

Relasjonen trumfer alt...

En kvalitativ intervjustudie  
av tre lærere sine erfaringer  
og tanker om sin egen rolle i  
å fremme god psykisk helse  
hos de yngste barna i skolen.

Master i pedagogisk psykologisk rådgivning.

Hanne Brudeseth Holsæter, Molde, april 2018

---

## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er lærere på småskoletrinnet sine erfaringer med å bidra til å fremme god psykisk helse hos elevene, og hvordan lærere ser på sin egen rolle i forebygging og tilrettelegging av dette arbeidet i skolen.

Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn i denne studien er sosiokulturelt syn på læring. Det handler om et læringsperspektiv som hevder at mennesker utvikler seg i et samspill med miljøet rundt. Gjennom å ta utgangspunkt i tilknytningsteori, settes relasjoner og relasjonens betydning for utvikling og læring inn i en større kontekst. Nyere forskning og teori på området er brukt for å belyse relasjoners betydning for barns evne til selvregulering, og hvordan dette påvirker faglig læring og sosial kompetanse.

Dette er en kvalitativ studie hvor jeg har intervjuet tre lærere i småskolen. Analysen av mine empiriske funn, viser at lærere kan gjøre en forskjell for elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker. Forskningsdeltakerne er tydelige i sine budskap om betydningen av sin egen rolle i møte med elevene. For å belyse problemstillingen valgte jeg tre overordnede kategorier i empiri- og analysekapitlet: tilknytning, relasjonskompetanse og salutogent lederskap.

Tilknytning handler blant annet om evnen til å utvikle følelsesmessige bånd til andre personer. I analysen av datamaterialet fant jeg at forskningsdeltakerne fremhever trygghet, tilhørighet og mestring som avgjørende faktorer for læring, noe som er grunnleggende for å kunne utvikle følelsesmessige bånd til andre.

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig for hvordan eleven opplever undervisningen, for trivsel og den atferden eleven viser på skolen. En lærer som har god relasjon til den enkelte elev, vil være i posisjon til eleven. Når lærer er i posisjon har læreren tilgang til eleven, har lett for å snakke med ham eller henne og samtidig stille krav.

Salutogent lederskap handler om å finne hva som påvirker de forutsetninger som gjør at elevgrupper og organisasjoner trives og fungerer. I et salutogent perspektiv søker en forklaringer til det som fungerer, og velger å se helheten mer enn detaljene. Modellen passer godt inn i skolens lederskap og psykisk helse. Læring er å skape en positiv endring. Jeg tenker at det er en modell som kan hjelpe skolen i forståelsen av en komplisert tilværelse.

Resultatene i denne studien synliggjør betydningen av kunnskap om tilknytningsteori og relasjonsorientert klasseledelse for å fremme god psykisk helse blant barn i tidlig småskolealder. Lærerne i studien er generelt opptatt av gode relasjoner med elevene. Videre synliggjør studien at vi voksne må starte med oss selv for å fremme livsmestring og god psykisk helse. Forskningsdeltakerne viser også at de er opptatt av å lære elevene om psykisk helse og at å leve det gode liv handler om å håndtere utfordringer og motgang i livet.

Skoledagene er fulle av muligheter for å utnytte øyeblikk og situasjoner som bygger relasjoner til elevene. Dette krever kunnskap og relasjonsbevisste lærere i skolen. Lærerne trenger et støttende system hvor både ledelse og skolesystemet må tilrettelegge for en åpenhetskultur hvor det er fokus på relasjonell kompetanse.

## Forord

Dette er en masteroppgave gjennomført ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring i Trondheim. Dette er en master i pedagogisk psykologisk rådgivning.

I min jobb som PP-rådgiver møter jeg mange ulike utfordringer, og jeg er svært opptatt av hva som kan hjelpe barn til lærelyst og glede i livet. Jeg har i denne studien skrevet om noe jeg brenner for, og har tro på at skolen har behov for mer kunnskap om.

Tusen takk til min veileder Arne Tveit, som med sin smidighet, faglighet og godhet har gitt meg den nødvendige støtten jeg har hatt behov for.

Også takk til mine gode venner Kristine og Kristin som har lest gjennom oppgaven og reflektert med meg underveis.

Til slutt, «mine nærmeste»: Kurt, Ola, Amund og Julie x 2 som har hatt tro på meg og latt meg bruke tid i min egen «boble». Tusen takk!

Og helt til slutt: Takk for alle fine skiturer som har klarnet hodet og fristilt kroppen til enda mer jobbing ☺.

Hanne Brudeseth Holsæter, Molde, april 2018

## Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	1
<b>Forord</b> .....	3
<b>1.0 Innledning</b> .....	6
1.1 Offentlige føringer og satsing på psykisk helse .....	6
1.2 Forståelse av psykisk helse.....	7
1.3 Faglig læring og psykisk helse .....	8
1.4 Valg av problemstilling .....	9
1.5 Oppgavens oppbygging .....	10
<b>2.0 Teori</b> .....	10
2.1 Tilknytningsteori.....	11
2.1.1 Tilknytningsmønster mellom elev og lærer.....	13
2.1.2 To hovedfunksjoner i skolen .....	14
2.1.3 Emosjonell regulering, mentalisering og toleransevinduet .....	16
2.2 Relasjonskompetanse.....	18
2.2.1 Intersubjektivitet .....	20
2.2.2 Lærerens betydning for et godt læringsmiljø - En autoritativ praksis – .....	20
2.2.3 Det nye læringsperspektivet .....	21
2.3 Salutogenese .....	23
2.3.1 Patogent vs salutogent .....	23
2.3.2 Salutogent lederskap.....	25
<b>3.0 Metode</b> .....	28
3.1. Kvalitativt forskningsintervju.....	28
3.2 Valg av forskningsdeltakere .....	28
3.3 Forskerrollen og min egen forforståelse.....	29
3.4 Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju .....	30
3.5 Intervjuene.....	31
3.6 Transkribering .....	31
3.7 Analyse av datamaterialet.....	31
3.8 Kvalitetssikring .....	33
3.9 Samtykke og etiske retningslinjer .....	34
<b>4.0 Empiri og analyse</b> .....	35
4.1 Tilknytning .....	35
4.2 Relasjonskompetanse .....	41

4.3 Salutogent lederskap.....	46
<b>5.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer .....</b>	<b>49</b>
5.1 Oppsummering.....	49
5.2 Avsluttende kommentarer .....	51
<b>6.0 Litteraturliste .....</b>	<b>54</b>
<b>7.0 Vedlegg.....</b>	<b>58</b>
7.1 Vedlegg nr. 1 Intervjuguide .....	58
7.2 Vedlegg nr. 2 Godkjenning fra NSD .....	60
7.3 Vedlegg nr. 3 Informert samtykke.....	61

e

## 1.0 Innledning

Skolen er en viktig arena for barn og unges oppvekst, og en møtearena for samhandling, tilhørighet og vennskap. Dette er viktige faktorer for motivasjon og lyst til å gå på skolen. Gode relasjoner, det å bety noe for andre, gir trygghet i klasserommet og i det sosiale samspillet. Det å bli sett av andre, regnet med og akseptert for den du er i fellesskapet fremmer god psykisk helse.

Gjennom studien har jeg jobbet teoretisk med å forstå helseperspektivet og relasjonsbegrepet og hvilken betydning dette har for å forebygge psykiske vansker blant barn i tidlig alder på skolen. Jeg har undersøkt tre lærere sin beskrivelse av hvordan dette oppleves i det daglige arbeidet i skolen. Jeg regner ikke med å finne endelige svar, men håper med denne studien å kunne bidra til bevisstgjøring av læreres rolle i forebygging av psykiske vansker. Et håp er at studien kan bidra til å skape ny forståelse og muligheter for praksisendring i skolen i forhold til arbeid med psykisk helse. I min studie sees psykisk helse og livskvalitet i forhold til skolen som sosial arena, ut fra småskolelærere sitt perspektiv.

### 1.1 Offentlige føringer og satsing på psykisk helse

I Norge har fagfeltet psykisk helse vært gjennom store omveltninger de siste tiårene. Jeg har undersøkt hva offentlige føringer sier om dette, og hvilken betydning det har hatt for det forebyggende psykiske helsearbeidet i skolen. De ulike føringene som her er nevnt har betydning for hvordan skolen overordnet er i endring og jobber mot å bli en skole som fremmer god psykisk helse. Det finnes flere offentlige føringer som kunne vært nevnt i denne studien, men her følger et utvalg fra de offentlige føringene de siste fem-seks årene som fremhever koblingen mellom psykisk helse og læring.

Siden *Opptappingsplanen for psykisk helse* (Sosial- og helsedirektoratet, 1998 – 2008) har det vært gjennomført mange ulike undersøkelser og offentlige føringer som har kommet ut. I rapporten *Helsetilstanden i Norge 2014:4* (Folkehelseinstituttet, 2014) anslås det at ca. 15 – 20 % av barn og unge mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Rapporten slår fast at skolen er en viktig arena for faglig og sosial utvikling. Den slår også fast at faglige vansker, mobbing, dårlig relasjon til læreren, sosial isolasjon og liten støtte fra de voksne på skolen gir økt risiko for å utvikle psykiske helseplager.

Flere stortingsmeldinger vektlegger områder som favner forebyggende psykisk helsearbeid. St. Meld 18, *Læring og fellesskap* (2010-2011) fokuserer blant annet på at læringsmiljøet i norske skoler ikke alltid er gode nok. I meldingen kommer det frem at den mest sentrale faktoren for å forebygge og etablere et trygt psykososialt miljø er relasjonsbasert klasseledelse. I folkehelsemeldingen *Mestring og muligheter* (Meld. St. 19 2014-2015) varsles det om at regjeringen vil gjennomgå og oppdatere regelverket for fysisk og psykososialt miljø i barnehager og skoler. I henhold til meldingen vil Regjeringen styrke det forebyggende arbeidet, og psykisk helse skal inkluderes, få større plass og være en likeverdig del av folkehelsearbeidet.

Flere rapporter fra NOU har også vektlagt dette feltet. Ludvigsenutvalget utarbeidet NOU-rapporten *Framtidens skole* (NOU:8, 2015). Denne peker på nødvendigheten av at barn utvikler evner til å kommunisere, samhandle, delta, utforske og skape. Ludvigsenutvalget har vurdert i hvilken grad skolens innhold dekker den kompetansen som elevene har behov for i framtidens samfunn og arbeidsliv. Djupedalsutvalget sin rapport NOU *Å høre til - Virkemiddel for et trygt og godt psykososialt miljø* (NOU 2015:2) hadde som intensjon å styrke den voksnes kompetanse til å forebygge og håndtere mobbesaker, samt å formidle virkemidler for et trygt og godt psykososialt miljø. Denne utredningen foreslo en lovendring i regelverket kapittel 9a. Endringene trådte i kraft fra 01.08.17. I Regjeringens strategiplan for god psykisk helse, *Mestre hele livet* (Helse- og omsorgsdepartementet 08/2017), er det et uttalt mål at flere skal oppleve trivsel og god psykisk helse. En av fem overordnede målsettinger er å fremme god psykisk helse blant barn og unge.

## 1.2 Forståelse av psykisk helse

Verdens helseorganisasjon World Health Organization (WHO) definerer psykisk helse slik: *...a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community* (WHO, 2014). I følge WHO (2014) inneholder denne definisjonen faktorer som det å være tilfreds i livet, ha muligheter til å realisere sine evner og mestre små og store utfordringer i hverdagen. Med «normal stresses of life» kan vi tolke at WHO legger til grunn at helse ikke er å leve «det gode liv», men å leve gode liv til tross for stressende eller utfordrende livsbetingelser. Dette kan vi se på som en viktig nyanseskjell. Motgang og utfordringer er normalt i livet. Det å leve det gode liv innebærer altså å håndtere motgangen og utfordringene (Uthus, 2017). Det som er mest relevant for min studie knyttet til WHO sin definisjon er å realisere sine evner, samt å mestre små og store utfordringer i



hverdagen. I den sammenheng tar jeg med en kort begrepsavklaring slik jeg bruker begrepene i denne studien: *Psykiske vansker* eller plager benyttes om tilstander med svært stor belastning, men som ikke nødvendigvis handler om etablerte diagnoser. *Psykisk helse* benyttes som et overordnet begrep og omfatter alt fra god psykisk helse til livsplager og lidelser. *God psykisk helse* omhandler trivsel og opplevelser av god livskvalitet, mening med tilværelsen, og evne til å mestre hverdagens ulike utfordringer. *Psykiske lidelser* brukes når bestemte diagnostiske vurderinger er stilt (Bru, Idsøe og Øverland, 2016).

### 1.3 Faglig læring og psykisk helse

Fokus på helsefremmende arbeid i skolen vil bidra til å forebygge mulige psykiske lidelser senere i livet (Holen & Waagene, 2014). Læring krever at elevens psykiske helse er ivarettatt og tatt hensyn til. Forskning tyder på at det ikke er mulig å oppnå gode læringsresultat uten å ha et tydelig fokus på elevenes emosjonelle velvære og psykiske helse. Skolen har derfor en sentral oppgave i å legge til rette for utvikling av god psykisk helse (Bru m.fl., 2016). Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og skolen anses derfor av mange som en viktig forebyggende arena. Rapporten *Psykisk helse i skolen* (Holen & Waagene, 2014) referer til Holte (2012) sine syv faktorer for psykisk helsefremmende arbeid:

1. Identitet og selvrespekt: følelsen av å være verdt noe.
2. Mening i livet: følelsen av å være del av noe større enn seg selv og at noen trenger en.
3. Mestring: følelse av at man duger til ett eller annet.
4. Tilhørighet: følelse av å høre til og høre hjemme et sted.
5. Trygghet: å kunne føle, tenke og utfolde seg uten å være redd.
6. Sosial støtte: noen som kjenner en, bryr seg og vil passe på når det er behov.
7. Sosialt nettverk: noen å dele følelser og tanker med, være en del av et fellesskap.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) og AFI (Arbeidsforskningsinstituttet) i samarbeid gjennomført en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen (Lyng og Eriksen, 2015). Rapporten beskriver tre overordnede strategier som går igjen på alle skoler i deres arbeid med elevenes psykososiale miljø: *atferdsregulering*, *relasjonsarbeid* og *fellesskapsbygging*. Jeg mener en kan dra paralleller mellom disse strategiene og de syv faktorene til Holte. Strategiene som her tas i bruk vurderes av både ledelse, lærere og elever å ha positive konsekvenser for det psykososiale miljøet. Den første av de tre hovedstrategiene, *atferdsregulering*, sees først og fremst i rapporten i form av tydelig klasseledelse. Rapporten beskriver at den beste måten å

oppnå positive lærings situasjoner er at lærer utviser det de kaller «omsorgsfull kontroll»: en kombinasjon av omsorg og kontroll. Dette bekreftes av en amerikansk forsker, Diana Baumerin, som i sin forskning har funnet fire ulike voksenstiler (Baumerin, 1991). Den omsorgsfulle voksne som Lyng og Eriksen (2015) referer til, kaller Baumerin for en autoritativ voksen. Den andre hovedstrategien rapporten referer til er *relasjonsarbeid*. Her dreier det seg mest om læreres arbeid for å skape gode relasjoner til elevene, men også om skolens relasjoner til foreldre. Relasjon til foreldre ser jeg som svært viktig i det forbyggende arbeidet, men min studie vil ikke i stor grad romme dette feltet. Vellykket relasjonsarbeid mellom elever og lærere består av noen kjerneprinsipper: at læreren har et positivt elevsyn, at lærere forsterker positiv atferd fremfor å sanksjonere negativ atferd, at ansatte prioriterer relasjonsarbeid, samt at ledelsen støtter lærernes relasjonsarbeid. Den tredje hovedstrategien det refereres til i rapporten handler om å *skape gode fellesskap* mellom elevene: tiltak som fremmer tilhørighet, fellesskap, inkludering og samhold mellom elevene i gruppen/klassen eller på skolen. Både i forskningsfeltet og i praksisfeltet anerkjennes betydningen av å jobbe med klasse miljøet, og at god klasseledelse også handler om å utvikle klassen som sosial gruppe. Nyere forskning (Nordenbo, 2008; Hattie, 2014) viser at relasjonskompetansen hos læreren er en veldig viktig faktor for læring. Elever med psykiske vansker, eller elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker har bruk for lærere som har evne til å avdekke ulike elevers behov, etablere gode relasjoner til hver enkelt elev og tilrettelegge miljøet best mulig i forhold til disse behovene.

#### 1.4 Valg av problemstilling

Formålet med denne studien er å få en bedre forståelse av hvilke utfordringer lærere møter i sin arbeidsdag og hvilke erfaringer og tanker de har om sin egen rolle i å etablere gode læringsmiljø som fremmer god psykisk helse.

Jeg har valgt følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer og tanker har lærere på småskoletrinnet om relasjonens betydning i å fremme god psykisk helse hos elever i skolen?»*

Mitt ønske med denne studien er å belyse temaet og gi ny kunnskap til lærere i kommunen hvor jeg jobber. I min jobb som PP-rådgiver møter jeg mange barn i tidlig barneskolealder som strever med å tilpasse seg i skolen. I hverdagen min treffer jeg mange flinke lærere, og tre av disse er valgt ut til å belyse problemstillingen. Forskningsdeltakernes erfaringer og tanker om temaet hentes fram og analyseres i lys av teori. Mitt mål er å opparbeide en dypere

forståelse av praksisfeltet, som i denne studien er småskolen. I neste omgang kan det som forskningsdeltakerne forteller meg, bli en stemme for å videreutvikle praksis og forske videre på teoriene.

### 1.5 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av fem kapitler. I kapittel en, innledning, har jeg skrevet litt om offentlige føringer og deres vektlegging av psykisk helse blant barn og unge, samt hvordan vi kan forstå psykisk helse og sammenheng mellom psykisk helse og faglig læring. Til slutt i innledningen presenteres en begrunnelse for valg av problemstilling.

I kapittel to redegjør jeg for valg av teori. Det er i hovedtrekk teorier som bygger på lærers forståelse av sin rolle i arbeid med å fremme god psykisk helse hos elevene. Jeg kommer inn på tilknytningsteori, relasjonskompetanse og salutogenese. Undertema i teorikapitlet er tilknytningsmønster, to hovedfunksjoner, emosjonell regulering, intersubjektivitet, lærerens betydning for å etablere gode læringsmiljø, det nye læringsperspektivet, patogent vs salutogent, og til slutt salutogent lederskap.

Kapittel tre handler om forskningsmetode hvor det redegjøres for hvilke fremgangsmåter som er blitt fulgt, forskningsdesign, utvalg og gjennomføring av analyse og tolkning av empirien. Min egen rolle som forsker blir også beskrevet her.

I kapittel fire presenteres studiens funn. Empiri og analyse blir fortløpende fremstilt i kategorier som gir et bilde av forskningsdeltakernes tanker og erfaringer fra sin yrkesrolle i skolen.

Kapittel fem omhandler oppsummering av funn i datamaterialet sett i sammenheng med problemstilling og det teoretiske perspektivet. Kapitlet avsluttes med refleksjoner og kommentarer fra meg.

Helt til slutt kommer litteraturliste og vedlegg.

## 2.0 Teori

«Utdanning handler ikke om å fylle en bønne, men å tenne en ild», sa den irske forfatteren William Butler Yeats for hundre år siden (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad 2016 s.11). Gjennom tilknytningspsykologiske briller kan en stille spørsmål som: Hva trenger ilden for å vokse? Hva truer dens eksistens? Hva består den egentlig av? Trygghet er av avgjørende betydning for at barn skal bli selvstendige og robuste mennesker. Skolen er mye mer enn

produksjonsprosesser med faglige kunnskap som mål (Biestad, 2014). I den offentlige utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) slås det fast at skolens oppgave er mye mer enn kompetansemål i de spesifikke fagene: «Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen». Rapporten understreker viktigheten av at « elevene tør å utfolde seg, og at de opplever kulturen og relasjonen til lærere og medelever som støttende og tillitsfulle» (NOU 2015:8, s. 76).

Det foreligger solid forskning på at barns psykiske helse hviler på trygge relasjoner (Hattie, 2014, Nordahl, 2010, Drugli, 2013). Trygghet hjelper barn til å bli selvstendige. Det å skape trygghet er det tilknytning dreier seg om (Biestad, 2014). Det er derfor naturlig å starte teorikapitlet med temaet *tilknytningsteori*. Videre er det i relasjonen til tilknytningspersonene at barn får hjelp med egne følelser og stress, og mulighet til å føle seg trygge. Måten en lærer møter sine elever på, spesielt de sårbare elevene, er avgjørende for en god mental utvikling. Det fører meg naturlig inn i det andre valgte hovedtemaet i teorikapitlet; *relasjonskompetanse*. Den sist valgte hovedteorien er Aron Antonovskys teori om *salutogenese*. Dette handler om hele mennesket, om å søke etter årsaker til hvorfor vi beholder eller styrker helsen. Antonovsky (2012) utviklet teorien om «opplevelse av sammenheng» (*sense of coherence*). Det går ut på at mennesker som opplever at de lever i kontekster hvor de får utviklet og brukt sine ressurser, samt at de har tilgang til andre sine kunnskaper og ferdigheter, ofte lykkes bedre på livets vei. I et salutogent perspektiv søker en forklaringer til det som fungerer, og velger å se helheten mer enn detaljene. Modellen passer godt inn i skolens lederskap og psykisk helse. Læring er å skape en positiv endring. Jeg tenker at det er en modell som kan hjelpe skolen i forståelsen av en komplisert tilværelse.

## 2.1 Tilknytningsteori

Nyere forskning har hjulpet oss til å forstå mer av hva det er i relasjoner som fremmer trygghet, utvikling, god psykisk helse og læring (Hattie, 2014, Nordahl, 2010, Drugli 2013) Selve evnen til tilknytning er en medfødt kapasitet, på samme måte som språk. Men, i likhet med språk, er måten denne kapasiteten kommer til uttrykk på, avhengig av miljøbetingelsene. Kvaliteten på tilknytningserfaringene vises igjen i barnets atferd (Bowlby, 2005). Årsaken til at tidlig tilknytning spiller en rolle for barns senere fungering, blant annet i skolen, er at barnet i samspillet med sine første tilknytningspersoner etablerer «indre arbeidsmodeller» i forståelsen av samspill. Dette er mentale representasjoner som barnet tar med seg i nye

interaksjoner med andre mennesker. Studier viser at lærere og jevnaldrende har et langt mer negativt samspill med barn som har en form for utrygg tilknytning til sine foreldre enn med de som har trygg tilknytning (Berging & Bergin, 2009 i Drugli 2013). U hensiktsmessige indre arbeidsmodeller kan i møte med nye gode voksne, for eksempel lærer eller assistent i skolen, bidra til positiv endring. Barnet kan i møte med en slik ny voksen etablere nye mentale kart for hvordan samspillet mellom mennesker foregår.

Læreren som jobber med barn vil også ha med seg sin indre arbeidsmodell for samspill i møtet med elevgruppen. Dette har stor betydning for etablering av god lærer-elev relasjon. Læreren bevissthet rundt egen arbeidsmodell er betydningsfull. Noen ganger må den endres i møte med elever der samspillet viser seg å ikke fungere. Spesielt gjelder dette elever med særskilte behov, for eksempel i form av psykiske vansker. Det er kvaliteten på samspillet som avgjør hvilket mønster for tilknytning som etableres (Smith, 2002 i Drugli, 2013).

Gjennom tilknytning blir barnet frigjort og klargjort for mestring og læring. Psykoanalytiker John Bolwby blir beskrevet som tilknytningsteoriens grunnlegger (Hart & Schwartz, 2009). Bolwby sin grunntanke er at mennesket er sosialt og kommuniserende fra fødselen av (Bolwby, 1969). Med denne oppfatningen åpner han opp for å inkludere den betydningen miljøet rundt et barn har for barnets utvikling. Barns tilknytningsmønster vil kunne få konsekvenser for barnets fungering i skolen, fordi det påvirker barnets væremåte og forventninger i møte med andre mennesker. Barn med utrygg tilknytning til sine foreldre er, i følge lærere, mindre entusiastiske, mindre utholdende, har mindre tro på seg selv, er mindre tolerante, er mer avhengig av læreren og blir lettere frustrert enn elever som er trygt tilknyttet sine foreldre (Brandtzæg m.fl, 2016) Denne type elevatferd kan bidra til å få frem kontrollerende atferd og sinne hos lærer, noe som vil forsterke elevens vansker. Utrygge barn vil kunne få klare symptomer på konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, og dermed være lite utholdende i lærings situasjonen, fordi de har så mye annet å bruke sine krefter og energi på. Hvis læreren har kunnskap og forståelse for dette vil det bli lettere å møte eleven på en respektfull måte, forsterke adferd med ros og oppmuntring, og lite vektlegging av negative sanksjoner.

Uten riktig håndtering kan tilknytningsvansker hos barn få langvarige konsekvenser for elever i skolen. Dersom skolen avdekker tilknytningsproblemer hos elever, kan det være behov for å finne ut av om familien trenger hjelp for å bedre samspillet mellom foreldre og barn (Brandtzæg m.fl, 2016).

### 2.1.1 Tilknytningsmønster mellom elev og lærer

Drugli (2013) viser til en studie av Howes & Ritchie (1999) hvor tilknytningsmønstre mellom elever og lærere ble undersøkt blant ca. 3000 barn i tidlig skolealder. De fant i sin undersøkelse fire ulike mønstre som minner om tilknytningsmønstre mellom foreldre og barn. Disse kalte de for *trygg tilknytning*, *nesten trygg tilknytning*, *unnavikende tilknytning* og *ambivalent tilknytning*. Ved trygg tilknytning samarbeidet elevene godt med læreren, ved nesten trygg tilknytning vurderte ikke lærerne samarbeidet som et stort problem. Disse elevene kunne vise både noe unnavikende og noe trygg atferd overfor læreren. Ved unnavikende tilknytning var elevene mer opptatt av utstyr i klasserommet, enn kontakt med elever og medelever. De kunne avvise læreren og trekke seg unna hvis læreren forsøkte å trøste dem. Ved ambivalent tilknytning viste elevene irritasjon overfor lærer uten synlig grunn. De var vanskelig å trøste, selv om de lett kunne gråte. De kunne også opptre klengete og vise negative reaksjoner når lærer forlot rommet. De var krevende i kontakten, og ikke fornøyd med lærerens forsøk på å respondere overfor dem.

Både ved den ambivalente og unnavikende tilknytningen mellom lærer og elev vil det være behov for at læreren får støtte og veiledning slik at samspillet mellom partene bedrer seg. Hvis ikke dette endrer seg, vil eleven med stor sannsynlighet miste mange muligheter for læring og utvikling i sitt samspill med læreren. Det er sterk korrelasjon mellom utrygg tilknytning mellom foreldre og barn, og utrygg tilknytning mellom lærer og barn (DeMulder m.fl, 2000 i Drugli, 2013). Mange barn vil derfor være i «dobbel risiko» fordi de da har utrygge tilknytninger både til lærere og foreldre. Hvis en lærer skal lykkes i å etablere trygg tilknytning til en elev, som fra før har utviklet et utrygt tilknytningsmønster, må lærer forholde seg på en slik måte i samspillet at eleven gjør seg helt andre samspillserfaringer enn det hun/han har hatt tidligere. På en slik måte kan gamle indre arbeidsmodeller for samspill erstattes. Eleven vil over tid erfare et samspill med en lærer som viser omsorg og hensiktsmessige responser der eleven forventer avvising, sinne eller ignorering. Slik vil eleven få hjelp til å endre uhensiktsmessig atferd og sakte kunne erstatte sine indre arbeidsmodeller med nye.

Drugli (2013) viser til O`Conner og McCartey (2007) som fant at elever med utrygt tilknytningsmønster, som klarer å utvikle en trygg relasjon til sin lærer, gjør det langt bedre på skolen både emosjonelt, sosialt og faglig enn elever og lærere som opprettholder en form for utrygg relasjon. 60 – 70 % av alle barn har utviklet det en kaller en trygg tilknytning (Brandtzæg m.fl., 2016). Trygge barn evner å balansere lettere mellom avhengighet og

selvstendighet. De søker tilknytningspersonen for å få hjelp med vanskelige følelser og stress, og utforsker fritt og selvstendig når de kjenner seg trygge. Utrygge barn derimot kjenner seg usikre på om tilknytningspersonen er tilgjengelig når de trenger det, fordi støtten og sensitiviteten fra de voksne ikke har vært god nok, ut fra barnets behov.

Tilknytningens betydning for psykisk helse har de siste 50 årene fått solid forskningsmessig bekreftelse som har vist hva i relasjonen som fremmer trygghet og god psykisk helse. Det er nettopp i relasjonen til tilknytningspersoner at barnet får hjelp med følelser og stress, og anledning til å føle seg trygge. Dette er også måten et barn etter hvert lærer å håndtere følelser på egen hånd. Tilknytningsteori blir av den grunn også kalt emosjonsreguleringsteori. Det er alle emosjonelle tilstander som reguleres i relasjonen; både uro og engstelse, velvære og balanse, nysgjerrighet og glede. I møte med barn skrur den voksne følelser opp og ned hele tiden. Er et barn engstelig, vil måten vi møter barnet på, være med på å skru engstelsen opp eller ned. Det samme gjelder selvsagt positive følelser. Er et barn fornøyd og glad, vil måten vi møter det bidra til om gleden styrkes eller reduseres. Voksnes reguleringsfunksjon er altså viktig å ha fokus på i skolen. Når barnet begynner på skolen har det med seg sin tilknytningshistorie. Lærere og andre voksne i skolen fungerer altså som en volumknapp på barnets indre følelsesliv. Læreren trenger kunnskap om tilknytningsteori for å vite at det kan brukes for å gjøre det lettere å skape større grad av trygghet i klasserommet (Brandtzæg m.fl., 2016). Uten trygghet er læring vanskelig, og for barnet blir det også vanskelig å utvikle en god selvfølelse, selvforståelse, selvtillit og nysgjerrighet. En elev som møter en lærer med liten evne til å støtte barnets reguleringsbehov på småskoletrinnet, står i dette perspektivet i fare for å utvikle dårlig psykisk helse.

### 2.1.2 To hovedfunksjoner i skolen

Mange vil hevde at tilknytningsteori er noe som angår små barn, men teorien viser seg anvendbar i forståelsen av selve lærer- elev-relasjonen. En lærer som strever med relasjonen til en elev, kan gjennom en forståelse av tilknytningsprosesser bidra til økt innsikt i hvorfor disse vanskene har oppstått. Mange relasjonsproblemer har sin bakgrunn i negative tilknytningsprosesser, og løsningen kan ligge i å forstå disse og handle deretter. Tilknytning handler om sterke emosjonelle bånd mellom mennesker. Ved fødselen er dette biologiske behov hos barnet. Sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse ved at det influerer på kognitiv, emosjonell og atferdsmessig fungering. Alle mennesker har behov for å inngå i nære sosiale relasjoner (Drugli, 2013). Tilknytning har to hovedfunksjoner i skolen, *tilknytning mellom lærer og elev*, samt *tilknytning som et viktig grunnlag for elevens*

*sosialisering*. Når eleven knytter seg til læreren, frigjøres energi til læring og utforsking, og læreren blir en sentral rollemodell når det gjelder atferd og verdier (Bergin og Bergin 2009 i Drugli, 2013).

Elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker har ofte større utfordringer enn andre med å klare å utvikle sin evne til mestring. Disse elevene har et særlig behov for en inkluderende skole som tar vare på mangfoldet blant elevene. De har også særlig bruk for lærere som har evne til å avdekke ulike elevers behov, etablere gode relasjoner til elevene og tilrettelegge læringsmiljøet best mulig overfor disse behovene (Bru m.fl., 2016). En tredel av alle barn i Norge er, av ulike årsaker, i risiko for å streve med å finne seg til rette i grunnskolen (Brandtzæg m.fl, 2016). Disse barna trenger skolens og lærernes forståelse, empati og hjelp. De trenger skoleledere og lærere som har høy relasjonell bevissthet og modenhet. Skolen stiller krav om at barn skal ha gode selvreguleringsferdigheter. Med det menes evne til å håndtere og tåle egne følelser, evne til å skyve vekk distraksjoner, evne til å være oppmerksom på noe over en bestemt tid og evne til utsettelse eller reduksjon av aktivitet både verbalt og fysisk (Olafson, 2016 i Brandtzæg m.fl. 2016). En barnemoden skole vil ta hensyn til det faktum at elevens evne til å regulere seg selv, oppstår gjennom å bli regulert av andre.

Tilknytningsteorien synliggjør at det er gjennom ytre regulering vi styrker barnets evne til indre selvregulering. I Georg Herbert Mead (2005) sin teori om symbolsk interaksjonisme, eller speilingsteori, kan en finne dette perspektivet. Barnet er, i følge Mead, både et aktivt og observerende objekt i relasjon med sine omgivelser. Barnet kan ikke observere seg selv direkte, men gjennom andres reaksjoner får barnet en opplevelse av hvordan det virker på miljøet rundt. Ut fra denne teorien kan en hevde at barnets personlighetsutvikling dannes gjennom de reaksjoner barnet mottar, og i samspill med omgivelsene. Når elevene knytter seg til læreren, vil læreren bli en sentral rollemodell for elevene når det gjelder verdier og atferd. En elev som er trygt tilknyttet læreren sin, vil ta det læreren formidler på alvor. Motsatt kan en tenke seg at en elev som ikke er trygt tilknyttet læreren sin, i mindre grad vil bry seg om hva læreren sier. Mead ser den sosiale samhandling som grunnelementet i den menneskelige eksistens. De nærmeste voksenpersoners reaksjoner på barnets signaler vil dermed spille en avgjørende rolle i forhold til barnets oppfatning av seg selv (Dysthe, 2001).

Drugli (2013) viser til at det i enhver klasse vil være ca. 30 % av elevene som har en utrygg tilknytning til sine foreldre. Hvordan læreren forstår og møter elevene sine, vil bidra til å



prege elevenes utvikling. Mead (2005) bruker begrepet «signifikante andre» for å skille mellom perifere interaksjoner med de relasjoner der den andres vurdering betyr noe for eget selv. Gjennom gode samspillerfaringer utvikles barnets evne til å kunne ta en annens perspektiv. Videre utvikles evnen til å kunne generalisere og abstrahere denne andre, slik at barnet etter hvert vil kunne innta et gruppe- og samfunnsperspektiv (Dysthe, 2001). Læreren må bevisst reflektere over de prosessene som foregår mellom seg selv og elevene. Hvis dette ikke skjer, står lærer i fare for å utvise uhensiktsmessige kommunikasjonsstrategier som sinne, avvisning og for mye kontroll. Dette medfører økt sjanse til å utvikle negative lærer – elev relasjoner. Å se elevene innenfra innbefatter å vise dem at det er naturlig for oss mennesker å støtte oss på hverandre, og samtidig bidra til å styrke barns selvreguleringsevne (Drugli, 2013).

Alle lærere ønsker trygge, produktive elever som er følelsesmessig kompetente. Elevenes følelser er drivkrefter i læring. Følelser gir motivasjon som skaper velvære og ro, som igjen gir bedre kognitiv fungering. Å lære bort uten å ta hensyn til barnets følelser er vanskelig. Pedagogikk og psykologi møtes ved at en lærer må håndtere barnets følelser, og formidle kunnskapen på en forståelig måte. Skolen har en nøkkelrolle i å videreutvikle og lede prosessen fram til en mer ferdig utviklet hjerne hos barnet. Alle barn i skolen trenger følelsesmessig trygghet som grunnlag for utvikling av sosial kompetanse, tillit, utholdenhet, oppmerksomhet, evnen til å følge beskjeder og avtaler og ikke minst faglig læring (Uthus, 2016).

### 2.1.3 Emosjonell regulering, mentalisering og toleransevinduet

Barnets nervesystem utvikles og reguleres gjennom trygge relasjoner til voksne. Gjentagende erfaringer gjennom barndommen med gode og sensitive voksne, utvikler sosiale og robuste barn, og resulterer i en hjerne som etter hvert kan roe høy aktivering og regulere emosjoner (Cassidy 1994 i Brandtzæg m.fl. 2016). Å regulere egne emosjoner er viktig for å prestere på skolen. Peter Fonagy (2004) bruker begrepet mentalisering, som handler om å forstå menneskets utvikling ut fra tidlige tilknytningsforhold. Det handler om å kunne fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer i forhold til ønsker og behov, fornuft og følelser (Fonagy & Target, 1997). Kjernen i Fonagy's teori er at barnets evne til selv å regulere affekter er en forutsetning for å utvikle evnen til mentalisering. Tiffany Field utviklet en modell som hun kalte «Toleransevinduet» (Nordanger & Braarud, 2014). Hun observerte premature spedbarn i våken, rolig tilstand hvor de er tilgjengelig for stimuli og samspill. Hun så at det skulle lite til for spedbarnet ble overstimulert og urolig. «Vinduet» hvor barnet var

tilgjengelig for sanseinntrykk og samspill var smalere hos premature enn hos fullbårne spedbarn. Denne kunnskapen skapte en bevissthet om at premature spedbarn var sensitive for overstimulering, samtidig som de kunne trenge hjelp til å komme i det optimale «vinduet» for stimulering.

I senere tid har denne forståelsen blitt overført til blant annet traume psykologien (Nordanger & Braarud, 2014). Både barn og voksne som er traumatiserte har et smalere toleransevindu, og det skal ofte lite til før de overveldes. Det trenger heller ikke være store traumeopplevelser for å nyttiggjøre seg en forståelse av toleransevinduet. For eksempel kan det være at en elev som har negative erfaringer med matematikktimene gruer seg til dem, og at vinduet av den grunn er smalere. Hvis eleven i tillegg har sovet dårlig, eller har andre vansker hjemme, kan dette påvirke toleransevinduet til å bli veldig smalt. Eleven vil da raskt kunne reagere med uro, sinne, tilbaketrekking og lignende. Alle mennesker har et toleransevindu, bredt eller smalt. Jo smalere toleransevinduet er, desto mer utsatt er barnet for stress. Denne modellen kan være nyttig i skolen for å hjelpe lærere til å forstå barns uro i form av tilbaketrekking eller utagering, og hva som skal til for at elever som strever skal komme i så god tilstand som mulig for læring. Modellen kan hjelpe lærerne til å forstå når det blir for mye utfordringer. Vi har ulik bredde på toleransevinduet vårt, og reagerer dermed ulikt når vi blir overveldet. Samtidig må man vite at vinduet varierer fra dag til dag og fra situasjon til situasjon. Å kjenne til toleransevinduet kan være til hjelp for å forstå eleven, og gi riktig støtte slik at eleven holder seg innenfor sitt toleransevindu. Barn skal utfordres i skolen, ikke for mye, men akkurat passe.

En kan se på toleransevinduet i et allment psykologisk perspektiv. I skolen skal barn utfordres, og lærers forventinger er viktig. Fonagy (2004) viser til Vygotskji sin teori om nærmeste utviklingszone gjennom å understreke at den potensielle muligheten for utvikling ligger i kvaliteten på relasjonen mellom omsorgspersonen og barnet. Den affektive inntoningen fra omsorgspersonene er med på å speile barnet i relasjonen. Affektiv inntoning handler om hvordan voksne toner seg inn på barnets følelsesmessige tilstand og på den måten deler selve følelsen, en form for ikke-språklig empatisk kommunikasjon. Dette understreker relasjonens betydning i forhold til selvreguleringsevnen hos barnet. Lærer får en viktig oppgave å holde eleven innenfor vinduet, og ikke minst, hjelpe elever som lett blir overveldet med å utvide sitt toleransevindu. Lærers evne til en affektiv inntoning gjennom å være et støttende stillas blir av stor betydning for barnets utvikling.

## 2.2 Relasjonskompetanse

I kapitlet om tilknytningsteorier har vi sett at foreldre er barnas viktigste og primære tilknytningspersoner, og at tilknytningsprosessen mellom lærer og elev også er av stor betydning, spesielt for de mest sårbare barna. Gjennom en tilknytningsteoretisk tilnærming hvor interaksjon fremstår som en forutsetning for menneskelig utvikling, er det naturlig å se på Robert Pianta sin forståelse av relasjonens betydning i pedagogisk sammenheng. Skolebarn trenger trygge relasjoner til læreren (Pianta, 1999). Grunnet til Pianta er tilknytningsteori og et systemteoretisk perspektiv på læring og utvikling. Barn med utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner presterer dårligere enn barn med sterk tilknytning når det gjelder lesing og skriving, språklig utvikling, kognitiv utvikling og sosial interaksjon både med voksne og barn. I sin forskning legger Pianta vekt på at eleven er «*an open system*», og at andre enn foreldrene kan fungere som voksne som sørger for trygg tilknytning. Læreren kan være en slik person. Gjennom gode relasjoner skapes en trygg tilknytning, og dette vil påvirke positivt på barn som er i risikozonen for å utvikle problematferd. Pianta sin systemteori bygger på Bronfenbrenners økologiske forståelsesmodell (Bronfenbrenner, 1979). Utgangspunktet for teorien er at mennesker er en del av og påvirkes av ulike sosiale systemer. Dette er systemer som henger tett sammen og påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979).

Pianta (1999) er opptatt av å se eleven i skolekonteksten. Han trekker inn *Vygotskys nærmeste utviklingszone*. Han sier at relasjonens kvalitet skaper soner som er mer eller mindre funksjonelle når det handler om å øke elevens kompetanse. I trygge omgivelser vil elevene søke hjelp når de trenger det, og samtidig bruke hjelpen på en adekvat måte. Pianta (1999) har fokus på at eleven må sees på som en helhet, og at elevens atferd alltid må sees i kontekst med andre faktorer. Lærerens evne til å lede klasser er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Nordenbo, 2008; Nordahl, 2010; Hattie 2014). Relasjonen mellom lærer og elev er i denne sammenheng svært viktig for elevens læring. Det kreves en dyktig lærer for å kunne se alle elevenes perspektiv og kommunisere det tilbake til dem på en slik måte at det gir elevene et verdifullt grunnlag for å kunne foreta en egen vurdering, føle seg trygge og lære å forstå andre. Et trygt miljø for eleven er et miljø der feil blir fostret og ønsket velkommen (Hattie, 2014). Kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende i alle former for undervisning. Lærere med gode relasjoner til elevene sine ser ut til å oppleve mindre problematferd enn lærere som har dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2010).

Begrepet relasjon er latinsk og betyr «forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2011, s. 132). Pianta bruker begrepet dyadiske

systemer, om to mennesker som er i relasjon til hverandre og dermed har en gjensidig påvirkning på hverandre (Pianta, 1999). Det er læreren som i kraft av sin posisjon og profesjon har hovedansvaret for at relasjonen skal fungere og være utviklingsstøttende for elevene (Moen, 2011). Elev- lærer relasjonen er en asymmetrisk relasjon, der læreren har mest makt både på grunn av sin voksenrolle og sin yrkesrolle. Det er læreren som har ansvar for elevenes læring og utvikling, og dermed også ansvar for relasjonen (Drugli, 2013, Nordahl, 2010). For å være en god lærer er det nødvendig med både faglig kompetanse og relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen (Røknes & Hanssen, 2002 i Drugli, 2013). En relasjonskompetent lærer evner å se den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv og viser respekt for elevens integritet. Relasjonskompetanse kan utvikles, den er ikke statisk. Gjennom kunnskap, veiledning, refleksjoner og økt innsikt ved å være bevisst på hvordan man selv reagerer i samspill med ulike elever, kan en lærer utvikle sin relasjonskompetanse. Kjennetegn på gode lærer – elev relasjoner er blant annet høy grad av støtte, nærhet, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom (Drugli, 2013).

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig for hvordan elevene opplever undervisningen, for trivsel og den atferden de viser på skolen. En lærer som har god relasjon til den enkelte elev, vil være i posisjon til eleven. Når lærer er i posisjon har læreren tilgang til eleven, har lett for å snakke med ham eller henne og samtidig stille krav. En elev som opplever en slik lærer vil lettere kunne ta opp problemer som oppstår. Dette innebærer store muligheter for både lærer og elev til å komme frem til enighet ved utfordringer knyttet til både sosial utvikling og skolefaglig læring (Nordahl, 2010).

Alle mennesker har behov for anerkjennelse. Å bli sett, forstått, hørt og bekreftet er nødvendige forutsetninger i våre liv (Shibbye, 2009; Nordahl, 2010). Anerkjennelse er i denne sammenheng viktig. Lærere med et bevisst forhold til anerkjennelse vil kunne støtte og hjelpe eleven til et bedre liv. Læreren kan med sin bevissthet bidra til å øke elevens arbeidsinnsats og tro på seg selv i læringsarbeidet. En lærer må skille mellom hva en elev gjør og hva en elev er. Det er mulig å uttrykke at en ikke aksepterer det en elev gjør, samtidig som en anerkjenner og verdsetter eleven som person (Nordahl, 2010).

### 2.2.1 Intersubjektivitet

En god relasjon mellom lærer og elev åpner opp for intersubjektivitet i undervisningen (Nordahl, 2010). Intersubjektivitet er et sentralt begrep i forståelsen av lærer – elevrelasjonens betydning. Begrepet henvender seg mot det som skjer mellom mennesker, det de har sammen og en kontakt skapes. En kan i lys av dette si at intersubjektivitet er et relasjonsbegrep. Det er et fellesskap hvor det dreier seg om alt fra å dele fornemmelser, følelser og tanker, til en felles forståelse av hvordan man skal være og oppføre seg i aktiviteten (Moen, 2016). Sentrale spørsmål læreren bør stille seg i undervisningen er for eksempel: Hvordan kan jeg best mulig nå eleven? Hva tenker eleven? Hvordan bør jeg være for at eleven skal være trygg på meg? Å få svar på slike spørsmål kan gi undervisning gjennom intersubjektivitet som bidrar til bedre grunnlag for læring. Læreren bør se på elevene sine som tenkende og anerkjenne barnets perspektiv i læreprosessen. En elev som ser på seg selv som en som ikke kan matematikk, bidrar ikke godt til sin egen læreprosess. Det er derfor viktig at undervisningen bidrar til å påvirke barn og unges egne mentale prosesser i læringen. Undervisningen må på den måten dreie seg om å forstå elevens måte å tenke på. Læring må forstås på den måten at det er noe som foregår i det individet som skal lære. Læring er altså både en prosess og et resultat (Nordahl, 2010). Læreren må alltid være oppmerksom på å stille spørsmål som eleven kan svare på, og vise empati overfor elevens opplevelser enten de er positive eller negative (Moen, 2016).

### 2.2.2 Lærers betydning for et godt læringsmiljø - En autoritativ praksis –

Lederstilen til en lærer har stor betydning for å danne gode relasjoner. En autoritativ lederstil innebærer å ha høy grad av kontroll og samtidig bygge gode relasjoner til barn (Baumrind, 1999). En autoritativ lærer er en lærer som både utøver kontroll og viser følelsesmessig varme overfor elevene. Begrepet kontroll henviser til i hvilken grad den voksne har forventninger og er tydelig, mens begrepet varme viser til kvaliteten på relasjonen. Ved å utøve en autoritativ lederstil økes mulighetene for en lærer til å ha innflytelse på elevens læring og atferd. Forskning viser at det autoritative perspektivet bidrar til både å fremme positiv atferd og hemme negativ atferd (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2012; Roland, 2007). Det må være en god balanse mellom de to dimensjonene, og man kan ikke øke den ene dimensjonen uten å øke den andre. Skal man øke kontroll, må man på samme tid styrke relasjonen (Baumrind, 1999).

Lærere som arbeider med elever som på ulike måter strever med sin atferd eller viser tegn til psykiske vansker bør være personlig egnet, ha hensiktsmessige holdninger og gode kunnskaper om risikofaktorer og vite hva som er effektive tiltak. I tillegg må de ha støtte fra ledelse, kollegaer, foreldre og hjelpeapparat utenfor skolen når det er behov for det. En god klasseleder mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav, og mellom å strukturere og gi frihet. På samme tid må læreren også ha evne til å tåle nederlag og ikke ta det personlig om en opplever at elever viser motstand. Spurkeland (2011) sier det på denne måten: «Å være lærer er å framstå som en autoritet uten å være autoritær». Møtet mellom elev og lærer er en emosjonell situasjon der begge parters emosjonelle tilstand avgjør samhandlingsforløpet og utfallet. Gode relasjoner mellom lærer og elever og elevene imellom er en forutsetning både for god klasseledelse, positivt faglig utbytte og effektiv forebygging og mestring av ulike elevutfordringer i klasserommet (Nordahl m.fl, 2012). Ogden (2012) sin definisjon av klasseledelse er slik; «Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012 s.17). En klasseleder må etablere samarbeidskultur med elevene gjennom å bygge gode relasjoner. Det beskrives i teorien om betydningen av proaktiv klasseledelse. Det innebærer å være i forkant av mulige problemer, slik at en på den måten kan forebygge problemer som kan oppstå (Moen, 2011; Ogden, 2012).

### 2.2.3 Det nye læringsperspektivet

Befring (2013) skriver om det nye læringsperspektivet som en ny æra for menneskelig læring. Erkjennelser om at menneskelig læring har vunnet fram, med nye paradigmer og forståelsesmåter, er sammenfattet i fire grunntrekk. Det første grunntrekket har fokus på læring hos barn og unge. Ressurser som ofte har blitt oversett av samfunn og skole. Det grunnleggende paradigmet består i at *alle kan lære*. Utfordringen består i å skape en skolepraksis som kan realisere tilpasset og likeverdig opplæring for alle elever. Det andre grunntrekket ved det nye læringsperspektivet er forståelsen av *læring som en helhet*. Dette gir et premissgrunnlag for konsekvensvurdering av skolen der læring skjer i et isolert kontekstuel miljø med et abstrakt innhold. Det vil si at det meste som skjer i skolen skal ha relevans og verdi i den eksakte skolekonteksten, og det vil kreve omfattende supplering i konkrete sammenhenger for å få nytteverdi. Et tredje sentralt trekk ved det nye læringsperspektivet er forståelse av at den lærende selv er *aktør og aktiv konstruktør* for egen

læring. Dette perspektivet innebærer å se på barn og unge som entreprenører i egne liv. Innsikt i egen læring er i denne sammenheng vesentlig. Et fjerde trekk ved det nye læringsperspektivet handler om betydningen av å ha *tillit til seg selv som aktør og om positive framtidsutsikter*. Dette innebærer å ha tro på at en kan og tro på at det nytter å ta i bruk de ressurser en har for å nå de målene en ønsker.

Teorien om «self-efficacy-beliefs» utviklet av Bandura (1997) er i denne sammenheng aktuell. I teorien påpeker Bandura fire essensielle kilder for å oppleve følelse av livskontroll og framtidstro. De fire kildene er mestringsopplevelser, sosiale forbilder, bruk av egne ressurser og den siste kilden er relatert til fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i sammenheng med utføring av oppgaver og utfordringer. I følge Bandura spiller det å tro på seg selv og det å ha positive forventinger til seg selv en nøkkelrolle i all livsmestring. Gjennom teorien om utvikling av «self-efficacy-belief» har Bandura samlet mange tråder, og satt læring inn i et stort ansvarsfellesskap. Mestringsopplevelser til barn og unge er grunnleggende viktig. Alle må få oppleve å lykkes på en eller annen måte. Bandura fremhever relevante imitasjonsmodeller som betydningsfullt. Dernest er det viktig at barn opplever oppmuntring som hjelper dem til å tro at de kan nå sine mål. Til slutt fremheves at det er vesentlig å bidra til å støtte barn til å tolke stressreaksjoner og slitsomhet ved mestring av oppgaver på en positiv måte.

Barn trenger hjelp til å tolke seg selv når de opplever å bli slitne og stresset. De trenger støtte og oppmuntring for å utvikle positive forventinger til det de skal gjennomføre, på samme tid som de får oppleve seg selv som mestrende aktører i sitt eget liv. Barn som opplever å ikke ha tillit til egne evner og ikke kunne påvirke det som skjer, vil kunne oppleve maktesløshet, bekymring, apati eller desperasjon (Uthus, 2016). Dette er ofte karaktertrekk på barn som har fått etiketten «atferdsvanskelig» eller «utfordrende elev» og som står i stor fare for å komme inn i en negativ utviklingsspiral og utvikle dårlig psykisk helse. For alle som har ansvar for barn og unge er perspektivet at det finnes positive egenskaper i alle, en svært nødvendig forutsetning. De voksne må være opptatt av løfterike perspektiver og positiv fokusering.

Det nye læringsperspektivet gir en forståelse som kan være en impulsgivende og forløsende kraft både for skolen og elevene. Å sette søkelyset på hva vi selv kan gjøre, at det er vi selv som er hovedaktører, medfører i seg selv en utviklingskraft. Samtidig vil forståelsen av at det er læreren som har hovedrollen i læringsprosessen, føre med seg at det ikke bare er mer løfterikt, men også mer krevende å legge til rette for læring enn det den tradisjonelle

skolepedagogikken har hatt som utgangspunkt (Befring 2014). Spurkeland (2011) skriver at en utbredt misforståelse i pedagogikk og didaktikk er at faget lanseres uten forberedende arbeid på det mellommenneskelige planet. Relasjonspedagogikken vil trenge nærmere inn på individet, og gi større anerkjennelse av mennesket i lærings situasjonen.

## 2.3 Salutogenese

I følge verdens helseorganisasjon (WHO, 2014) gir det god helse å få realisere eget potensial, mestre i livet og å bidra i samfunnet. Dette perspektivet finner man igjen i Aaron Antonovskys teori om *salutogenese*. Antonovskys utgangspunkt for å utvikle denne teorien var en undring over mennesket og hvordan det håndterer store påkjenninger i livet, og fortsatt bevarer god psykisk helse og pågangsmot (Befring, 2014; Uthus, 2016). Begrepet salutogenese ble definert som: «*en enhetlig holdning som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgripende, varig, men dynamisk tillit til at ens indre og ytre miljø er forutsigbart, og at det er stor sannsynlighet for at ting vil gå så godt som man med rimelighet må kunne forvente*» (Antonovsky, 2012 s. 17) Salutogenese beskrives i denne teorien som «*det som bringer helse*», eller det som gjør oss friske, til tross for at vi utsettes for stressende betingelser i livet.

### 2.3.1 Patogent vs salutogent

Aaron Antonovsky (2012) søkte etter årsaken til at mennesket beholder eller også styrker sin helse, i stedet for å søke etter årsaken til sykdommen. Antonovsky satte fokus på at hele mennesket, og dets sammenheng, rommer unike forutsetninger som medvirker til dets helse. Han valgte å lete etter forklaringen på det som fungerer, og han valgte å betrakte helheten mer enn detaljene. Dette fokuset tilførte en ny måte å jobbe på innen forskning om god helse og dårlig helse. Antonovsky ville beskrive et bilde der både god helse og dårlig helse finnes hos alle mennesker, at det hører livet til. Selv den som er syk har fortsatt en helse igjen. Det innebærer at en ikke trenger å tenke på helse som enten frisk eller syk, men som en opplevd og fysisk kvalitet som gradvis endres mot mer eller mindre helse, en kontinuumstilnærming. Da kan en se på hvilke motstandsressurser som hindrer at man beveger seg i retning mot mindre helse. Motsatt vil en kunne søke forklaring på hva som muliggjør en bevegelse i retning av økt helse. Salutogenese handler om å finne hvor på kontinuumet hver enkelt person til enhver tid befinner seg.

Antonovsky var opptatt av hvilke faktorer som bidrar til å bevare personens plassering på kontinuumet eller skape en bevegelse og rette oppmerksomheten mot mestringsressurser



(Antonovsky, 2012). Dette kalles en helsefremmende tilnærming (salutogenese), i motsetning til en sykdomstilnærming (patogenese). Vi kan betrakte samme menneske ut fra en helsefremmende tilnærming og en sykdomstilnærming. Med en helsefremmende tilnærming velger vi å se på det som fungerer. Vi ønsker å forstå hvorfor det fungerer, slik at vi kan ta vare på akkurat dette og ha det som utgangspunkt for positiv endring i retning av bedre helse. Billedlig kan en si at vi beveger oss mellom de to polene, minimal helse i den ene ytterligheten, og optimal eller fullgod helse i den andre. Modellen setter verdi på den funksjonen eller helsen som finnes i hvert menneske (Hansson, 2010).

Befring (2014) hevder at forebygging på den ene siden omfatter tiltak for å beskytte barn og ungdom mot forhold som kan medføre eller forsterke problemutvikling. På den andre siden omfatter det tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges personlige kompetanse til å beskytte seg selv. I møte med problemtilstander kan det veksles mellom kartlegging, hjelpetiltak og forebygging. Det klassiske forebyggingsbegrepet referer til det som skal beskytte mot sykdom og lidelse. Å forebygge i et salutogent perspektiv handler derfor om å forhindre at uønskede hendelser inntreffer, samtidig som det innebærer å videreutvikle og vedlikeholde det som er positivt. Det betyr at en må redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor ved å beskytte mot skadelige og utviklingshemmende forhold. Sett i lys av dette forebyggingsperspektivet kan en si at veien fra patogenese til salutogenese ikke kun er en medisinsk utfordring i snever forstand. Et positivt livsinnhold med gode mestringsopplevelser vil være en viktig forebyggingsoppgave av svært stor betydning. Barn og unge i skolen må få oppleve ros og oppmuntring, og samtidig bidra til å utvikle bevissthet om betydningen av å være ansvarsfull både på egne og andre vegne (Breilid 2007 i Befring, 2014). En elev som rammes av funksjonsnedsettelse kan for eksempel ha mulighet til å bedømme sin helse som god. Den voksnes lederskap er avgjørende for at eleven skal evne å vurdere sitt liv som godt og vurdere mestring ut fra sitt eget utgangspunkt.

Antonovsky viste til at det salutogene spørsmålet førte til flere konsekvenser: Helsens mysterium måtte søkes og sees i hele sammenhengen. Individets bevegelse mot økt helse påvirkes av hvordan det lykkes med å håndtere og forstå sammenheng. Følelse av mot skapes når en kjenner opplevelse av sammenheng (Borjesson, 2017). I stedet for bare en symptomfrihet, er helse i et større perspektiv en unik personlig opplevelse som hvert individ avgjør selv. Det blir da den subjektive opplevelsen som avgjør hva det vil si å ha det bra. Rent objektivt kan to personer ha de samme forutsetninger, men den ene kan oppleve sin tilstand som god, den andre ikke. Uttrykket; «det viktigste er ikke hvordan man har det, men hvordan

man tar det» kommer til sin rett i dette perspektivet. Avgjørende for hvordan man tar det, er menneskers tidligere erfaringer og forventninger til fortsettelsen (Antonovsky, 2012).

Menneskers fortellinger blir viktigere enn symptomene i det salutogene perspektivet. Det interessante vil være, i felleskap, å søke de ressurser som kan fremme en bevegelse mot bedre helse. Disse ressursene må søkes i hele mennesket og se hele dets sammenheng. Antonovsky kritiserte den ensidige patogene tenkningen, men ville ikke erstatte den med den salutogene tenkningen. De er to tilnærminger som er komplementære, og det er behov for begge. En salutogen tilnærming innebærer en opplevelse av mening, egenforståelse og medansvar for at sin egen situasjon har verdi. Antonovsky søkte å finne en sammenfallende modell eller teori som hjelp til å identifisere hva som var generelt viktige forutsetninger og ressurser for menneskets helse. Han lette etter et felles prinsipp som hjelper et menneske til å håndtere sin situasjon på en hensiktsmessig måte. Han fant svar bestående av tre områder eller begreper; Mennesket ser ut til å ha behov for å oppleve tilværelsen håndgripelig, håndterbar og meningsfull. Viktigst av disse tre begrepene var opplevelsen av meningsfullhet. Disse tre begrepene viste seg å utgjøre en felles helhet og virket sammen på mange ulike områder. Teorien, eller begrepet, fikk da navnet *sense of coherence* (SOC). På norsk ble det oversatt til *opplevelse av sammenheng* (OAS), (Hansson, 2010). I bred forstand kan en si at dette handler om å være rustet til å mestre livets utfordringer og påkjenninger (Befring, 2012). Antonovsky (2012) gikk ut fra at mennesker hadde ønsker om hvordan de ville leve, og at de trengte guiding og opplevelse av støtte for å klare det. Opplevelse av sammenheng fører på den måten til at mennesker tør å utfordre seg selv, som er en forutsetning for at man klarer å være i situasjoner som kriser, traumer og håpløshet. Opplevelse av sammenheng blir en garanti for å beholde troen på at man klarer å komme forbi, rundt og gjennom det som er vanskelig.

### 2.3.2 Salutogent lederskap

Teorien om salutogent lederskap er videreutviklet og beskrevet i Anders Hansons bok *Salutogent lederskap* (2010). Han gir en beskrivelse av den salutogene idéen, og teorien om opplevelse av sammenheng. «Salutogenese innebærer å søke helsens opprinnelse» (Hanson, 2010 s. 14). Dette passer godt inn i hva lederskap i utgangspunktet handler om, nemlig å finne og påvirke de forutsetninger som gjør at elevgrupper og organisasjoner trives og fungerer. Et salutogent perspektiv kan gi en lærer en tankemodell og et verktøy for sitt daglige lederskap. Når mennesker har en god opplevelse av sammenheng, utgjør det et viktig fundament for at virksomheten en lærer leder skal fungere bra. Uansett om jeg skal lede andre eller meg selv, fungerer det best hvis jeg forstår og begriper sammenhengene, om oppgaven og

sammenhengen oppleves meningsfull og om jeg kan håndtere situasjonen som jeg selv ønsker fremfor at omgivelsene krever at jeg skal mestre.

Når en snakker om salutogent lederskap innebærer det at vi møter hvert menneske med en tanke om at det er bærer av ressurser, vilje og evne til å bidra til det som gir mening (Hansson, 2010). Denne måten å tenke på har vist seg meget anvendbar som en tankemodell for lederskap. En modell for å hjelpe oss til å forstå en komplisert tilværelse. Lærerens oppgave i et salutogent lederskap blir å reflektere over hva som gjør situasjonen håndterbar, begripelig og meningsfull for den enkelte elev. Den salutogene tilnærmingen innebærer å se på de verdier og ressurser som ethvert menneske har. «En salutogen tankegang er ikke bare en forutsetning for, men tvinger oss til å jobbe for å utforme og fremme en teori om mestring» (Antonovsky, 2012 s. 37). Mestringserfaringer øker forventningene om å klare oppgavene en blir tildelt, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventningene om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det finnes alltid noe som er bra og verdifullt. Gjennom en slik måte å se på mennesket og vurdere hva som har verdi og hva som er viktig, får vi et verdigrunnlag og en god idé om hva som er viktig i lederskapet. Enkelt kan man si at en salutogen tilnærming tar vare på det som fungerer og bidrar til å endre klager til ønsker. Salutogent lederskap er lederskap der det menneskelige møtet er utgangspunktet for å finne energien og forandringen som kan lede mot gode prestasjoner. Den salutogene måten å se mennesket på er interessert, respektfullt og anerkjennende. Du kan se på mennesker du møter som del av menneskeheten. Hvert enkelt menneske inngår i en mye større sammenheng, samtidig som det er nærværende med deg akkurat når du møter det. Mennesket er bærer av sin historie og sin egen fremtid. En lærer som står overfor en elev som har vansker, kan velge å se denne eleven som en person med en egen fortelling og en egen sammenheng. Da blir eleven mye mer enn bærer av sitt problem.

Mennesket, selv den som for øyeblikket har en sykdom eller en annen vanske, har sin verdi som helt menneske og sannsynligvis en form for evner eller ressurser som fortsatt har en verdi for seg selv og/eller andre. Med en slik tilnærming blir den salutogene idéen veiledende for hvordan vi ser mennesker vi møter. Et salutogent lederskap kan lede oss frem til å se den grunnleggende verdien hvert menneske er bærer av (Hansson, 2010). Når vi har sterke forventninger om å lykkes med oppgavene, vil det å mislykkes enkelte ganger forklares lettere med andre faktorer enn egen kompetanse, for eksempel situasjonsfaktorer, feil strategi eller lav innsats (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Som lærer kan en bevisst velge å ha et salutogent blikk på elevene. Det skaper en forventning hos læreren at alle elever har noe av verdi, noe

unikt, noe interessant. Denne måten å se eleven på, signaliserer nysgjerrighet og interesse for hver enkelt elev og gir et godt utgangspunkt for en positiv energi i møtet. Det kan skape noe i begge som gir vilje til å dele, gir åpenhet og større evne til å håndtere følelsene sine hvis noe vanskelig skulle dukke opp. Poenget med salutogent lederskap er altså å sette fokus på det man ønsker eller vil oppnå. Da skapes en retning av målet for forbedringsarbeidet. For å oppnå det vi vil, interesserer vi oss deretter for i større utstrekning faktorer som bidrar til at vi lykkes, og mindre fokus på svakheter som finnes (Hansson, 2010).

Hvis elever opplever at det legges for stor vekt på læringsoppgaver hvor det er stor sjans for å mislykkes, vil det kunne ha mange uoversiktlige, negative konsekvenser (Befring, 2014). Elevene som opplever å ikke strekke til vil få vansker med å verne om sin egen selvtillit. De står i fare for å lære at de er mindre verdt og har små sjanser for å lykkes (Sunde, 2010 i Befring, 2013). På et kontinuum av god og dårlig helse er det stor fare for at disse barna havner langt over på siden av å utvikle dårlig helse.

Å bli møtt med positive forventninger faglig og sosialt er avgjørende for barns utvikling. De unge som får tro på seg selv og opplever mestring i det sosiale samspillet og de oppgavene de får presentert på skolen, har tatt det viktige steget på livets vei. De elevene som ikke opplever dette har stort behov for støtte og oppmuntring for å bryte det mønsteret de er kommet inn i. For barn og unge er utvikling av en positiv selvopplevelse og en optimistisk grunnholdning av stor verdi for både læring, livskvalitet og helse (Befring, 2013). Læringsprosessen har en markant kumulativ tendens ved at de som lærer lett vil raskt lære mer, mens de som strever med å lære vil raskt ligge på etterskudd. I gode lærings- og oppvekstmiljø vil det indre tilskuddet til læring bli supplert med en ytre motivasjon gjennom ulike former for stimulering og oppmuntring. Befring (2013) peker på at det i liten grad legges vekt på holdningslæring og interesseutvikling i skolen. Dette har uheldige konsekvenser fordi motivasjon for læring er av stor betydning for å være med i en livslang læringsprosess. Det er godt dokumentert at barn som vokser opp i miljø som ikke gir inspirasjon til den læringen skolen forventer, svært ofte ikke får en gunstig skolekarriere (Sunde, 2010 i Befring, 2013). I lys av dette er det av stor betydning at vi vet at det ved enkle justeringer og god støtte fra lærer gjennom ros og oppmuntring kan gi store læringsgevinster til elever som er utsatt for å utvikle en dårlig skolekarriere. Salutogent lederskap vil hjelpe lærer i dette arbeidet.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet om forskningsmetode redegjør jeg for framgangsmåten i denne oppgaven. Kapitlet er delt inn i ni underkapittel. Først vil jeg begrunne hvorfor semistrukturert forskningsintervju ble valgt. Jeg presenterer deretter hvordan forskningsdeltakerne ble rekruttert, og sier noe om utfordringene og endringene i rekrutteringsprosessen. Jeg redegjør for prosessen i å innhente empiriske data fra forskningsdeltakerne, og hvordan jeg transkriberte. Jeg diskuterer også mulige feilkilder. Alle forskningsdeltakerne ble ivaretatt slik personopplysningsloven krever. Det ble brukt samtykkeskjema, og i framstillingen benyttes fiktive person- og stedsnavn. I kapitlet redegjør jeg for koding av sitatene til forskningsdeltakerne, analyseprosessen og gjennom etiske retningslinjer beskriver jeg hvordan jeg ivaretar forskningsdeltakernes opplysninger og historier.

### 3.1. Kvalitativt forskningsintervju

Et intervju betyr egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om det samme temaet. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomenet som er knyttet til situasjoner og personer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013). Fenomenologi er en av flere retninger innen kvalitativ forskning, hvor fokuset er å forske på det som har vært, og hvordan mennesker erfarer og opplever samme fenomen (Postholm, 2010). Et fenomenologisk forskningsopplegg er fleksibelt, der forskeren kan arbeide parallelt med ulike deler i forskningsprosessen. Tolkning og analyse er sammenvevd, slik at problemstilling, innsamling av data, analyse og fortolkning er gjensidig påvirket. Det er alltid problemstillingen som er avgjørende for hvilke metode man bruker for å finne svar (Moen og Karlsdottir, 2015). Mitt fokus var å få kjennskap til forskningsdeltakernes personlige opplevelser. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Ved å bruke intervju som datainnsamling sikrer man god tilgang på forskningsdeltakernes personlige erfaringer (Postholm, 2005).

### 3.2 Valg av forskningsdeltakere

Strategisk utvalg beskrives av Thagaard (2013) som et utvalg hvor forskningsdeltakerne har egenskaper som gjør at de egner seg til studien. Jeg vurderte det som riktig og viktig å intervju lærere med bred erfaring fra skolefeltet og lærere med sterk interesse for feltet. Det var også viktig for meg at de hadde et ekstra engasjement på området. Det tenkte jeg var et

godt utgangspunkt for å ha lyst til å delta i studien. Da var det størst sannsynlighet for at de ville dele sine erfaringer med meg.

Jeg snakket også med kollegaer som kjente til lærere som de mente kunne være gode kandidater, og jeg snakket med andre lærere, og ledelsen på ulike skoler. Thagaard (2013) kaller dette for snøballmetoden. Ved å snakke med noen, henvises man videre til andre det er relevant å snakke med, i dette tilfellet lærere som hadde en ekstra interesse for psykisk helse.

Jeg valgte å intervju tre lærere fra to forskjellige skoler. Jeg tror det er nyttig for perspektivet i studien at jeg valgte å innhente informasjon fra to ulike skoler. På den ene skolen har jeg bedre kjennskap til forskningsdeltakerne, da jeg har arbeidet som PP-rådgiver der de fire siste årene. Den siste forskningsdeltakeren jobber på en skole hvor jeg har mindre kjennskap. Jeg synes det var nyttig å velge en skole hvor jeg hadde mindre kjennskap, da jeg merket at jeg ikke hadde med min egen forforståelse i samme grad som på den andre. Denne forskningsdeltakeren har også noe mindre erfaring i skolen, men en videreutdanning i psykologi og et sterkt engasjement for fagområdet psykisk helse. På denne måten kan en si at jeg hadde en strategisk deltakerutvelgelse. Disse forskningsdeltakerne skal gi meg muligheten til å få et innblikk i om skolen er en god arena for å forebygge psykiske vansker, samt på hvilken måte lærerne opplever sin egen rolle for å fremme psykisk helse hos elevene. Helt konkret foregikk rekrutteringen ved at jeg først snakket med rektor og deretter kontaktet den enkelte direkte. Alle tre ble kontaktet i løpet av tre uker. Vi avtalte tid for intervju og jeg sendte samtykkeskjema (vedlegg nr 3) til den enkelte deltaker.

### 3.3 Forskerrollen og min egen forforståelse

Som forsker i kvalitative studier må jeg erkjenne at forskeren selv er det viktigste instrumentet. Jeg samler inn datamateriell og konstruerer det i samspill med forskningsdeltakerne, tolker og analyser det samme materialet. Dette forutsetter tre egenskaper hos forskeren; toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter. For å innfri dette må en forsker være åpen for det uventede (Nilsen, 2014). Det å skape et tillitsforhold slik at forskningsdeltakerne føler seg trygge er viktig for intervjusituasjonen. Hvordan jeg presenterer problemstillingen, og hvordan jeg får deltakerne til å føle seg trygge er avgjørende for at de skal gi ærlige svar og gode historier som bidrar til svar på problemstillingen. Det gjelder å stille spørsmål på en slik måte at forskningsdeltakerne åpner seg og forteller sine historier med egne ord. Min bakgrunn, kompetanse og erfaring,

sammen med min relasjon til forskningsdeltakerne og deres historier, farger datamaterialet. Dette må være med i vurderingen når jeg skal bearbeide datamaterialet og analysere det.

Forskerrefleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens individuelle, subjektive teorier. Forskeren er ikke en nøytral person som ser på forskningskonteksten med et objektivt blikk (Nilsen, 2014). Moen & Karlsdottir (2015) skriver at det er viktig at forskeren under intervjuet holder sine meninger for seg selv, slik at deltakerne ikke blir påvirket av forskerens synspunkter. Jeg arbeider med pedagogisk forskning i denne studien, og må være observant og reflektert på at min rolle som forsker må være gjennomtenkt med tanke på subjektiv forståelse av svar, objektive beskrivelser, evnen til å kommentere forskningsdeltakernes respons i intervjuene, og etter transkribering; håndtering av forskningsdeltakernes svar og drøfting av disse.

### 3.4 Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju

Målet med intervjuguiden var å få stilt spørsmål til forskningsdeltakerne på en slik måte at jeg fikk besvart og belyst problemstillingen min. Jeg startet med å skrive ned alle spørsmål som dukket opp underveis i lesing og utforskning av nyere forskning på feltet. Det ble mange spørsmål og stor bredde i hva jeg spurte etter, da jeg hadde så mye jeg ønsket å reflektere rundt. Å utarbeide intervjuguide er en arbeidsprosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Nilsen, 2014). Gjennom veiledning fikk jeg snevret inn og satt fokus på et smalere område. Intervjuguiden ble halvert, men fortsatt hadde jeg mange spørsmål. På noe av det jeg ønsket å få besvart opplevde jeg at det var behov for å beskrive teoretisk forståelse før spørsmålet ble stilt. Jeg reflekterte over at dette innebar en risiko for å legge føringer for svarene. Tilbakemelding fra veileder var også at det var riktig å endre spørsmålene slik at de ble enklere i sin form. Jeg ønsket meg ærlige svar, ikke at en skulle bli opptatt av hvor profesjonelt spørsmålene ble stilt eller svart på. Det var også viktig for meg å ha rom for å stille utdypende spørsmål underveis for å kunne fange lærerens egne betraktninger uavhengig av teori. Til slutt hadde jeg lagt inn et oppfølgende spørsmål for at de skulle få komme med egne erfaringer uavhengig av mine spørsmål.

Intervjuguiden opplevde jeg fortsatt som stor, men jeg bestemte meg for å prøve den ut. I følge Dalen (2013) anbefales det sterkt å gjennomføre prøveintervju i en kvalitativ intervjustudie for å se om intervjuguiden virker og hvordan man fungerer som intervjuer. Mitt prøveintervju ble gjennomført med en venninne som er utdannet lærer, og jobber på en

ungdomsskole. Hun gav meg konstruktive tilbakemeldinger som medførte at jeg endret rekkefølgen og kuttet ned på antall spørsmål. Vi diskuterte om noen av spørsmålene var krevende å svare på. Min erfaring med prøveintervjuet gjorde at jeg merket hvor lett det var å gå inn i dialog. Det var også en god erfaring å vurdere seg selv etter prøveintervjuet via lydopptaker. Jeg hørte hvordan jeg stilte spørsmålene og bekreftet underveis. Det gav meg tanker om at jeg måtte være forberedt på å tåle stillhet og ikke kommentere for raskt (vedlegg nr. 1).

### 3.5 Intervjuene

Jeg startet alle intervjuene med å informere forskningsdeltakerne om at deltakelsen var frivillig, og at alle svar ville bli anonymisert. Jeg var opptatt av at de innledende spørsmålene var av en slik art at forskningsdeltakerne følte seg vel og var avslappet i intervjusituasjonen (Nilsen, 2014). Jeg valgte å ikke dele ut intervjuguiden på forhånd. Dette fordi jeg ønsket at de skulle få mulighet til å svare her og nå, og slippe å bruke mye energi på forhånd. Intervjuet ble gjenfortalt etter gjennomføring, i et forsøk på å sikre seg at informasjonen ble gjengitt så korrekt som mulig. To av intervjuene ble gjennomført hjemme hos meg og ett på skolen til forskningsdeltakeren. Alle forskningsdeltakerne var innforstått med at det ble brukt lydopptak til innsamling av data. Jeg informerte i starten av intervjuet at jeg regnet med å bruke ca. 60-90 minutter. Dette gav forutsigbarhet for begge parter.

### 3.6 Transkribering

Transkriberingen ble gjort fortløpende etter hvert intervju. Det satte i gang tankeprosesser hos meg underveis i skrivingen, spesielt med tanke på valg av teori. Ordrette sitat valgte jeg å skrive på bokmål fordi det bidrar til mer anonymisering. Jeg delte svarene inn på samme måte som intervjuguiden var utformet. Det ble tre kolonner, hvor første kolonne var deltakerens bakgrunn, andre kolonne var spørsmål til utdypning i forhold til psykisk helsearbeid i skolen og tredje kolonne var spørsmål knyttet til lærer-elev relasjonen.

### 3.7 Analyse av datamaterialet

I analysedelen har jeg lagt vekt på empirien forskningsdeltakerne har, altså den erfaringsmessige kunnskapen de formidlet under intervjuene og forsøkte å se dette i sammenheng med problemstillingen min (Befring, 2007). Nilsen (2014) sier at kvalitativ forskning er en strukturert og systematisk prosess, samtidig som det er en intuitiv og kreativ



prosess. Det er ikke oppskrifter eller regler for analyseprosessen. Enhver forsker utvikler sin måte å analysere datamaterialet på.

Lindseth og Norberg sin metode, som de har hentet fra Ricoeur sin fenomenologisk-hermeneutiske filosofi bestående av tre trinn, har vært en inspirasjon i analysearbeidet. Det første trinnet kalles for naiv lesing. Jeg leste teksten flere ganger og søkte å forstå den som en helhet. Dette trinnet er i samsvar med det fenomenologiske perspektivet som handler om å arbeide aktivt for å sette vår teoretiske referanseramme og forforståelse midlertidig i parentes (Malterud, 2004). Jeg jobbet aktivt med å motstå fristelsen for å begynne å systematisere. Da jeg hadde lest gjennom alt, kunne jeg oppsummere mitt inntrykk. Jeg leste en ny runde og markerte ord, setninger og begrep som gikk igjen i de ulike intervjuene. Dette gav meg et åpent utgangspunkt, og det hjalp meg til å tenke gjennom hva forskningsdeltakerne faktisk hadde sagt. Ved å lese hvert intervju mange ganger uten noe annet mål enn å lese teksten, ble jeg mer involvert i forskningsdeltakernes ytringer. Jeg arbeidet bevisst med ikke å farges av egne tanker og tolkninger, men lese helheten så objektivt som mulig.

Trinn to ble gjennomført som en strukturell analyse. Jeg leste teksten og søkte å forstå delene opp mot problemstillingen min. Målet var å forstå hva som er relevant for problemstillingen. Jeg kategoriserte alle setningene som forskningsdeltakerne gav i intervjuene for å finne mening og eventuelle mønster. Det var i denne fasen krevende å finne en effektiv metode, og jeg var usikker på hva som var det mest hensiktsmessige å gjøre. Å sette svarene inn i en tabell gav meg en god oversikt over materialet jeg hadde. Dette kalles i litteraturen for en deskriptiv analyse (Postholm, 2010). Datamaterialet blir redusert, på den måten blir det mer oversiktlig og forståelig. Gjennom denne måten å analysere materialet kom jeg frem til tre ulike hovedkategorier. Alle setninger fra forskningsdeltakerne ble igjen gjennomgått og forsøkt kategorisert inn i de tre hovedkategoriene. Videre ble hver kategori bearbeidet hver for seg, før jeg igjen søkte å se sammenhengen mellom kategoriene. Dette beskrives i litteraturen som den aksiale kodingsprosessen, hvor forskeren får en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre (Postholm, 2010).

Det tredje trinnet besto i at jeg søkte å forstå delene i en ny fortolket helhet, og se det i lys av det som hadde kommet fram i studien. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som den hermeneutiske spiral eller sirkel. Det innebærer at all tolkning består av stadig bevegelse mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og vår forforståelse, og mellom det som blir fortolket og konteksten (Nilsen, 2014). Det er

ikke mulig å være helt løsrevet fra egen teorikunnskap og erfaringer, slik at forsker må være seg bevisst egne meninger og antakelser. Jeg må også være bevisst min egen subjektivitet i fortolkningen av materialet. Det er forskningsdeltakernes erfaringer jeg er interessert i å presentere, som medfører at jeg må søke etter å legge egne meninger til side (Dalen, 2013).

Målet er å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra datamaterialet som gir svar på problemstillingen (Nilssen, 2014). På samme måte som i arbeidet med intervjuguiden, tok jeg utgangspunkt i problemstillingen da jeg skulle analysere. Slik sorterte jeg ut hvilken informasjon forskningsdeltakerne gav som var relevant for at jeg kunne besvare oppgaven min. Jeg hadde da arbeidet ut fra det siste trinnet i den fenomenologiske-hermeneutiske filosofien, og søkte å forstå helheten av mine funn. Det som var til størst nytte her var å se regelmessigheten og fellestrekkene i datamaterialet for å knytte det sammen til en større helhet.

### 3.8 Kvalitetssikring

Noen forskere kan foretrekke å bruke begreper som pålitelighet, gyldighet og overførbarhet istedenfor reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2013). Jeg skal bruke de førstnevnte begreper for å beskrive hvordan oppgaven ble kvalitetssikret.

Postholm (2010) referer til at det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, metoden som blir valgt, spørsmålene som blir stilt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på. Det er derfor ofte at kvalitativ forskning kritiseres vedrørende pålitelighet i funn, da et individ alene gjør alle valg helt fram til resultatet ferdigstilles.

Det kan hjelpe på påliteligheten at leseren ser hvordan jeg som forsker begrunner mine valg og presenterer min egen forforståelse. Samt hvorfor jeg har valgt de ulike teoriene som inngår i studien og at jeg forklarer prosessen med å tolke datamaterialet. Det kan, slik jeg ser det, hjelpe kvaliteten på oppgaven å gjøre hele prosessen så gjennomsiktig som mulig.

Noe av det som også kan hjelpe på påliteligheten er at forskningsdeltakerne gir svar ut fra egne erfaringer og opplevelser i sin yrkeshverdag. Forskningsdeltakerne vil dele sine tanker ut fra en forståelse som er påvirket av de erfaringene de har tilegnet seg fram til intervjuene blir gjennomført (Thagaard, 2013). Videre vil en styrke i påliteligheten være at forskningsdeltakerne får lese gjennom intervjuene når de er transkribert. Dette gjør at man åpner for at de kan komme med tilbakemeldinger, og ta hensyn til disse. Jeg valgte å ta en

«membercheck» hvor forskningsdeltakerne fikk mulighet til å lese gjennom transkriberingen. Forskningsdeltakerne gav tilbakemeldinger på at de kjente seg igjen i mine oppfatninger og bekreftet mine tolkninger. Å kvalitetssikre at deltakerne blir gjengitt så korrekt som mulig, er viktig for påliteligheten.

Videre er det nyttig å se om studien undersøker det den skal, at det er gyldighet i oppgaven. Min intensjon med oppgaven er ikke at all data skal kunne overføres direkte, men ha gjenkjenningsverdi for lærere og PP-rådgivere. Kanskje kan noen av forskningsdeltakernes svar/verktøy for å håndtere psykisk helse i skolen ha overførbarhet til andre lærere og PP-rådgivere.

### 3.9 Samtykke og etiske retningslinjer

Den nasjonale Forskningsetiske Komiteen for Samfunnsvitenskap og Humaniora, heretter kalt NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2018), har utarbeidet retningslinjer for forskning. I følge NESH er ikke denne masteroppgaven knyttet til så strenge personvernsopplysninger at den er kvalifisert til å søke om meldeplikt, men det var etiske hensyn som skulle følges. Etiske hensyn som har vært viktige å ivareta i min forskning er konfidensialitet, fritt og informert samtykke, taushetsplikt og personvern. Jeg vil nå utdype dette nærmere (vedlegg nr. 3).

Det må legges et grunnlag ved at man innhenter forskningsdeltakers informerte og frie samtykke. Først da kan man starte et forskningsprosjekt. Forskningsdeltaker skal opplyses om hensikt med forskningen, hvilke metoder som brukes og konsekvenser som kan komme ut av deltakelse. Forskningsdeltakerne i denne oppgaven fikk spørsmål om de ønsket å delta. De fikk også informasjon om at det var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. De fikk først muntlig informasjon om studien, deretter skriftlig informasjon med samtykkeskjema. Som forsker forplikter jeg å behandle datamaterialet konfidensielt, uten å gi innsyn til noen andre. Dette omhandler personvernet og deltakernes rett til at opplysninger om den enkelte deltaker blir beskyttet.

Jeg brukte intervju som datainnsamlingsstrategi, og intervjuene ble tatt opp med lydopptak på telefon. I forhold til konfidensialiteten var det noen hensyn å ta. I transkriberingen ble det brukt fiktive navn, steder som ble omtalt ble fjernet og opptakene ble lagret i nummerrekkefølge. Samtykkeskjemaene ble oppbevart i låst skuff på mitt kontor. Transkriberingen, lydfilene og samtykkeskjemaer vil bli slettet og makulert, i henhold til

informasjonsskrivet, når arbeidet med masteroppgaven er ferdig. Det kreves et informert og fritt samtykke, som innebærer at deltakerne får innblikk i hensikt, mål og hvilke metoder som skal brukes og hvordan resultatet skal presenteres. Forskeren må bestrebe seg på å anonymisere forskningsdeltakerne i fremstillingen, slik at funn ikke kan spores tilbake til personer (Dalen, 2013). Forskningsdeltakerne i denne studien har fiktive navn og kalles Rune, Tara og Kristine.

I kvalitativ forskning må man alltid ta hensyn til samspillet mellom forskningsdeltakere og forsker. Jeg søkte å være bevisst min egen tilstedeværelse og væremåte i samspillet med deltakerne. Det var viktig for meg at deltakerne følte seg respektert og ivaretatt, og at de opplevde en atmosfære som medførte så ærlige svar som mulig. Et annet hensyn å ta var at jeg gjennom jobben i PPT kjente noen av deltakerne bedre enn andre. Da merket jeg at det var lett å stille ledende oppfølgingsspørsmål for å bekrefte min forståelse. For å unngå dette måtte jeg ha et sterkt fokus på å jobbe konkret ut fra intervjuguiden i selve intervjuet. Jeg gav kanskje lite bekreftelse på det forskningsdeltakeren sa, i håp om å unngå å føre dem til noe de ikke hadde intensjon om selv. For å gjøre deltakerne trygge, informerte jeg om at jeg ville holde meg til intervjuguiden og bare være litt deltakende underveis. Dette tror jeg var en viktig forutsetning for å skape trygghet.

## 4.0 Empiri og analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn og beskrive hovedtendenser, som jeg vil underbygge med sitater fra forskningsdeltakerne. Empiri og analyse presenteres fortløpende for hver av de tre kategoriene; *tilknytning*, *relasjonskompetanse* og *salutogent lederskap*. Dette valgte jeg fordi det gir best sammenheng i framstillingen.

Sitatene fremstår tydelige i sitt budskap om tre lærere sine refleksjoner om å etablere godt læringsmiljø gjennom sin egen betydningsfulle rolle for å fremme god psykisk helse hos elevene. I historiene kommer det fram hvordan lærerne beskriver håndtering av barn som på ulike måter strever med å finne seg til rette i skolen.

### 4.1 Tilknytning

Tilknytningsteorier viser at barnet gjennom trygg tilknytning blir frigjort og klargjort for mestring og læring. Jeg presenterer her noen av refleksjonene som kommer frem i intervjuene

som omhandler betydningen av tilknytning. Da jeg spurte lærerne om hva skolen må vektlegge for barn med lav selvfølelse, var alle lærerne opptatt av tilpasning på elevene sitt nivå og mestring. Lærerne beskriver det på denne måten:

*Rune (1): Tilpasse slik du skal gjøre med alle elever, ut fra de forutsetninger de har. Slik at de alltid må føle at de må strekke seg litt. Autentiske mestringsopplevelser, gi elevene en følelse av at jeg klarte meg bra ... Noen er jo litt mer på den måten at de tenker negativt...*

*Tara (2): Må legge til rette slik at barnet opplever mestring, kunne lykkes. De voksne må legge til rette ut fra hvert enkelt barn sine forutsetninger. Med gode relasjoner da går ting så mye mer på gli, fordi du kjenner de og vet hvor de står. Noen tar store steg og andre tar musesteg.*

*Kristine (3): Må gjøre barna trygg på at det de gjør er bra nok ... jobbe med å hjelpe de inn i det sosiale er også viktig, støtte de, tenke ros og oppmuntring.*

Sitatene viser at tilknytningsteori er viktig kunnskap inn i skolen. Å tilpasse oppgaver ut fra elevens mestringsnivå virker sterkt inn på forebygging av stress og press. Måten et barn blir møtt på av voksne i skolen er av svært stor betydning for hvordan barnet etter hvert lærer å håndtere følelser på egen hånd.

Lærerne viser at de tenker på hele barnet, de har en bred forståelse av hver enkelt elev og hvor forskjellig håndtering de kan ha behov for. Rune (1) sier det må tilpasses ut fra de forutsetninger elevene har, gi elevene en følelse av at jeg klarte det bra. Det er nettopp i relasjonen til tilknytningspersoner at barnet får hjelp med følelser og stress, og anledning til å føle seg trygge. Tilknytningsteori blir av den grunn også kalt emosjonsreguleringsteori. Når et barn føler det ikke mestrer, trenger det emosjonsstøtte fra gode voksne som ser dem. Kristine (3) sier at å hjelpe elevene inn i det sosiale er viktig, og støtte elevene gjennom ros og oppmuntring. Alle emosjonelle tilstander reguleres i relasjonen, både velvære, balanse, nysgjerrighet, glede, sinne og frustrasjon. I møte med barn skrur den voksne følelser opp og ned hele tiden (Brandtzæg m.fl, 2016). Essensen i tilknytning er evnen til å utvikle følelsesmessige bånd til en annen person. Små barn har både en biologisk iboende tendens til å knytte seg til de personene de er mye sammen med, og til å utforske og lære. Hart & Schwartz (2009) skriver at tilknytning kan betegnes som en medfødt og livsnødvendig tilbøyelighet til å knytte følelsesmessige bånd til nære voksenpersoner. Rune (4) beskriver dette på denne måten:

*Rune (4): Den eleven var vanskelig å komme inn på ... han ville ikke slippe meg inn på en måte, samtidig som jeg så at jeg var veldig viktig for han. Jeg måtte bruke tid, være forsiktig i min inntoning og avvente til han var der og ville ha kontakt. Det tok tid, men etter hvert*

*utviklet vi et nært og godt samspill. Det tror jeg var svært viktig for hans læring og hans følelse av sosial tilhørighet i klassen.*

Tilknytning skaper en følelse av tilhørighet, og må ikke forveksles med avhengighet. Tilknytningsrelasjoner er viktig både for barnets beskyttelse for å bli kjent med, regulere og håndtere følelsesregisteret sitt. Er et barn engstelig, vil måten vi møter barnet på, være med på å skru engstelsen opp eller ned. Det er sannsynlig at Rune (4) gjennom sin måte å møte eleven på er med på å skru engstelsen ned. Det samme gjelder selvsagt positive følelser. Er et barn fornøyd og glad, vil måten vi møter det bidra til om gleden styrkes eller reduseres. Tara (2) beskriver at en må legge til rette slik at barnet opplever mestring. Med gode relasjoner kjenner du elevene og vet hvor de står. Voksnes reguleringsfunksjon er altså viktig å ha fokus på i skolen. Det er nødvendig å bringe denne psykologien inn i klasserommet (Drugli, 2013). Barn kommer til skolen med sin tilknytningshistorie. Utrygg tilknytning mellom barn og foreldre øker faren for at barnet får problemer med å fungere i skolen (Drugli, 2013). Da blir måten læreren møter barnet på av svært stor betydning. En lærer forteller sin historie om en elev hun hadde vært lærer for i fire år:

*Kristine (5): Det er noe som trigger deg slik at... det kjenner jeg ikke er noe godt verken for eleven eller meg selv... og det er bra å jobbe med det. På en måte er det slik at eleven vet hva som trigger meg, det er en utfordrende elev... og så er han litt sånn sjalu hvis jeg gir oppmerksomhet til andre og det synes jeg er vanskelig. Det jeg tror jeg gjør riktig er å ikke irettesette han mens de andre elevene er der. Jeg tar han ut av situasjonen, men jeg kjenner det er en elev som ikke gir seg, jeg får satt grenser til han, samtidig skal han ha siste ordet..jah det er utfordrende altså. Han er nok sånn mest mot meg fordi det er meg han er mest knyttet til. Han vil ofte være sammen med meg, og jeg må ofte støtte han for å komme inn i lek, jeg er observant på dette. Han kan i noen episoder når jeg for eksempel hjelper andre komme bort til meg og sier: «du bryr deg ikke om meg» og slike ting. Dette skjer ofte og det samme skjer hjemme. Jeg vet jeg har en god relasjon til han og prøver å være bevisst på måten jeg jobber med han.*

Årsaken til at tidlig tilknytning spiller en rolle for barns senere fungering, blant annet i skolen, er at barnet i samspillet med sine første tilknytningspersoner etablerer «indre arbeidsmodeller» i forståelsen av samspill. Dette er mentale representasjoner som barnet tar med seg i nye interaksjoner med andre mennesker (Drugli, 2013). Studier viser at lærere og jevnaldrende har et langt mer negativt samspill med barn som har en form for utrygg tilknytning til sine foreldre enn med de som har trygg tilknytning (Berging & Bergin, 2009 i Drugli 2013). U hensiktsmessige indre arbeidsmodeller kan i møte med nye gode voksne endre seg. Barnet kan i møte med en slik ny voksen etablere nye mentale kart for hvordan samspillet mellom mennesker foregår. Å endre gamle, indre arbeidsmodeller for samspill for å erstatte dem med nye, er en prosess som krever tid. I Kristine (5) sin historie ser vi at lærer jobber med å støtte barnet, og på den måten at hun sakte bistår med endring av barnets indre

arbeidsmodell. Lærere som jobber med barn vil også ha med seg sin indre arbeidsmodell for samspill i møtet med elevgruppen. Dette har stor betydning for etablering av gode lærer-elev relasjoner. Lærerens bevissthet rundt egen arbeidsmodell er betydningsfull. I historien reflekterer Kristine (5) over sin egen væremåte overfor eleven og er bevisst på måten hun jobber med eleven på. Hun er også ærlig på at det føles vanskelig og hun beskriver maktesløshet. I lys av teorien og de ulike tilknytningsmønstre *kan* denne beskrivelsen som lærer forteller refereres til *ambivalent tilknytning*. Kristine (5) opplever eleven som krevende i sin kontakt, og opplever at eleven ikke blir fornøyd på tross av egen iherdig innsats. Hvis Kristine har kunnskap og forståelse for dette, vil det bli lettere å møte eleven på en respektfull måte og forsterke adferden med ros, oppmuntring og lite vektlegging av negative sanksjoner.

Uten riktig håndtering kan tilknytningsvansker hos barn få langvarige konsekvenser for elever i skolen. Dersom skolen avdekker tilknytningsproblemer hos elever, kan det være behov for å finne ut om familien trenger hjelp for å bedre samspillet mellom foreldre og barn. Med kunnskap ser en at det er større sjanse for å forstå barnet bedre. Kristine (5) vil også ha en bedre bakgrunn for å forstå hva som er viktig i skole- hjem samarbeidet, og hun kan lettere veilede foreldre til å oppsøke hjelp. Tara (6) uttrykte viktigheten av nært samarbeid med foreldrene på denne måten:

*Tara (6): Veldig viktig å utvikle en god relasjon til familien og barnet ... fordi at hvis du har en god relasjon til familien og de føler seg trygg på deg så tror jeg du kan få de med på et samspill som er avgjørende og viktig for barnet sin utvikling og læring... Sense hvilken bakgrunn barnet har, være litt åpen for det, alle er ikke like. Å bygge samspill med foreldre fører til bedre relasjon med barnet vice versa. Jeg kan lettere veilede foreldre til å ta imot hjelp hvis det er behov for det..*

Barnets nervesystem utvikles og reguleres gjennom trygge relasjoner til voksne. Gjentakende erfaringer gjennom barndommen med gode og sensitive voksne, utvikler sosiale og robuste barn, og resulterer i en hjerne som etter hvert kan roe høy aktivering og regulere emosjoner (Cassidy 1994 i Brandtzæg m.fl. 2016). Å regulere egne emosjoner er viktig for å prestere på skolen. Tara (6) er opptatt av å være sensitiv overfor eleven, hun er åpen og ikke dømmende. Toleransevinduet til eleven synes å være litt smalt. Tara (6) ser at hennes rolle i å støtte eleven for å kunne utvide sitt vindu er nødvendig. Forsker Tiffany Field utviklet en modell som hun kalte «Toleransevinduet». Vi har alle mennesker et toleransevindu, bredt eller smalt. Jo smalere toleransevinduet er, desto mer er barnet utsatt for stress. Denne modellen kan være nyttig i skolen for å hjelpe lærere til å forstå barns uro i form av tilbaketrukkethet eller utagering, og hva som skal til for at elever som strever skal komme i så

god tilstand som mulig for læring. Modellen kan hjelpe lærerne til å forstå når det blir for mye utfordringer. En affektiv inntoning som handler om hvordan voksne toner seg inn på barnets følelsesmessige tilstand, er viktig for å hjelpe eleven til å være innenfor sitt toleransevindu. Rune (4) viser dette i sin beskrivelse av en elev han ikke synes det er lett å få kontakt med. Rune er bevisst seg selv, og at måten han toner seg inn til eleven på er avgjørende for om han lykkes i å skape en god relasjon. Dette understreker relasjonens betydning i forhold til selvreguleringsevnen hos barnet. Parallellene med Fonagy og Vygotskij sine teorier og Field sitt toleransevindu er lett å se. Fonagy (2004) viser til Vygotskij sin teori om nærmeste utviklingszone gjennom å understreke at den potensielle muligheten for utvikling ligger i kvaliteten på relasjonen mellom omsorgspersonen og barnet. Den affektive inntoningen fra omsorgspersonene er med på å speile barnet i relasjonen (Fonagy, 2004). Lærers evne til en affektiv inntoning og å være et støttende stillas blir av stor betydning for barnets utvikling. En kan se på toleransevinduet i et allment psykologisk perspektiv. Barn skal utfordres i skolen, ikke for mye, men akkurat passe. Lærers forventninger er viktig, samt at lærer får en viktig oppgave å holde eleven innenfor vinduet, og ikke minst, hjelpe elever som lett blir overveldet med å utvide sitt toleransevindu. Her er eksempler på hvordan lærerne viser forståelse av toleransevinduet:

*Rune (7): Elevene i en gruppe er svært forskjellige ... de trenger at jeg ser hver enkelt og spesielt de sårbare, de må jeg se. Det er ikke bestandig like lett og noen ganger kan det være så lite som gjør at det bikker over i frustrasjon og sinne ... Hva er det da jeg ikke har sett eller forstått hos barnet?*

*Tara (8): Læreren skal ha klare mål for sitt arbeid. En god time handler om å gjøre det gøy og interessant for alle elevene rett ovenfor ferdighetsgrensen til eleven. På den måten må lærer være veldig på hele tiden, se når en elev trenger justeringer.*

*Kristine (9): Du må møte barn forskjellig. Se på hvert barn at de er ulike og at de har forskjellige behov, litt sånn skreddersøm til hvert enkelt barn kanskje ...*

Alle tre lærerne viser gjennom sine uttalelser (7,8,9) at holdningene en har til barnet er av svært stor betydning. De siste årene har utviklings- og læringsforskningen avdekt betydningen av å gjøre noe ut av de ressurser og det livet man har. Rune (7), Tara (8) og Kristine (9) viser i sine sitater en forståelse av sine elever i et dynamisk og aktørorientert perspektiv, med tro på mennesket utviklingspotensial uansett bakgrunn. Dette er av stor betydning for barnets utviklingsmuligheter. Det vil alltid foregå en interaksjon, en veksling, mellom barn og livsmiljø. Med gode tilknytningspersoner har barnet større sjanse for opplevelse av å lykkes, og dermed få flyt i læreprosessen. Når barn opplever å mislykkes derimot, vil det etter hvert



bli en opphoping av negativ læring. Dette kan gi mindreverdighetsfølelse og mistro til egne evner. En slik opphoping av negativ læringserfaring vil også sannsynligvis føre med seg mangel på motivasjon og engasjement for det som skal læres. Dette kan overføres til det sosiale planet. Barn som viser ugunstig atferd ved å være upålitelige, plage andre, være uhøflige mot voksne, si stygge ting osv. viser holdninger som kan tyde på at de er inne på et ugunstig spor. Barn er avhengig av gode voksne for å komme seg ut av dette sporet. Når lærer evner å møte disse barna med forståelse og bevissthet om sin egen rolle, vil det i de fleste tilfeller være avgjørende for barnets utvikling og med stor sannsynlighet virke forebyggende for utvikling av psykiske vansker.

Tilknytning har to hovedfunksjoner i skolen Dette handler om *tilknytning mellom lærer og elev*, samt *tilknytning som et viktig grunnlag for elevens sosialisering*. Når eleven knytter seg til læreren frigjøres energi til læring og utforskning, og læreren blir en sentral rollemodell når det gjelder atferd og verdier (Bergin og Bergin, 2009 i Drugli, 2013). Det ene bygger på det andre; en god tilknytning lærer-elev gjør eleven bedre rustet til å være en del av det sosiale fellesskapet. Kristine (5) belyser dette godt i sin historie, og hun er også bevisst på hvordan hun håndterer eleven som utfordrer i klasserommet. Hun sier: «det jeg tror jeg gjør riktig er å ikke irettesette han mens de andre elevene er der». Elever med tilknytningsvansker som ikke blir møtt slik de har behov for, står på sikt i fare for å utvikle psykiske vansker. Disse elevene har ofte større utfordringer enn andre med å klare å utvikle sin evne til mestring. De har et særlig behov for en inkluderende skole som tar vare på mangfoldet blant elevene. De har også særlig bruk for lærere som har evne til å avdekke ulike elevers behov, etablere gode relasjoner til elevene og tilrettelegge læringsmiljøet best mulig overfor disse behovene (Bru m.fl., 2016).

Oppsummert finner jeg at lærerne i studien viser at kunnskap om tilknytningsteorier er viktig. Tilknytning handler blant annet om evnen til å utvikle følelsesmessige bånd til en annen person. I analysen av datamaterialet fant jeg at forskningsdeltakerne fremhever trygghet, tilhørighet og mestring som avgjørende faktorer for læring, noe som er grunnleggende for å kunne utvikle følelsesmessige bånd til en annen. Jeg tenker at forskningsdeltakerne, gjennom tilknytningspsykologiske briller, kan få hjelp til å forstå elever som utfordrer de på ulike måter enda bedre.

## 4.2 Relasjonskompetanse

Relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for undervisning og læring. Da jeg spurte lærerne hva de mener er den viktigste forebyggende faktoren for elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker på småskoletrinnet svarte de:

*Rune (10): Relasjonsbygging er viktig, at elevene føler tillit til deg, kan stole på deg og snakke med deg både om det som er positivt og det som er vanskelig. Da tror jeg veldig mye kan bli avdekket. Så er det det å bevisstgjøre elevene på at det med psyken vår kan forandre seg i perioder, at en går gjennom kjipte ting i livet og går gjennom bra ting i livet. Jeg tror også at skolen trenger bedre system for å identifisere og legge merke til...*

*Tara (11): Det er jo selvfølgelig å utvikle relasjoner til elevene. Også tenker jeg på godt samarbeid mellom skole og hjem, det er alfa omega. Vi har flere oppgaver ut over undervisning, så da er det enda viktigere at vi har samarbeid med foreldrene og kjenner litt til dem. Vi skal dra lasset sammen og ja det er det veldig viktig. Det er viktig for oss som skole å signalisere dette til foreldrene.*

*Kristine (12): Systemet i skolen blir viktig. Klasseledelse. Jeg tenker at det aller viktigste er det med relasjon. Relasjon trumfer alt! Jeg må lære elevene å kjenne og samtidig forstå hvorfor deres handlinger noen ganger er uforståelig, men de trenger likevel min anerkjennelse.*

Nordahl (2010) beskriver intersubjektivitet som et sentralt begrep i forståelsen av lærer- elev relasjonens betydning. Begrepet brukes om det som skjer mellom mennesker, det de har sammen når en kontakt skapes. «Relasjon trumfer alt», sier Kristine (12) og reflekterer over sin rolle i dette perspektivet. Tara (11) sier at relasjonene mellom foreldre og skole må være av intersubjektiv karakter for å lykkes med å forebygge psykiske vansker. Gjennom å se på elevene som tenkende individer og anerkjenne barnets perspektiv i læreprosessen, vil det hjelpe barnet til å forstå seg selv bedre. Rune (10) er inne på å bevisstgjøre elevene på følelser og hvordan psyken vår fungerer. Dette vil i lys av intersubjektiv forståelse hjelpe læreren og elevene til å forstå egne mentale prosesser i læring. Alle forskningsdeltakerne er opptatt av å etablere relasjon til alle elevene. De forteller historier hvor de har opplevd elever med utfordrende atferd som belyser relasjonens betydning. En lærer beskriver dette slik:

*Kristine (13): En elev jeg hadde en gang ..han var helt spesiell og vi hadde etablert en god relasjon. Hvis vi ikke hadde hatt en god relasjon så kunne det gått andre veien. Det var atferd ...utagerende ...han var en gutt med store utfordringer. Han ...var urolig og mange andre voksne gav han opp, eller brukte hardt mot hardt. Det er litt sånn her, du skal ha grenser, men «åpne dørene litt på gløtt» og gi de litt slakk. Og det var det jeg prøvde å gjøre da, tilpasse hans situasjon, med struktur, men samtidig med rom for at han kunne, hvis han ble sint, fikk han lov å bli sint... Så var det slik at jeg fikk lov å grensesette, de andre lærerne så det. De som satte hardt mot hardt oppdaget at det ikke virket. Det var en litt sånn aha opplevelse, å se at det faktisk virket. Han var slik at han kunne slå i et øyeblikk og fem minutter etterpå komme bort og gi deg en klem. Det var slik at han kom bort til deg og kunne si: «du og jeg var litt uenige i sted». Da blir du så glad. Det er da du kjenner at relasjonen som ligger i bunn virker.*

*Jeg fikk også tilbakemelding fra foreldrene om hvor viktig det var. Relasjonen til foreldrene var også viktig, de følte at jeg så han og ville det beste for han.. Det handler om å bli sett, forstå elevene sitt perspektiv, bli ivaretatt og å tilpasse.*

Begrepet relasjonskompetanse omfatter å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen (Røknes & Hanssen, 2002 i Drugli, 2013). I Kristine (13) sin beskrivelse av sitt møte med en elev med utfordrende atferd gir hun et godt bilde av relasjonens betydning i praksis. Hun beskriver sitt perspektiv med å holde «døren på gløtt» for å nå inn til eleven og forstå barnet. Hun er opptatt av hele barnet og dermed også kontakten med foreldrene. En relasjonskompetent lærer evner å se den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet. Relasjonskompetanse kan utvikles, den er ikke statisk. Gjennom kunnskap, veiledning, refleksjoner og økt selvinnsikt ved å være bevisst på hvordan man selv reagerer i samspill med ulike elever, kan man utvikle sin relasjonskompetanse. Lærer er her bevisst sin egen rolle, og så hvordan de andre lærerne ikke lyktes med sin håndtering. De fikk muligheten til å lære av hverandre gjennom refleksjoner og økt innsikt.

Kjennetegn på gode lærer – elev relasjoner er blant annet høy grad av støtte, nærhet, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom (Drugli, 2013). Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for hvordan elevene opplever undervisningen, for trivsel og den atferden de viser på skolen. En lærer som har opparbeidet seg god relasjon til den enkelte elev, vil være i posisjon til eleven. Når lærer er i posisjon har læreren tilgang til eleven, har lett for å snakke med ham eller henne og samtidig stille krav. Lærer kunne i denne historien lett snakke med eleven og samtidig stille krav til han, noe ikke de andre lærerne kunne gjøre. De var ikke i posisjon til han fordi relasjon ikke var etablert. En elev som opplever en støttende lærer vil lettere kunne ta opp problemer som oppstår. Det innebærer store muligheter for både lærer og elev til å komme frem til enighet ved utfordringer knyttet til både sosial utvikling og skolefaglig læring (Nordahl, 2010).

Forskningsdeltakerne fikk spørsmål om hvilke personlige egenskaper de mener er viktig hos læreren for å lykkes med å danne gode relasjoner til elever som utfordrer dem. To av lærerne svarte følgende:

*Rune (14): Læreren må være varm, vise at han bryr seg, humor er veldig viktig. Må ha glimt i øyet, vise at du er et menneske. Være tydelig i sin lederrolle, vise rollen man skal ha, men gå litt utenfor det også. En lærer må være bevisst sitt ansvar i relasjonen, det asymmetriske maktforholdet og at det er du som bestemmer. Man sørger for å ha blikkontakt der det kreves, slenger ikke med kommentarer, behandler elevene med respekt.*

*Tara (15): Du må være sensitiv, du må møte det barnet på det positive det gjør. Selv om det av og til kan være vanskelig fordi det kan være mye annen atferd som kan være negativ som det er lett å slå ned på. Når jeg ser at det er barn som strever må de også ha tydelige grenser. De må kanskje enda tydeligere vite hvor jeg står, hva som er mine grenser, hva som er andre sine grenser. De trenger støtte og bekreftelse på hva som er god atferd, bekreftelse på at de er noe, bekreftelse på at de lykkes og det er veldig individuelt....hva de lykkes med. Men alle kan lykkes i noe, alle skal gå fra skolen hver dag og ha lyktes i noe!*

Lederstilen til en lærer har stor betydning for å danne gode relasjoner. En autoritativ lederstil innebærer å ha høy grad av kontroll og samtidig bygge gode relasjoner til barn (Baumrind, 1999). Dette bekreftes av forskningsdeltakerne. Rune (14) sier at læreren må være varm, vise at han bryr seg og ha glimt i øyet. Samtidig sier Tara (15) at barn som strever også må ha tydelige grenser. Dette er i tråd med forskning som viser at det autoritative perspektivet bidrar til både å fremme positiv atferd og hemme negativ atferd (Nordahl m.fl 2012, Roland, 2007). Det må være en god balanse mellom de to dimensjonene varme og kontroll. Skal man øke kontroll, må man på samme tid styrke relasjonen (Baumrind 1999). Ideelt sett må lærere som arbeider med elever som på ulike måter strever med sin atferd eller viser tegn til psykiske vansker være personlig egnet, ha hensiktsmessige holdninger, gode kunnskaper om risikofaktorer og vite hva som er effektive tiltak. Spurkeland (2011) sier det på denne måten: «Å være lærer er å framstå som autoritet uten å være autoritær». Dette kommer veldig godt frem i historien til Kristine (13). Møtet mellom elev og lærer er en emosjonell situasjon der begge parters emosjonelle tilstand avgjør samhandlingsforløpet og utfallet. Gode relasjoner mellom lærerne og elevene og elevene imellom er en forutsetning både for god klasseledelse, positivt faglig utbytte, effektiv forebygging og mestring av ulike elevutfordringer i klasserommet (Nordahl m.fl, 2012).

Ogden (2012) sin definisjon av klasseledelse er slik: «Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012 s.17). En klasseleder må ha etablert samarbeidskultur med elevene gjennom å bygge gode relasjoner. Det beskrives i teorien om betydningen av proaktiv klasseledelse. Det innebærer å være i forkant av mulige problemer, slik at en på den måten kan forebygge mulige problemer som kan oppstå (Moen, 2011 og Ogden, 2012). Det er læreren i kraft av sin posisjon og profesjon som har hovedansvaret for at relasjonen skal fungere og være utviklingsstøttende for elevene (Moen, 2011). Som Rune (14) sier, må læreren være bevisst sitt ansvar i relasjonen, det asymmetriske maktforholdet og at det er han som bestemmer. Man sørger for å ha blikkontakt der det

kreves, slenger ikke med kommentarer, behandler elevene med respekt. Elev- lærer relasjonen er en asymmetrisk relasjon, der læreren har mest makt både på grunn av sin voksenrolle og sin yrkesrolle. Det er læreren som har ansvar for elevenes læring og utvikling, og dermed også ansvar for relasjonen (Drugli, 2013, Nordahl, 2010). For å være en god lærer er det nødvendig med både faglig kompetanse og relasjonskompetanse. En god klasseleder mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav, og mellom å strukturere og gi frihet. På samme tid må læreren også ha evne til å tåle nederlag og ikke ta det personlig om en opplever at elever viser motstand. Da forskningsdeltakerne fikk spørsmål om hvor viktig bevisstheten om seg selv og hvordan egne følelser aktiveres i møte med elever som på ulike måter utfordrer dem svarte de følgende:

*Rune (16): Alfa omega! Ja det er viktig for alt jeg gjør. Alle må ta ansvar for sin egen bevissthet føler jeg. Hvis man gjør de, klarer man å møte og se elevene sine mye bedre, med et godt smil og genuin interesse for hva eleven sier og mener. Hvis man klarer å legge merke til egne tanker og følelser, klarer man kanskje å stoppe de negative tankene som av og til kommer. Spesielt når man selv føler seg sliten og lei.*

*Kristine (17): Jeg prøver å være bevisst mine egne følelser, hva som trigger og slike ting. Det er ikke alltid jeg får det til, det er jo av og til det koker over. Men å være det bevisst er av stor betydning. Det hjelper når jeg møter barn jeg synes er vanskelig å forstå. Spesielt synes jeg det er utfordrende med de stille barna. Hvor mye krav skal man stille til dem, hva er bra for utvikling av deres psykiske helse.*

Alle mennesker har behov for anerkjennelse. Å bli sett, forstått, hørt og bli bekreftet er nødvendige forutsetninger i våre liv (Shibbye, 2009, Nordahl, 2010). Lærere med et bevisst forhold til anerkjennelse vil kunne støtte og hjelpe eleven til et bedre liv. Kristine (17) beskriver at for å kunne anerkjenne eleven, må læreren være bevisst seg selv og sine egne følelser. De fleste lærere møter elever som trigger og krenker dem i løpet av en lærerkarriere. At læreren med sin bevissthet kan bidra til å øke elevens arbeidsinnsats og tro på seg selv i læringsarbeidet er uten tvil av stor betydning. En lærer må skille mellom hva en elev gjør og hvem en elev er. Det er mulig å uttrykke at en ikke aksepterer det en elev gjør, samtidig som en anerkjenner og verdsetter eleven som person. Rune (16) sier bevissthet om seg selv og sine egne følelser er viktig for alt han gjør. Da klarer han både å møte og se elevene sine mye bedre. Læreren bør se på elevene sine som tenkende individ og anerkjenne elevens perspektiv i læreprosessen (Nordahl, 2010). Et trygt miljø for eleven er et miljø der feil blir fostret og ønsket velkommen (Hattie, 2014). På spørsmål om hva som skal til for at læringsmiljøet skal være en arena som fremmer god psykisk helse svarer forskningsdeltakerne dette:

*Rune (18): Jeg tenker at i læringsmiljøet som man har i en klasse så skal det være rom for å feile og det å støtte hverandre ... og det å komme med positive kommentarer fremfor negative. Det handler litt om det å få de til å føle seg velkommen, på en måte hjemme når de er på*

*skolen. I fellesskapet må elevene føle tilhørighet, de har noe å bidra med og at de er en del av noe godt.*

*Tara (19): Gi elevene et trygt grunnlag, et trygt læringsmiljø, et fundament med fast struktur og tydelige rammer. En læringskultur hvor det er rom for å feile og elevene er trygge på hverandre. Hvor følelser er en naturlig del av livet og hverdagen, både gode og vonde.*

*Kristine (20): At det er universelt på skolen med felles regler og felles plattform. Også at lærerne har god både strukturell og relasjonsorientert klasseledelse, samt godt samarbeid med hjemmet. At det ikke bare er læreren som har dette synet, men det er hele organisasjonen, fra ledelsen til assistentene med samme fokusområde.*

Rune (18) tenker at i læringsmiljøet som man har i en klasse skal det være rom for å feile og lære å støtte hverandre. Tara (19) sier det på denne måten: «En læringskultur hvor det er rom for å feile og elevene er trygge på hverandre». Det hevdes at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende i alle former for undervisning. Lærere med gode relasjoner til elevene sine ser ut til å oppleve mindre problematferd enn lærere som har dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2010). Om det nye læringsperspektivet skriver Befring (2013) blant annet om betydningen av å ha tillit til seg selv som aktør med positive framtidsutsikter. Elever som opplever et støttende læringsmiljø slik som disse lærerne beskriver det (18,19,20) vil med stor sannsynlighet utvikle evner til å tro på seg selv og egen mestring. «Alle kan lære», beskriver Befring (2014) som et grunnleggende paradigme. Utfordringen består i å skape en skolepraksis som kan realisere tilpasset og likeverdig opplæring for alle elever. Kristine (20) uttrykker viktigheten av å ha en universell plattform hvor alle på skolen deler det samme synet. I følge Bandura spiller det å tro på seg selv og det å ha positive forventinger til seg selv en nøkkelrolle i all livsmestring. Gjennom teorien om utvikling av «self-efficacy-belief» har Bandura samlet mange tråder, og satt læring inn i et stort ansvarsfellesskap. Mestringsopplevelser til barn og unge er grunnleggende viktig. Alle må få oppleve å lykkes på en aller annen måte. Videre fremhever Bandura relevante imitasjonsmodeller som betydningsfullt. Dernest er det viktig at barn opplever oppmuntring som støtter dem til å tro at de kan nå sine mål. Til slutt fremheves at det er vesentlig å bidra til å støtte barn til å tolke stressreaksjoner og slitsomhet ved mestring av oppgaver på en positiv måte. Barn trenger hjelp til å tolke seg selv når de opplever å bli slitne og stresset. Barn trenger støtte og oppmuntring til å utvikle positive forventinger til det de skal gjennomføre, på samme tid som de får oppleve seg selv som mestrende aktører i sitt eget liv.

Oppsummert finner jeg at forskningsdeltakerne gjennom sine historier viser betydningen av relasjonskompetanse i møte med elevene. De er åpne og ærlige i sine svar, og viser god

forståelse av sin egen rolle. Forskningsdeltakerne viser også forståelse av relasjonsbegrepet som handler om «forhold eller forbindelser mellom en eller flere parter som gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2011 s. 132) De ser på elevene sine som tenkende selvstendige individer som er aktører i sin egen læringsprosess. Forskningsdeltakerne viser en anerkjennende holdning overfor elevene. Anerkjennelse er ifølge Schibbye (2009) en måte man er sammen med andre på, hvor det skapes en atmosfære av trygghet. Dette perspektivet bringer oss naturlig inn i teorien om «opplevelse av sammenheng» («sense of coherence»).

### 4.3 Salutogent lederskap

I følge Aron Antonovsky (2012) handler salutogenese om å se sammenheng i livet, ha oversikt over den situasjonen man er i, ha tiltro til at en selv kan påvirke og at det er meningsfullt å ta personlig initiativ. Det handler om det som bringer helse og er en teori om opplevelse av sammenheng («sense of coherence»).

Verdens helseorganisasjon (WHO, 2014) legger vekt på at det å leve det gode liv handler om å håndtere utfordringer og motgang i livet. Det samme perspektivet finner vi i Aron Antonovskys teori om salutogenese. Jeg spurte forskningsdeltakerne om hva de mener er viktig for skolen å vektlegge for å ruste barn til livets utfordringer best mulig.

*Rune (21): Det kan jo tidlig bli for abstrakt det en vektlegger å lære på skolen. At elever noen ganger, lærere også, føler at de tingene som læres bort og lagt vekt på i pensum kanskje ikke er nødvendig for livet...*

*Tara (22): Spesielt da når vi snakker om hvordan mennesket skal bli mer fullverdig, mer dannet og være et godt menneske for andre og seg selv. Da synes jeg det detter litt gjennom fordi det er slik fokus på målstyring og resultater og det å gjøre det bra. Mange elever ramler ut på grunn av denne målstyringen.*

*Kristine (23): Skolens retningslinjer er uklare og det vektlegges ikke nok det som skal til for å ruste barn til livets utfordringer...*

Ser vi disse utsagnene (21, 22, 23) opp mot salutogenese bygger ikke utsagnene opp under en tro på skolen som en arena hvor teorien om opplevelse av sammenheng gir barn i tidlig skolealder en følelse av *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*. En av forskningsdeltakerne svarte følgende:

*Kristine (24): ... å ta vare på hele barnet. Det å ikke å fylle på med fag. Personlighet, hvor sårbart barnet er. Ja det er mye som kan spille inn som det er viktig å ta vare på. Jeg tenker at tidene har forandret seg, tror at vi før var generelt flinkere til å ta vare på andre sider, vet ikke, det er noe jeg føler.. at barn var mer robuste før. Når vi kom på skolen hadde vi mer tid til dem, det var sånn..jah..tørre å bruke tiden. Når jeg startet i min første jobb følte jeg det var*

*lettere å ha fokus på hele barnet som et menneske. Jeg er veldig opptatt av å se hele barnet nå også..men det er noe som gjør det mer «hesblesende». Kanskje det faglige fokuset har blitt så stort at det går utover det viktigste...*

Kristine (24) viser at hun er opptatt av å ta vare på hele barnet og reflekterer over sin egen rolle i dette arbeidet i dag. Antonovsky gikk ut fra at mennesker hadde ønsker om hvordan de ville leve, og at de trengte guiding og opplevelse av støtte for å klare det. Kristine (24) har et positivt blikk på hva barn trenger for å rustes til livets utfordringer, men et kritisk blikk på hvordan dette foregår i praksis i dag. Hvilken guide føler denne læreren at hun mestrer å være? Aaron Antonovsky bestemte seg for å søke etter årsaken til at et menneske beholder eller også styrker sin helse, i stedet for å søke etter årsaken til sykdommen. Antonovsky satte fokus på at hele mennesket, og dets sammenheng, rommer unike forutsetninger som medvirker til dets helse. Han valgte å søke forklaringen på det som fungerer, og han valgte å betrakte helheten mer enn detaljene. Dette fokuset tilførte en ny måte å jobbe på innen forskning om god helse og dårlig helse. Dette perspektivet finner vi igjen i flere av svarene forskningsdeltakerne gav:

*Rune (25): Det å virkelig SE dem. Det å ikke se dem bare som barn, men som mennesker. Snakke til de litt som voksne, med respekt.*

*Tara (26): Det er viktig å se elevene, gi rom for at de kan fortelle hvordan de har det. Jeg er mer opptatt av det positive enn det negative hos elevene. Lete etter de gylne øyeblikkene for å rose elevene.*

*Kristine (27): Når en elev strever med sin atferd er det ekstra viktig at jeg som lærer ser helheten og hva jeg selv kan bidra med. Det er lett å bli opptatt av at dette barnet har en diagnose og at hjelpeapparatet må på banen... Min erfaring er at en diagnose kan være viktig for barnets utvikling, og min forståelse, men at det aller viktigste er hvordan jeg støtter barnet og gir det mestringsopplevelser. Jeg må være ydmyk og raus.*

Antonovsky var opptatt av hvilke faktorer som bidrar til å bevare personens plassering på kontinuumet god helse og dårlig helse, eller skape en bevegelse og rette oppmerksomheten mot mestringsressurser (Antonovsky, 2012). Vi kan betrakte samme menneske ut fra en helsefremmende tilnærming (salutogenese) og en sykdomstilnærming (patogenese). Refleksjonene fra forskningsdeltakerne viser at lærerne har en helsefremmende tilnærming «Vi må se dem som mennesker», sier Rune (25). Tara (26) er opptatt av det samme, og å lete etter de gylne øyeblikk for å rose eleven. Kristine (27) trekker frem hvor lett det er å bli opptatt av diagnose, men hvor viktig det er å ha fokus på begge deler. Dette er i tråd med Aron Antonovskys teori om salutogenese. Lærerne har en helsefremmende tilnærming når de velger å se på det som fungerer. De ønsker å forstå hvorfor det fungerer, slik at de kan ta vare



på det og ha det som utgangspunkt for positiv endring i retning av bedre helse. Rune (25) støtter opp under dette ved å være mer opptatt av det positive enn det negative hos elevene.

Befring (2014) hevder at forebygging på den ene siden omfatter tiltak for å beskytte barn og ungdom mot forhold som kan medføre eller forsterke problemutvikling. På den andre siden omfatter det tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges personlige kompetanse til å beskytte seg selv. I møte med problemtilstander kan det veksles mellom kartlegging, hjelpetiltak og forebygging. Kristine (26) sier noe om dette når hun reflekterer over viktigheten av å finne ut om en elev har en vanske som kan eller bør utredes og diagnose stilles. Det klassiske forebyggingsbegrepet referer til det som skal beskytte mot sykdom og lidelse. Å forebygge i et salutogent perspektiv handler om å forhindre at uønskede hendelser inntreffer, samtidig som det innebærer å videreutvikle og vedlikeholde det som er positivt. Det betyr at en, uavhengig av eventuelle diagnoser, må redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor ved å beskytte mot skadelige og utviklingshemmende forhold. Sett i lys av dette forebyggingsperspektivet kan en si at veien fra patogenese til salutogenese ikke kun er en medisinsk utfordring i snever forstand. Et positivt livsinnhold med gode mestringsopplevelser vil være en viktig forebyggingsoppgave av svært stor betydning. Barn og unge i skolen må få muligheten til å oppleve ros og oppmuntring, og samtidig bidra til å utvikle bevissthet om betydningen av å være ansvarsfulle både på egne og andres vegne (Breilid, 2007 i Befring, 2014). «Lete etter de gyldne øyeblikk for å rose elevene», sier Tara (28), og belyser dette med sin historie:

*Tara (28): Jeg hadde en elev for noen år tilbake, eller han var ikke min elev i utgangspunktet. Men han og den læreren han hadde, de hadde ikke en god relasjon og det utviklet seg sånn at relasjonen til familien heller ikke var bra. Det var veldig mye fokus på den ekstremt utagerende og spesielle atferden til det her barnet ... Læreren hans fikk sterkt fokus på at han skulle utredes, men foreldrene ville ikke på det tidspunktet. Så gjorde vi det slik at vi skulle prøve å bytte kontaktlærer før det gikk helt i lås. Da ble han overflyttet til meg. Barnet fortsatte jo å ha den samme atferden, gjorde som han ville i klasserommet. Jeg prøvde å ignorere litt negativ atferd og begynte å lete etter det positive. Det var ganske mye positivt med den gutten der. Jeg var opptatt av å gi han mye forsterkning gjennom ros og oppmuntring. Så fikk han oppgaver på datamaskin som var det store i livet. Så utviklet det seg et veldig godt forhold mellom foreldrene og meg. Det barnet her fikk ADHD diagnosen etter hvert, men han hadde jo masse ressurser. Han gutten han krøp jo nærmere og nærmere opp i fanget mitt etter hvert som det gikk noen måneder. Han ble veldig avhengig av at jeg så han, at jeg gav han ros, han fikk masse ros. Og så var det noen som mente han burde fritas fra nasjonale prøver, men det ble han ikke, og han gikk ut med nivå tre i matematikk, skåret helt topp, så masse ressurser som kom frem.. Den dag i dag, han er jo voksen i dag, 17 år, hvis jeg treffer han da så er det en god bamseklem. Han ble medisinerert etter hvert og fikk en mer ro i kroppen, men det var jo ikke det som var det viktigste. Det var at han ble sett selv om han var litt rar, så var det så viktig at vi fortalte han hva som var bra. Essensen er å SE MEG. Det er så lett at hovedfokuset blir å se alt det negative, i stedet for å se den kapasiteten de har, for alle har jo det.*

Historien viser betydningen av den voksnes lederskap for at eleven skal evne å vurdere sitt liv som godt og mestring ut fra sitt eget utgangspunkt. Rent objektivt kan to personer ha de samme forutsetninger, men den ene kan oppleve sin tilstand som god, den andre ikke. Lærerens oppgave i et salutogent lederskap blir å gjøre situasjonen håndterbar, begripelig og meningsfull for den enkelte elev. Jeg tenker at denne historien (28) viser hvor viktig lærerens rolle er i møte med barn, og at en salutogen forståelse bringer læreren nærmere å se på de verdier og ressurser ethvert menneske har. «En salutogen tankegang er ikke bare en forutsetning for, men tvinger oss til, å jobbe for å utforme og fremme en teori om mestring» (Antonovsky, 2012 s. 37). Som lærer kan en bevisst velge å ha et salutogent blikk på elevene. Det skaper en forventning hos læreren om at alle elever har noe av verdi, noe unikt, noe interessant.

Oppsummert vil jeg si at forskningsdeltakerne jobber ut fra et salutogent lederskap. De tenker på hele barnet, og har et kritisk blikk på målstyringen i skolen. De er opptatt av at elevene skal få en «*sense of coherence*» i sin skolehverdag. Forskningsdeltakerne viser også at de er opptatt av å lære elevene om psykisk helse, og som Verdens helseorganisasjon (WHO) legger vekt på, at å leve det gode liv handler om å håndtere utfordringer og motgang i livet.

## 5.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I dette kapitlet oppsummerer jeg funnene mine og hva jeg tenker om de valgte kategoriene, og deres betydning for etablering av gode læringsmiljø. Avsluttende kommentarer sier noe om min arbeidsprosess, et kritisk blikk på studien, lærerens rolle i arbeidet med å fremme god psykisk helse og hva jeg tenker er interessant for videre forskning

### 5.1 Oppsummering

Hensikten med studien min var å sette fokus på hvordan læreren kan bidra til å fremme god psykiske helse i skolen.

Jeg valgte følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer og tanker har lærere på småskoletrinnet om relasjonens betydning i å fremme god psykisk helse hos elever i skolen?»*

Gjennom kvalitative intervju med tre lærere fikk jeg mange gode svar. Analysen av mine empiriske funn viser at skolen kan gjøre en forskjell for elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker. Forskningsdeltakerne er tydelige i sitt budskap om betydning av sin egen

rolle i møte med elevene. For å belyse problemstillingen valgte jeg tre overordnede kategorier i empiri og analysekapitlet: *tilknytning*, *relasjonskompetanse* og *salutogent lederskap*.

I kategorien *tilknytning* finner jeg at lærerne i studien viser at kunnskap om tilknytningsteorier er viktig. Tilknytning handler blant annet om evnen til å utvikle følelsesmessige bånd til en annen person. I analysen av datamaterialet fant jeg at forskningsdeltakerne fremhever trygghet, tilhørighet og mestring som avgjørende faktorer for læring, noe som er grunnleggende for å kunne utvikle følelsesmessige bånd til en annen. Jeg tenker at forskningsdeltakerne gjennom tilknytningspsykologiske briller, kan få hjelp til å forstå elever som utfordrer de på ulike måter enda bedre. Barn må få lære å forstå hvorfor vi er som vi er, og ideen om det hele mennesket må løftes inn i klasserommet (Brøyn, 2018).

I kategorien *relasjonskompetanse* ser jeg at forskningsdeltakerne gjennom sine historier viser betydningen av egen relasjonskompetanse i møte med elevene. De er åpne og ærlige i sine svar, og viser god forståelse av sin egen rolle. Forskningsdeltakerne viser også forståelse for relasjonsbegrepet som handler om «forhold eller forbindelser mellom en eller flere parter som gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2011 s.132). De ser på elevene sine som tenkende, selvstendige individer som er aktører i sin egen læringsprosess. Forskningsdeltakerne viser en anerkjennende holdning overfor elevene. Anerkjennelse er ifølge Schibbye (2009) en måte man er sammen med andre på, hvor det skapes en atmosfære av trygghet. Ved å være lærere som fanger de gyldne øyeblikk i relasjon med elevene, vil de bidra til å fremme god psykisk helse. Det er i slike øyeblikk elevene kan få hjelp til å utvikle selvtillit og trygghet, evne til å tåle motgang og ikke minst få tiltro til at andre kan være til hjelp.

Jeg fant i kategorien *Salutogent lederskap* at forskningsdeltakerne jobber ut fra et salutogent perspektiv hvor de tenker på hele barnet og har et kritisk blikk på målstyringen i skolen. De er opptatt av at elevene skal få en «*sense of coherence*», en forståelse av sammenheng, i sin skoledag. Forskningsdeltakerne viser også at de er opptatt av å lære elevene om psykisk helse og som Verdens helseorganisasjon (WHO) legger vekt på, at å leve det gode liv handler om å håndtere utfordringer og motgang i livet.

Uthus (2017) hevder at en helsefremmende skole har en klar sosial orientering, der elevene gis tilgang til opplevelser av mening og sammenheng gjennom trygge og positive relasjoner. I et skoleperspektiv er det blant annet læreren som utgjør en viktig rolle for elever som står i risiko for å utvikle psykiske vansker. Forskningsdeltakerne i denne studien viser med sine historier og tanker viktigheten av dette.

Forskningen er entydig om hvilke prosesser i skolen som er avgjørende for å etablere gode læringsmiljø. Gode relasjoner, tydelige normer og god ledelse i skolen kan en se på som beskyttelsesfaktorer for utvikling av god psykisk helse. Fravær av disse beskyttelsesfaktorene i form av uklare normer, sosial isolasjon, negative tilbakemeldinger fra lærer og lav grad av mestring innebærer at læringsmiljøet fremstår som en risikofaktor i elevens utvikling. Dette vil begrense dannelsesmulighetene i skolen og kan hemme utviklingen av god psykisk helse. Skolen har et særlig ansvar for å legge læringsmiljøet til rette for alle elever. Dette innebærer at gode læringsmiljø tar høyde for og verdsetter ulikheter. En følelse av å være verdsatt og anerkjent må være til stede hos hver enkelt elev for å oppleve seg som deltakere i det sosiale og faglige felleskapet. God kunnskap om de tre kategoriene jeg har valgt i denne studien; tilknytning, relasjonskompetanse og salutogent lederskap kan hjelpe læreren til å få en bredere forståelse av hva som skal til for å etablere gode læringsmiljø som fremmer god psykisk helse hos barn. Lærerne i denne studien viser tydelig gjennom sine historier at relasjonen de etablerer til sine elever er av stor betydning for å fremme psykisk helse.

## 5.2 Avsluttende kommentarer

I arbeidet med masteroppgaven har det vært mange tankeprosesser. Mange av faktorene for god psykisk helse går over i hverandre. I denne oppgaven har jeg intervjuet tre lærere. De har med sine svar og historier vært tydelige i sine budskap om betydningen av tilknytning, relasjon og salutogent lederskap. Rapporten *Psykisk helse i skolen* (Holen og Waagene, 2014) er gjenkjennbar når de sier at det lett kan bli opp til den enkelte lærer og «ildsjel» hvordan en jobber med psykisk helse hos elevene. Mine forskningsdeltakere viser mye forståelse og kompetanse på feltet. I mitt arbeid som PP-rådgiver møter jeg mange lærere med gode holdninger og kompetanse på feltet, men også lærere som ikke er like opptatt av psykisk helsefremmende arbeid.

Skal jeg se kritisk på resultatet av denne studien, kan en tenke seg et annet resultat med et større utvalg forskningsdeltakere. Mitt utvalg var lærere med sterkt engasjement for feltet, og dermed bygger deres utsagn tydelig opp under teorien. Jeg synes også at det er mange viktige områder som ikke har fått plass i denne studien. Jeg har nevnt betydningen av anerkjennelse og ros, men valgt bort å skrive mer om emnet. Regler og struktur i klasserommet er også et område som ikke har fått plass, men som forskningslitteraturen beskriver er av stor betydning for elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker. Jeg mener at skolen har behov for kunnskap på feltet for å bedre praksis og jobbe enda bedre i et forebyggende perspektiv. De

må kunne se symptomer på når barn har det vanskelig og de må kunne se bak atferden til barnet når et barn er utagerende.

I min jobb i PPT møter jeg også ofte lærere som er frustrerte og føler stor grad av utilstrekkelighet. De ønsker at PPT skal komme inn og «fikse» eleven. Disse trenger hjelp til å se at den viktigste faktoren er de selv, som gode autoritative voksne. Det er lærernes holdninger, kompetanse og tid som er viktigst når det gjelder å støtte og tilrettelegge for barn og unge. Spesielt er holdninger hos lærerne av betydning for hvordan de møter elever med psykiske vansker (Holen & Waagene, 2014). Skolen må bygge sine tiltak på forskningsbasert kunnskap. Det er avgjørende for at lærere skal forstå og utøve god praksis. Det er behov for mer forskning på tilpasning av læringsmiljøet for elever som sliter med psykiske helseplager, og for å fremme god psykisk helse for alle elever (Bru m.fl 2016).

Gjennom denne studien ser vi at lærerne kan være med å gjøre en forskjell og bidra til å fremme god psykisk helse. I rapporten *Psykisk helse i Norge* som er skrevet av folkehelseinstituttet (Folkehelseinstituttet, 2018) på oppdrag fra Helse- og omsorgsdepartementet, finner de ingen holdepunkter for at andelen psykiske lidelser øker i den voksne befolkningen. Derimot observerer de en økning i andelen unge jenter som rapporterer et høyt nivå av psykiske plager og som oppsøker helsetjenesten for sine plager. Denne studien har satt fokus på betydningen av forebyggende arbeid, og økende psykiske plager i befolkningen kan forebygges med gode voksne. Jeg mener dette er et viktig felt å forske videre på. Jeg er svært opptatt av aktørperspektivet. Et forskningsområde jeg synes hadde vært interessant, er å få høre elevenes stemme. De yngste barna i skolen kan være en stemme i det forebyggende psykiske helsearbeidet. Et annet spennende forskningsområde er systemperspektivet og skolens ledelse sin betydning for å fremme god psykisk helse. Lærerne trenger et støttende system hvor både ledelse og skolesystemet må tilrettelegge for en åpenhetskultur hvor det er fokus på relasjonell kompetanse.

Nye læreplaner skal iverksettes fra 2020. Begrepet «livsmestring» ble introdusert i Ludvigsenutvalget (NOU:8, 2015). Kunnskapsdepartementet har bestemt at «livsmestring og folkehelse» skal være ett av tre tverrfaglige tema i læreplanene for de fagene det er relevant (Brøyn, 2018). Hva må lærere kunne for å bidra til elevens livsmestring og utvikling av god psykisk helse? Er undervisning om psykisk helse det viktigste? Eller er det viktigere at lærere får kunnskap og blir enda mer bevisste relasjonens betydning, slik at de kan få hjelp til hvordan de best mulig møter sine elever? Min studie viser hvor stor betydning læreres

forståelse har i møte med elevene. Noe av det vanskeligste i et klasserom er konfliktfylte samhandlingssituasjoner med eleven. Lærerne i min studie viser gjennom sine historier hvordan de takler dette.

Alle lærere kan bli bedre på å forstå elevens opplevelse i en situasjon, samt å være oppmerksom på hvordan egen atferd påvirker eleven. Det er avgjørende hvordan kunnskap om livsmestring formidles av læreren. Det er læreren, ikke eleven, som først og fremst trenger veiledning og kunnskap i hvordan takle alle de små øyeblikkene og møtene som skolehverdagen byr på. Det er i disse situasjonene elevene kan lære å få tiltro til egne reaksjoner, utvikle tillit og trygghet, evne til å tåle motgang og ikke minst tiltro til at andre kan være til hjelp. Det er i et slikt læringsmiljø elevene får utvikle sitt potensial til livsmestring.

## 6.0 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium*. Gyldendal akademiske. Oslo.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R.M. Lerner, AC. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s.746-758). New York: Garland
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlag.
- Befring, E. (2014). *Skolen for barnas beste – Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlag.
- Befring, E. (2014). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk* (s. 129- 146). Cappelen Damm AS.
- Biestad, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. og Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Borjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bru, E. Idsøe, E.C., & Øverland, K. (red.) (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge; Mass.: Harvard University Press.
- Brøyn, T. (2018) *Livsmestring – følelser og relasjoner* (s. 8-9). Bedre skole nr. 1.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2013). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen. I.M., & Lyng. S.T. (2015). *Skolens arbeid med elevers psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: NOVA Rapport 14/15.
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstand i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.

- Fonagy, P. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). *Attachment and reflective function: Their role in selforganization*. <http://docplayer.net/118494-Attachment-and-reflective-function-their-role-in-self-organization.html>
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring*. Cappelen Damm AS. Oslo.
- Hanson, A. (2010). *Salutogent lederskap – for helse og fremgang*. Stockholm: Fortbildning AB.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014:9). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011) Meld. St 18, *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2014-2015) Meld. St 19 *Mestring og muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Malterud, K. (2004). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G.H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Moen T. (2011a). Utviklingsstøttende lærer-elev relasjoner. I Postholm M.B., Haug P., Munthe e., & Krumsvik R.J. (red) *Lærerarbeid for elevens læring 1.-7.* Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Moen T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal Norsk forlag. Oslo.
- Moen.T & Karlsdottir. R. (2015). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Universitetsforlaget AS. Oslo
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.



- Nordanger, D.Ø., & Braarud, H.C. (2014) *Regulering som et nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i ny traumepsykologi*. Norsk psykologforening tidsskrift. [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=424651&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=424651&a=2)
- Nordenbo, S.E. (2008). *Lærerekompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). *Personvernombudet for forskning*. <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8 (2015). *Framtidens skole*. Oslo. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T.(2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Pianta R. (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm.(2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017 – 2022). (2017). *Mestre hele livet*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/god-psykisk-helse-handler-om-a-mestre-hele-livet/id2568350/>
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Universitetsforlaget. Oslo
- Skaalvik. E.M og Skaalvik. S (2013). *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland. J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Shibbye, A-L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sosial- og helsedepartementet (1998). *Opptrappingsplan for psykisk helse 1998 – 2008*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Uthus, M (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

WHO (2014). *Promoting Mental health. Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: World Health Organisation

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg nr. 1 Intervjuguide

#### 1. Presentasjon av meg og masteroppgaven

- Utdanning og bakgrunn
- Problemstilling

#### 2. Deltakers bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv
- Faglig bakgrunn – utdanning, jobberfaring, motivasjon for yrkesvalg

#### **Spørsmål til utdyping ift psykisk helsearbeid i skole**

1. Hva blir viktig for skolen å vektlegge for å ruste barn til livets utfordringer best mulig?
2. Hva tenker du har størst betydning for å forebygge at elever utvikler psykiske vansker?
3. Har du erfaringer med at noen av dine elever strever med sin psykiske helse? (sinne, engstelse, redsel, nedstemthet, tilbaketrukkethet el.l)
4. Opplever du som lærer at elevene har prestasjonspress på småskolen?
5. Hvis ja, har du tanker om hvordan dette påvirker barns psykiske helse?
6. Har elevens læringsmiljø (skolens psykososiale miljø) på småskoletrinnet betydning for å forebygge stress og psykisk press i ungdomstiden?
7. Hva mener du blir viktig for skolen å vektlegge for barn med lav selvfølelse?
8. Er elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker på småskoletrinnet vanskelig å oppdage? (Hva handler det om hvis du blir bekymret?)
9. Hva mener du er viktige forebyggende faktorer? (*Er det f.eks. holdninger, skolens system, din evne til relasjonsbygging, klasseledelse o.l?* )
10. Hva skal til for at læringsmiljøet skal være en arena som fremmer psykisk helse? Hva vil du fremheve som de viktigste faktorene?
11. Hva er du mest opptatt av i arbeid med å fremme psykisk helse i skolen?
12. Hva tenker du er viktig for at skolen skal skape et fellesskap for elevene? (Hva vektlegger du i ditt arbeid for at alle elevene skal oppleve tilhørighet i fellesskapet?)

#### **Spørsmål som omhandler lærer-elev relasjonens betydning**

13. Hvor viktig anser du relasjonsarbeidet i lærerrollen å være for å fremme god psykisk helse hos elever i småskolen?
14. Hva vektlegger du for å skape gode relasjoner med elevene?
15. Hva gjør du når du opplever at en elev strever med å tilpasse seg (kan ha vansker både faglig og sosialt) og det er vanskelig å få en relasjon til eleven?
16. Hva er viktig i din rolle som kontaktlærer?

17. Hva vektlegger du når enkelte elever trenger mer oppmerksomhet og klarere grenser?
18. Hvilke personlige egenskaper mener du er viktig hos læreren for å lykkes med å danne gode relasjoner til barn som utfordrer i skolen?
19. Kan du fortelle om relasjoner til elever du husker har vært betydningsfulle?  
Kan du huske en gang det var vellykket? Fortell! Hva var det som virket?  
Kan du huske en gang det ikke var vellykket? Fortell! Hva var det som gikk galt?
20. Har du kjent på negative følelser som tilkortkommenhet og frustrasjon i møte med noen elever/ elever som det er utfordrende å danne relasjon til?
21. Når det kjennes tungt å arbeide med utfordrende elever, hva gjør det med deg?  
Påvirker det deg i det daglige arbeidet? Hva med egen mestringsfølelse og yrkesstolthet? Er det lett å ta det personlig?
22. Hvor viktig er din bevissthet om deg selv om hvordan dine følelser aktiveres i møte med elevene?
23. Hvilken betydning tenker du en god relasjon har for elever som står i fare for å utvikle psykiske vansker. (*Kanskje du har noen eksempler?*) Hva tenker du om effekten av god elev- lærer relasjon? (*ift atferdsendring, ro i klasserommet, økt læring, du får utføre jobben din bedre?*)
24. Hvordan opplever du praksis på din skole i forhold til felles forståelse av relasjonsarbeidet? Synes du det er viktig med felles forståelse? Opplever du at dette er noe ledelsen formelt tar tak i? (ressurser til å håndtere relasjonsbygging med elevene, spesielt der elevene ser ut til å trenge mer enn «bare» en lærer)
25. Møter du praktiske utfordringer i relasjonsarbeidet? Opplever du at teamet ditt er samstemte om viktigheten av relasjonsbygging til eleven?

#### **Til slutt:**

26. Har du noen tanker om tema psykisk helse som eget fag i skolen? Timeplanfeste psykisk helse slik at elever i grunnskolen og den videregående skolen får mulighet til å tilegne seg kunnskap om psykisk helse (*Å få innsikt i følelser, tanker og hvordan dette virker inn på motivasjon og mestring*)
27. Hva synes du har endret seg mest i skolen de siste 10 årene?

#### **Oppfølgende spørsmål**

28. Er det noe mer du ønsker å tilføye, eventuelt utdype?
29. Kan jeg kontakte deg dersom jeg kommer på nye spørsmål i analysefasen?
30. Kan jeg sende deg transkriberingen av intervjuet slik at du kan lese gjennom og komme med eventuelle tilbakemeldinger?

## 7.2 Vedlegg nr. 2 Godkjenning fra NSD



### **Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## 7.3 Vedlegg nr. 3 Informert samtykke

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg er masterstudent i pedagogisk psykologisk rådgivning ved NTNU i Trondheim. Studien handler om lærere på småskoletrinnet sine erfaringer med å fremme elevers psykiske helse og hvordan læreren ser på sin egen rolle i forebygging og tilrettelegging i skolen.

Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan lærere vurderer situasjonen for elever med psykiske vansker og hva de som jobber med de yngste barna tenker om det forebyggende arbeidet. For å finne ut mer om dette ønsker jeg å intervju tre-fire lærere som har lang og bred erfaring fra lærerrollen i småskolen. Som forskningsdeltaker blir du intervjuet en gang, og det vil bli gjennomført et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen spørsmål er laget på forhånd, og andre kan bli til underveis. Spørsmålene vil dreie seg om hva du tenker om skolens rolle i lys av psykisk helse, hvordan du tilrettelegger og hvilke utfordringer du opplever med dette. Jeg både ønsker og håper at dine personlige opplevelser og tanker kommer frem for å belyse dette emnet.

Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet, og samtidig notere ned noe under samtalen. Intervjuet vil ta ca. 1 ½ time, og vi blir enige om tid og sted. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst velge å trekke deg ut av det, uten noen form for begrunnelse. Alle innsamlede data vil bli anonymisert og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon om deg vil bli slettet ved prosjektslutt. Forventet dato for prosjektslutt er satt til 1. mai 2018.

Studien er godkjent av Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU i Trondheim og min forskningsstudie blir veiledet av Arne Tveit.

Med vennlig hilsen

Hanne Brudeseth Holsæter

### Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt informasjon om studien, «*lærere på småskoletrinnet sine erfaringer med å fremme elevers psykiske helse*». Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg fra prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet anonymt i den ferdige oppgaven.

---

Sted og dato

Signatur

