikke likt. Vi har jo den sosiale handlingsplanen. Det er et verktøy, men så spørs det hvor godt innunder huden man har det.»

5: «Nå ser jeg ikke den for meg.»

2: «Jeg kjenner at jeg er litt usikker på den.»

Lærerne oppgir at denne skolen har utarbeidet en handlingsplan som skal ivareta det psykososiale miljøet. De kjenner til planens eksistens i ulik grad, og mye kan tyde på at planen ikke er i kontinuerlig bruk. Lærerne oppgir at de er usikre på når den ble utarbeidet, hvem som bidro i arbeidet, hva den inneholder eller hvor de finner den:

3: «Den ligger godt gjemt. Jeg har blitt vist at den ligger på kommunen sine sider, men jeg har ikke sett den. Så har vi intensjoner om å se på den, men så ramler det ut.»

Læreren med denne uttalelsen peker på noe sentralt i forhold til skolens generelle planarbeid. Selv om hun har intensjoner om å sette seg inn i planen, har hun ikke fått gjort det. Lærerne forteller videre at de er usikre på når den psykososiale planen ble utviklet og om den er skikkelig implementert. De har ikke selv deltatt i arbeidet med å utvikle planen, og de har heller ikke har deltatt i noen evaluering av den. Det stilles spørsmål knyttet til skolens rutiner:

2: «Men hvor ofte evaluerer vi sånne planer? Jeg klarer ikke å se det for meg eller hente det opp. Har vi noen rutiner for evaluering av noen som helst planer her, egentlig? Det blir lagd og gjort, også havner det på itslearning et sted, også er det ingen som...»

Denne uttalelsen kan tyde på mangelfulle rutiner når det gjelder evaluering av ulike planer. Deres uttalelser kan tyde på at skolens planer har en tendens til å forsvinne i en skuff eller på en digital plattform, og at mangelfulle rutiner gjør at de i liten grad blir brukt. Dette påvirker det skoleomfattende arbeidet:

1: «Det at man ikke har planen under huden, gjør jo at man som skole ikke kan si at man jobber systematisk nok heller, fordi det blir så tilfeldig. Systematikken handler jo om at alt skal henge sammen i mye større grad.»

Det interessante er allikevel at lærerne har intensjoner om å arbeide etter en slik plan. De etterlyser en plan som kan hjelpe dem med å bli mer skoleomfattende i sin tilnærming. De etterlyser systematikken som kan hjelpe dem i det daglige arbeidet. De bruker tid på å lete etter gode sosiale mål, og de bruker tid på å lete etter praksisnære arbeidsm ter som kan hjelpe dem med å nå disse målene. For å få til dette kreves en grundig og godt implementert plan som trekkes fram i det kontinuerlige arbeidet.

4.3.3. Kontinuitet i utviklingsarbeidet

Mye tyder på at denne skolen har et felles verdigrunnlag som lærerne tar med seg inn i det daglige arbeidet med elevene. Skolens kultur påvirker på denne måten lærernes holdninger og daglige arbeid med elevene. Lærerne er allikevel tydelige på at de savner mer kontinuitet i utviklingsarbeidet:

3: «Det bør settes av tid i fellestiden, at man jobber med det systematisk gjennom året, og gjennom samtaler slik som denne, her sitter alle med ideer.»

Læreren poengterer her at det psykososiale arbeidet må omfatte alle lærerne gjennom avsatt fellestid. Et ønske er at det settes av mer tid til gruppesamtaler blant lærerne. Arbeidet må

foregå systematisk gjennom hele året med avsatt tid til felles utviklingsarbeid. Det kan være en fordel å planfeste dette arbeidet. Ansvaret tildeles ledelsen:

5: «Man kan lage et årshjul med forskjellige andre ting. Man kunne fått inn flere ting på det kanskje. Men, det er igjen ledelse.»

To av de andre lærerne som tidligere har arbeidet ved to ulike skoler viser hvordan det kontinuerlige arbeidet har fungert på de respektive skolene. Disse bekrefter hvor viktig et skoleomfattende arbeid er gjennom å dele erfaringer og vise til eksempler fra sin tidligere arbeidsplass:

3: «På den skolen der jeg jobbet for hadde vi «Månedens sosiale mål», for eksempel respekt og toleranse. Så var det opp til hvert trinn hva man la i det, for det blir jo forskjellig fra 1. til 7. trinn. Det var veldig fint. Hang på veggen. Da visste vi at vi systematisk jobbet med det.»

Denne læreren understreker en felles systematikk som lå til grunn for det skoleomfattende arbeidet. Dette bidro til et kontinuerlig felles fokus på skolen og bidro til at alle elevene arbeidet mot samme mål. Målsettingen var det samme for alle trinn og var synliggjort med plakater på veggen. Arbeidsmåtene var tilpasset de ulike alderstrinn. Hun forteller at dette arbeidet var synliggjort i skolens handlingsplan med det psykososiale skolemiljøet, og at arbeidet i tillegg var nedfelt i årsplanene:

3: «Det var nedfelt i årsplanen på alle trinn, og også skolens handlingsplan mot mobbing og det psykososiale miljøet. Det samme gikk igjen år etter år. Samme målet på hele skolen. Så ble man minnet på. Jeg synes det var kjempefin bevisstgjøring for lærerstaben. Det var nedfelt fra ledelsen. Vi ble minnet på det.»

Denne læreren beskriver at det var ledelsen som initierte det månedlige fokuset, og at dette var nyttig og viktig bevisstgjøring for lærerstaben. En av de andre lærerne sier at hun også har lignende erfaring fra sin tidligere skole med å arbeide med felles månedlige mål. Hun forteller at skolen hun arbeidet ved ivaretok systematikken og det skoleomfattende arbeidet gjennom å bruke et opplæringsprogram mot mobbing. Hun beskriver effekten slik:

4: «Jeg har vært med på noe av det samme, et program som het «Zero» med månedsmål. For det som er så fint er at alle elevene får vite det samme, at det snakkes om i alle klassene til samme tid. Og da hadde vi oppstartssamling for 1.-4. trinn der vi hadde et lite skuespill eller pratet om hva det betyr. -Hva er vennskap? Hvis det er tema. -Hva betyr respekt? Det var en del sanne...»

Denne læreren beskriver at hennes tidligere skole brukte en felles målsetting i sammenheng med et opplæringsprogram og knyttet dette systematisk opp mot månedlige fellessamlinger i sitt arbeid med å fremme et godt skolemiljø. På den måten får elevene et felles møtepunkt med det samme utgangspunktet for hvert tema de skal jobbe med.

Samtidig kommer det fram at denne skolen tidligere har initiert et prosjekt som skulle ivareta det psykososiale arbeidet ved skolen, men at dette arbeidet har ligget brakk en periode. Av etiske hensyn anonymiseres tittelen og omtales heretter som «prosjektet». De nyansatte er usikre på hva det hele dreier seg om, og de andre lærerne har etterlyst videre arbeid med «prosjektet».

3: «Vi har jo «prosjektet». Det er det jeg, vi, jeg har lurt litt på det. Hva er «prosjektet?»

2: «Vi har jo etterlyst de der grunnpilarene. Vi hadde jo et ønske om at det skulle være noen grunnpilarer, at én pilar var respekt... Man har vel aldri kommet noe videre?»

Denne læreren bruker pronomenet «vi» i sin uttalelse, noe som kan indikere at flere av lærerne på skolen har diskutert «prosjektet». Uttalelsen indikerer også et tydelig ønske om felles praksis og helhetlig arbeid, men at arbeidet har stoppet opp. Det at hun bruker begrepet «har etterlyst» indikerer at disse lærerne har ytret ønske om videre arbeid. Hennes ønsker om videre arbeid med «prosjektet» bekreftes og begrunnes av en av de andre lærerne:

5: «Alle sanne ting må forankres i ledelsen. De må holde drivet og den røde tråden, eller så smuldrer det opp. Vi kunne godt gjort mye ut av 'prosjektet', som er en paraplybetegnelse, og så må det være noe under der. Jeg vil at ledelsen skal styre det, så det ikke blir opp til hver enkelt hva man gjør ut av det, for da blir det borte etter hvert. Også kommer det nye til, også vet de ikke hva det er, fordi de ikke har vært med på det fra starten. Så dette må holdes varmt fra ledelsens side. Jeg synes det blir tilfeldig.»

Denne læreren understreker ledelsens ansvar for det kontinuerlige arbeidet. Begrepsbruken hennes tyder på at arbeidet må styres kontinuerlig og at det må ha et langsiktig perspektiv. Hun understreker at dersom ansvaret for slike prosjekter overlates til de ansatte, vil de gå i oppløsning. Hun peker imidlertid også på kontinuiteten som vesentlig for nyansatte, slik at også disse inkluderes i arbeidet.

4.4. Tverrfaglig samarbeid

Flere av lærerne i denne undersøkelsen uttrykker manglende kompetanse til arbeidet med atferdsproblemer eller elever med psykiske vansker. Lærerne understreker viktigheten av å få veiledning fra eksterne instanser. Derfor er det nødvendig med kunnskap om hjelpeapparatet slik at man vet hvor man kan henvende seg for å få hjelp. Det er tydelig at veiledning fra hjelpeapparatet vedrørende elever med spesielle behov er nødvendig for lærerne, og at den kunnskapen man tilegner seg også kan komme andre elever til gode:

5: «Vi har veldig god veiledning fra barnehabiliteringstjenesten i forhold til en elev. Det er noe av det beste jeg har vært borti. Men av all den veiledning og kompetanse jeg har tilegnet meg med spesielle elever, så gjelder det jo egentlig for alle. Det med forutsigbarhet og struktur gjelder jo alle.»

Lærerne oppgir at god kjennskap til det tverrfaglige hjelpeapparatet er en forutsetning for at både lærere og elever skal få den hjelpen de trenger og at et velfungerende hjelpeapparat er til stor hjelp både for lærere og elever.

2: «Kontaktmøtene med PPT er fine, hvor vi melder inn elever én gang pr måned. Hvor man kan få kontakt med her på skolen. Rektor er også med på de møtene, for å løfte om det er noe vi kan gå videre med eller bare få veiledning på der og da.»

Denne læreren er fornøyd med samarbeidet med PP-tjenesten. Det at hun trekker fram muligheten for månedlige møter kan tyde på at denne systematikken er velfungerende og nødvendig. Hun poengterer at ledelsen er representert på disse møtene. Rektor er på denne måten aktiv deltaker i drøftingene omkring elevens behov, om det er noe skolen kan håndtere selv, eller om skolen har behov for ekstern hjelp. Hun peker også på at kontaktmøtene arrangeres på skolen. Hun kan derfor tolkes til at lavterskeltilbud fra hjelpeapparatet er en

fordel, enten for å drøfte bekymring og få direkte veiledning rundt en elev, eller for få hjelp til videre utredning og ekstern hjelp. Usikkerhet rundt andre samarbeidspartnere kan riktignok tyde på at kjennskapen til det totale hjelpeapparatet er mangelfull:

1: «Tverrfaglig barneteam. Hvordan fungerer det? Jeg har ikke vært i kontakt med dem selv.»

4: «Hvor tar man kontakt med dem? Er det gjennom ledelsen, eller?»

Allikevel er det skolehelsetjenesten som vies størst oppmerksomhet blant de ulike instansene i det tverrfaglige hjelpeapparatet. Dette kan bety at det er skolehelsetjenesten disse lærerne først og fremst benytter seg av vedrørende det psykososiale arbeidet.

4.4.1. Skolehelsetjenestens rolle – kompetanse i et forebyggende perspektiv

Vedrørende veiledning eller hjelp i forhold til elever med psykiske vansker eller atferdsproblemer er det skolehelsetjenesten som trekkes fram som den viktigste samarbeidspartneren. Skolehelsetjenesten er lokalisert på skolen og skal dermed fungere som lavterskeltilbud for lærere og elever. På denne skolen er helsesøster representert 6 timer per uke.

4: «Vi skulle hatt en psykolog, holdt jeg på å si. Eller en helsesøster som klassen var kjent med, som elevene var kjent med. Veldig ofte med de med store atferdsvansker, der ligger det jo ganske dypt. Og det kan være ganske vanskelige ting som vi pedagoger ikke har kompetanse til å vite hvordan vi skal takle eller vite hvordan vi skal håndtere.»

Denne læreren forteller om lærernes manglende kompetanse vedørende atferdsproblematikk. Hun bruker pronomenet «vi» idet hun uttrykker at lærerne ikke har god nok kompetanse til å vite hvordan man skal takle eller håndtere vanskelige situasjoner. På denne måten generaliserer hun utfordringen. Hun uttrykker derfor at skolen «*skulle hatt en psykolog (...)* eller en helsesøster som klassen var kjent med.» Dette utsagnet viser til to ulike forutsetninger som ligger hos skolehelsetjenesten: For det første er det behov for en representant med kompetanse innen psykisk helse. For det andre må elevene ha god kjennskap til skolehelsetjenesten og den tjenesten som tilbys.

1: «Vi har brukt helsesøster til å ha samtaler med jentegrupper. Det kan være veldig fornuftig det. Vi har et trinn som er preget av en del konflikter og utfordringer med det sosiale, så vi har hatt helsesøster inne både til å snakke med mindre grupper og enkeltelever. Det er klart at det kan jo være med på å ta unna noe, men det er jo viktig at vi da har tid til å få informasjon fra helsesøster om de tingene som eventuelt /kan få gjort noe med. Det er jo også et tidsspørsmål, for jeg føler det også er skjært inntil beinet. Når helsesøster først er her, så er det ikke masse tid til samtale.»

Denne læreren uttrykker at det kan være fornuftig å benytte helsesøster til samtaler med både enkeltelever og grupper som er preget av konflikter. Han understreker allikevel det tidspresset helsesøster står i gjennom å vise til to eksempler. For det første viser han gjennom utsagnet «*Det kan jo være med på å ta unna noe,*» et ønske om at helsesøster har mer tid til å arbeide med elevene. Gjennom å legge trykk på determinativet *noe*, understreker han egentlig at helsesøster ikke har tid til alle. Det er for mange elever som har behov for samtale med helsesøster, men det ser ut til at lærerne i stedet må finne tid til disse elevene selv. For det andre savner denne læreren bedre tid til samarbeid med helsesøster for «*å få informasjon (...)* om de tingene som eventuelt vi kan få gjort noe med.» Samtidig er han tydelig på at lærerne i utgangspunktet kan gjøre mye av arbeidet selv, men at dette gjerne forutsetter et godt samarbeid med skolehelsetjenesten. Veiledning og informasjonsflyt blir dermed en forutsetning for å lykkes som lærer i dette arbeidet. Mangel på tid til samarbeid med skolehelsetjenesten fører til at lærerne selv må finne tid til å arbeide med elevkonflikter. Mangel på tid til veiledning gjør at de heller ikke får den informasjonen de trenger for selv å kunne iverksette adekvate og velfungerende tiltak.

3: «Jeg føler at de blir litt sånn brannslukking, at man kanskje er lite i forkant på alle sanne ting. Da blir det ofte at da står man der og kommer inn når det er problemer, og burde egentlig vært inn for og forebygget. Men de tar jo ikke egentlig tak i dette her, da.»

Denne læreren trekker inn det forebyggende perspektivet i arbeidet som helt sentralt. Hun er tydelig på at skolehelsetjenesten må arbeide mer forebyggende for å unngå problemer hos elevene. Samtidig legger hun ansvaret på skolehelsetjenesten, som hun hevder ikke tar tak i dette. En av de andre lærerne belyser dette videre gjennom å vise til en tidligere ansatt i skolehelsetjenesten:

5: «Men vi hadde vel en annen ordning før, et lavterskeltilbud hvor hun kunne komme inn og observere i klassen. Det var veldig ålreit. Nå bruker vi jo helsesøster //på samme måte. Men det har vel mer med kompetanse å gjøre, og kanskje det er mer behov for en psykolog? Nå vet ikke jeg hva slags kompetanse helsesøster har.»

Denne læreren peker på skolehelsetjenestens kompetanse. Hun uttrykker at skolehelsetjenesten bør ha kompetanse innenfor psykisk helse gjennom å trekke frem behovet for en psykolog. Samtidig peker hun på variasjoner i skolehelsetjenestens arbeid og trekker paralleller til de ansattes kompetanse. Hun viser til at skolehelsetjenesten hadde et tydeligere lavterskeltilbud med en tidligere ansatt. Dette kan bety at lavterskeltilbudet ikke lenger er det samme. Hun sier samtidig at dagens helsesøster også gjør dette «*litt*» på samme måte. Skolehelsetjenestens kompetanse i psykisk helse blir en forutsetning for lærernes bruk av tjenesten. Det samme gjør deres organisering og tilrettelegging av tjenesten.

Det ser ut til at skolehelsetjenesten ikke har nok tid til å møte elevenes eller lærernes behov. Det ser heller ikke ut til at skolehelsetjenesten har tid til et tett samarbeid, slik at lærerne kan få den hjelpen og veiledningen de har behov for. Det stilles spørsmål rundt skolehelsetjenestens organisering, hvilket antyder et forbedringspotensiale i forhold til skolehelsetjenestens systematiske arbeid. Dette settes i sammenheng med det forebyggende arbeidet. Lærernes uttalelser kan tyde på at den knappe tiden skolehelsetjenesten har til rådighet gjør at skolehelsetjenesten ikke kan arbeide så forebyggende som lærerne skulle ønske. Lærernes uttalelser antyder også et behov for økt kompetanse innen psykisk helse hos skolehelsetjenesten.

4.5. Drøftinger av funn

Her drøftes lærernes intensjoner og forutsetninger i lys av relevant teori og annen forskning. Drøftingene inndeles i de samme kategoriene som resultatene.

4.5.1. Skolens styringsdokumenter

Alle lærerne i denne studien har tydelige intensjoner om å arbeide med å fremme et godt psykososialt skolemiljø. En av lærerne presiserer at psykososialt arbeid er noe av det viktigste man gjør i skolen. Lærerne uttrykker at de ønsker å arbeide forebyggende, og de begrunner seg med at en proaktiv innsats gir bedre effekt enn reaktivt arbeid. Det dreier seg i hovedsak om å bygge gode relasjoner og fremme elevenes sosiale ferdigheter. Lærerne viser gjennom sine refleksjoner at de ønsker å arbeide systematisk, kontinuerlig og helhetlig. Deres intensjoner er slik sett i tråd med lovverket, jamfør opplæringslovens § 9a (Opplæringsloven).

Lærernes erfaringsdeling viser samtidig at en systematisk og velorganisert tilnærming er en forutsetning for at man evner å arbeide forebyggende. Denne studien viser imidlertid at det er store forskjeller på hvordan lærerne gjennomfører arbeidet i praksis. Det er forskjeller på hvilke områder de prioriterer å arbeide med, hvilke metoder de benytter seg av, hvor systematisk tilnærmingen er og hvor omfattende arbeidet gjøres. Erfaringsdelingen viser at alle lærerne arbeider med å styrke det psykososiale miljøet, men at de i varierende grad arbeider proaktivt. En av lærerne presiserer at de ikke arbeider systematisk nok, fordi innsatsen er tilfeldig. Deres praktiske arbeid er slik sett ikke i tråd med deres egne intensjoner. De ønsker å arbeide mer systematisk og kontinuerlig enn de gjør.

Disse funnene samsvarer med andre nasjonale undersøkelser. Utdanningsdirektoratets spørringer i 2013 viste at et stort flertall av norske lærere ønsket å arbeide systematisk med å forebygge psykiske vansker og å fremme et godt psykososialt miljø. Likevel er det bare et mindretall av lærerne som er helt enig i at skolen faktisk gjør dette (Kunnskapsdepartementet, 2015). Årsakene til dette kan være flere.

Ulik forståelse av styringsdokumenter kan være noe av grunnen til forskjelligheter innen fokus og innsats blant lærerne. På tross av lovverkets krav, oppleves det vanskelig for lærerne

å prioritere tid til dette arbeidet. Det kommer fram av denne studien at Læreplanverket for Kunnskapsløftet er en av årsakene til den vanskelige prioriteringen. Det poengteres at læringstrykket med sitt omfattende antall kunnskapsmål er for stort. Dette kan gå på bekostning av det psykososiale arbeidet, fordi det oppleves å stjele tid fra annet faglig arbeid. Disse funnene samsvarer med Ludvigsen-utvalgets analyser, som presiserer at stofftrengselen kan gjøre det vanskelig for skolene å gjøre viktige prioriteringer. Utvalget anbefaler færre mål i en ny læreplan. (NOU 2015:8).

Det er riktignok forskjeller i hvordan lærerne håndterer dette prioriteringsdilemmaet. Mens en av lærerne uttrykker at kunnskapsmålene er en stressende faktor, uttrykker en annen at man må tørre å slippe tak på målstyringen. Det ser ut til at eldre og mer erfarne lærere lettere og med bedre samvittighet kan nedprioritere enkelte fagområder til fordel for psykososialt arbeid. Årsaken til prioriteringsdilemmaet kan spores i selve oppbyggingen av Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Da Kunnskapsløftet ble implementert i 2006, var de største endringene direkte målstyring av kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samtidig ble den generelle delen, med sitt fokus på elevenes sosiale ferdigheter og læringsmiljø, videreført fra R-94 og L 97. Nye kompetansemål ble introdusert i alle fag, og disse ble viet stor oppmerksomhet da Kunnskapsløftet ble introdusert. Arbeid med sosiale ferdigheter og skolemiljø ble ikke implementert i kompetansemål for fag, men var ment å gjennomsyre alle sider av opplæringen.

Funn i denne studien antyder at dette var et feilgrep. Enkelte sider av arbeidet med elevenes sosiale ferdigheter gjøres riktignok som en integrert del av den ordinære undervisningen. Flere andre funn viser imidlertid at arbeidet med elevenes sosiale ferdigheter i hovedsak gjøres separat fra annet faglig arbeid. Det er riktignok forskjeller mellom lærerne. Dette kan bety at lærerne har ulik forståelse for læreplanens intensjoner om å trekke det psykososiale arbeidet inn i ordinær undervisning. Det skillet mellom sosialt og faglig arbeid som her antydes, kan være et tegn på at det er for stort gap mellom generell del, prinsipper for læring og læreplaner for fag. Manglende sammenheng mellom læreplanverkets deler bekreftes i Ludvigsen-utvalgets analyser (NOU 2014:7). Både Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) og

Djupedal-utvalget (NOU 2015:2) presiserer at de sosiale og emosjonelle sidene ved elevenes læring må integreres som en del av kompetansemålene for relevante fag.

Det er verdt å merke seg at nye kompetansemålene fra Kunnskapsløftet også innebar større handlingsrom for lærerne i forhold til metodevalg og innhold. Ettersom lærerne i denne undersøkelsen arbeider forskjellig med det psykososiale miljøet, kan det anses å være et resultat av en naturlig utnyttelse av dette handlingsrommet.

Samtidig kommer det fram at ledelsen i liten grad har vært involvert i det psykososiale arbeidet. Det kan også være en av grunnene til de store forskjellene på lærernes fokus og innsats. Lærerne ønsker mer styring fra ledelsens side, og har også etterspurt dette. Disse funnene kan derfor indikere mangelfull internkontroll, jamfør Opplæringsloven § 9a-4, hvilket presiserer at skoleledelsen er ansvarlig for den daglige gjennomføringen. Ettersom denne studien ikke retter seg mot skoleledere eller skoleeiere, kan den heller ikke utdype ledelsens eller skoleeiers intensjoner.

I sin rapport om virkemidler for et godt psykososialt skolemiljø, peker imidlertid også Djupedal-utvalget på tilsvarende utfordringer i norsk skole. Rapporten viser til elevenes rettssikkerhet og understreker at elevenes rettigheter og plikter i mange skoler ikke oppfylles. En av grunnene til at rettssikkerheten ikke er god nok, er at skoleeiere, skoler, foreldre eller elever ikke har tilstrekkelig kjennskap til eller forståelse for regelverket. Det presiseres forøvrig at regelverksetterlevelsen ikke er god nok (NOU 2015:2).

Å arbeide for å skape en bedre felles forståelse for lovverk, læreplanverk og lokale planer ved skolen kan være nyttig for å kunne systematisere arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø.

4.5.2. Relasjonsorientert klasseledelse

Funn fra denne studien tyder på at lærerne er relasjonsorienterte i sin tilnærming til elevene. Lærerne har tydelige intensjoner om å skape en inkluderende skole hvor alle elever føler seg sett og hørt, og hvor alle får mulighet til å påvirke egen skolehverdag. Slik sett er dette i tråd med barns rettigheter om sosial tilhørighet og medvirkning (FN-Sambandet (1989)). Lærerne

er opptatt av å bygge gode relasjoner til elevene gjennom å vise genuin interesse og anerkjennelse. Gode relasjoner anses av lærerne i denne studien som et grunnlag for all faglig og sosial utvikling, fordi det åpner for dialog mellom lærer og elev. Gode relasjoner gjør det derfor mulig å bli godt kjent med elevene, slik at læring på best mulig måte kan ta utgangspunkt i elevenes faglige og sosiale forutsetninger. Gjennom en relasjonsorientert tilnærming til elevene kan lærerne realisere sine mål om å tilpasse opplæringen og tilrettelegge for faglige og sosiale mestringsopplevelser.

Med sitt relasjonelle syn på opplæringen, viser lærerne at de er opptatt av enkeltelevne. Deres individuelle perspektiv er tydelig begrunnet gjennom aktivt å søke etter bedre forståelse for elevens behov. Samtidig er disse lærerne også opptatt av kontekstuelle forhold. De viser at de leter etter utenforliggende årsaker bak elevens utfordringer, og erkjenner at disse ofte er å spore i elevens miljø. Deres ansvarliggjøring av eleven gjennom tydelige intensjoner om jevnlig og tett oppfølging rundt både sosiale og faglige forhold viser at de er opptatt av eleven som aktør. Slik sett kan man trekke paralleller til systemteoretiske perspektiver (Nordahl et al., 2005). Funn fra denne studien indikerer med andre ord at disse lærerne ikke har et ensidig fokus på det individuelle perspektivet, slik norsk skole har vært kritisert for (Ogden, 2004).

I forhold til sitt syn på en relasjonell tilnærming til det forebyggende arbeidet, får lærerne støtte i internasjonal forskning. Empiri viser at gode relasjoner mellom lærer og elev er noe av det mest betydningsfulle for både læringsutbytte og læringsmiljø. Både faglig og emosjonell utvikling påvirkes i stor grad av lærerens positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger (Hattie, 2009). Den støttende læreren er både empatisk og anerkjennende (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid, & Marzano, 2005). Utvikling av profesjonell relasjonskompetanse blir essensielt for møtet mellom lærer og elev.

Det kommer fram av denne studien at lærerne også er opptatt av å styrke relasjonen elevene imellom. Dette gjøres på ulike måter, men utgangspunktet er å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Det er vist til eksempler på hvordan lærerne arbeider med å fremme elevenes sosiale kompetanse, både i og utenfor klasserommet. Det hevdes at tydelig målsetting og praktiske oppgaver bidrar til å styrke dette arbeidet. Dette arbeidet er i tråd med lovverket og læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2006).

På grunn av manglende mål for sosiale ferdigheter i Kunnskapsløftet, er lærerne opptatt av å definere egne kompetansemål for elevenes sosiale utvikling. Funn tyder på at dette arbeidet for enkelte kan være utforende og tidkrevende, og at progresjonen kan bli tilfeldig og lite systematisk, ettersom arbeidet gjerne retter seg mot de utfordringer som rører seg i miljøet. Det er imidlertid forskjeller på hvordan lærerne i denne studien gjennomfører dette arbeidet, og på den måten kan det argumenteres for at arbeidet i varierende grad er proaktivt. Dette kan indikere ulik forståelse for læreplanen eller mangelfull kompetanse i forhold til utvikling av sosial kompetanse. Arbeidet understreker allikevel lærernes intensjoner om å arbeide på en systematisk og kontinuerlig måte.

En av lærerne i denne studien viser imidlertid til erfaringer om systematisert arbeid gjennom bruk av et opplæringsprogram for sosiale ferdigheter. Denne læreren viser til gode erfaringer i forhold til programmet og understreker at effekten blir bedre ved å knytte det sosiale arbeidet opp mot det øvrige arbeidet i skolen. Dette finnes det støtte for i annen forskning, som viser at psykososiale tiltak har større effekt når temaene integreres i den ordinære undervisningen (Weare & Nind, 2011). Effekten av opplæringsprogrammet kommer ikke fram av denne studien, men det kan argumenteres for at bruken av et slikt program kan bidra til å ivareta systematikken i arbeidet og samtidig bidra med relevant kunnskap.

Enkelte lærere opplever det spesielt utfordrende i arbeidet når det gjelder elever med psykiske vansker eller elever med atferdsproblemer. Det uttrykkes at manglende kompetanse i psykisk helse kan gjøre det vanskelig å forstå disse elevenes behov. Det uttrykkes også at det kan være følelsesmessig utfordrende å tilnærme seg enkelte av disse barna. Dette kan på sin side også indikere et behov for økt relasjonskompetanse.

Manglende kompetanse i forhold til elever med psykiske vansker er ikke unikt i nasjonal sammenheng. I en undersøkelse gjort av utdanningsdirektoratet oppgir omtrent 50 % av norske lærere at de ikke har kompetanse til å utarbeide egne opplegg for elever som sliter psykisk. Omtrent 30 % av lærerne oppgir at de ikke har tid eller ressurser til å tilrettelegge undervisningen spesielt for elever med psykiske vansker (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Lærerne i denne studien oppgir at manglende kompetanse i forhold til psykisk helse kan føre til en usikkerhet ovenfor enkeltelever og elevgrupper. Manglende kompetanse kan bidra til å svekke klasseledelsen og føre til uro i klassen. Lærerne i studien er opptatt av å opprettholde en god og tydelig klasseledelse for å fremme et godt miljø. Dette er i tråd med annen forskning, som viser at tydelig klasseledelse er en av de viktigste faktorene for utvikling av et godt læringsmiljø. Tydelig klasseledelse, med dyktige og forventningsfulle lærere, er helt avgjørende for elevenes sosiale utvikling og faglige utbytte (Hattie, 2009; Marzano et. al. 2005; Weare & Nind, 2011).

Det er, ifølge Djupedal-utvalget, en utfordring at psykisk helse har for liten plass i lærerutdanningene (NOU 2015:8). Utdanningsdirektoratet understreker at mye av den forebyggende innsatsen i skolene er basert på synsing, subjektive erfaringer og private oppfatninger, hvilket begrunnes med at tiltakene ofte er svakt forankret i teori og empiri og at innsatsen iverksettes etter at problemene har vist seg. Dette er grunnen til at tiltakene ofte ikke gir ønskede resultater, og i verste fall kan være direkte skadelige (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ludvigsen-utvalget presiserer at nasjonale myndigheter bør kartlegge hvor i lærerutdanningene det er særlig behov. Kompetanseheving må også rettes mot etter- og videreutdanning for både lærere og ledere (NOU 2015:8).

Lærerne i denne studien peker på flere organisatoriske forutsetninger fra ledelsens side for å lykkes i det forebyggende arbeidet med å fremme et godt psykososialt skolemiljø. De etterlyser organiseringsmåter som prioriterer forebyggende perspektiver. Organisatorisk tilrettelegging som prioriterer tidlig innsats og økt voksenteget trekkes fram som sentralt. Betydningen av god voksenteget trekkes spesielt fram i forbindelse med elever med atferdsvansker. Det hevdes at god voksenteget på de laveste klassetrinnene er en forutsetning for relasjonsbygging og utvikling av gode sosiale ferdigheter.

Omfattende forskning understreker at tidlig innsats i et langsiktig perspektiv gir best effekt (Pianta & Walsh, 1998; Weare & Nind, 2011). Det vises til at mange skoler iverksetter tiltak først etter at elevene viser signifikante problemer og at disse skolene må oppdage de risikoutsatte barna tidligere gjennom økt prioritering på småskolenivå. Pianta og Walsh understreker i så måte to sentrale forutsetninger for at man skal kunne oppdage disse barna på

et tidligere tidspunkt. For det første må lærerne ha tilstrekkelig kunnskap om barnas utviklingsprosess og evne til å uttrykke egen sårbarhet. For det andre må lærerne ha tilstrekkelig med tid og ressurser til å bli kjent med barna for å kunne oppdage deres vansker (Pianta & Walsh, 1998).

Et interessant funn i forhold til tidlig innsats er voksentetthet er de utfordringene lærerne skisserer vedrørende skolens vikarordninger. Det hevdes at lærerne ikke alltid får vikar ved fravær og at fraværet ofte må dekkes internt blant lærerne. Dette skaper ringvirkninger som går ut over tiden til elever og kvaliteten på undervisningen. Samtidig hevdes det at man må benytte seg av voksne som i utgangspunktet er knyttet opp mot enkeltelever med spesialpedagogiske ressurser. Dette oppleves som vanskelig for lærerne.

Undersøkelser gjennomført av Utdanningsforbundet viser at utfordringer vedrørende vikarordninger ikke er unike. Nesten halvparten av barneskolelærerne i undersøkelsen rapporterer at det bare av og til settes inn vikar. Om lag 20% av fraværet i norske skoler erstattes ikke (Utdanningsforbundet, 2013).

Samtidig vet man ikke nok om hvordan en økt lærertetthet bør benyttes for best mulig effekt. Derfor settes i det i disse dager i gang to store nasjonale forskningsprosjekter. Forskerne skal studere om effekten av økt lærertetthet blir bedre, blant annet gjennom å kombinere ressurser med økt kunnskap og ulik differensiering av undervisningen (Lesesenteret, 2016).

En annen organisatorisk forutsetning er tilrettelegging av tid til elevsamtaler. Elevsamtalen trekkes av lærerne i denne studien fram som et av de viktigste verktøyene for å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev. I tillegg understreker lærerne hvor viktig elevsamtalen også er for å gi mulighet til elevmedvirkning som grunnlag for bedre forståelse av elevenes behov og felles utarbeidelse av videre mål og utviklingsmuligheter. Elevsamtalen anses som avgjørende for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte og derigjennom sikre gode mestringmuligheter. Den handler, ifølge lærerne, om en jevnlig oppfølging av både faglige og sosiale spørsmål.

Det er imidlertid store forskjeller på hvordan lærerne organiserer tiden avsatt til elevsamtaler og hvor mange samtaler de tilbyr sine elever. Mens en av lærere oppgir å tilby fem organiserte elevsamtaler i året, oppgir andre at det kan være vanskelig å møte minstekravet om to, jamfør forskriftene, § 3-8. (Forskrift til opplæringsloven). Læreren som tilbyr fem årlige samtaler har benyttet lærertettheten på trinnet til å timeplanfeste denne tiden før skoleårets start. Det kommer fram at hele skolen på et tidligere tidspunkt hadde organisert tid til flere årlige samtaler, og de to lærerne som tok del i dette forteller om positive erfaringer.

De lærerne som opplever det som vanskelig å finne tid til elevsamtalene, har heller ikke avsatt denne tiden på forhånd. Det poengteres derfor at øremerket tid til elevsamtaler er nødvendig, og det presiseres at ledelsen bør styre dette.

Disse forskjellene kan tyde på ulik forståelse for lovverket og den begrepsbruken som benyttes. Retten til elevsamtaler finnes i forskriftene til Opplæringsloven. I henhold til lovverket skal elevsamtalen utelukkende knyttes opp mot elevens utvikling av faglige kompetansemål. Elevsamtalen omfatter således ikke elevenes sosiale utvikling. Retten til dialog om sosial utvikling ivaretas derimot av forskriftene, § 3-8, som understreker elevens rett til jevnlig dialog om annen utvikling. Det stilles ingen øvrige krav til denne dialogen (Forskrift til opplæringsloven).

Dette betyr at dersom man kun gjennomfører to årlige elevsamtaler, skal disse være forbeholdt underveisvurdering av faglige kompetansemål. Dersom man gjennomfører flere enn to organiserte samtaler, kan dialog om sosiale ferdigheter forsvares i henhold til forskriftene, § 3-8 (Forskrift til opplæringsloven)..

Lærerne i denne studien er også opptatt av jevnlig gruppesamtaler, enten i mindre grupper eller som rene gutte- og jentesamtaler. Det kommer fram at tid til jevnlig gruppesamtaler bør øremerkes som forbyggende tiltak for å fremme elevrelasjoner og et inkluderende miljø. Det poengteres blant annet at lærerne ønsker å lære elevene å tolerere hverandres forskjellighet og at det er lov å gjøre feil. Ved konflikter er det behov for ytterligere samtaler. De lærerne som i utgangspunktet har øremerket tid til elevsamtaler, benytter seg av denne tiden, og presiserer at

det ikke hadde vært mulig med tette oppfølgingssamtaler dersom tiden ikke hadde vært avsatt på forhånd. Øremerket tid til jevnlig gruppesamtaler er viktig for å kunne ansvarliggjøre elevene, initiere tiltak og følge opp disse.

Disse erfaringene samsvarer med internasjonal forskning, som viser at relasjonsbygging og godt gruppesamhold er gunstig for læringsutbyttet (Hattie, 2009). Dette er et resultat av samarbeid, toleranse og at feil ønskes velkommen. Når samholdet er sterkt er sannsynligheten for økt læringsutbytte større. Forskningen viser imidlertid at de viktige relasjonene i gruppesamhold var sterkere i små enn i store grupper i klassen.

4.5.3. Skoleomfattende innsats

Lærernes intensjoner om et skoleomfattende arbeid med fokus på et felles verdigrunnlag begrunnes med at en helhetlig innsats vil gi en bedre effekt på elevene enn om lærerne arbeider på hver sin måte i hver sin klasse. Det poengteres at et skoleomfattende arbeid vil bidra til å skape et felles språk blant voksne og barn, som igjen vil føre til en bedre felles forståelse for skolens verdier. Dette anses som viktig for at voksne og barn på tvers av klasser og trinn skal kunne møtes med samme forventninger, begrepsapparat og forståelsesgrunnlag. Det vil sikre at arbeidet i de respektive klasserommene ikke blir tilfeldig. Lærernes intensjoner har slik sett paralleller med systemiske perspektiver. Blant annet fremhever Senter for atferdsforskning at man i skolens utviklingsarbeid bør fremme en felles forståelse for de sosiale systemene i skolen (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2002).

Denne studien viser også at det skoleomfattende arbeidet må basere seg på godt implementerte planer, fordi dette vil bidra til å lette arbeidstrykket og tidspresset til lærerne. Samtidig sikrer dette større grad av systematikk og kontinuitet. Gode planer bør inneholde felles mål for skolen knyttet opp mot praktiske arbeidsoppgaver. Denne forståelsen er i tråd med læreplanverket, som i den generelle delen sier at et godt og utviklende læringsmiljø har rot i felles forståelse av skolens mål (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Lærerne finner støtte for sine intensjoner i annen forskning, som viser at et felles verdigrunnlag er avgjørende for å lykkes i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø

(Pianta & Walsh, 1998). Ogden (2015) hevder at enkeltlærere med personlige normer og forventninger i liten grad evner å bidra til å styrke elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. Dersom klasseledelse forblir en privat sak, kan resultatet bli svært ulik praksis innad på en skole.

Betydningen av skoleomfattende innsats er i senere forskning fremhevet som noe av det mest sentrale i arbeidet med å fremme skolens psykososiale miljø. Den europeiske meta-analysen «The Dataprev Project» viser at intervensjoner har best effekt dersom arbeidet la vekt på en skoleomfattende tilnærming med fokus på tidlig innsats og langsiktig arbeid. Dette innebærer blant annet en endring i skolens læreplaner, forbedring av skolens kultur, styrking av lærernes kompetanse og bedret foreldresamarbeid. For best mulig effekt må hele skolen inkluderes i utviklingsarbeidet, og den totale innsatsen må være kunnskapsbasert (Weare & Nind, 2011).

Tidligere har denne studien vist til lærernes intensjoner om å styrke relasjonen til sine elever. Internasjonale studier viser imidlertid at også det relasjonelle arbeidet bør være forankret gjennom et skoleomfattende fokus. Dette begrunnes med at man i en positiv skolekultur finner gode relasjoner på alle plan (Hattie, 2009). Arbeidet bør i stor grad fokusere på skolekontekstuelle forhold med fokus på relasjoner, og oppmerksomheten bør rettes mot prosessen framfor produktet (Pianta & Walsh, 1998).

Lærerne ser imidlertid verdien av å sette i gang et skoleomfattende utviklingsprosjekt for å styrke det psykososiale skolemiljøet og viser til et tidligere prosjekt som har stagnert. Lærerne understreker at dette må initieres og styres av ledelsen. De hevder at det er ledelsens ansvar å sikre kontinuitet i arbeidet gjennom bevisstgjøring og jevnlig evalueringer for videre utvikling. Dette er helt i tråd med opplæringslovens § 9a-4 som sier at den daglige gjennomføringen av skolemiljøarbeidet er ledelsens ansvar og at dette skal gjøres på en aktiv, systematisk og kontinuerlig måte (Opplæringsloven).

Lærerne i denne studien diskuterer videre hvorvidt et opplæringsprogram for sosiale ferdigheter kan integreres som en del av skolens totale utviklingsarbeid. Slike programmer benyttes i utstrakt grad i norsk skole. En rekke av disse programmene har gjennomgått en omfattende forskningsbasert vurdering og er anbefalt brukt i skolen (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen & Larsen, 2006). Både den faglige kvaliteten og effekten på programmene

varierer allikevel mye (Hattie, 2009). Bruken av slike program anbefales imidlertid av Djupedal-utvalget som et ledd i videreutdanningen av lærere (NOU 2015:2).

Lærerne i denne studien viser imidlertid ikke til det nye statlige satsingsprosjektet i regi av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet har gjennom sitt femårige utviklingsprosjekt «Bedre læringsmiljø» utviklet nettbasert veiledning og materiell til bruk for skoler i arbeidet med å styrke læringsmiljøet. Dette prosjektet startet i 2009 og ble avsluttet i 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det ble riktignok ikke stilt direkte spørsmål vedrørende denne satsingen i intervjuene. Om lærerne i denne studien har kjennskap til satsingsprosjektet er uvisst, men lite tyder på at prosjektet er tatt i bruk.

Lærerne i denne studien er opptatt av jevnlig avsatt tid til felles utviklingsarbeid ved skolen. Dette sikrer at alle ansatte inkluderes i arbeidet og gjør at arbeidet i de respektive klasserom ikke blir tilfeldig. Kontinuiteten bidrar til å bevisstgjøre lærerne og sikrer at utviklingsarbeidet ikke stopper opp. Det poengteres at ikke alle er like komfortable med å snakke i store fora, slik at ulike arbeidsformer som mindre refleksjonsgrupper bidrar til at flere stemmer blir hørt.

Denne studien indikerer at manglende systematikk og lite aktivt lederskap har gjort at utviklingsarbeidet har stagnert. På denne skolen har manglende lederinitiativ ført til ulikt fokus og ulik praksis blant lærerne. Dette er heller ikke unikt i nasjonal sammenheng. Djupedal-utvalget poengterer at enkelte skoler er for lite bevisst hvilke innsatser de setter inn. De «hopper» mellom ulike tiltak uten å vurdere effekten av disse. Det er en utfordring at de ikke arbeider systematisk og langsiktig nok. Utvalget mener det er nødvendig med skoleomfattende tiltak og kompetanseheving rettet mot både skoleledelse og klasseledelse (NOU 2015:2).

Skolen bør bidra til kompetanseheving av sine ansatte om psykososial utvikling og igangsette et utviklingsarbeid som ivaretar regelverket. Det er verdt å merke seg Ludvigsen-utvalgets anbefalinger understreker nødvendigheten av skolebaserte kompetanseutviklingstiltak der hele det profesjonelle fellesskapet på skolene deltar (NOU 2015:8). Det er også verdt å merke seg Djupedal-utvalgets presiseringer om at skolebasert kompetanseutvikling bør prioriteres i fremtidige etter- og videreutdanningstiltak (NOU 2015:2).

4.5.4. Tverrfaglig samarbeid

Funn fra denne studien tyder på at mangelfull kompetanse i forhold til elever med psykiske vansker og atferdsproblemer skaper utfordringer for lærerne. De uttrykker behov for ekstern støtte gjennom tilgjengelig tverrfaglig kompetanse. De understreker viktigheten av å ha kunnskap om hvordan man veileder og henviser barn til ekstern hjelp. Dette krever innsikt i tverrfaglig samarbeid og god kjennskap til det lokale hjelpeapparatet. Disse lærerne viser til god kjennskap til flere sentrale samarbeidspartnere som PP-tjenesten og skolehelsetjenesten, samtidig som de også viser usikkerhet ovenfor andre hjelpeinstanser.

Som et ledd i det forebyggende arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse, trekker lærerne i denne studien fram støtten fra en velfungerende og tilgjengelig skolehelsetjeneste som det mest sentrale. På tross av at lærerne omtaler PP-tjenestens systemer som gode og lett tilgjengelige, er det allikevel skolehelsetjenestens rolle som får desidert mest omtale. Selv om PP-tjenesten har lange tradisjoner for å arbeide med miljømessige utfordringer, er det skolehelsetjenesten disse lærerne henvender seg til vedrørende hjelp til psykisk vansker og atferdsproblemer.

Grunnen til lærernes usikkerhet i forhold til deler av støttesystemet kan komme av at ansvarsfordelingen i støttesystemene for norsk skole er for utydelig. I Djupedal-utvalgets utredninger poengteres det at både det lokale og statlige støttesystemet må styrkes. Spesielt gjelder dette funksjoner knyttet til elevenes psykososiale skolemiljø og psykiske helse, for eksempler skolehelsetjenesten og PPT (NOU 2015:2).

Når det gjelder samarbeidet med skolehelsetjenesten, oppgir lærerne derimot at skolehelsetjenesten er lite tilgjengelige. Det trekkes frem at de i varierende grad er synlige ovenfor barna og at de arbeider lite forebyggende. De opplever at skolehelsetjenesten ikke har god nok tid til å ivareta alle elever og at de har for lite tid til veiledning og assistanse av lærerne. Kompetanse innen psykisk helsearbeid understrekes som en viktig forutsetning.

Videre oppgir lærerne at skolehelsetjenesten har for lite tid til lærere og elever. Dette samsvarer med en omfattende undersøkelse av Barneombudet rettet mot norske barn. I fagrapporten «Helse på barns premisser» kommer det fram at skolehelsetjenesten er lite

tilgjengelig. Barna mangler informasjon om tjenesten, og de savner at skolehelsetjenesten er til stede på skolen hver dag. Skolehelsetjenesten er underbemannet, og det anslås at man i Norge mangler ca. 1500 stillinger for å virkeliggjøre Helsedirektoratets anbefalte norm for skolehelsetjenesten (Barneombudet, 2013; Helsedirektoratet, 2010).

Når det gjelder skolehelsetjenestens kompetanse, poengteres det i Barneombudets rapport at kompetanse innen psykisk helsearbeid er nødvendig. I følge barneombudets rapport er dette en nasjonal utfordring. Det kommer fram at skolehelsetjenesten mangler kompetanse om vold og overgrep, psykisk helse og helseplager hos barn med fluktbakgrunn (Barneombudet, 2013).

For at lærernes intensjoner om å skape et miljø som fremmer helse, trivsel og læring skal realiseres, forutsettes god kjennskap til og kunnskap om det tverrfaglige hjelpeapparatet. Tjenestene som tilbys må være lett tilgjengelig, slik at lærerne kan dra nytte av deres kompetanse.

5. AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Denne studien har rettet seg mot lærere i barneskolen. I henhold til opplæringslovens § 9a har studien fokusert på deres intensjoner om å realisere elevenes rett til et psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Lærerne har tydelige intensjoner om å gjøre dette, og har vist det gjennom å skissere et bredt bilde av hva arbeidet innebærer. I all hovedsak dreier dette seg om å skape en trygg og inkluderende skole med fokus på gode relasjoner. Det innebærer at man på en systematisk måte bidrar til å fremme elevenes sosiale ferdigheter, basert på et felles verdigrunnlag. Det forutsetter at skolen legger til rette for gode faglige og sosiale mestringmuligheter gjennom organisatoriske tiltak som prioriterer tidlig innsats. Det er vist til systemteoretiske perspektiver i argumentasjonen, fordi lærerne i undersøkelsen har vist at innsatsen må rettes mot kollektivet framfor å være for individorientert.

Opplæringsloven § 9a-3 presiserer at arbeidet skal gjøres aktivt og systematisk. Denne studien viser imidlertid at det er store forskjeller på hvordan lærerne tilnærmer seg arbeidet. Det er forskjeller i hvor mye prioritet og fokus arbeidet får og hvor systematisk arbeidet er. Innsatsen kan bære preg av å være tilfeldig. Vanskelige prioriteringer i forhold til annet faglig arbeid antydes, og denne studien viser at svak sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket kan være noe av årsaken til dette. Studien indikerer at den psykososiale innsatsen har havnet i skyggen av skolens faglige arbeid, fremfor å integreres i relevante fag.

Undersøkelsen viser at lærerne har klare intensjoner om å arbeide skoleomfattende med å videreutvikle skolens miljø. Forskningsdeltakerne etterlyser en aktiv og kontinuerlig innsats og ønsker at ledelsen skal styre arbeidet. Samtidig presiseres det at ledelsen har vært lite involvert i det psykososiale arbeidet, hvilket indikerer manglende internkontroll jamfør Opplæringsloven § 9a-4. Et aktivt lederskap som driver et kontinuerlig utviklingsarbeid blir således en viktig forutsetning for at lærerne kan lykkes med sine intensjoner.

Studien antyder at det er behov for økt kunnskap og kompetanse på flere områder. Kunnskap om å fremme relasjoner, styrke elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter og forebygge psykososiale utfordringer er relevant. God tilgang til det lokale støtteapparatet er viktig for veiledning og tverrfaglig innsats. Undersøkelsen antyder imidlertid noe usikkerhet knyttet til det tverrfaglige tilbudet som finnes. Skolehelsetjenesten trekkes fram som den mest sentrale støttespilleren, men det presiseres at skolehelsetjenesten er for lite tilgjengelig. Et godt

psykososialt tilbud til elevene forutsetter at lærerne har kjennskap til de tjenester som finnes og at støtteapparatet er velfungerende og lett tilgjengelig.

Denne studien indikerer at skolen bør arbeide mot å fremme en felles forståelse for lovverk og læreplaner. Veilederen til Opplæringsloven kan være til god støtte, fordi den utdyper lovverket gjennom sine begrepsavklaringer. Studien antyder at skolens lokale handlingsplaner bør evalueres, og at grundige refleksjoner bør gjennomføres for å sikre god forståelse for skolens felles mål. Diskusjoner med fokus på hva arbeidet innebærer i praksis er nødvendig for å kunne etterleve skolens mål og gi et likeverdig tilbud til alle elever. Det innebærer avklaringer rundt hvordan det psykososiale arbeidet kan inkluderes i ordinær undervisning. Nødvendige organisatoriske tilrettelegginger bør drøftes.

Denne studien tyder på at lærerne er motiverte for å videreutvikle det psykososiale skolemiljøet. Jeg håper derfor denne studien, gjennom å sette søkelyset på noen sentrale forutsetninger for det psykososiale arbeidet i skolen, kan inspirere til å skape de nødvendige endringer for at lærerne kan lykkes enda bedre i sitt arbeid.

Kilder

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (NF-rapport nr. 13/12). Bodø: Nordlandsforskning.
- Aubert, A. M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Barneombudet. (2013). *Helse på barns premisser*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2014/03/Helse_p%C3%A5_barns_premisser.pdf
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg. Utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærernes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 37-50). Oslo: Cappelen Damm.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 220-231. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.hil.no/npt/2007/03/erfaringer_og_refleksjoner_ved_bruk_av_gruppeintervju_i_kvalitativ_forskning](https://www-idunn.no.ezproxy.hil.no/npt/2007/03/erfaringer_og_refleksjoner_ved_bruk_av_gruppeintervju_i_kvalitativ_forskning)
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1) 113-143. doi: 10.3102/003465430298563

- Doll, B. & Lyon M. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348-363.
Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hil.no/ehost/detail/detail?sid=b61b6ea4-a731-4bc1-a72b-2f474bba7e6d%40sessionmgr4006&vid=0&hid=4207&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1188593&db=aph>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eide H., & Eide T. (2007): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konflikt, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, G. S., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation. School's continuation of the Respect program. *Journal of educational change*, 11(4), 323-344. doi: 10.1007/s10833-009-9118-x
- FN-Sambandet (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Folkehelseinstituttet (2010). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Hentet fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=84062>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helsedirektoratet. (2010). *Utviklingsstrategi for helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. (IS-rapport nr. 1798/2010). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/650/Utviklingsstrategi-for-helsestasjons-og-skolehelsetjenesten-IS-1798.pdf>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen* (NIFU-rapport nr. 9/14). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280087/1/NIFUrapport2014-9.pdf>
- Hummelvoll, J.K. (2008). The multistage focus group interview. A relevant and fruitful method in action research based on a co-operative inquiry perspective. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 10(1), 3-14. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/134226>

- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kinge, E. (2014). *Empati. Nærvær eller metode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003) *Netverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov av 17.07.1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a - elevenes skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/veileder-til-opplæringsloven-kapittel-9a-/id437836/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Det psykososiale miljøet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplæringsloven-kapittel-9a-/3/id437839/
- Lesesenteret. (2016). *Two Teachers: Skal forske på effekten av økt lærertetthet*. Hentet fra http://lesesenteret.uis.no/two_teachers/
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Matisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var. Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. (FHI-rapport nr. 1/2011) Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M.P. & Marzano J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria: ASCD.
- Mathiesen, K. S., Karevold, E. & Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Meld. St. 34 (2012 – 2013) Folkehelsemeldingen God helse – felles ansvar.

- Midthassel, U. V. (2011). Utvikling av håndbok i klasseledelse – en skoleomfattende sak. I E. Roland (red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 73-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing Zero – The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-157. doi: 10.1007/s10833-007-9053-7
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA-rapport nr. 19/05). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H. & Larsen, T. M. B. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (2016). *Må prosjektet meldes?* Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1&q>
- NOU 2015:2. *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1&q=>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag- og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=NOU%202015%208>
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- O'Connor, E. (2002). Teacher-child relationships as dynamic systems, *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218. doi:10.1016/j.jsp.2010.01.001
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1998). Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions from a Developmental Systems Perspective. *Schools Psychology Review*, 27(3), 407-417. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.hil.no/ehost/detail/detail?sid=bd69abdd-22e4-4ab6-afb4-892b70447e9a%40sessionmgr103&vid=1&hid=102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbG12ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1188597&db=aph>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C.: Hemisphere Press.
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (red.). (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. Hentet fra <http://psycnet.apa.org.ezproxy.hil.no/journals/ort/57/3/316/>
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. (red.). (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». (NOVA-Rapport nr. 12a/1998). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Turner, D. W. (2010). *Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators*, 15(3), 754-760. Hentet fra <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>
- Ølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer – en introduktion til Gregory Batesons forfatterskab*. København. Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet & Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Direktoratene.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsforbundet. (2013, 23. september). *Setter ikke inn lærervikarer*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Dropper-larervikarer-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). «*Læringsmiljø*» Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (S1), 29-69.
doi:10.1093/heapro/dar075
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I K. Fangen & A.-M. Sællerberg (Red), *Mange ulike metoder* (s. 15-34). Oslo: Gyldendal.

Vedlegg 1: Individuell spørreundersøkelse og intervjuguide

INDIVIDUELL SPØRREUNDERSØKELSE

Master i psykososialt arbeid med barn og unge, Høgskolen i Lillehammer

«PSYKOSOSIALT ARBEID I SKOLEN»

Nedenfor vil du bli stilt tre spørsmål om ditt arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø. Svarene vil deretter fungere som utgangspunkt for den videre diskusjonen i gruppeintervjuet. I masteroppgaven vil konfidensialiteten rundt både den skriftlige og den muntlige delen av intervjuet ivaretas slik at svarene ikke vil kunne spores til deltakere eller skole.

Vennligst les gjennom følgende utdrag fra opplæringsloven før du kortfattet svarer på spørsmålene nedenfor.

Utdrag fra opplæringsloven om elevenes skolemiljø:

§ 9a-1. Generelle krav

«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

§ 9a-3. Det psykososiale miljøet

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.»

SPØRSMÅL:

1. Hvilke intensjoner eller mål har du som lærer for ditt arbeid med å utvikle et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring?

2. Hva mener du er de viktigste forutsetningene for at du på en systematisk måte skal lykkes i arbeidet med å utvikle et godt psykososialt miljø?

3. Hva slags kunnskap eller kompetanse anser du som vesentlig for arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse?

Takk for besvarelsen!

INTERVJUGUIDE

Innledende spørsmål

Opplæringsloven sier at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

- Hvilken forståelse har dere av begrepsbruken å *fremme* helse, trivsel og læring?
- Hvilke *intensjoner* har dere med å fremme et godt psykososialt miljø? (Runde)

Individuelt arbeid med å *fremme* et godt psykososialt miljø

- Hvilke erfaringer har dere som lærere fra arbeidet med å *fremme* et godt psykososialt miljø på deres skole, altså arbeide i et forebyggende perspektiv?
 - Hvilke utfordringer møter dere i det daglige arbeidet? Hvorfor?
 - Har dere erfaringer med at manglende forebyggende eller fremmende arbeid kan få negative konsekvenser for enkeltelever eller miljø? Eksempler?
 - Har dere erfaringer med at tydelig forebyggende eller fremmende arbeid kan få positive konsekvenser for enkeltelever eller miljø? Eksempler?
 - Hvilke forutsetninger skal til for at dere skal lykkes i å arbeide fremmende?

Systematikken i arbeidet

Jamfør opplæringsloven skal skolen arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø.

- I det daglige arbeidet med elevene, hvilke erfaringer har dere med å møte dette kravet?
 - Hvilke utfordringer møter dere i forhold til krav om systematisk arbeid? Hvorfor?
 - Har dere erfaring med at manglende systemer kan få direkte eller indirekte konsekvenser på elever eller miljø? Eksempler?
 - Har dere erfaring med at god systematikk kan få positive konsekvenser på elever eller miljø? Eksempler?
 - Hvilke forutsetninger skal til for å arbeide kontinuerlig og systematisk?

Skolens planer

- Har skolen utarbeidet felles planer for arbeidet med det psykososiale miljøet? Hvilke?
- Hvilke erfaringer har dere knyttet til prosessene rundt utarbeidelse og implementering av skolens planer?
 - Har dere utarbeidet felles mål? I så fall hvilke?
 - Er planene basert på et felles verdigrunnlag?
 - På hvilke måter har lærerne vært delaktige i utarbeidelsen av planene?
 - Hvordan synliggjør planene forebyggende og helsefremmende arbeid?
 - På hvilke måter legger planene til rette for et systematisk og kontinuerlig arbeid?
 - I hvor stor grad er arbeidet forskningsbasert?
 - På hvilke måter påvirker planene deres individuelle arbeid med skolemiljøet?

Tidsrammer

- **Hvilke erfaringer har dere knyttet til tidsrammene i forhold til det psykososiale arbeidet med elevene?**
 - Har dere øremerket tid til universelt arbeid med alle elever, f.eks. program?
 - Har dere øremerket tid til arbeid med enkeltelever, f.eks. elevsamtaler?
 - Hvilke utfordringer møter dere i forhold til tidsrammene knyttet til det psykososiale arbeidet med elevene? Konsekvenser? Eksempler?
 - Hvilke tidsmessige forutsetninger er nødvendige for å lykkes i arbeidet med å fremme et godt skolemiljø? Hvorfor?

Skolens utviklingsarbeid

- **Kan dere fortelle litt om prosessene rundt skolens utviklingsarbeid og fokus på det psykososiale skolemiljøet? Hvordan arbeider dere med dette temaet?**
 - Har arbeidet avsatt tid på virksomhetsplanen?
 - Hvor viktig er tid til felles refleksjon? Hvorfor?
 - Er arbeidet preget av en felles skolekultur og skoleomfattende arbeid? Hvordan?
 - Legges det til rette for profesjonell veiledning og opplæring ved skolen? Hvordan?
 - Møter dere noen utfordringer i utviklingsarbeidet? Konsekvenser?
 - Hvordan påvirker felles utviklingsarbeid deres individuelle innsats med elevene?

Rutiner knyttet til læreres bekymring ovenfor enkeltelever

- **Med tanke på skolens rutiner, hvilke erfaringer har dere knyttet til elever eller elevatferd som vekker bekymring?**
 - Hvilke samarbeidsarenaer for diskusjon og bekymring finnes og benyttes?
 - Hvilke utfordringer møter dere i forhold til rutiner eller manglende rutiner?
 - Har dere erfaring med negative konsekvenser grunnet manglende rutiner?
 - Har dere erfaring med positive konsekvenser takket være gode rutiner?

Generelle utfordringer

- **Hva synes dere er mest utfordrende eller vanskelig i arbeidet med psykososiale utfordringer?**
 - Har dere eksempler på ekstra vanskelig eller utfordrende situasjoner med elever?
 - Hvilke konsekvenser kan dette få for dere som personer?
 - Hvilke konsekvenser kan dette få for arbeidet dere gjør med elevene?
 - Hva kan gjøres for å hindre at noe tilsvarende skjer igjen?
 - Hvilke følelser har dere knyttet til disse utfordringene?
 - Hvor finner dere støtte og veiledning?

Ledelsens rolle

- **Hvordan opplever dere ledelsens rolle i arbeidet med å fremme et godt miljø?**
 - Har ledelsen et kontinuerlig og langsiktig fokus på arbeidet?
 - Er ledelsen tydelig og forventningsfull?
 - Legger ledelsen vekt på at arbeidet er helhetlig og skoleomfattende? Hvordan?
 - Møter dere noen utfordringer i forhold til ledelsens arbeid? Hvilke?
 - Hvordan påvirker ledelsens rolle deres individuelle arbeid med elevene?

Personalets rolle

- **Hvilke erfaringer har dere med personalets rolle i arbeidet med skolemiljøet?**
 - Er det variasjon blant lærernes fokus - drar dere i samme retning?
 - Møter dere noen utfordringer knyttet til personalets arbeid eller holdninger?
 - På hvilke måter opplever dere at støtte fra kolleger er viktig i møtet med skolemiljøets utfordringer?
 - På hvilke måter påvirker personalgruppen deres individuelle arbeid med elevene?

Avslutningsvis

- Hva mener dere er de viktigste forutsetningene for å kunne gjøre en bedre jobb med å fremme et godt psykososialt miljø?
- Opplever dere at det er samsvar mellom de intensjoner dere har og deres samlede forutsetninger for å lykkes i å fremme et godt psykososialt skolemiljø?
- Er det noe annet dere ønsker å snakke om eller utdype?

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skolene

Informasjonsbrev om deltakelse i masterprosjekt

Viser til hyggelig telefonsamtale. Jeg er som sagt masterstudent i psykososialt arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Lillehammer og arbeider med den avsluttende masteroppgaven. Jeg ønsker med dette å invitere 4-5 lærere til et gruppeintervju for mitt prosjekt.

Tittelen til undersøkelsen er «**Psykososialt arbeid i skolen**». Fokuset rettes i denne sammenheng mot skolens helhetlige og systematiske arbeid i et helsefremmende og forebyggende perspektiv. Undersøkelsen søker svar på de intensjoner og forutsetninger som skal til for at den enkelte lærer lykkes i sitt arbeid med å utvikle godt skolemiljø. Læreres erfaringsbaserte kunnskap vil stå sentralt. Målet er å bidra til økt kunnskap om konsekvenser rundt psykososiale utfordringer i skolen.

Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju blant 4-5 lærere. Intervjuet vil vare inntil 90 minutter, og jeg vil gjøre lydopptak og ta notater. Intervjuet gjennomføres som en refleksjonssamtale mellom deltakerne og styres med få spørsmål rundt noen bestemte emner. Det åpnes for refleksjoner og diskusjoner rundt relevante temaer lærerne selv er opptatt av. Intervjuet innledes med en kort individuell skriftlig besvarelse.

Det er frivillig å delta, og deltakerne kan når som helst trekke seg uten å måtte oppgi grunn. All informasjon anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skole eller deltakere i den ferdige oppgaven. Studien er således ikke meldepliktig ovenfor NSD.

Min veileder er Per Normann Andersen ved avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer. Han kan nås på tlf. 61 28 82 81.

Jeg håper at dette høres interessant ut, og at dere ønsker å delta. Ring meg gjerne, eller send en e-post, dersom dere har spørsmål.

Med vennlig hilsen,
Geir Strømhaug Østby
Tlf: 99 01 54 54
E-post: ostbygeir@gmail.com

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring til undersøkelsen «Psykososialt arbeid i skolen»

Alle data som innhentes i forbindelse med denne undersøkelsen vil anonymiseres gjennom hele prosessen. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte eller via koblingsnøkkel.

Deltakerne forbeholder seg retten til når som helst å kunne trekke seg uten å måtte oppgi grunn.

Jeg samtykker til deltakelse:

Dato/signatur:
