

Nora Bjørk Skuterud

# **Sosiallærerens betydning for elevenes psykiske helse i skolen**

- **Tilrettelegging som skaper muligheter for utvikling av en god psykisk helse**



En kvalitativ intervjustudie av sosiallærers erfaringer, opplevelser og tanker om sin rolle i skolen, og deres muligheter til å fremme god psykisk helse i skolen.

**Master i utdanningsvitenskap – profil: Spesialpedagogikk,  
Universitetet i Stavanger**

**Stavanger, 12 juni 2020**



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - profil: Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020  Åpen
Forfatter: Nora Bjørk Skuterud	..... (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: Sosiallærerens betydning for elevenes psykiske helse i skolen - Tilrettelegging som skaper muligheter for utvikling av en god psykisk helse Engelsk tittel: The significance of the student counsellor regarding the mental health of pupils at school - Laying the foundation that enables growth of a good mental health	
Emneord: Sosiallærer, psykisk helse, helsefremmende arbeid, det psykososiale miljøet, relasjoner, mestring, intersubjektivitet, livsmestring, og sosiale og emosjonelle vansker.	Antall ord: 32 944 + vedlegg/annet: 3  Stavanger, 12.06.2020

## FORORD

Det er lite som føles så godt når man endelig får levert et ferdig produkt som har preget store deler av det siste halvåret. Det har vært en spennende og lærerik prosess, hvor jeg har fått muligheten til å forske på et tema jeg har hatt stor interesse for. Sosiallærers rolle i skolen er et tema jeg hadde lyst til å fremme betydningen av, fra før masterskrivingen var i gang. Selv om prosessen har vært tidkrevende, etterlater prosessen seg med spor om denne særskilte rollen i skolen, som ikke har fått den oppmerksomheten den burde hatt. Et stort ønske om å skape mer søkelys på rollen, har gjort at motivasjonen har holdt seg oppe hele løpet.

Denne masteroppgaven hadde derimot ikke sett ut slik den gjør i dag hvis det ikke var for min veileder, Liv Jorunn. I alt mylderet av teori, forskningsartikler, tanker og refleksjoner rundt oppgaven, har du klart å vise vei. Du har hjulpet meg med støttende ord, gode tilbakemeldinger, og kommet med spørsmål som har skapt refleksjon hos meg. Ikke minst vil jeg takke alle sosiallærerne som deltok i studien. Dere lot meg åpenhjertig få komme på deres arbeidsplass, hvor dere tok dere tid til å gi meg informasjon om deres erfaringer og opplevelser av deres rolle i skolen.

Det er også naturlig å takke min kjære forlovede som har stått meg nærmest i denne tiden. Du har støttet meg, kommet med råd og hørt på mine utblåsninger underveis. Du har vært verdifull å ha gjennom hele denne prosessen. Mine studievenninner har også vært fine å ha. Vi har brukt tid på å diskutere oppgavene sammen, hvor vi har kommet med innspill og refleksjoner til hverandre. I starten var dette særlig gjeldene hvor vi kunne tilbringe mye tid på biblioteket. Dessverre kom korona-krisen våren før innleveringen, som gjorde at hjemmekontor ble oppholdsstedet den resterende tiden. Likevel har dere vært tilgjengelig gjennom den digitale verden, hvor vi har kunnet reflektere og stille hverandre spørsmål, uavhengig om vi var fysisk sammen, eller ikke.

Takket være masteroppgaven har interessen for emnet bare økt, hvor jeg en gang håper jeg får mulighet til å arbeide som sosiallærer i skolen!

Stavanger, 12. juni 2020

Nora Bjørk Skuterud

# INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG .....	1
1.0 INNLEDNING .....	3
1.1 Introduksjon og bakgrunn.....	3
1.2 Studiens hensikt og problemstilling .....	5
1.3 Oppgavens struktur.....	6
2.0 TEORETISK GRUNNLAG.....	7
2.1 Hva er psykisk helse? .....	7
2.1.1 Begrepet psykisk helse .....	8
2.1.2 Psykisk helse i skolen .....	9
2.2 Forhold som påvirker den psykiske helsen hos elever i skolen.....	13
2.2.1 Risikofaktorer som sosiallærer må ha kunnskaper om .....	14
2.2.2 Beskyttelsesfaktorer som sosiallærer må vektlegge i skolen.....	15
2.3 Sosiallærers rolle i skolesystemet.....	17
2.3.1 Sosiallærerens posisjon i skolen .....	18
2.3.2 Intersubjektivitet .....	19
2.3.3 Foresatte og andre instanser som sosiallærer kan samarbeide med.....	20
2.3.4 Eleven i et helhetlig system .....	21
2.4 Sentrale forhold sosiallærer bør vektlegge i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen.....	23
2.4.1 Det psykososiale miljøet .....	23
2.4.2 Det relasjonelle perspektivet.....	25
2.4.3 Mestringsperspektivet .....	28
3.0 METODE .....	31
3.1 Forskningsdesign og metodevalg .....	31
3.1.1 Kvalitativ metode .....	32
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	33
3.2 Gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av data .....	35
3.2.1 Utvalg av informanter.....	35
3.2.2 Intervjuguide .....	37
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene .....	38
3.2.4 Bearbeidelse av data.....	39

3.2.5	<i>Analyse og tolkning av intervjudata</i> .....	39
3.3	Vurdering av forskningskvalitet .....	41
3.3.1	<i>Validitet</i> .....	41
3.3.2	<i>Reliabilitet</i> .....	42
3.3.3	<i>Generaliserbarhet</i> .....	43
3.4	Forskningsetiske vurderinger .....	44
3.4.1	<i>Fritt og informert samtykke</i> .....	44
3.4.2	<i>Konfidensialitet</i> .....	45
3.4.3	<i>Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt</i> .....	46
4.0	RESULTAT .....	47
4.1	Kategori 1: Begrepet psykisk helse fra sosiallærernes perspektiv .....	48
4.1.1	<i>Sosiallærernes forståelse av begrepet psykisk helse i skolen</i> .....	48
4.2	Kategori 2: Sosiallærers rolle i skolen.....	48
4.2.1	<i>Sosiallærernes arbeidsinstruks</i> .....	49
4.2.2	<i>Aktør på systemnivå</i> .....	50
4.2.3	<i>Sosiallærernes oppfatning av sin rolle i skolen</i> .....	52
4.2.4	<i>Type adferd eller vansker elevene har som sosiallærerne jobber mest med</i> .....	53
4.3	Kategori 3: Sosiallærernes arbeid som kan bidra til å fremme god psykisk helse i skolen .....	54
4.3.1	<i>Tiltak for alle elevene i skolen</i> .....	55
4.3.2	<i>Tiltak for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen</i> .....	56
4.3.3	<i>Betydningsfullt for at sosiallærer skal kunne arbeide med å fremme psykisk helse</i> .....	58
5.0	DISKUSJON .....	60
5.1	Kategori 1: Begrepet psykisk helse fra sosiallærernes perspektiv .....	61
5.1.1	<i>Sosiallærernes forståelse av begrepet psykisk helse i skolen</i> .....	61
5.1.2	<i>Avsluttende tanker om kategori 1</i> .....	62
5.2	Kategori 2: Sosiallærers rolle i skolen.....	63
5.2.1	<i>Sosiallærerens arbeidsinstruks</i> .....	63
5.2.2	<i>Systemrettet arbeid – felles forståelse</i> .....	65
5.2.3	<i>Individrettet arbeid</i> .....	69
5.2.4	<i>Type adferd eller vansker elevene har som sosiallærerne jobber mest med</i> .....	70
5.2.5	<i>Avsluttende tanker om kategori 2</i> .....	71
5.3	Kategori 3: Sosiallærernes arbeid som kan bidra til å fremme god psykisk helse i skolen .....	72

5.3.1 Hvilke tiltak iverksetter sosiallærerne i arbeidet med å fremme god psykisk helse hos alle elevene i skolen? .....	72
5.3.2 Hvilke tiltak iverksetter sosiallærerne i arbeidet med å fremme god psykisk helse, hos elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen? .....	77
5.3.4 Avsluttende tanker om kategori 3 .....	82
5.4 Videre forskning .....	83
6.0 KONKLUSJON .....	84
REFERANSELISTE .....	86
VEDLEGG 1 .....	I
VEDLEGG 2 .....	III
VEDLEGG 3 .....	VI

## SAMMENDRAG

Masteroppgavens tema er sosiallærers rolle i skolen, og dens betydning for elevenes psykiske helse. Studiens hensikt har vært å fremheve sosiallærer som en ressurs i det forebyggende psykiske helsearbeidet, hvor målet har vært å finne ut hvordan sosiallærerne bør arbeide for å skape muligheter for elevenes utvikling av en god psykisk helse. Den overordnede problemstilling er: «*Hvordan kan sosiallæreren bidra til å fremme god psykisk helse i skolen? Generelt, og spesielt for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker*». For å belyse problemstillingen ble kvalitativt forskningsintervju benyttet, med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Utvalget bestod av fem sosiallærere fra fem ulike barneskoler.

Studiens funn peker på at grunnlaget for å arbeide med psykisk helse i skolen er til stede, hvor en god begrepsforståelse av psykisk helse ivaretas. Derimot er sosiallærerrollen udefinert, noe som påvirker sosiallærernes arbeidsinstruks. Funnt fra studien indikerer et behov for å definere sosiallærerrollen, slik at rollen synliggjøres og tydeliggjøres i skolen. En arbeidsinstruks kan utarbeides sammen med rektor, ledelsen og det resterende personalet, for å skape en felles forståelse av sosiallærers funksjon i skolen. Dermed kan sosiallærer arbeide systematisk i hele personalet, hvor de kan igangsette tiltak som trivselsledere, psykologisk førstehjelp, småjobber i skolehverdagen, og utarbeide aktivitetsplaner. Praktiske tiltak som retter seg mot forbedring av det psykososiale miljøet i skolen, hvor relasjonsbygging og mestringsopplevelser vektlegges. Dersom forutsetningene ivaretas kan sosiallæreren jobbe systematisk og systemrettet i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen, og få en sentral rolle i skolens forebyggende psykiske helsearbeid.

## SUMMARY

The theme of this master thesis revolves around the role the student counsellor has in the school, and its significance on the psychological health of the pupils. The purpose of the study is to show that the student counsellor can be an asset to the preventive work related to the development of mental health, and the ultimate goal of the study is to show how the counsellor should work to achieve this. The following problem statement is: *“How can the student counsellor contribute to the development of the mental health in school? At a general level, as well as for students showing social and emotional disabilities”*. In order to best illuminate the problem statement qualitative research-interviews were conducted, which were rooted in a semi-structured interview-guide. The interview subjects consisted of five student counsellors, each from different elementary schools.

The study shows that the foundational work needed to work with mental health development in the school is present where a sound conceptual understanding of the subject is kept. However, the role of the student counsellor remains to be properly defined, which affects the counsellor’s frame of work. The study indicates that there is a need to define this role, to enable it to be clearer and more visible for all parties in the school. A frame of work can be developed with the principal, the management and the remaining staff at the school, in order to create a thorough understanding of the purpose and function of the student counsellor. Consequently, the student counsellor can work much more systematic with the whole staff, initiating actions such as “wellbeing leaders”, psychological first-aid, small-jobs during school and establish activity-plans. These are practical actions that aims to improve the psycho-social environment in the school where extra attention is put on building relationships and experiences that gives a feeling of achievement. If these prerequisites are met, the student counsellor will be able to work more systematically and institutionally in their work to promote good mental health in the school and thus get a paramount role in its preventive work within psychological health.



## 1.0 INNLEDNING

Temaet for denne masteroppgaven er sosiallærers rolle og psykisk helse i skolen, hvor et helsefremmende perspektiv vektlegges. Studien vil omhandle hvordan sosiallæreren bør arbeide, og hvilke tilrettelegginger sosiallæreren bør gjøre, for at elevene skal utvikle en god psykisk helse. Kapitlet innledes med en introduksjon av tema og bakgrunn for hvorfor denne studien er relevant og viktig i dagens samfunn. Videre vil studiens hensikt og problemstilling bli presentert. Avslutningsvis kommer en kort redegjørelse av oppgavens struktur og oppbygging.

### 1.1 Introduksjon og bakgrunn

«I tidligere tider var infeksjoner og andre somatiske sykdommer de store helseutfordringene. I dag er psykiske lidelser blitt vår kanskje største helseutfordring» (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 16). Dette betyr at psykisk helse aldri før har vært et viktigere tema i vårt samfunn. Ifølge Mykletun, Knudsen og Mathiesen (2009), vil halvparten av den norske befolkning oppleve å få en psykisk lidelse i løpet av livet. Flere og flere opplever sin psykiske helse som belastende eller alvorlig, og denne utviklingen er det nødvendig å gjøre noe med (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Psykiske lidelser og plager er et folkehelseproblem som alle instanser i samfunnet bør ta tak i, da konsekvensene er økt sykefravær og arbeidsuførhet. Unge mennesker som opplever psykiske lidelser kan tidlig falle utenfor arbeidslivet, og noen vil ikke klare å fullføre skole eller utdanning (Berg, 2012).

Gjennom et liv vil de fleste mennesker oppleve å ha det både godt og vondt på innsiden (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Livet byr på ulike påkjenninger som vi mennesker ønsker å være rustet til å håndtere, da disse anstrengelsene kan true menneskets velvære og livskvalitet (Berg, 2012). Ifølge Sidsel Gilbert er «god psykisk helse en evne til å fordøye livets påkjenninger» (Berg, 2012, s. 23). En god psykisk helse kan tenkes som en rustning mennesket innehar, hvor byggeprosessen starter allerede fra da barnet blir født. Av den grunn er det viktig å snakke om psykisk helse hos barn, og kunne bidra til å bygge deres rustning fra tidlig alder. Ifølge Stortingsmelding nr. 19 prioriterer regjeringen tidlig innsats hos barn og unge for å kunne gi dem en trygg og god oppvekst (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Dette er viktig ettersom psykiske lidelser ofte debutterer i tidlig alder (Mykletun et al., 2009).

Ifølge Folkehelseinstituttet (2018a) har de fleste barn i Norge god psykisk helse; hele ni av ti barn trives på skolen og er fornøyde med livet. Samtidig får mange diagnostisert psykiske lidelser i løpet av barndommen eller senere i ungdomstid. Rundt 8 % av barn og unge mellom 3 og 17 år har psykiske lidelser, og hele 15-20 % av denne aldersgruppen har betydelige psykiske plager (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det vil være viktig å imøtekomme barn og unges behov for å unngå at deres psykiske helse blir en del av prosentene ovenfor. Ettersom skolen er en arena der alle barn og unge går, vil det være et naturlig sted å jobbe forebyggende med psykisk helse (Berg, 2012). Skolen er et sted hvor elevene skal lære og utvikle seg. Dersom elever strever med sin psykiske helse, kan det bidra til en konfliktfylt skolehverdag, preget av usikkerhet og uromomenter. Dermed vil det være viktig å arbeide med å fremme psykisk helse i skolen, slik at elevene kan oppleve en trygg skolehverdag, og mestre de utfordringene de står overfor (Bru et al., 2016).

Regjeringen har som mål å: «fremme god psykisk helse hos barn og unge» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 8), og har i den forbindelse vedtatt en strategi for perioden 2017 til 2022. Den handler om hvordan man kan mestre eget liv og oppnå god psykisk helse. Samtidig, i den overordnede del i fagfornyelsen, kommer det frem et tverrfaglig tema som heter «folkehelse og livsmestring». Livsmestring skal inngå i alle skolens aspekter, og skal bidra til at elevene utvikler en god psykisk helse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alt dette bygger opp under satsingen rundt «å fremme psykisk helse i skolen», og er dermed et aktuelt tema i dagens samfunn. Med bakgrunn i dette var det ønskelig å rette søkelyset mot skolen som en helsefremmende arena, hvor god psykisk helse er målet for elevene (Bru et al., 2016).

Ettersom temaet understreker betydningen av å jobbe med å utvikle god psykisk helse fra tidlig av, var det ønskelig å studere hvordan dette arbeides med på barneskolen. Det er mange ulike faggrupper som arbeider i barneskolen, blant annet ledelse, lærere, assistenter og miljøterapeuter. Undersøkelser viser at det er generelt lav kompetanse på psykisk helse hos lærerne, og det var dermed ønskelig å finne en person som kunne være en nøkkelperson i det forebyggende psykiske helsearbeidet (Berg, 2012). Berg (2012) fremmer sosiallærer som en slik nøkkelperson. For å arbeide med psykisk helse i skolen er det viktig å ha relevant kunnskap på feltet, og sosiallærer kan besitte det rette kunnskapsgrunnlaget for å være en slik sentral fagperson i dette arbeidet (Berg, 2012; NOU 2015:2). Sosiallærer har arbeidsoppgaver rettet mot det psykososiale miljøet, og er ansatt for å jobbe med alle elevene i skolen. Det vil si at de arbeider på individ-, gruppe- og systemnivå (Forskrift til opplæringsloven, 2006;

NOU 2015:2). De har kunnskaper om sosiale og emosjonelle forhold i skolen, og kan hjelpe elever som strever med sin psykiske helse til å få en tryggere skolehverdag (NOU 2015:2).

Sosiallærer vil dermed være et gjennomgående begrep i denne oppgaven. Det som er utfordrende med begrepet sosiallærer, er deres ulike utdannelsesbakgrunn. Noen har en bachelorgrad i barnevern/ sosialt arbeid, lærerutdanning i bunn, mens andre har andre relevante utdanninger med påfølgende videreutdanning som blant annet familieterapeut, eller rådgiver (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018; NOU 2015:2). Utdannelsesbakgrunnen kan føre til bruk av andre titler enn sosiallærer i skolen, hvor da også ulike arbeidsoppgaver kan vektlegges. Likevel fremmer teorien sentrale trekk ved sosiallærers arbeidsoppgaver, som studien tar utgangspunkt i, og dermed vil begrepet sosiallærer bli benyttet. Valget om å rette oppgaven mot sosiallæreren er også begrunnet i en personlig interesse, ettersom jeg har en utdanning som sosionom i bunn. Jeg ønsker dermed å knytte sammen sosionomutdanningen og spesialpedagogikk utdanningen i oppgaven.

## **1.2 Studiens hensikt og problemstilling**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å belyse sosiallærers betydning for elevenes psykiske helse i skolen. Målet er å få frem hvordan sosiallæreren kan være en sentral nøkkelperson i det forebyggende psykiske helsearbeidet, og hvilke tilrettelegginger som bør ivaretas for å styrke elevenes psykiske helse. Forskningsprosjektet tar for seg hvordan sosiallærerne arbeider med alle elevene i skolen, men også mer spesifikt med de elevene som strever med sin psykiske helse, og som viser sosiale og emosjonelle vansker. Med utgangspunkt i dette ble følgende problemstilling formulert:

*«Hvordan kan sosiallæreren bidra til å fremme god psykisk helse i skolen? Generelt, og spesielt for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker».*

Studiens avgrensninger er først og fremst knyttet til konteksten for oppgaven som er barneskolen. Oppgaven belyser viktigheten med å igangsette tiltak tidlig for elevene i skolesystemet, for å kunne hindre en negativ utvikling av elevenes psykiske helse (Berg, 2012; Kvello, 2008). Likevel kan det tenkes at oppgaven også er relevant i andre deler av utdanningsløpet, og oppgaven referer følgelig til skolen som et samlebegrep. Studien rettes mot det positive aspektet ved psykisk helse, slik at forebyggende tiltak vil være av relevans.

I studien undersøkes sosiallærernes rolle i arbeidet med psykisk helse, og for å få innblikk i deres opplevelser, tanker og erfaringer, benyttes kvalitativ metode. Fem sosiallærere fra fem ulike barneskoler blir intervjuet, gjennom en semistrukturert intervjuguide. Det er av interesse å se hvordan sosiallærerne arbeider for å fremme psykisk helse på de ulike skolene, om det opptrer noen forskjeller i deres tilnærming.

Jeg har ikke klart å finne noen oppgaver som setter søkelyset på sosiallærerrollen, slik at en tydeliggjøring av rollens funksjon vil være en essensiell faktor for denne studien. Studien vil ikke kunne generaliseres, ettersom utvalget er for lite. Likevel trekker oppgaven frem sentrale arbeidsoppgaver og tilrettelegginger som sosiallærerne kan foreta, for at elevene skal få mulighet til å utvikle en god psykisk helse. Dermed kan oppgaven være relevant både for sosiallærere og andre som jobber i skolesystemet, som leser denne oppgaven.

### **1.3 Oppgavens struktur**

I det følgende blir de ulike kapitlene i oppgaven kort beskrevet. Kapittel to redegjør for oppgavens teoretiske grunnlag. Først redegjøre det for begrepet psykisk helse, og hva psykisk helse i skolen omfatter, hvor de sårbare elevene i skolen også presenteres. Deretter forekommer en presentasjon av sosiallærers rolle i skolesystemet, og hvilken posisjon de har i forhold til skolens interne og eksterne ansatte. Kapitlet går avslutningsvis inn på sentrale faktorer som er viktig i arbeidet med psykisk helse: det psykososiale miljøet, det relasjonelle perspektivet og mestringsperspektivet. I kapittel tre presenteres og begrunnes den kvalitative metoden studien bygger på. Forskningsintervju blir benyttet gjennom en semistrukturert intervjuguide. Inklusjonskriterier, utvalget og gjennomføringen av intervjuene, samt analyse- og tolkningsprosessen, fremtrer i denne delen. I tillegg opptrer diskusjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, etterfulgt at studiens forskningsetiske vurderinger.

Kapittel fire presenterer studiens resultater. Kapitlet struktureres gjennom tre hovedkategorier, med tilhørende underkategorier. Disse er utarbeidet på bakgrunn av informantenes svar, og studiens problemstilling. I kapittel fem blir vesentlige funn fra resultatdelen diskutert, i lys av studiens teoretiske forankring. Strukturen fra kapittel fire videreføres til diskusjonskapitlet, bortsett fra at noen av underkategoriene har endret navn, som følger av tolkningsprosessen. I kapittel seks forekommer en sammenfatning av studiens funn, hvor en konklusjon fremtrer. I konklusjonen blir problemstillingen som er reist, besvart. Her følger også en anbefaling om fremtidens praksis.

## **2.0 TEORETISK GRUNNLAG**

Dette kapitlet omfatter studiens teoretiske rammeverk som er lagt til grunn for å belyse oppgavens tema, og skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling. Denne delen vil inneholde en avklaring av sentrale begreper og teorier ut fra tidligere forskning, som studien forankres i. Studiens hovedtemaer er psykisk helse og sosiallærers rolle i skolen, og det vil gjennomsyre dette kapitlet. Det teoretiske grunnlaget vil innledningsvis introdusere grunnelementene i begrepet psykisk helse. Det gjøres en begrepsavklaring, etterfulgt av hva som menes med psykisk helse i skolen. Elevene som har en utsatt psykisk helse, som kan vise sosiale og emosjonelle vansker, vil her også fremtre. Deretter vil forhold som påvirker den psykiske helsen bli redegjort for.

Kapitlet vil deretter gå over til sosiallærerens rolle i skolen, hvor det innledes med hvilken posisjon sosiallærer har i skolesystemet og hvilke arbeidsbetingelser som foreligger der. Deretter medfølger en forklaring på et viktig begrep i denne sammenheng som er intersubjektivitet. Sosiallærerens mulige samarbeidspartnere vil også bli redegjort for, hvor sosiallærerens evne til å se eleven i en helhetlig kontekst vil være av betydning. Dermed vil en forklaring på transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell bli ivaretatt. I siste del av kapitlet vil sentrale forhold som kan bidra til å fremme god psykisk helse i skolen, bli belyst. Der vil det psykososiale miljøet, det relasjonelle perspektivet og mestringsperspektivet bli behandlet.

### **2.1 Hva er psykisk helse?**

Psykisk helse er et begrep som blir omtalt og trukket frem i mange sammenhenger, særlig hos politikerne når det snakkes om utvikling av skole- og helsetjenester. Psykisk helse blir hyppig bemerket i stortingsmeldinger, NOU`er, og andre veiledninger. Da er det ofte et mål å tilrettelegge eller fremme god psykisk helse, som blant annet kommer frem i regjeringens strategi for god psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Startegien vektlegger et ønske om helhetlig satsing rundt dette, hvor da alle sektorene skal bidra til å styrke menneskets psykiske helse. Dette vil også være avgjørende samfunnsmessig, ettersom psykiske lidelser er en sentral årsak til helsetap gjennom livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). For å skape en helhetlig satsing rundt psykisk helse kan det være hensiktsmessig om noen har et overordnet ansvar i de ulike sektorene. I skolen kan

sosiallæreren ha et slikt ansvar, og være en nøkkelperson (Berg, 2012). Sosiallæreren kan være en styrke i dette arbeidet ved å bidra med sin kunnskap, slik at hele skolen får en felles forståelse av begrepet psykisk helse. Hele personalet kan dermed arbeide mot det samme målet (NOU 2015:2; Røkenes & Hanssen, 2012). Med bakgrunn i dette er det nødvendig å vite hva som legges i begrepet *psykisk helse*.

### 2.1.1 Begrepet psykisk helse

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som: «- en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra ovenfor andre i samfunnet» (WHO, sitert i Berg 2012, s. 24). Psykisk helse er noe alle har til enhver tid, og ens psykiske helse påvirker hvordan man håndterer livets påkjenninger. Det handler om livskvalitet, relasjonelle forhold, medmenneskelighet, produktivitet og fungering i hverdagslivet (Berg, 2012). Psykisk helse handler om en tilstand mellom tanker og følelser, og er et overordnet begrep for god psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017).

God psykisk helse handler om den enkeltes velvære og livskvalitet, og evne til å mestre hverdagens utfordringer, samtidig som det handler om fravær av psykiske lidelser (Bru et al., 2016; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Verdens helseorganisasjon definerer god psykisk helse som en tilstand av mentalt velvære (WHO, 2019). Det defineres på en positiv måte, som ifølge Aarø, Samdal & Wold (2017), kalles subjektiv livskvalitet. Det er den enkelte som opplever sin egen mentale helse og som kan avgjøre om de har god psykisk helse eller ikke. De som opplever sin psykiske helse som belastende kan ha psykiske plager som for eksempel søvnproblemer, tristhet eller at de føler seg nedfor. Disse plagene er derimot ikke like alvorlige som psykiske lidelser. Da psykiske lidelser er tilstander som omfatter en diagnose etter ICD-systemet, som kan være blant annet angst, depresjon eller fobi (Aarø et al., 2017).

God psykisk helse er avgjørende for å kunne ha et velfungerende samfunn, da psykiske lidelser og plager krever samfunnet store omkostninger (Folkehelseinstituttet, 2011). Av den grunn er psykisk helse et aktuelt tema i dagens samfunn, og et gjennomgående tema i denne masteroppgaven. Den har som nevnt et helsefremmende perspektiv, og vil besvare hvordan sosiallærerne kan bidra til å fremme god psykisk helse i skolen. Oppgaven vil ta utgangspunkt

i det overordnede begrepet som psykisk helse er i positiv forstand. I denne sammenheng er det nødvendig å påpeke noen sentrale elementer som befinner seg ved psykisk helse i skolen.

### *2.1.2 Psykisk helse i skolen*

«Skolen er en vesentlig del av barns og unges oppvekstmiljø. Skolen er en arena for å søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse blant jevnaldrende» (Bru et al., 2016, s. 18). I tillegg er skolen et sted for læring, utvikling og livsutfoldelse, der faglig prestering blir sentralt. Elevenes trivsel og skolemotivasjon kan komme i konflikt hvis det ikke tilrettelegges for begge deler, da elevenes psykiske helse og den faglige læringen påvirkes av hverandre (Bru, 2019; Ogden & Hagen, 2019). Dermed har skolen en viktig oppgave i å legge til rette for at faglig læring skjer i optimale forhold for elevenes beste (Bru et al., 2016). Skolen skal ruste elevene til å håndtere livets utfordringer, særlig ettersom psykiske plager kan føre til konsentrasjonsproblemer, stress, unngåelse av krevende skolearbeid og i verstefall uteblir fra skolen (Bru et al., 2016). «Å legge til rette for god psykisk helse er derfor en sentral del av skolens mandat», ifølge Bru et al. (2016, s. 22).

For å ivareta elevenes viktigste læreforutsetning i skolen er det nødvendig å arbeide forebyggende med psykisk helse (Berg, 2012). Regjeringens strategi for å mestre hele livet og oppnå god psykisk helse, vil kunne gi skolene en retning i dette arbeidet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). For å oppnå dette i skolen har Kunnskapsdepartementet (2017) opprettet det tverrfaglige temaet: «folkehelse og livsmestring». Temaet tydeliggjøres i den overordnede delen av fagfornyelsen som iverksettes ved skolestart 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaet folkehelse og livsmestring er aktualisert som et resultat av utviklingen innenfor psykisk helse, og fordi barn og unge etterlyste mer kunnskap om hvordan de kan mestre eget liv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det tverrfaglige tema skal gi elevene kompetanse til å utvikle en god psykisk- og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deriblant lære å ta gode helsevalg, få kunnskap om psykisk helse, og bli klar over konsekvenser ved ulike levestiler (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 14) dreier livsmestring seg om: «... å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte». Livsmestring vil være et gjennomgående tema allerede på barneskolen, som alle voksne i skolen skal bli bevisste på å vektlegge. I arbeidet med livsmestring kan sosiallæreren være en styrke, i kraft av sin kunnskap og posisjon i skolen

(Berg, 2012; NOU 2015:2). Sosiallærer kan bidra til å sette livsmestring på dagsorden, slik at hele personalet blir bevisst denne satsingen, og hvordan man kan gjøre temaet relevant i de ulike fagene på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Røkenes & Hanssen, 2012).

Selv om denne oppgaven ikke legger vekt på psykiske lidelser som sådan, er det likevel nødvendig å synliggjøre omfanget av dem i barneskolen, og herunder viktigheten av arbeidet for å forebygge dem. Psykiske plager og lidelser hos barn og unge har økt den siste tiden formidler Folkehelseinstituttet (2018b), og ifølge en rapport fra ungdomsdata ser man en særlig økning i depressive symptomer hos ungdomsskoleelever. I 2011 hadde 9,7 % av dem depressive symptomer, mens tilsvarende tall i 2018 var hele 15,2 % (Bakken, 2019). Disse tallene representerer unge i ungdomsskolealder, men vi vet at disse plagene antageligvis er til stede før denne tid, ettersom psykiske lidelser ofte manifesterer seg i tidlig alder (Mykletun et al., 2009). I tillegg rapporterer Mykletun et al. (2009) at mellom 3% og 7% av alle barn i 6-12 årsalderen har en angstlidelse eller en alvorlig depresjon. Dette er tall som representerer barn i barneskolealder. Tallene illustrerer klart og tydelig hvor viktig det er å arbeide i skolen med å utvikle god psykisk helse. Barneskolen er en arena hvor barn har sitt første møte med skolesystemet, og her legges mye av fundamentet for resten av deres tid i skolen.

Berg (2012) gjør rede for skolen som den viktigste brikken for å forme fremtidens samfunn. Arbeidet med å tilrettelegge for en god start for elevene i skolen vil ha stor betydning for oss alle. Samtidig formidler Kvello (2008, s. 41) at: «tidlig intervensjon kan hindre en negativ utvikling hvis riktige tiltak benyttes». Dermed er det viktig å sette i gang tiltak som bidrar til å utvikle en god psykisk helse, så tidlig som mulig. Det kan med fordel skje allerede i barneskolen. Sosiallæreren kan være en sentral støttespiller for elevene i tidlig alder, gjennom å igangsette forebyggende tiltak og ha sentrale arbeidsoppgaver tilknyttet dette (Berg, 2012; Bergsholm et al., 1988).

Det forutsetter av sosiallærerne jobber systematisk, slik at skolen som helhet, kan få en felles forståelse av dette arbeidet (Røkenes & Hanssen, 2012). I det forebyggende psykiske helsearbeidet opplever skolen å møte på elever som strever med sin psykiske helse, og som opplever en utrygg skolehverdag. Dette er elever som er sårbare og som kan vise sosiale og emosjonelle vansker i skolen (Idsøe & Idsøe, 2012). Ettersom at sosiallæreren jobber med sosial utvikling i skolen, hvor de blant annet hjelper elever med å finne løsninger på sosiale vansker, vil de nødvendigvis komme i kontakt med denne utsatte elevgruppen (Bergsholm et al., 1988; NOU 2015:2). Det vil følgelig være relevant å redegjøre for disse elevene i denne oppgaven.

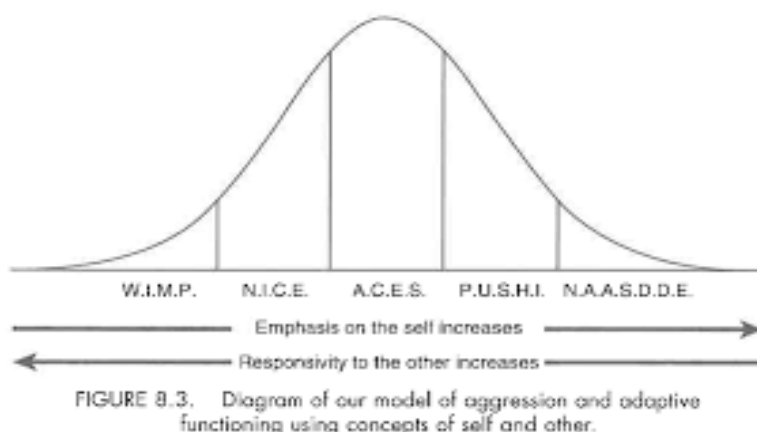


### 2.1.2.1 Sårbare elever i skolen - Elever som viser sosiale og emosjonelle vansker

Elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen, er ingen homogen gruppe. Men en fellesnevner er at de har behov for ekstra tilrettelegging og omsorg. Sosiale og emosjonelle vansker påvirker funksjonsnivået i en betydelig grad, både sosialt og emosjonelt (Idsøe & Idsøe, 2012). Haugen (2008, s. 28) har utformet en generell definisjon av sosiale og emosjonelle vansker: «Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer». Dette kan omfatte utfordringer ved å være sammen med andre, hvor trivselen i skolen berøres, eller at elever er mye engstelig. Dette kan igjen påvirke muligheter for læring i skolen (Idsøe & Idsøe, 2012).

Elever som viser sosiale og emosjonelle vansker er sårbare, og deres psykiske helse er utsatt. Disse elevene er i risikozonen for å utvikle psykiske lidelser som angst og depresjon (Berg, 2012). Skolen stiller høye krav til elevene, at de må ta initiativ, være sosialt aktive og opptre med en viss adferd og oppførsel. De elevene som opplever å ikke passe inn i disse rammene, kan erfare skolen som en krevende arena (Berg, 2012). Sosiale og emosjonelle forhold i skolen er noe den sosialpedagogiske tjeneste skal ha gode kjennskaper om, og det kan tillegges sosiallæreren i skolen (NOU 2015:2).

Elever som viser sosiale og emosjonelle vansker kommer ulikt til uttrykk i skolen gjennom forskjellig type atferd. Bukowski og Abecassis (2013) har opprettet en modell som beskriver disse sårbare elevene i skolen:



Figur 1. Diagram of our model of aggression and adaption functioning using concepts of self and other. Fra "Self, Other and Aggression: The Never-Ending Search for the Roots of Adaption", av W. M. Bukowski og M. Abecassis, 2013, *Aggression and Adaption – The Bright Side to Bad Behavior*, s. 200. Copyright 2007, Lawrence Erlbaum Associates.

Modellen vektlegger fem seksjoner som kan gjenspeile ulike grupper med elever i skolen (Bukowski & Abecassis, 2013). Den midterste gruppen som heter A.C.E.S klarer å balansere sine egne behov i samspill med andres behov. Elever i denne gruppen kan oppnå sine egne mål, samtidig som at de er gode lagspillere i en gruppe. De er sosiale, sensitive og tilpasningsdyktige, og det kan tenkes at denne gruppen har en god psykisk helse (Bukowski & Abecassis, 2013).

Gruppen som heter N.I.C.E er neste gruppe til venstre, og en hovedobservasjon her er at de ikke selvhevder seg nok. Elevene i denne gruppen har ofte stor sosial aksept hos jevnaldrende ettersom de ikke tar så stor plass, og tilpasser seg gruppens dynamikk. Denne gruppen ser også ut til å klare seg fint i skolen, men kan ha behov for noe støtte. Gruppen helt til venstre heter W.I.M.P, og er ei gruppe med sårbare elever som har en innadvendt og sjenert adferd. De forsvarer sjeldent seg selv, og blir ofte et offer for andres selvhevdelse, hvor andre elever kan utnytte dem (Bukowski & Abecassis, 2013). De kan fort bli oversett av voksne i skolen, og det er dermed ei gruppe sosiallæreren bør holde et ekstra godt øye med for å unngå dette (Bukowski & Abecassis, 2013; NOU 2015:2).

Den ytterste gruppen til høyre i modellen heter N.A.A.S.D.D.E, og er helt motsatt av ytterste gruppe til venstre. Gruppen har blant annet følgende kjennetegn; destruktiv, utadvendt, og negativ adferd. Elever i denne gruppen har høye tanker om seg selv, og reagerer ofte aggressivt ved motgang. Disse elevene har ofte få venner som er jevnaldrende. Dette henger sammen med deres aggressive væremåte, hvor andre trekker seg unna for å unngå adferden. Elever i denne gruppen er sårbare, og kan streve med sin psykiske helse da deres egosentriske tankegang hindrer dem i å imøtekomme andres behov (Bukowski & Abecassis, 2013). For disse elevene er det viktig å trene på sosiale ferdigheter, slik at de endrer den uønskede adferden. I dette arbeidet kan sosiallærer bistå med sin kompetanse (NOU 2015:2).

Elever i gruppen som er nest ytterst til høyre i modellen heter P.U.S.H. Denne gruppen omfatter elever som er selvsentrerte, er i opposisjon og kan oppfattes som irriterende. Disse elevene går etter sine egne behov, og sier ifra dersom de ikke får det som de vil. De kan derimot innrette seg etter andre jevnaldrende når de selv ønsker det, men det skjer gjerne fordi de vil oppnå en fordel/ egen vinning. Elever i denne gruppen har ofte disiplinutfordringer (Bukowski & Abecassis, 2013). Når sosiallæreren arbeider med denne gruppen, er det nødvendig å sette klare rammer og regler som elevene må innrette seg etter (Andersen, 2016). I dette arbeidet er det viktig at hele personalet har en felles forståelse for disse reglene, slik at de blir ivaretatt og respektert av alle voksne på skolen (Røkenes & Hanssen, 2012).

Elever i begge ytterkantene på modellen er i risikozonen for å bli utestengt, utvikle psykiske vansker og få et anstrengende forhold til skolen (Bukowski & Abecassis, 2013). Flere teoretikere har gjort rede for de elevene i skolen som er sårbare, og som kan vise sosiale og emosjonelle vansker. Hafstad (2008) er blant dem, og hun synliggjør fire typer av adferd som kan forekomme hos disse elevene, som bidrar til å utfylle noen av gruppene til Bukowski og Abecassis (2013). Den første kan gjenkjennes ved *utagerende atferd*, gjennom bruk av høy stemme, sitter lite i ro, reagerer ofte på impulser, og oppleves som de mest synlige i klasserommet. Elever med slik atferd kan ofte komme i konflikt med det faglige, og de kan streve med konsentrasjonsproblemer i skolen (Hafstad, 2008). Disse elevene ligger til høyre i modellen til Bukowski og Abecassis (2013). En motsatt atferd i skolen er *sosial tilbaketrekning*. Det er elever som fremstår som forsiktige og er ofte stille. Disse elevene er mindre synlige i klasserommet, og denne atferden oppdages gjerne senere enn utagerende atferd. De kan derimot ha behov for like mye støtte som elever med utagerende atferd (Hafstad, 2008). Dette er elever til venstre i modellen til Bukowski og Abecassis (2013). Noen elever i skolen har et sterkt kontaktbehov, og kan være *relasjonsavhengige* i enhver situasjon. En annen atferd kan være *sosial hjelpeløshet*, og de kan ha problemer med å innarbeide rutiner, og kan oppleves som ustrukturerte (Hafstad, 2008). Kjennskaper til disse adferdsmønstrene vil være av betydning for å kunne oppdage dem.

Ifølge Helgeland (2008) har alle skoler elever som viser sosiale og emosjonelle vansker. Alle skoler bør derfor ha en felles fremgangsmåte for å imøtekomme deres behov og gi den støtten de trenger. Det er samtidig viktig å lete bak elevenes adferd for å se hvor årsaken til adferden ligger. Dette gjøres for å se elevene i en mer helhetlig kontekst, og kan ut fra det gjøre de rette tilpasningene i skolehverdagen (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2019). I dette arbeidet er det nyttig å ha kunnskaper om forhold som påvirker den psykiske helsen (Andersen, 2016).

## **2.2 Forhold som påvirker den psykiske helsen hos elever i skolen**

Kjennskap til forhold som påvirker elevenes psykiske helse blir avgjørende for å lykkes med forebyggende arbeid. Disse forholdene kalles beskyttelses- og risikofaktorer, og bidrar til å fremme eller hemme utvikling av den psykiske helsen (Andersen, 2016; Berg, 2012).

Samtidig er det slik at psykisk helse ikke blir forklart ut fra en determinantenkning alene, fordi det er individuelt hvor mye en person har muligheter for å takle, og hvilke risiko- og

beskyttelsesmekanismer de innehar (Ekornes, 2018). Dette henger og sammen med at man opplever sin psykiske helse subjektivt (Aarø et al., 2017).

Kjennskaper til disse forholdene bidrar til at skolen kan tilrettelegge for å øke antall beskyttelsesfaktorer, og minimere risikofaktorene (Ekornes, 2018). Dette er kunnskaper hele personalet på en skole bør inneha, men kunnskapen kan komme fra en nøkkelperson i personalet, f.eks. sosiallæreren (Berg, 2012). Ifølge Andersen (2016, s. 261): «kan man grovt sett si at den psykiske helsen er et resultat av samspillet mellom individuelle egenskaper og beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i miljøet». Med utgangspunkt i dette vil denne delen inneholde en redegjørelse for risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som finnes både hos individet selv, og i miljøet rundt individet (Andersen, 2016; Ekornes, 2018).

### *2.2.1 Risikofaktorer som sosiallærer må ha kunnskaper om*

En fellesbetegnelse på faktorer som kan føre til utvikling av vansker, eller psykisk uhelse, kalles risikofaktorer (Kvello, 2008). Eksempler på slike faktorer kan være lite søvn, lite varme fra foreldre, og mangel på nære venner. Risikofaktorer fremtrer ulikt hos mennesker. For noen kan få risikofaktorer føre til negativ utvikling av den psykiske helsen, mens for andre trenger ikke de risikofaktorene å ha like stor betydning for deres psykiske helse (Kvello, 2008). Det handler om summen av påkjenninger og den enkeltes kapasitet til å håndtere dem (Ekornes, 2018).

#### *2.2.1.1 Risikofaktorer hos individet*

Risikofaktorer hos individet kan være biologisk betinget, som for eksempel å ha et krevende temperament, eller lav grad av impulskontroll (Kvello, 2008). En studie som har studert risiko- og beskyttelsesfaktorer til førskolebarn, har sett at egenskaper knyttet til et utfordrende temperament har påvirkning på ens mentale helse (Wlodarczyk et al., 2017). Barn som har et krevende temperament kan utfordre de voksne i skolen, samt deres medelever. Det kan igjen påvirke deres opplevelse av skolehverdagen. Den sosiale kompetansen kan få en negativ utvikling for barn med lav impulskontroll. Elever med god impulskontroll kan lettere regulere seg selv i møte med andre, og i ulike situasjoner. Andre risikofaktorer kan være å ha lav mestringstro, lavt selvbilde eller at barnet har tilknytningsvansker. Alle nevnte faktorene er risikofaktorer som er medfødt eller ervervet av individet (Kvello, 2008). Berg (2012)

vektlegger viktigheten av å ha gode rammer rundt elevene som er født med en biologisk risiko, fordi de er særlig sårbare for å utvikle psykiske plager.

### *2.2.1.2 Risikofaktorer i hjemmet og i skolen*

«Livet er slik at alle mennesker lever med risikofaktorer» (Kvello, 2008, s. 225). Noen mennesker blir utsatt for flere risikofaktorer enn andre, enten i nærmiljøet, i familien eller i skolen. Risikofaktorer i familien kan omhandle blant annet boforhold, foreldres rusmiddelbruk, psykiske vansker i familien, vold, eller omsorgssvikt (Berg, 2012; Ekornes, 2018). I skolen kan det foreligge andre risikofaktorer, som blant annet mobbing, mangel på gode relasjoner, lite sosialt nettverk, eller voksne som ikke ser dem (Kvello, 2008). Barn bruker mye tid både i hjemmet og på skolen, og risikofaktorene kan derfor ha stor betydning for elevenes psykiske helse (Bru et al., 2016).

Etter opplæringsloven §9A-3 (1998) har skolen nulltoleranse for mobbing, og for å arbeide forebyggende med dette må skolene ha gode systemer for å fange opp mobbing. De må også løse mobbesaker raskt, og bygge opp et godt læringsmiljø på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ifølge veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2011) er det viktig å involvere alle i hele skolemiljøet, derav foreldre, barn, og ansatte, for å synliggjøre viktigheten av dette arbeidet. Det må være systematisk arbeid og kontinuitet på dette, og her kan sosiallærere være en styrke, fordi de har sentrale arbeidsoppgaver inn mot elevenes psykososiale miljø (Berg, 2012; NOU 2015:2). Sosiallærerne kan arbeide for å minimere risikofaktorene for å styrke elevenes psykiske helse (Ekornes, 2018).

### *2.2.2 Beskyttelsesfaktorer som sosiallærer må vektlegge i skolen*

Beskyttelsesfaktorer er en fellesbetegnelse på faktorer som kan være til stede og bidra til å dempe de negative påvirkningene i livet (Kvello, 2008; Aarø et al., 2017). Summen av disse kan bidra til å styrke ens psykiske helse (Andersen, 2016; Kvello, 2008). Det kan sies at beskyttelsesfaktorer på mange måter er det samme som risikofaktorer, bare motsatte størrelser (Andersen, 2016). Et helsefremmende miljø legger vekt på å styrke beskyttelsesfaktorer, og ettersom denne studien har et helsefremmende perspektiv vil dette være betydningsfullt (Andersen, 2016; Berg, 2012). For at sosiallærere skal bidra til å skape et slikt miljø, må

sosiallærerne, i likhet med arbeid med risikofaktorene, arbeide målrettet og systematisk (Synnevåg, 2011).

#### *2.2.2.1 Beskyttelsesfaktorer hos individet*

I likhet med risikofaktorer hos individet, er beskyttelsesfaktorer hos individet også biologisk betinget. Det kan være at individet har høy IQ, har mye empati, eller en evne til å ordne opp i situasjoner uten å trekke seg unna (Kvello, 2008). Empati vil kunne styrke elevenes sosiale relasjoner, noe som kan virke fremmende på den psykiske helsen (Berg, 2012; Kvello, 2008). Andre beskyttelsesfaktorer kan være barns medfødte evne til selvregulering. Deres evne til å regulere sine emosjoner og affekter kan ha betydning for å imøtekomme andre, og ha positiv betydning for utvikling av deres mentale velvære (Berg, 2012; WHO, 2019).

Noen barn er født mer motstandsdyktige og robuste enn andre, og noen beskyttelsesfaktorer kan bidra til at barnet klarer seg fint til tross for mange risikofaktorer. Barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer kalles resiliens, ifølge Borge (2018). Det handler om «...individets reaksjon på eller mentale og praktiske rettede håndtering av stress eller vanskelige livsforhold...» (Kvello, 2008, s. 227–228). Det er samtidig, ifølge Rutter (2012), ikke kun en faktor hos individet som har betydning, men det er dynamisk og må sees som noe som oppstår i samspill mellom individet og miljøet.

#### *2.2.2.2 Beskyttelsesfaktorer i hjemmet og i skolen*

Som motsetning til de miljømessige risikofaktorer, er foreldre som er til stede og kjærlige en beskyttelsesfaktor. Et hjem med struktur og forutsigbarhet kan også bidra til å skape trygghet hos barn. I skolen kan et trygt, forutsigbart og godt klassemiljø, hvor elevene kan føle seg sett og inkludert, være faktorer som kan være beskyttende for elevenes psykiske helse (Kvello, 2008). Dette fordypes under punkt 2.4.1. Det er kunnskap som sosiallæreren besitter og som kan formidles til hele personalet, slik at alle får en felles forståelse av viktigheten av å tilrettelegge for dette (NOU 2015:2; Røkenes & Hanssen, 2012).

I barneskolen begynner jevnaldrende å bety mye for elevens trivsel og trygghet i skolen (Berg, 2012). Venner er en kilde til bekreftelse og glede, og samspill med venner kan gjøre barn robuste og i stand til å takle utfordringer de møter på. Vennskap har betydning for utvikling av et positivt selvbilde, hvor de også får utviklet den sosiale kompetansen (Løvgren

& Svagård, 2019). Slike sosiale omgivelser fører også til opplevelser av at noen bryr seg om deg, og det er en sentral beskyttende faktor (Salmivalli, Karna & Poskiparta, 2010).

Ifølge Berg (2012) er venner og opplevd sosial støtte de viktigste beskyttelsesfaktorene for en god psykisk helse. Sosial støtte blir nærmere forklart under punkt 2.4.2.2. Samtidig er det noen elever som blir tilskuere til andres sosiale utfoldelse, og de vil dermed være ekstra sårbare (Løvgren & Svagård, 2019). For å unngå at elever står utenfor det sosiale samspillet med klassevenner, trengs det veiledning og hjelp fra voksne (Bergkastet et al., 2019).

Sosiallæreren kan tilrettelegge for at utvikling av vennskap og sosial kontakt med jevnaldrende kan foregå i skolen, ved å igangsette sosiale tiltak som rettes mot dette (Berg, 2012; Forskrift til opplæringsloven, 2006).

### **2.3 Sosiallærers rolle i skolesystemet**

«Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremja helsa, miljøet og tryggleiken til elevane» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). Skolen er et system som tar imot alle barn i Norge, en arena hvor man møter ulike barn med ulike behov. Innad i skolen møter man barn på individnivå, og de enkelte elevene går i en klasse som utgjør gruppenivået. Samtidig må skolene forholde seg til retningslinjer, læreplaner og lovverk innført på samfunnsnivå, som blir gjeldene på skolenivået. Det er sentralt å redegjøre for det systemteoretiske perspektiv i skolen fordi sosiallærer vil være en del av skolens systemer, og må arbeide systemrettet i sin jobb (Berg, 2012; Forskrift til opplæringsloven, 2006). Ifølge Berg (2012) må skolene ha en plan for det forebyggende psykiske helsearbeidet, og denne planen utarbeides med utgangspunkt i sentrale føringer, og skolens egne behov. Denne planen kan sosiallærer ha et overordnet ansvar for, og det vil bli viktig at sosiallærer driver systematisk og målrettet arbeid for å få dette til (Synnevåg, 2011). Sosiallærer kan se skolens psykososiale behov, og knytte det sammen med sentrale føringer. Med det som utgangspunkt er det sentralt å ha kunnskap om sosiallærerens posisjon i skolen, hvilke instanser sosiallærer kan samarbeide med, samt deres samarbeidsform med foresatte. I tillegg må sosiallærer ha kunnskaper om systemer som påvirker elevene, hvor det helhetlige blikket vil være essensielt.

### 2.3.1 Sosiallærerens posisjon i skolen

Lærerne har etter lang tradisjon en formell forankring i skolesystemet. Trolig har dette ført til diskusjonen om andre faggrupper i skolen er egnet som sentrale aktører på skolearenaen. BSV-ere er et begrep brukt i skolen om barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som arbeider som miljøterapeuter, eller også i noen tilfeller som sosiallærer (Gjertsen et al., 2018). Sosiallærer regnes ikke som undervisningspersonell, det stilles dermed ikke et kompetansekrav på lik linje som for lærere (NOU 2015:2). Sosiallærerstillingen, uavhengig utdannelsesbakgrunn har en uklar stillingsinstruks. Det kan bidra til å skape uklare forventninger til dem hos andre ansatte og fra skolen som system (Gjertsen et al., 2018). Det bidrar til at sosiallærerrollen blir tolket av de enkelte skolene. En sosiallærer på en skole kan ha helt andre arbeidsoppgaver enn en sosiallærer på en annen skole. Med utgangspunkt i dette har det vært utfordrende å finne en felles definisjon på denne rollen i skolen. Felles for sosiallærer er likevel at de jobber på alle de tre nivåene; med individet, med grupper og med systemet (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Tidligere var det påkrevd å ha en sosialpedagogisk rådgiver, men dette har i dag gått over til å bli bare rådgivere. Det vil si at ordet «sosial» er fjernet fra tittelen, og kanskje flere av arbeidsoppgavene knyttet til det har blitt borte med denne endringen. Ifølge Norges offentlige utredning fra 2015 (NOU 2015:2), «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø», nevnes denne sosialpedagogiske rådgiver. Da formidles det at denne rollen har betydning for det psykososiale miljøet i skolen. I dokumentet kalles også stillingen for sosiallærer, og jeg velger dermed å støtte meg til denne sammenligningen (NOU 2015:2). I håndboka for skolerådgivere er de sosialpedagogiske oppgavene definert, og det er blant annet: Bidra til å løse konflikter, hjelpe elevene til å finne løsninger på sosiale problemer, sette inn tiltak, ha kontakt med andre instanser, og sette i gang forebyggende sosialt arbeid (Bergsholm et al., 1988). I tillegg vektlegges det i forskriften for opplæringsloven kapittel 22 (2006) at sosialpedagogiske rådgivere skal bidra til å kartlegge elevenes utfordringer, og vurdere omfanget av det. Sosiallærer skal ha kunnskap om elevenes sosiale og emosjonelle forhold, og skal kunne hjelpe elever som har behov for dette (NOU 2015:2). Ut fra dette kan man fastsette noen av sosiallærerens arbeidsoppgaver i skolen, hvor en sentral oppgave er å bidra til at elevene får en god og trygg skolehverdag (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Sosiallærer er ikke en lovpålagt stilling i skolene, men flere barneskoler velger likevel å avsette ressurser til en slik stilling. De første årene i grunnskolen legger grunnlaget for de neste årene på skolen, og en sosiallærer kan være verdifull når det gjelder å skape en trygg



skolehverdag fra tidlig alder (Kunnskapsdepartementet, 2019). I opplæringsloven er det flere lovbestemmelser som indikerer skolens arbeid med å fremme elevenes psykiske helse. Eksempler er blant annet: § 9 A-2, § 9 A-3 og § 9 A-7 (Opplæringsloven, 1998). Disse lovene formidler skolens nulltoleranse for mobbing og diskriminering, og slår fast at skolene skal arbeide kontinuerlig for å fremme tryggheten hos elevene, tilrettelegge for trivselen, og at alle elever skal oppleve et godt læringsmiljø (Opplæringsloven, 1998). Det presiseres at skolene må arbeide kontinuerlig, og sosiallærer kunne stått i spissen for dette arbeidet og bidratt med å opprettholde dette lovverket. Da ved å minne hele personalet jevnlig på viktigheten av å arbeide med elevenes sosiale forhold i skolen (Berg, 2012; Røkenes & Hanssen, 2012).

Det er imidlertid nødvendig å presisere at sosiallærerrollen ikke overtar kontaktlærerrollen. Kontaktlærer har det overordnede elevansvaret. De har hovedansvaret for det praktiske, det administrative og sosialpedagogiske oppgaver for elevene de er kontaktlærer for (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Sosiallærerens oppgaver skal bidra som støtte til kontaktlærerne. De kan gi lærerne veiledning og råd, og skal samarbeide om elevenes sosiale utvikling (Berg, 2012; NOU 2015:2). I dette arbeidet er det viktig at kollegiet har en felles forståelse for sosiallæreren sin rolle og arbeidsoppgaver, slik at funksjonen ivaretas. I den forbindelse er det sentralt å se nærmere på begrepet intersubjektivitet, da dette bidrar til å skape felles forståelse (Røkenes & Hanssen, 2012).

### *2.3.2 Intersubjektivitet*

Ettersom sosiallærere har en systemrettet funksjon i skolen, er det nødvendig at rollen er forankret i skolens ledelse, slik forklart av Synnevåg (2011, s. 1): «må den sosialpedagogiske rådgivningen planlegges og gjennomføres integrert med skolens øvrige utviklingsarbeid for å strukturere og synliggjøre praksisen på en bedre måte». For å få dette til må sosiallærer rollen være definert, og klare arbeidsinstrukser bør foreligge. På den måten vet personalet og elevene hva en sosiallærer gjør, ikke minst hvordan de kan benytte seg av sosiallæreren. Dette handler om å skape en felles forståelse i personalet (Røkenes & Hanssen, 2012). Ifølge Røkenes og Hansen (2012) kalles dette på fagspråket for intersubjektivitet.

Intersubjektivitet handler om å komme frem til delt kunnskap, og blir til gjennom dialog med andre. I denne oppgaven vil dette forekomme på skolen, og det vil indikere at lærere og andre voksne i skolen kommer med sine erfaringer og tanker, mens sosiallærer gjør det samme. Sammen kan de skape en delt opplevelse av sosiallærers rolle i skolen (Røkenes & Hanssen,

2012). Det er på denne måten at sosiallæreren kan være en del av skolens utviklingsarbeid, og bidra til å fremme god psykisk helse i skolen på systemnivå, gruppenivå og individnivå (Berg, 2012; Forskrift til opplæringsloven, 2006; Synnevåg, 2011).

### *2.3.3 Foresatte og andre instanser som sosiallærer kan samarbeide med*

Skolen er et stort system, som samarbeider med mange ulike tjenester og instanser. I tillegg blir det poengtert i strategien fra regjeringen for god psykisk helse, at man skal styrke samarbeidet mellom helsesektoren og andre sektorer for å bedre tilbudene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Dette samarbeidet er avgjørende særlig for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, og som har behov for hjelp eller tilrettelegging i skolen (Bru et al., 2016). Dermed er samarbeid en viktig faktor for skolens ansatte, og ikke minst for sosiallæreren (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Sosiallærer kan ha en koordinerende rolle i skolen for å opprette gode samarbeidsrutiner på den enkelte skole, slik at samarbeid blir satt på dagsorden og ivaretatt (Kreyberg, 2016).

Sosiallærer skal ifølge forskriften til opplæringsplanen (2006), samarbeide med andre hjelpeinstanser, som blant annet PPT, barnevernet og helsevesenet. Dette samarbeidet gjøres for å skape et helhetlig tilbud for elever som strever i skolen, slik at tiltakene som iverksettes har en rød tråd (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Flere skoler har opprettet team som skal ivareta disse elevene, der nødvendige tilrettelegginger diskuteres (Helgeland & Kjørstad, 2008). Ifølge Helgeland og Kjørstad (2008, s. 261–262) kan medlemmer av teamet være: «representanter fra PP-tjenesten, barnevernet, skolerådgivere, sosiallærer, rektor eller inspektør». Dette teamet kan bidra til at elever opplever skolen mer meningsfullt, og kan få et skoletilbud som er mer tilpasset og oppleves utviklingsfremmende (Kreyberg, 2016). Dette teamet kan sosiallærere ha ansvar for å lede, ettersom de besitter kunnskap om elevenes sosiale og emosjonelle utvikling (NOU 2015:2).

Ifølge forskrift til opplæringsloven (2006) har kontaktlærerne hovedansvaret for kontakten med foresatte. Sosiallærere kan likevel ta en sentral rolle i dette samarbeidet, ettersom de har arbeidsoppgaver knyttet til det sosialpedagogiske i skolen (NOU 2015:2). I saker hvor det er relevant, kan sosiallærere ha foreldrekontakt, men da i samarbeid med kontaktlærerne.

Dersom en elev viser sosiale og emosjonelle vansker, vil et godt skole-hjem samarbeid kunne ha stor betydning for hvor godt man kan hjelpe eleven. Det vil si at alle rundt eleven bidrar til å danne et helhetlig tilbud, slik at det skapes en sammenheng i tiltakene. Skole-hjem

samarbeid er hjemlet i lov, og forskning støtter opp under viktigheten av dette samarbeidet (Kreyberg, 2016; Opplæringsloven, 1998).

Sosiallærernes samarbeid med foreldre kan også være viktig med tanke på relasjonen mellom sosiallærer og elev, da dette omhandler elevenes ekosystem som har påvirkning på elevene (Bronfenbrenner, 1979). Eksosystemet vil bli nærmere forklart under punkt 2.3.4.2. Dette samarbeidet vil kunne ha betydning for vilkår som legges til grunn for at sosiallæreren kan bidra til å fremme psykisk helse (NOU 2015:2). Feinstein, Fielding, Udvari-Solner og Joshi (2009) skriver om forholdet mellom «foreldre», «lærer» og «terapeuter», og kaller dette «den støttende alliansen». «Terapeuter» kan inngå som hjelpetjenesten, som for eksempel barnevernet, eller pedagogisk psykologisk tjeneste. Sosiallærer kan inngå i det Feinstein et al. (2009) kaller «lærer», og følgelig vil forholdet mellom foreldre, sosiallærer og ansatte i hjelpetjenesten ha påvirkning på eleven. Feinstein et al. (2009) beskriver at den støttende alliansen må samarbeide om et felles mål for eleven, arbeide sammen, og ikke mot hverandre. Etersom sosiallæreren har flere samarbeidspartnere, er det viktig å se eleven som en del av et helhetlig system.

### *2.3.4 Eleven i et helhetlig system*

Gjennom å se eleven i et helhetlig perspektiv kan sosiallærer bedre tilrettelegge skolehverdagen for elevene. Fordi faktorer som påvirker elevene kan da tas i betraktning. I den forbindelse er det sentralt å ha kunnskaper om transaksjonsmodellen til Sameroff (2009) og Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Det er perspektiver som belyser elevenes tilknytning til andre rundt seg, som kan bidra til en forståelse av elevenes helhetstenkning.

#### *2.3.4.1 Transaksjonsmodellen*

Transaksjonsmodellen er en teoretisk modell som fastslår at barn og miljø gjensidig påvirker og utvikler hverandre. Denne utviklingen skjer over tid, og barnet endres i samspill med miljøet rundt, samtidig som omgivelsene endres av barnet (Sameroff, 2009). Systemene rundt barnet kalles miljø, og det er ikke kun fysisk miljø, men også menneskeskapt miljøer. Transaksjonsmodellen legger stor vekt på det sosiale miljøet, altså de relasjonene som menneskets omfavnes av (Kvelling, 2012). For å kunne endre barns utvikling i positiv retning, må man forstå hvordan systemene påvirker, og hvilke systemer som er til stede i barnets

omgivelser (Sameroff, 2009). Sosiallærer som arbeider på systemnivå, kan ha sentrale kunnskaper om dette (Forskrift til opplæringsloven, 2006; NOU 2015:2).

#### *2.3.4.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ble fremstilt i 1979 av Urie Bronfenbrenner. Denne modellen inngår som en teori i transaksjonsmodellen, og baseres på ulike miljø og systemer rundt individet som har gjensidig påvirkning (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012). Teorien til Bronfenbrenner (1979) legger vekt på at det finnes fire systemer rundt individet, hvor hver av systemene bygger på hverandre som «sirkel på sirkel». Den innerste sirkelen kalles mikrosystemet, og er de miljøene barnet har kontakt med i hverdagen, som innebærer ansikt-til-ansikt forhold. Dette kan for eksempel være familien, barnehagen og nærmiljøet (Kvello, 2012). Dersom et barn opptrer i mer enn tre mikrosystemer, etableres mesosystemet, som er den neste sirkelen (Bronfenbrenner, 1979). Mesosystemet er alle mikronivåene, som til sammen gir utviklingsbetingelser for barnets oppvekst (Kvello, 2012). Sosiallærer kan kartlegge elevenes mesosystemer for å undersøke deres oppvekstmiljø, som kan ha betydning for tilrettelegging i skolen (Berg, 2012; NOU 2015:2).

Den tredje sirkel heter eksosystemet, og indikerer systemer som indirekte påvirker individet (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass, foreldres anstrengte økonomiske situasjon, eller kontakten mellom foresatte og skole. Dette er systemer som en elev ikke er aktiv deltaker i, men som har innvirkninger på elevenes tilværelse (Kvello, 2012). Makrosystemet er ytterste sirkel, og omhandler samfunnet. Det kan være beslutninger tatt av regjeringen, om rettigheter og plikter, eller mer politiske og religiøse tradisjoner som finnes i samfunnet. F.eks. kan lovverk i skolen påvirke individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

I ettertid har Bronfenbrenner vektlagt enda et system som han kaller kronosystemet. Barnets utvikling og miljøene rundt barnet er hele tiden i endring, og kronosystemet vektlegger nettopp dette (Bronfenbrenner, 1986). For å kunne skape et utviklingsfremmende miljø for elevene må disse systemene ha et godt forhold til hverandre (Kvello, 2012). Sosiallærers kunnskapsbase bør her benyttes, hvor de kan minne hele personalet på å alltid ha et helhetlig blick på elevene (Berg, 2012; NOU 2015:2). Kunnskapssynet kan således forankres i skolens virksomhet (Røkenes & Hanssen, 2012).

## 2.4 Sentrale forhold sosiallærer bør vektlegge i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen

I det forebyggende psykiske helsearbeidet er det flere sentrale forhold som er gjeldene å tilrettelegge for (Berg, 2012). Bru et al. (2016) vektlegger betydningen av et godt og trygt psykososialt miljø, og at det er essensielt i dette arbeidet. Et godt psykososialt miljø vil således være et overordnet mål i sosiallærerens arbeid (NOU 2015:2). «Skolen pålegges å arbeide aktivt og systematisk for å fremme trygghet og sosial tilhørighet i det psykososiale miljøet» (Berg, 2012, s. 69). For at sosiallærer skal få en rolle inn mot dette, må først og fremst rollen defineres og forankres i personalet (Røkenes & Hanssen, 2012).

Forhold som fremmes i denne oppgaven, tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver som vektlegger betydningen av personlig utvikling, sosial inkludering, elevens trivsel, samt at det fremmer læring og motivasjon (Berg, 2012). I likhet med det *psykososiale miljøet*, vil det *relasjonelle perspektivet* og *mestringsperspektivet* bli redegjort for. Dette er forhold som er betydningsfulle for utvikling av en god psykisk helse, og kunnskap om disse forholdene er nødvendig for at sosiallærer kan tilrettelegge for dem. Sentrale elementer fra de ulike perspektivene vil bli presentert i denne delen.

### 2.4.1 Det psykososiale miljøet

Opplæringsloven §9 A-2 (1998) handler om at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». 1. august 2017 tredde en lovpålagt aktivitetsplikt i kraft knyttet til dette lovverket, gjennom §9A-4 (Opplæringsloven, 2017). Formålet med aktivitetsplikten er å ivareta alle elever på skolen, og sørge for at de har en trygg og god skolehverdag. Aktivitetsplikten trer inn når en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Her er det elevens subjektive opplevelse som blir avgjørende. Aktivitetsplikten inneholder fem delplikter. Den ene delplikten omhandler at alle som arbeider i skolen har et ansvar for å varsle rektor dersom en elev ikke har det trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2019). I opplæringsloven § 9 A-4 (2017) presiseres det at tiltak som iverksettes må dokumenteres skriftlig gjennom en plan. Den skal inneholde hvilket tiltak skolen har planlagt, når det som skje, hvordan det skal foregå, og hvem som har ansvaret for gjennomføringen (Opplæringsloven, 2017).

Det fins dermed et overordnet reglement som tilsier at elever skal ha et godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringsloven, 1998). Derfor er dette et sentralt teoretisk perspektiv å

vektlegge i denne oppgaven. Et godt psykososialt miljø kan bidra til en trivselspreget skolehverdag og en opplevelse av tilhørighet. Det kan igjen bidra til motivasjon, mestring, bedre selvfølelse, og personlig- og sosial utvikling. Elementære faktorer i utviklingen av en god psykisk helse (Berg, 2012; Bru et al., 2016). Dersom elever opplever å ikke bli inkludert, kan det føre til sosial isolering og utestenging, som kan ha negativ effekt på elevenes psykiske helse (Berg, 2012). Sosiallærer har sentrale arbeidsoppgaver knyttet til det psykososiale miljøet, og vil være i posisjon til å kunne bidra med å fremme et godt skolemiljø (NOU 2015:2; Opplæringsloven, 1998).

Psykososialt miljø er et overordnet begrep som favner om skolemiljøet og læringsmiljøet. Skolemiljø er miljøet på hele skolen og rommer de fleste sider ved institusjonen, deriblant læringsmiljø som omhandler elevenes kontekst rundt læringssituasjonen. Begrepene overlappes derimot gjerne i det dagligdagse, men denne oppgaven vil hovedsakelig benytte det overordnede begrepet; det psykososiale miljø (Olsen, 2019). Det psykososiale miljøet rommer både psykologiske forhold, det sosiale aspektet og samspillet mellom disse. Elevenes opplevelse av skolesituasjonen, og læringssituasjonen blir her berørt (NOU 2015:2). Det psykososiale miljøet defineres slik:

Det psykososiale miljøet forstås som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper, elevfelleskapet og skolens holdninger, verdier og normer, som igjen påvirkes av indre og ytre faktorer som blant annet sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og helsemessige forhold i et komplekst samspill mellom skole, individ, grupper, familie og samfunn (NOU 2015:2, s. 30).

Forutsigbarhet er et sentralt element i et godt psykososialt miljø. Dette kan gjøres gjennom å ha klare rammer og grenser på hva som forventes av elevene, samt hva elevene kan forvente av de voksne i skolen (Andersen, 2016). Ved å vite hva som er gjeldende, kan elevene oppleve skolehverdagen som trygg og ivaretagende (Midthassel, 2019). Det kan være avgjørende for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, og som kan oppleve mye uro og engstelse knyttet til skolen (Idsøe & Idsøe, 2012). Sosiallærer jobber forebyggende med sosialt arbeid, og kan iverksette rutiner for å ivareta elever som viser sosiale og emosjonelle vansker (Bergsholm et al., 1988). «Å ha et trygt og stimulerende læringsmiljø er viktig for alle elever, og det er særlig viktig for elever som av ulike årsaker er sårbare» (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s. 13).

#### *2.4.2 Det relasjonelle perspektivet*

Det relasjonelle perspektivet innebærer relasjoner til mennesker imellom, og oppstår gjennom samhandling, kommunikasjon og ved dialog (Røkenes & Hanssen, 2012). Relasjoner i skolen kan bidra til opplevelse av å bli akseptert, og det å bli sett og anerkjent av andre er et grunnleggende behov vi mennesker har (Berg, 2012). En god relasjon kjennetegnes ved at man er trygge på hverandre, opplever støtte, og at den andre betyr noe for deg (Drugli, 2012). Gode relasjoner har betydning for utvikling av selvbildet og egen selvfølelse, noe som kan gi motstandskraft til å tåle påkjenninger. Det vil ha betydning for utvikling av den psykiske helsen (Berg, 2012; Nes, 2017). Etersom sosiallærere arbeider med sosial utvikling, vil de kunne ha en særskilt oppgave i tilretteleggingen for at relasjonsbygging kan skje (Bru, 2019; NOU 2015:2). Samtidig er det viktig å ha hele skolen med på arbeidet for å kunne skape et relasjonelt klima (Røkenes & Hanssen, 2012).

Bru (2019) hevder at gode relasjoner kan forlenge livet med 7 år i gjennomsnitt. I en studie hvor sammenhengen mellom barns relasjoner til lærere i barnehagen og deres prestasjoner senere i 8. klasse ble undersøkt, fant man en signifikant sammenheng. 176 barn var med på studien, som konkluderte med at en god relasjon til læreren i barnehagen hadde stor betydning for deres faglige prestasjon og adferd i skolen (Hamre & Pianta, 2001). Dette understreker viktigheten av en god relasjon tidlig i livet. Ifølge Bergkastet et al. (2019) er en god relasjon særlig betydningsfull for sårbare elever i skolen, elever som viser sosiale og emosjonelle vansker. For disse elevene kan en god relasjon utgjøre en stor forskjell for trivsel, utvikling og læring (Bergkastet et al., 2019). På denne bakgrunn er det essensielt å trekke frem det relasjonelle perspektivet som et viktig forhold å tilrettelegge for, i arbeidet med å fremme psykisk helse i skolen (Berg, 2012). Videre vil relasjonen mellom voksen og elev, relasjonen mellom medelever, og sosial støtte bli redegjort for.

##### *2.4.2.1 Relasjonen mellom voksen og elev*

Det er flere teoretikere som har gjort rede for betydningen av en god og støttende relasjon mellom elev og lærer. Blant dem er Pianta (1999) og Drugli (2012), som formidler betydningen det har for at elevene skal lykkes i skolen. Det handler om at elevene opplever seg sett og anerkjent, slik at det skapes meningsfulle skolehverdager preget av trygghet. En god relasjon mellom voksne og elever kan påvirke elevenes tro på seg selv, slik at de opplever seg kompetente til å beherske både det faglige og det sosiale (Drugli, 2012; Pianta, 1999;

Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Det kan dermed styrke elevenes situasjon og posisjon i skolen, og vil være avgjørende i det forebyggende psykiske helsearbeidet (Berg, 2012; Drugli, 2012; Pianta, 1999).

En positiv relasjon mellom voksne og elever kan kjennetegnes ved støtte, omsorg, åpenhet og respekt for hverandre. I en slik relasjon kan samhandlingen dem imellom oppleves bra. Ifølge Drugli (2012) finnes det to nøkkelbegreper for å skape en positiv relasjon. Det første er anerkjennelse, som forutsetter gjensidighet. Det handler om at begge parter i en relasjon ønsker anerkjennelse av hverandre. Det er derimot den voksne sitt ansvar å opptre slik overfor elevene. En anerkjennende voksen lytter til elevene og aksepterer dem for den de er. De har også en genuin respekt for elevenes opplevelser og erfaringer. De ser elevene, gir bekræftelse og viser ved blick og kroppsholdning at de bryr seg (Drugli, 2012). Det andre nøkkelbegrepet er tillit, og omfatter gjensidig tillit til hverandre. Samtidig er dette noe som vokser over tid, og man må utvise tillit til hverandre for å få tillit. Dette kan gjøres gjennom å ha tro på elevene, gi dem utfordringer de kan mestre, og holde avtaler (Drugli, 2012). Dette kan innebære noe Driscoll og Pianta (2010) kaller for «banking-time». Det handler om å sette av tid med elevene en-til-en, og hvor eleven styrer innholdet. Anerkjennelse og tillit kan her vokse frem, hvor en god relasjon kan utvikles (Drugli, 2012).

Sosiallærers arbeid med psykisk helse fordrer gode relasjoner med elevene. En inngangsport til å bygge en slik god relasjon, kan være sosiallærers arbeid med elevenes sosiale forhold i skolen (Forskrift til opplæringsloven, 2006). På den måten kan de gjennom samtaler med elevene systematisk kunne innhente informasjon om deres behov, og om elevene opplever at behovene ivaretas (Øverland & Bru, 2016). Dette fører til at elevene blir sett og hørt, som er betydningsfulle vilkår i utviklingen av en god psykisk helse (Drugli, 2012; Urnes, 2008). Samtidig vil elever som har gode relasjoner med voksne i skolen, ofte ha gode relasjoner med jevnaldrende også (Drugli, 2012).

#### *2.4.2.2 Relasjoner mellom medelever*

Elever som har gode relasjoner til jevnaldrende, trives bedre på skolen. De opplever ofte mer glede i hverdagen, og den bekræftelsen som fremtoner seg i en god relasjon, bidrar til opplevelse av tilhørighet. Dette har igjen innvirkning på faglig og sosial utvikling i skolen, i likhet som med lærer-elev relasjonen (Drugli, 2012; Pianta, 1999; Øverland & Bru, 2016). Det sosiale aspektet ved gode relasjoner, er viktig for utvikling av sosial kompetanse. Det er



igjen en grunnleggende faktor for å utvikle god psykisk helse (Berg, 2012; Løvgren & Svagård, 2019). Havik (2019) vektlegger viktigheten av at alle voksne i skolen legger til rette for at elever skal kunne skape gode relasjoner med hverandre. Dersom de voksne er bevisste sin kommunikasjon og holdning overfor elevene i klasserommet, kan det være med å bygge opp en felles forståelse for betydningen av å ta vare på hverandre. Det kan i neste omgang føre til bedre relasjonsbygging mellom elevene (Midthassel, 2019; Røkenes & Hanssen, 2012).

#### 2.4.2.2 Sosial støtte

«Gode relasjoner bidrar med sosial støtte, noe som er særlig viktig dersom vi opplever stress» (Bru, 2019, s. 38). Sosial støtte kan bidra til å håndtere det stresset elevene kan oppleve i skolen, og hvor de da kan unngå negative vedvarende konsekvenser, som for eksempel psykiske plager (Bru, 2019). Stress kan forbindes til mange situasjoner, og en av dem er mobbing. Salmivalli et al. (2010) har undersøkt at sosial støtte fra jevnaldrende er et beskyttende element dersom elever opplever å bli mobbet. Elevene kan følgelig bedre heve seg over mobbingen som foregår, fordi noen støtter og hjelper dem i situasjonen (Aas, 2019; Salmivalli et al., 2010). Sosial støtte kan dermed komme fra medelever, men også fra voksne. Sosial støtte er både emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om å bry seg og gi omsorg, men også om å gi elevene trygghet for at de kommer til å mestre det de står i. Instrumentell støtte handler om å kunne veilede, gi råd og utøve praktisk hjelp (Bru, 2019; Aas, 2019). Lærerne må ha kunnskaper om hvordan man utviser sosial støtte til elevene, og sosiallæreren som skal besitte denne type kunnskap, kan veilede lærerne i dette arbeidet (Midthassel, 2019; NOU 2015:2).

En studie gjort i 2017 fant ut at sosial støtte fra familie, voksne i skolen eller jevnaldrende kan øke trivselen i skolen, samt at det har effekt på engasjementet i skolen (Gutiérrez, Tomàs, Romero & Barrica, 2017). Sosial støtte vil dermed være viktig for å utvikle en god psykisk helse, hvor også Bru (2019) påpeker at mangel på sosial støtte øker faren for psykiske lidelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, kan ha særlig behov for sosial støtte, da de er i risikosonen for å utvikle psykiske lidelser (Berg, 2012). Derfor bør de voksne i skolen skape en felles forståelse for hvordan de sårbare elevene skal fanges opp, og hvordan man kan på best mulig måte vise dem sosial støtte i skolehverdagen (Røkenes & Hanssen, 2012). Sosiallærer kan stå i spissen, og være en pådriver i dette arbeidet (Berg, 2012; NOU 2015:2).

### 2.4.3 Mestringsperspektivet

«Bruk elevens interesseområder bevisst, og dyrk det eleven mestrer og er god på» (Holmen, 2016, s. 192). Sosiallæreren skal ifølge en NOU (2015:2), hjelpe elevene til å kartlegge sine problemer og utfordringer for å kunne se hva skolen kan hjelpe med. I denne forbindelse er det også sentralt å kartlegge hva elevene *kan*, for å kunne vektlegge det elevene er gode på i skolen. Det å rette blikket mot elevenes problemer og feil kan føre til negativ selvfølelse hos elevene, og ikke til en positiv utvikling slik man ønsker å oppnå (Holmen, 2016).

Sosiallæreren kan dermed bli viktig inn mot mestringsperspektivet, og hjelpe elevene til å se hva de er gode på. Samtidig kan sosiallæreren fremme viktigheten av at elevene opplever mestring i skolehverdagen overfor de andre i personalet, slik at dette synliggjøres i skolens system (Synnevåg, 2011). Mestringsperspektivet er essensielt å ta med i denne oppgaven. Fordi det bygger på en grunnleggende tanke om å ta i bruk egne ressurser for å oppleve mestring, noe som kan ha betydning for å utvikle en god psykisk helse (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Denne delen av oppgaven vil redegjøre for betydningen av å mestre, og mestringsforventning, som er essensielle faktorer innenfor dette perspektivet.

#### 2.4.3.1 Betydningen av å mestre

Mestring henger nært sammen med begrepet psykisk helse, og er gjennomgående i strategien om å «Mestre hele livet». For å utvikle en god psykisk helse må man oppleve å mestre livet, ifølge strategien (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Berg (2012) presiserer også at mestringsopplevelser er en grunnleggende faktor i utviklingen av en god psykisk helse. Det vil dermed være viktig for sosiallærer å tilrettelegge for at elevene skal oppleve mestring i skolen.

Negativt stress påvirker den psykiske helsen negativt, og en motsetning til stress er mestring (Bru, 2019). Det å oppleve å mestre er dermed en vesentlig del i utviklingen mot å håndtere stress. Ifølge Lazarus (2006), er mestring noe som skjer kontinuerlig, at man hele tiden må forsøke å håndtere et psykologisk stress. Stress opplever man daglig, og i disse situasjonene agerer man ulikt, fordi vi er alle ulike individer. Stressituasjoner som man opplever å mestre bidrar til å være bedre rustet til å møte andre fremtidige utfordringer. Det bidrar også til å bli bevisst at man besitter ressurser som kan benyttes i disse situasjonene. Ressursene man har kan utvikles i møte med stressituasjoner, og det kan bidra til å styrke elevenes selvfølelse (Bekkehus, 2008; Berg, 2012; Sosial- og helsedirektoratet, 2003).

«Å lykkes med noe bidrar til et positivt selvbilde og en positiv identitet» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 42). Likeledes sier Lazarus (2006) at «Å lykkes med» ikke definerer godt nok hva mestring handler om. Mestring heter ifølge Lazarus «coping», og er et videre begrep, som handler om «å leve med». Dermed vil mestring påvirke hvordan man kan leve livet sitt, og lære å møte de påkjenningene livet byr på (Fandrem, 2011). Sosiallæreren kan bidra til at skolen blir en arena hvor elevene kan mestre ut fra egne forutsetninger, og legge til rette for et mestringsorientert klima, i samarbeid med det øvrige personalet (Berg, 2012; Fandrem, 2011). Et miljø preget av prøving og feiling, fremfor prestering (Fandrem, 2011).

#### 2.4.3.2 Mestringsforventning

Mestringsforventning, også kalt «self-efficacy», er en teori som Albert Bandura introduserte i 1997. Den handler om troen på, og en forventning om, at man kan klare å mestre bestemte oppgaver (Bandura, 1997). Det er dermed en relevant teori sosiallærerne må kjenne til, og ha i bakhodet i arbeidet med å fremme psykisk helse i skolen. Bandura (1997) peker på at mestringsforventning bygges blant annet gjennom egne *mestringserfaringer*, av å se at andre får det til via *vikarierende erfaringer*, at noen forteller at man kan klare det gjennom *verbal overtakelse*, eller gjennom *fysiologiske reaksjoner*.

Mestringserfaringer er det viktigste punktet, fordi å erfare at man får noe til øker forventningen om å mestre andre tilsvarende oppgaver eller situasjoner (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Derimot vil vikarierende erfaringer og verbal overtakelse også kunne bidra til dette, men her er det et annet viktig moment involvert, nemlig sosial støtte. Jmf punkt 2.4.2.2, må sosial støtte være til stede for at dette er av betydning (Bru, 2019). I forhold til fysiologiske reaksjoner, kan det innebære tanker som kan skape ubehag og reaksjoner som svetting og skjelving. Dette er uheldig, samtidig bør det fysiologiske aktiveringsnivået være moderat, altså at man kjenner på noen av disse fysiologiske reaksjonene for å kunne yte sitt beste (Bandura, 1997; Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Bandura (1997) vektlegger at et moderat fysiologisk aktiveringsnivå fremmer og øker oppmerksomheten for oppgaven eller situasjonen man er i.

Mestringsforventning er særlig viktig for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, fordi de har lett for å havne inn i negative tankemønstre, hvor de forteller seg selv at de ikke har det som skal til for å mestre (Bru, 2011). Dersom elevene forventer å mestre oppgaver kan det føre til at elevene ikke gir opp når noe blir krevende. De kan da lære at å gjøre feil er en

del av prosessen, noe som kan ha innvirkning på egen selvtillit (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Mestringsforventning kan bidra til å utvikle et positivt selvbilde, bedre deres skolehverdag, og øke deres tro på seg selv (Bekkhus, 2008). Et perspektiv sosiallæreren kan ivareta ved igangsetting av sosiale forebyggende tiltak (Berg, 2012; Bergsholm et al., 1988).

## **3.0 METODE**

I dette kapitlet gjøres det rede for metodiske overveininger og refleksjoner, som ble gjort for å kunne undersøke sosiallærers muligheter til å fremme god psykisk helse i skolen.

Forskningsmetoden i denne studien ble benyttet til å belyse og besvare problemstillingen, men også for å få ny kunnskap (Kleven, 2011). Kapitlet innledes med studiens metodevalg og forskningsdesign. Der vil en beskrivelse av studiens metode bli presentert, og hvordan tilnærmingen ble benyttet gjennom hele forskningsprosessen. Deretter vil det foreligge en redegjørelse og en begrunnelse for fremgangsmåten ved datainnsamlingen, hvor også bearbeiding av data blir beskrevet. Der vil valg knyttet opp til utvalg og hvilke redskaper som ble benyttet tydeliggjort, samt hvordan analyseprosessen og tolkningsprosessen ble gjennomført. Neste del vurderer forskningskvaliteten, hvor en diskusjon om studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir ivaretatt. Avslutningsvis vil de aktuelle etiske utfordringene som medfulgte studien bli belyst og avklart.

### **3.1 Forskningsdesign og metodevalg**

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt må man foreta flere valg, og dette er overveielser som skal bidra til å besvare problemstillingen på best mulig måte. Dette handler om å velge hva som skal undersøkes, hvem som undersøkes og hvordan man vil foreta undersøkelsen. Dette kalles forskningsdesign, og det omhandler hele forskningsprosessen, fra valg av problemstilling til gjennomføring av undersøkelsen. Dette handler om å gi prosjektet en form (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Tradisjonelt sett skilles det mellom kvantitative metoder og kvalitative metoder i den samfunnsvitenskapelige metodelæren (Johannessen et al., 2010). Disse to tradisjonene har vært kritiske til hverandre, men de senere år har det blitt større forståelse av deres sterke og svake sider. På forskningsfeltet brukes de nå heller til å utfylle hverandre (Kleven, 2011). Kvantitativ metode er egnet for å finne sosiale fakta, og/ eller finne årsaker til et fenomen (Silverman, 2011). Metoden er opptatt av å kartlegge utbredelse og kunne redegjøre for omfanget. Spørreskjema vil være en kvantitativ tilnærming i denne metoden, hvor man kan nå ut til et stort utvalg for å ha mulighet til å generalisere, noe metoden vektlegger. Statistikk og tall vil være sentrale deler av metodens datainnsamling (Johannessen et al., 2010). Denne metoden holder en viss avstand mellom forskningsfeltet og forskeren, og velges dersom målet

er å gå i bredden av et tema (Kleven, 2011). Som motpol til dette, undersøker kvalitative metoder fenomener i dybden. Kvalitative metoder egnes godt når man skal studere sosiale fenomen som vi ikke kjenner fra før (Johannessen et al., 2010). Metoden er opptatt av mening, og hvordan mennesker opplever verden (Silverman, 2011). Metodiske tilnærminger som ofte blir benyttet er intervju eller observasjon. Her kan man få mye informasjon fra få informanter (Johannessen et al., 2010).

Ettersom studien har sett på sosiallærerens betydning for elevenes psykiske helse i skolen, var det naturlig å dykke i dybden av dette tema. Basert på dette valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie med eksplorerende design, som gav mulighet for å utvikle problemstillingen underveis i prosessen. Ved å benytte kvalitativ metode kunne jeg undersøke kvalitetene ved temaet som gav meg innsikt og forståelse (Thagaard, 2013). Dette var en avveining jeg tok fordi jeg antok at kvantitative metoder ikke ville gi meg nok kunnskaper for å forstå sosiallærerens posisjon i skolen. Sosiallærerens meninger, tanker og erfaringer kom frem gjennom innsamlingen av data, og gav meg som forsker mulighet til å forstå fenomenet ut fra informantenes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015).

### *3.1.1 Kvalitativ metode*

Selve målet i kvalitativ metode er å oppnå forståelse til et sosialt fenomen, hvor forskeren er tett på forskningsfeltet som studeres. Dersom intervju samtaler blir benyttet som metoden for innsamling av data, får forskeren en dypere innsikt og forståelse fra informantenes synspunkter og opplevelser. Dersom observasjon blir benyttet som metode får forskeren innblikk i menneskers forhold til hverandre, og hvordan de forholder seg til situasjoner (Thagaard, 2013). Andre metoder for innsamling av data som kommer frem av Silverman (2011) er analyse av tekster og dokumenter, analyse av lyd- og videopptak og andre visuelle uttrykksformer.

Styrken ved kvalitative metoder ligger i å få tilgang til temaer som kan være vanskelig gjennom andre metoder (Silverman, 2011). Metoden vektlegger stor grad av åpenhet og fleksibilitet, som gjør at forskeren har store muligheter ved bruk av metoden, men dette fører også til noen sentrale prinsipper forskeren må ivareta. Bruk av metoden krever presisering og tydeliggjøring av fremgangsmåten, og hvor det også er viktig å redegjøre for hvordan data har blitt analysert og tolket. Det er dermed viktig at kvalitativ metode ikke bare handler om innsamling av data fra personer eller situasjoner, men at disse dataene skal fortolkes.

Fortolkning av sosiale fenomen er et sentralt element i denne metoderetningen, og dette ansvaret ligger hos forskeren (Thagaard, 2013).

For å oppnå en forståelse av mitt tema var det viktig med en systematisk tilnærming til fremgangsmåten, samtidig som at jeg satte meg godt inn i tema i forkant av datainnsamlingen. Dette handler om begrepene systematikk og innlevelse som Thagaard (2013) vektlegger, hvor han forklarer viktigheten av disse begrepene slik: «Innlevelse er viktig for å oppnå en forståelse av de fenomenene vi studerer, og for å utvikle teoretiske perspektiver. Systematikk er viktig fordi vi gjennom en systematisk tilnærming kan bidra til å gjøre grunnlaget for hvorledes kunnskap utvikles, eksplisitt» (Thagaard, 2013, s. 17). For å skape innlevelse benyttet jeg forskningsintervju som metode for innsamling av data, da temaet er lite forsket på fra før, og metoden egnes godt på tema som er lite studert (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). For å skape systematikk benyttet jeg meg av Kvale og Brinkmann (2015) sine syv steg i en intervjuundersøkelse (Thagaard, 2013).

### *3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju*

Det kvalitative forskningsintervju bidrar til å få innsikt i ulike tema, og er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2010). «Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen», ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22). Intervju gjør det mulig å få detaljerte beskrivelser av sosiale fenomen, og kunne gå i dybden på personers erfaringer. Dette var også grunnen til at jeg valgte det kvalitative forskningsintervju som metode, da for eksempel observasjon ikke hadde gitt med de inngående beskrivelsene fra informantens synspunkt, som jeg hadde behov for (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes flere måter å strukturere et intervju på, men i min oppgave valgte jeg å ha semi-strukturert intervju (vedlegg 3). Dette betyr at jeg hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men at det var rom for å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det gav anledning til å hoppe frem og tilbake imellom spørsmålene fra intervjuguiden (Johannessen et al., 2010). Bakgrunnen for valget var muligheten til å fange opp interessante emner som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Trolig ville også de ulike informantene ha ulike tanker og meninger om sin posisjon i skolen, som kunne føre til vektlegging av ulike tema som var viktig på deres skole.

Kvale og Brinkman (2015) gjør rede for syv faser i en intervjuundersøkelse. Disse stegene benyttes for å skape struktur, og for at forskeren skal ta veloverveide valg underveis i forskningsprosessen. Disse stegene valgte jeg å støtte meg til i min forskning for å kunne skape en viss orden og systematikk i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Jeg vil følgelig redegjøre kort for stegene, og hvordan jeg benyttet disse.

Steg nummer en heter *tematisering*. Her vil man avklare tema og finne formuleringen til forskningsspørsmålet. For å kunne stille relevante spørsmål under intervjuet er det viktig å ha forkunnskaper om tema, og ha dannet seg en oppfatning av emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg leste mye teori og forskningsartikler om psykisk helse i skolen og om sosiallærerens rolle, før jeg fant formuleringen på forskningsspørsmålet. Samtidig har jeg arbeidet i skolen, og vært vitne til en sosiallærer i arbeid, og hadde en viss oppfatning av rollen før jeg startet på intervjuene. Jeg hadde derav bakgrunnskunnskap for å stille meningsbærende spørsmål om sosiallærernes arbeid i skolen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Steg nummer to kalles *planlegging*. I dette steget skal man planlegge studien og intervjuene. Da skal man forberede hvor intervjuene bør finne sted, og hvordan de bør foregå. Her må man også tenke over etiske hensyn, og etablere rammer for en trygg atmosfære i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tenkte over hvordan jeg skulle gå frem for at informanten opplevde seg ivaretatt, og kom til at det var lurt å gjennomføre intervjuet på sosiallærers kontor, om de hadde, fordi de da kunne de føle seg på hjemmebane.

Steg nummer tre som er *intervjuing*, inneholder det faktiske intervjuet. Da skal forskeren gjennomføre det planlagte intervjuet, med utgangspunkt i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble dette gjennomført i februar og mars 2020. Forskeren skal også respektere samspillet som dukker opp intervjusituasjonen, og være klar over den posisjonen intervjuer har (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forberedte meg ved å forsøke å memorere spørsmålene i forkant av intervjuet, for at det skulle bli enklere å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det bidro også til en viss oversikt over hvilke spørsmål jeg hadde stilt, og hvilke spørsmål som var igjen, uten å kikke for mye på intervjuguiden. Jeg kunne dermed rette oppmerksomheten mot informant, og vise interesse ved å ha øyekontakt og komme med bekreftende ord (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Neste steg er *transkribering*, som innebærer å overføre tale til skriftlig tekst. I mitt tilfelle handlet det om å overføre lydfilen fra intervjuet, ettersom jeg tok opp lyd på lydopptaker for å ikke miste sentral informasjon, til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015).



Transkriberingen ble gjort i dataprogrammet NVivo, og ble gjennomført i mars måned. Dataprogrammet med lydfilene og tekstene var passordbelagt av hensyn til anonymitet. Lydopptaker ble låst inn i en skuff frem til prosjektslutt da de da ble slettet. I dette steget klargjøres intervjuene for *analysering*, som er det femte steget. Her tar man utgangspunkt i forskningens formål, og velger hvilken analysemetode som passer for å kunne analysere sitt datamateriale best mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). For denne oppgaven valgte jeg temasentrert analyse, hvor data blir tolket opp mot teori for å kunne besvare problemstillingen (Thagaard, 2013). Dette vil bli nærmere redegjort for under punkt 3.2.5.

Steg nummer seks som heter *verifisering*, omhandler å sjekke om resultatene er gyldige og pålitelige, altså sjekke studiens validitet og reliabilitet. Spørsmål om studien måler det som er tiltenkt og om man kan stole på resultatene, ligger i dette steget (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil derimot bli diskutert nærmere under punkt 3.3, hvor også spørsmålet om studien kan generaliseres vil forkomme der. Det siste steget i Kvale og Brinkmanns (2015) syv steg heter *rapportering*. I dette steget vil det være viktig at funnene og metodebruken tar hensyn til vitenskapelige kriterier. Det er samtidig viktig at det tas hensyn til etiske sider som studien medførte. Dette handler om informasjon om studien i forkant av intervjuet, fritt samtykke og anonymitet, noe studien kommer nærmere tilbake til under punkt 3.4. Siste del av steget skal resultere i en presentasjon av forskningen gjennom et lesbart produkt, derav dette dokumentet (Kvale & Brinkmann, 2015).

## **3.2 Gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av data**

I denne delen vil fremgangsmåten ved datainnsamlingen bli presentert i henhold til studiens gjennomføring. Først redegjøres det for utvalget av informanter og hvordan de ble rekruttert. Deretter vil en nærmere beskrivelse av utforming av intervjuguiden forekomme, etterfulgt av hvordan intervjuene ble gjennomført. Til slutt vil bearbeiding av data bli presentert, hvor analyse- og tolkningsprosessen for denne studien gjøres rede for.

### *3.2.1 Utvalg av informanter*

Utvalget i en studie handler om hvem informasjonen skal komme fra, og i denne studien er dermed utvalget informantene som ble intervjuet (Thagaard, 2013). Når det gjelder utvalgsstørrelsen er dette varierende fra studie til studie, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) gir følgende råd: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger

å vite». Det vil si at man skal intervjuer frem til man har oppnådd et såkalt metningspunkt, hvor man vurderer at nok empiri er samlet inn. Samtidig kan dette være en utfordrende vurdering, særlig som ny forsker. Johannesen et al. (2010) vektlegger betydningen av hvor mye tid og ressurser man har til rådighet, og hvordan det kan påvirke utvalgsstørrelsen. I mitt tilfelle hadde vi avgrenset tid, fra november til juni, og det ble naturlig å ha færre enn 10 informanter, som Johannesen et al. (2010) også foreslår. Kvale og Brinkmann (2015) forespeiler en utvalgsstørrelse på 15+/-10, og jeg valgte å finne en mellomting av disse teoretikernes anbefalinger. Jeg anså det som hensiktsmessig å foreta fem intervjuer, et minstenivå for Kvale og Brinkmann (2015). Dette gav meg som ny forsker mulighet til å bruke mer tid på å forberede analyseprosessen, hvor mer dyptgående analyser kunne gjennomføres fremfor å ha et større utvalg og mer data (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene varte mellom 40-60 minutter, og informantene var fra fem ulike barneskoler.

Ettersom problemstillingen spør etter sosiallærerens betydning for elevenes psykiske helse i skolen, var det naturlig å intervjuer sosiallærere. Oppgavens kontekst var barneskolen, og dermed ble sosiallærere på barneskolen kontaktet. Dette kalles et strategisk utvalg. Det vil si at jeg valgte informanter som hadde erfaring og egenskapene knyttet til problemstillingen, altså de som var i målgruppen for undersøkelsen (Johannesen et al., 2010; Thagaard, 2013).

Inklusjonskriterier var at informantene jobbet som sosiallærer på en barneskole. Det er et faktum at flere skoler har *miljøterapeuter* og ikke *sosiallærere*. Dersom skolene hadde miljøterapeuter med sosiallærerfunksjon, var det aktuelt også å intervjuer dem. Dermed var det ingen krav om en spesifikk utdanningsbakgrunn (NOU 2015:2). Dette er fordi det er rollen og de tilknyttede arbeidsoppgavene som er sentralt for denne studien. Sosiallærer jobber systemrettet i skolen, og det vil si at de jobber i samarbeid med det øvrige personalet, og har arbeidsoppgaver rettet mot individet, grupper, klasser og det psykososiale miljøet (Forskrift til opplæringsloven, 2006; NOU 2015:2; Synnevåg, 2011). Eksklusjonskriterier var dermed miljøterapeuter som var tilknyttet én klasse, eller var direkte knyttet opp til oppfølging av én elev (NOU 2015:2). De jobbet ikke systemrettet, og oppfylte ikke kriteriene for å være sosiallærer.

Rekrutteringen av informantene foregikk ved at jeg først gjennomgikk nettsidene til flere barneskoler. Dersom sosiallærerrollen var definert på nettsiden tok jeg kontakt med skolen. Dette kunne indikere at skolen anså sosiallærer som en sentral funksjon i sin organisasjon. Tanken min var at jeg da ville få stort utbytte av intervjuene, og få mye informasjon fra den enkelte, noe som er målet i kvalitativ metode (Johannesen et al., 2010). Da jeg tok kontakt

med de ulike skolene, ringte jeg rektor og forklarte studiens hensikt og formål. Jeg spurte deretter om kontaktinformasjonen til sosiallærer (Johannessen et al., 2010). Dette gjorde jeg for å kunne få adgang til feltet (Thagaard, 2013). Deretter sendte jeg e-post til de ulike sosiallærerne og redegjorde for studien, for så å spørre om de var interessert i å bidra. Som vedlegg la jeg med informasjonsskrivet om studien og samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Rekrutteringen tok tid da jeg ikke nådde gjennom til flere skoler på telefon, eller at svar fra sosiallærer uteble. Til slutt fant jeg likevel fem sosiallærere som ønsket å bli intervjuet, noe jeg var takknemlig for.

### *3.2.2 Intervjuguide*

Et sentralt moment ved kvalitativt intervju er å utforske oppgavens problemstilling og tema som medfølger denne. Intervjuguide bidrar til at dette blir ivaretatt i en intervjusituasjon. Det er ønskelig å stille spørsmål som skaper refleksjon hos informanten (Thagaard, 2013).

Etttersom jeg var kjent med sosiallærerrollen, og hadde opparbeidet meg bakgrunnskunnskap, kunne jeg utvikle spørsmål som gav mening for informantene, og som de kunne svare utfyllende på (Thagaard, 2013).

En intervjuguide består av hovedtema som tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling, hvor sentrale spørsmål knyttet til disse temaene vil bli fremtredende (Johannessen et al., 2010).

Denne studiens intervjuguide ble delt inn i disse kategoriene; sosiallærer rollen, psykisk helse i skolen, elevene sosiallærer arbeider mest med, samarbeidskultur, samarbeid med foreldre og andre instanser, sentrale faktorer for å lykkes, avsluttende kommentarer. Jmf. intervjuguide (vedlegg 3), gjenspeilet disse kategoriene tema som var viktige for å kunne svare på problemstillingen. Det var flere spørsmål i alle disse kategoriene, hvor det også forelå noen oppfølgingsspørsmål klare dersom utfyllende svar på enkelte områder var ønskelig. Oppfølgingsspørsmål skal bidra til å få mer detaljert informasjon, og mer nyanserte kommentarer (Thagaard, 2013; Johannesen et al., 2010).

Som tidligere nevnt var intervjuene semi-strukturert (jmf. punkt 3.1.2), og intervjuguiden ble brukt i henhold til dette. Det vil si at ikke alle spørsmålene fra intervjuguiden ble stilt, da informantene noen ganger svarte på flere av spørsmålene under et av dem. Intervjuguiden gav meg derimot den tryggheten om at jeg ikke skulle glemme vesentlige tema og spørsmål. Det gav intervjuet et større preg av en samtale, fremfor «spørsmål-svar», noe som var sentralt for

å få kunnskaper om sosiallærerens situasjoner, erfaringer og opplevelser (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

### *3.2.3 Gjennomføring av intervjuene*

I en intervjusituasjon er det ønskelig å få informanten til å åpne seg, slik at intervjuer får innsikt i personens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). For å skape rom for disse refleksjonene, tankene og meningene, er det nødvendig at det etableres en god og tillitsfull atmosfære (Thagaard, 2013). De første minuttene av intervjusituasjonen vil være avgjørende for det resterende intervjuet og kvaliteten av det, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Dette tok jeg i betraktning da jeg gikk inn i intervjusituasjonene.

For å skape en fortrolig atmosfære, startet jeg alltid intervjuene med en introduksjon av meg selv, før jeg introduserte intervjuets hensikt og formål. Deretter fortalte jeg om oppsettet på intervjuet, hvilke temaer som skulle behandles, og åpnet for kommentarer utenfor spørsmålene. Denne brifingen, som Kvale og Brinkmann (2015) referer til, skulle bidra til ivaretagelse av informantens posisjon, at informantene kunne senke skuldrene og vite hva som skulle foregå. Signering av samtykkeerklæringen (vedlegg 2) ble gjennomført ved intervjustart, med påfølgende beskjed om at de kunne trekke seg til enhver tid, og at deres deltakelse var anonym. Jeg fulgte opp med å spørre om lov til å ta opp intervjuet på lydopptaker, og jeg redegjorde for formålet ved det (Kvale & Brinkmann, 2015).

Thagaard (2013) fremhever tre sentrale ansvarsområder for intervjuer i en intervjusituasjon. Intervjuer skal for det første utvikle tillit, og tillit skapes ved blant annet gjennom vennlighet. Dermed unngikk jeg å komme med motytringer til det informanten sa, men var heller bekreftende på informasjon jeg mottok, og benyttet prober som «ja», «mhm», eller et nikk. Jeg stilte også oppfølgende spørsmål knyttet til det de fortalte, noe som også imøtekommer Thagaard (2013) sitt andre ansvarsområde om å være lyttende. Ved å opptre lyttende retter man oppmerksomheten til informanten, viser interesse, noe som gir rom for å kunne stille utdypende oppfølgings spørsmål. Uten å lytte til det informanten forteller kan sentral informasjon gå tapt. Dette var jeg bevisst på, og som allerede nevnt var det grunnen til at jeg memorerte spørsmålene i forkant (Thagaard, 2013). Et siste ansvarsområde fra Thagaard (2013) er at intervjuer må tilpasse intervjusituasjonen til innspillene informanten kommer med. Ved memorering av intervjuguiden kunne jeg tilpasse spørsmålsformuleringene underveis i intervjusituasjonen for å følge informantens utspill. Samtidig som at jeg vektla

samspeilet som utspilte seg, noe både Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) fremhever betydningen av.

Informantene bidro og åpnet seg, og sammen utforsket vi et felles interesseområde (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig kan sentral informasjon ha blitt forbigått i en slik intervju situasjon hvor begge parter oppriktig tenker at sosiallærers rolle er viktig i skolen. Dette kan gjøre intervju situasjonen blind for motpoler til sosiallærers posisjon, selv om intervjuer skal være nøytral (Thagaard, 2013). Intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidssted, utenom et, hvor intervjuet måtte foregå over telefon. Bakgrunnen for det var at skolene stengte grunnet Koronavirus. Møtetidspunktene ble avtalt via e-post.

### *3.2.4 Bearbeidelse av data*

Etter gjennomføringen av intervjuene startet forberedelsene for analysen. Innsamlet data ble som nevnt tatt opp på lydopptaker. Lydopptaker benyttes for å unngå å miste sentral informasjon, og for at intervjuer kan rette oppmerksomheten mot informanten, fremfor å måtte skrive notater underveis. Lydopptakene ble deretter omformet til skriftlig tekst, gjennom transkribering (jmf punkt 3.2.1). Det er derimot sentralt å nevne at stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt, ved å gå fra lyd til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få frem noe av dynamikken gjennom teksten opprettet jeg noen tegn som skulle bidra til å fremheve dette. Bokmål ble benyttet for å unngå at andre skal gjenkjenne deltakernes dialekt. Transkriberingen forekom fortløpende etter at intervjuene ble gjennomført, og alle informantene fikk fiktive navn: «Sara», «Tone», «Frøya», «Venke» og «Anne». Pseudonymer som ivaretar informantens identitet (Thagaard, 2013), se nærmere beskrivelse under punkt 3.4.2.

### *3.2.5 Analyse og tolkning av intervjudata*

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Det forskeren undersøker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, og målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet» (Johannessen et al., 2010, s. 164). Analyse vil dermed innebære en systematisering av datamaterialet før fortolkningen kan forekomme. Fortolkning handler om å sette innsamlet data i en større sammenheng, hvor funnene blir sett i lys av teori. Selv om det finnes en forskjell mellom begrepene analyse og fortolkning, glir de ofte i hverandre i kvalitative studier (Johannessen et al., 2010). I denne studien har jeg presentert

funnene fra analyseprosessen i en resultatdel, hvor jeg deretter har fortolket datamaterialet og satte det i en større samfunnsmessig sammenheng ved hjelp av studiens teoretiske grunnlag i diskusjonsdelen. Jeg har benyttet en fenomenologisk tilnærming for å forsøke å forstå den dypere meningen bak svarene til informantene i denne prosessen (Johannessen et al., 2010).

I forberedelsene til analysearbeidet benyttet jeg koding som metode for å bryte ned innsamlet tekst til mindre oversiktlige deler (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom bruk av dataprogrammet NVivo opprettet jeg noder, også kalt kategorier, som bidro til at jeg kunne systematisere informasjonen fra intervjuene. Jeg gjennomgikk datamaterialet, slik at jeg var godt kjent med innholdet før jeg plukket ut relevante avsnitt og limte de inn i sine respektive kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategoriene ble utformet med bakgrunn i innsamlet data, hvor tema informantene var opptatt av og begreper informantene anvendte, er nyttige for å forstå de temaene oppgaven omhandler. Analyseprosessen ble dermed en induktiv tilnærming (Thagaard, 2013). De ulike kategoriene som først ble opprettet, ble konkretisert etter hvert som arbeidet med analysen pågikk, for å få frem de sentrale funnene og avdekke mønstre som dukket opp etter hvert (Johannessen et al., 2010). Deretter i analyseprosessen ble det identifisert noen hovedkategorier som kunne virke samlende for andre kategorier. Hovedkategoriene tok utgangspunkt i sentrale temaer for problemstilling, som også var særlig fremtredende i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Underkategoriene som ble opprettet var sentrale perspektiver som kunne belyse de ulike temaene fra ulike sider. Disse kategoriene blir presentert i resultatdelen punkt 4.0.

Analysemetoden som ble benyttet var som tidligere nevnt, temasentrert analyse. Dette valget begrunnes i at det gav mulighet til å analysere tema for tema. På den måten fikk jeg mulighet til å studere informasjonen for hvert tema i dybden. Denne metoden krever at man har informasjon fra alle informantene om de ulike temaene som blir belyst (Thagaard, 2013). Dette var noe jeg hadde, da intervjuguiden bidro til å sikre dette. Metoden har derimot blitt kritisert for at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, at temaene løsrives fra hverandre. Bevisstgjøring på dette gjorde at jeg trakk sammenhenger mellom de ulike temaene for å skape en rød tråd i oppgaven (Thagaard, 2013).

Analyseprosessen legger grunnlaget for tolkningsprosessen. Dermed ble de ulike temaene som presenteres i resultatdelen, videreført i diskusjonsdelen. Dette bidro til å kunne tolke ulike deler av problemstillingen. Den induktive tilnærmingen som ble benyttet gjorde at jeg kunne oppdage mønstre og sentrale tendenser i studien (Thagaard, 2013). Derimot når man setter funnene i en større sammenheng kan man oppdage andre mønstre og forbindelser, noe

som jeg også gjorde. Dette førte til en videreutvikling av underkategoriene fra resultatdelen til diskusjonsdelen, men hvor hovedkategoriene forble like. Tolkingsprosessen tok utgangspunkt i studiens funn og analyse, hvor den teoretiske forankringen ble benyttet for å argumentere for dette. Hvor målet var at det skulle bidra til en forståelse av de fenomener som ble studert, hvor ny kunnskap om sosiallærers rolle i skolen inn mot elevenes psykiske helse kunne bli fremtredende (Thagaard, 2013). De ulike delene ble deretter sammenfattet i en konklusjon, hvor den røde tråden ble synliggjort, og et svar på oppgavens problemstilling manifesterte seg.

### **3.3 Vurdering av forskningskvalitet**

Når man foretar intervjuforskning er det sentrale forhold som må ivaretas for å kunne vurdere forskningskvaliteten. Diskusjoner om studiens troverdighet, styrken ved studien, og overførbarheten av studien er nødvendige for å forstå forskningens sannhetsverdi (Kvale & Brinkmann, 2015). For å vurdere spørsmål knyttet til forskningens legitimitet benyttes begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Thagaard, 2013). Dermed vil det forekomme en presentasjon av begrepene, samt en diskusjon rundt utfordringene ved dem knyttet til mitt forskningsprosjekt.

#### *3.3.1 Validitet*

Validitet ved studien knyttes til forskningens gyldighet, og hvor gyldige forskerens tolkninger er (Thagaard, 2013). Dette reiser spørsmål om vi undersøker det forskningen har til hensikt å undersøke. Det vil derfor være naturlig å stille spørsmål ved hvilke metoder forskeren har benyttet for å komme frem til disse tolkningene, og om dette samsvarer med studiens hensikt (Johannessen et al., 2010). For å kunne avgjøre om dette samsvarer er det essensielt at forskeren redegjør for fremgangsmåten i forskningsprosessen. Dette kaller Silverman (2011, referert i Thagaard, 2013, s. 205) for «transparency», som betyr gjennomsiktighet. Dette innebærer at leseren av forskningen skal vite hvordan forskeren har gått frem for de tolkningene som er gjort. Dette vil indikere en tydelig analysedel om hvordan rådata ble til forskningens funn, og dermed redegjøre for hvordan analysen kan være grunnlaget for fortolkningen (Thagaard, 2013).

For å gjøre min studie gyldig redegjorde jeg for fremgangsmåten ved innsamling av data, for hvordan transkripsjonene ble grunnlag for analysen, og for hvordan analysen gav grunnlag for

fortolkningene og dermed de konklusjonene som blir fremsatt. Dilemma underveis i prosessen må også redegjøres for. Det kan handle om forskerens posisjon i miljøet, og relasjoner forskeren kan ha til informantene (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle var jeg utenforstående, men hadde arbeidet på en skole hvor det fantes sosiallærer. Jeg hadde dermed innsikt i rollen før jeg begynte, som kan ha hatt betydning inn mot tolkningene som ble gjort.

Kvale og Brinkmann (2015) fremmer en vanlig kritikk i kvalitativt forskningsintervju, hvor svarene til informantene kan være usanne, og derav ugyldige. For å styrke denne gyldigheten kan man bruke åpne spørsmål og stille de samme spørsmålene til alle deltakerne i prosjektet. Ved å benytte meg av en intervjuguide kunne jeg ivareta dette. Intervjuguiden var preget av åpne spørsmål med tilhørende oppfølgingsspørsmål som kunne legge til rette for at informantene svarte slik de selv ønsket. Samtidig fikk alle informantene de samme spørsmålene, noe som kan være med å styrke gyldigheten ved studien. Derimot er jeg ny som forsker, og den nøytrale forskerrollen kan være krevende å opprettholde når man intervjuer for første gang (Thagaard, 2013). Dersom man skal stille kritiske spørsmål til noe informantene er opptatt av vil det kreve mye av forskerrollen. Spørsmålsformuleringene kan dermed ha blitt mer ledende enn åpne, særlig i møte med utfordrende spørsmål, og kan ha hatt betydning for gyldigheten blant svarene (Kvale & Brinkmann, 2015).

### *3.3.2 Reliabilitet*

Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, om man kan stole på resultatene (Thagaard, 2013). Det handler om troverdighet, og dersom en forskning er reliabel vil den kunne reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter, og oppnå samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015). Påliteligheten styrkes i en studie ved at forskeren gir en inngående beskrivelse av konteksten rundt intervjusituasjonene, presiserer Johannesen et al. (2010). Jeg har redegjort for hvor intervjuene foregikk, samt når og hvordan de foregikk. Noe som kan bety at en annen forsker kan gjøre akkurat det samme som jeg gjorde gjennom min forskning. Det vil derimot være lite sannsynlig for om svarene fra informantene ville forblitt de samme, da intervjuene er personpreget. Dette kan henge sammen med at dersom intervjuene ble foretatt på et annet tidspunkt, kunne det vært andre ting sosiallærerne var mer opptatt av. I og med at jeg også benyttet semistrukturert intervju, hvor sentrale tema som dukket opp ble etterspurt underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).



En redegjørelse for hvordan data er utviklet vil likevel være relevant og må vektlegges for ivaretagelse av reliabilitet. Den kan nemlig gi et inntrykk av om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Likeledes vil redegjørelsen kunne ivareta forskningsresultatene konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015). Argumentene forsker oppgir for å begrunne studiens analyse og fortolkning har også betydning for ivaretagelse av dette. Også under dette forholdet vektlegger Silverman (2011, referert i Thagaard, 2013) betydningen av å gjøre forskningsprosessen så gjennomskiktig som mulig for å styrke påliteligheten.

Thagaard (2013) formidler at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet, fordi det kan resultere i gode diskusjoner når det gjelder avgjørende beslutninger som må tas i forskningsprosessen. Beslutninger som tas kan dermed bli sett på gjennom ulike perspektiver og erfaringer, hvor de beste løsningene kan fremtre (Thagaard, 2013). Gjennom min studie foretok jeg alle beslutningene selv, men i samarbeid med veileder. Dette gjorde at jeg hadde en diskusjonspartner for å ivareta sentrale betingelser ved fremgangsmåtene i prosjektet (Thagaard, 2013).

### 3.3.3 Generaliserbarhet

«Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I kvalitativ studie vil det ikke være relevant å se på om funnene kan generaliseres globalt, men om funnene kan generaliseres til andre relevante situasjoner, fra en kontekst til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) benytter begrepet overførbarhet, fremfor generaliserbarhet, men de to begrepene omhandler det samme, og vil også bli benyttet om hverandre i denne studien.

Kvale og Brinkman (2015) vektlegger flere ulike former for generalisering, og det trekkes her frem to muligheter man kan foreta ved intervjuundersøkelser. Den første heter *forskergeneralisering*, som omhandler forskers argumenter for generaliserbarheten av sine funn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil være min rolle som forsker å argumentere for hvorfor fortolkningen kan overføres (Thagaard, 2013). Dette vil handle om hvorvidt en mer generell forståelse av sosiallærers rolle kan overføres til en annen sammenheng. Selv om studien har kommet frem til sentrale trekk, og Thagaard (2013) mener at forskeren kan

argumentere for at det da kan være gyldig i andre sammenhenger, vil det likevel være av lokal interesse. Dette handler om at studien kun er basert på et utvalg på fem informanter, et utvalg som er for lite for å kunne generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015). Et større utvalg hadde gitt større mulighet for overførbarhet, men ut fra studiens omfang var ikke dette mulig (Thagaard, 2013).

Den andre typen generalisering som vektlegges her, kalles *leserbasert analytisk generalisering*. I dette tilfellet er det leseren som avgjør om funnene kan generaliseres med utgangspunkt i detaljerte beskrivelser av intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed vil det uavhengig om studien kan overføres til en annen sammenheng kunne være generaliserbart for de som leser oppgaven og ser forskningsresultatene som nyttige. Studien har kommet frem til sentrale mønstre og tendenser ved sosiallærer rollen og tiltak de kan gjøre for at elevene kan kunne utvikle en god psykisk helse, noe som andre skoler eller ansatte kan dra nytte av.

### **3.4 Forskningsetiske vurderinger**

«Etiske dilemma har en fremtredende plass innenfor kvalitative metoder» (Thagaard, 2013, s. 23). Det er dermed vesentlig å redegjøre for sentrale etiske retningslinjer som forsker må ivareta gjennom forskningsprosessen. Det er nemlig slik at etiske problemstillinger preger hele prosessen, og ikke bare det direkte møtet med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Med bakgrunn i dette gjorde jeg meg kjent med de forskningsetiske retningslinjene før jeg startet på denne masteroppgaven (NESH, 2016). Den nasjonale forskningsetiske komité, også kalt NESH (2016), beskriver etiske forhold som er relevante for studier som behandler personopplysninger. Det ble dermed viktig for meg som forsker å tenke over hvordan jeg kunne belyse mitt tema uten at det skulle få uforsvarlige konsekvenser (Thagaard, 2013). I dette arbeidet er det særlig tre etiske sikkerhetsområder innenfor intervjuforskning som må ivaretas, og det er følgende: fritt og informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### *3.4.1 Fritt og informert samtykke*

Forskning som omhandler personopplysninger, har krav om å innhente et fritt og informert samtykke. Det at samtykke er fritt innebærer at deltakerne i forskningen har uten ytre press sagt seg villig til å delta. Et informert samtykke indikerer at forskeren har gitt tilstrekkelig

med informasjon om sitt prosjekt (NESH, 2016). Denne informasjonen må inneholde forskningens formål og hensikt, hva det innebærer å delta i studien, og deres rett til å kunne trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig fremhever Thagaard (2013) problematikken ved hvor mye informasjon deltakerne bør få i forkant av studien, ettersom det kan påvirke svarene deres under intervju situasjonen. Det ble noe jeg tok i betraktning når jeg formulerte informasjonsskrivet (vedlegg 2).

Som allerede nevnt, mottok sosiallærerne et informasjonsskriv om studien, hvor det på siste side inneholdt en samtykkeerklæring informantene kunne signere på dersom de ønsket å delta (vedlegg 2). I informasjonsskrivet redegjorde jeg for forskningens bakgrunn og formål, deltakernes rettigheter ved at det var frivillig og anonymt, og presiserte at det kun var meg og min veileder som skulle ha tilgang på opplysningene. Samtykkeerklæringen signerte informantene ved starten av intervjuet, slik at det skulle være dokumenterbart for og blant annet sikre informantenes rettigheter. Jeg presiserte igjen muligheten for å trekke seg, selv etter signering (NESH, 2016).

### *3.4.2 Konfidensialitet*

Konfidensialitet er et viktig prinsipp som skal sikre at personlige opplysninger behandles fortrolig og konfidensielt (NESH, 2016). For å sikre dette prinsippet ble all data lagret på en minnepenn som ble låst inne i en skuff. Samtidig ble lydfilene lagret i programmet NVivo på min personlige PC med et tilhørende passord. Prinsippet vektlegger også at ved viderefremføring av data skal ingen kunne identifisere informantene. Et løfte om anonymitet ble presisert i informasjonsskrivet, og anonymitet er viktig for å verne om informantens personlige integritet og beskytte deres privatliv (NESH, 2016). For å ivareta dette fremhever Thagaard (2013) at man kan anvende pseudonymer når man transkriberer intervjuene. Ved å benytte fiktive navn kunne ikke identiteten til informantene oppspores på min datamaskin (Thagaard, 2013). Det kan derimot by på utfordringer fordi gjennom kvalitative studier vil det gjerne forekomme detaljerte beskrivelser fra informantene. Det vil være utsagn som ikke egnes å benytte i forskningen, og det er dermed viktig å være bevisst bruken av informasjonen gjennom hele oppgaven for å unngå gjenkjennelser (Johannessen et al., 2010). Etter at innsamlet data har tjent sitt formål ble opplysningene slettet (NESH, 2016). Dette ble redegjort for i informasjonsskrivet, hvor jeg gjorde informantene oppmerksomme på at lydfilene og transkriberingen ville bli slettet etter prosjektslutt, og i dette tilfellet ble det 12. juni 2020.

### *3.4.3 Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt*

Som forsker må man være klar over hvilke konsekvenser forskningen kan ha for informantene (Thagaard, 2013). Det er svært sentralt å sikre at deltakerne unngår skade eller belastninger som følge av forskningen (NESH, 2016). Det vil følgelig være viktig å reflektere over hvordan studien kan føre til eventuelle skader. Dette tok jeg til etterretning, og vurderte at denne forskningen ville utgjøre minimale skader og belastninger for deltakerne. Vurderingen gikk ut på at forskningen ikke skulle gå inn på sensitive opplysninger, men heller fordype seg i sosiallærerens rolle i skolen. Samtidig kan konfliktfylte tema knyttet til rollen bli tatt opp, og det må jeg som forsker ivareta for å unngå at det skal bli problematisk for informantene. Informantene skal ikke være redd for at opplysningene de oppgir, som kan føre skolen i et negativt lys, vil bli fremhevet på en måte slik at skolene gjenkjenner problematikken (Thagaard, 2013). Dette prinsippet skal ivareta informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016).

Ettersom det finnes konsekvenser for å delta i et forskningsprosjekt er det viktig å søke om tillatelse til å gjennomføre intervju i forhold til prosjektet. Dette søkes gjennom NSD personverntjenester (NSD, u.å.). Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD, og ble vurdert godkjent i samsvar med personvernlovgivningen (vedlegg 1). Denne godkjenningen ble iverksatt 13.12.2019 og varte frem til prosjektslutt 12.06.2020. Retningslinjene fra NSD for personvern og databehandling har blitt fulgt gjennom hele forskningsprosjektet (NSD, u.å.).

## 4.0 RESULTAT

I dette kapitlet blir studiens resultater presentert. Resultatdelen tar utgangspunkt i funnene fra de fem gjennomførte intervjuene, hvor tanker, opplevelser og erfaringer fra sosiallærerne kommer frem. Resultatene danner grunnlaget for neste del, nemlig diskusjonsdelen. I presentasjonen av resultatene ble dette tatt i betraktning, da det var ønskelig å systematisere resultatene på lik måte som i diskusjonsdelen, fordi det kan bidra til oversiktlig lesning. Denne delen presenteres gjennom tre hovedkategorier, hvor disse hovedkategoriene gjenspeiler problemstillingen, teoridelen og intervjuguiden (vedlegg 3), men er også videreutviklet på bakgrunn av funnene.

Hovedkategoriene er som følger: Begrepet psykisk helse fra sosiallærernes perspektiv, sosiallærers rolle i skolen, og sosiallærerens arbeid som kan bidra til å fremme psykisk helse i skolen. For å få frem mer dybde, og vesentlige perspektiver til problemstillingen, ble det nødvendig å legge ved underkategorier. Hovedkategoriene er bare en samlet overskrift, hvor underkategoriene bidrar til å få frem de sentrale resultatene til de ulike kategoriene. Underkategoriene vil inneholde et utvalg av sitater fra informantene, med tilhørende fiktive navn (jmf punkt 3.2.3), samt gjenfortellinger av deres svar. Oversikten over hovedkategoriene og med tilhørende underkategorier vil bli seende slik ut:

<b><i>Kategori 1:</i></b> <b>Begrepet psykisk helse fra sosiallærernes perspektiv</b>	Sosiallærernes forståelse av begrepet psykisk helse i skolen
<b><i>Kategori 2:</i></b> <b>Sosiallærers rolle i skolen</b>	Sosiallærernes arbeidsinstruks
	Aktør på systemnivå
	Sosiallærernes oppfatning av sin rolle i skolen
<b><i>Kategori 3:</i></b> <b>Sosiallærernes arbeid som kan bidra til å fremme psykisk helse i skolen</b>	Type adferd eller vansker elevene har som sosiallærerne jobber mest med
	Tiltak for alle elevene i skolen
	Tiltak for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen
	Betydningsfullt for at sosiallærer skal kunne arbeide med å fremme psykisk helse i skolen

## **4.1 Kategori 1: Begrepet psykisk helse fra sosiallærernes perspektiv**

Den første kategorien omhandler begrepet psykisk helse. Begrepet har en sentral plass i studiens problemstilling, og det var essensielt å få en avklaring av begrepets betydning i skolen ut fra sosiallærernes perspektiv. Psykisk helse er et komplekst begrep, og det ble derfor naturlig å stille spørsmål om hvordan informantene forstod dette. Hva informantene legger i begrepet kan ha innvirkning på hvordan de arbeider med det, og hvordan de vektlegger det i sitt arbeid.

### *4.1.1 Sosiallærernes forståelse av begrepet psykisk helse i skolen*

Psykisk helse var et begrep alle informantene hadde en formening om, men også et begrep som krevde lang tenketid. De var samstemte når de omtalte at det handler om at barna har det bra. Det at barna trives på skolen, og opplever skolen som et trygt sted var gjennomgående svar. Det var derimot noen informanter som understreket at begrepet handlet om mye mer enn det.

*«Barn skal lære å tåle motstand (...). Man skal alminneliggjøre en del ting, at det ikke skal bli så stor krise av ting». - Sara*

Begrepet motstand var noe andre informanter også var opptatt av. Det ble vektlagt at konflikter er helt normalt i skolen, men kan oppleves utrygt. Barn må kunne sette grenser for seg selv, og kunne respektere andres grenser, selv i en konflikt. Samtidig vektla én informant at alle mennesker er sårbare på noen områder, og at det er normalt for alle, men at vi ikke alltid er klar over hverandres sårbarheter. Psykisk helse handler om å finne veien videre, og finne seg selv kommenterte vedkommende og uttalte følgende:

*«Psykisk helse handler mye om dette med selvbilde, selvfølelse og selvillit. At man skal jobbe med de tre begrepene for at barn skal ha det bra, tenker jeg». - Frøya*

## **4.2 Kategori 2: Sosiallærers rolle i skolen**

Den andre kategorien trekker frem sosiallærernes rolle i skolen. En sentral kategori da studien omhandler sosiallærerens arbeid for å fremme psykisk helse i skolen. Deres funksjon og arbeidsoppgaver ble dermed et emne intervjuet tidlig tok for seg, for å kunne skape et bilde av hvem sosiallæreren i skolen er. Den første underkategorien vil gå nærmere inn på sosiallærernes arbeidsinstruks, som inneholder hvilke rammebetingelser de arbeider under.

Neste underkategori fremmer funn angående sosiallærers rolle på systemnivå. Deretter presenteres sosiallærernes oppfatning av sin rolle i skolen. Før det til slutt blir relevant å se på hvilken type adferd eller vansker elevene har, som sosiallærerne jobber mest med. Kategorier som har til hensikt å få frem hvem sosiallæreren er i skolen, hvilke rammebetingelser de besitter, og hvilken rolle de kan ha knyttet opp til elevenes psykiske helse.

#### *4.2.1 Sosiallærernes arbeidsinstruks*

Hvert intervju ble innledet med å spørre om sosiallærerne hadde en definert arbeidsinstruks. Dette gav mange ulike svar. De fleste informantene sa at de hadde det, men den varierte fra skole til skole. Det var dermed opp til de selv, eller skolene å utarbeide en arbeidsinstruks. En informant sa at hun hadde laget den selv. I den beskrivelsen hadde hun blant annet en veiledningsfunksjon i forhold til lærerne, og at alle kunne be om hjelp dersom de trengte det. Denne veiledningsfunksjonen gikk igjen hos flere av informantene. En informant redegjorde for at hun ble en slags «samtalepartner» for de som måtte ønske det, og hadde en støttefunksjon.

En annen informant fortalte at arbeidsinstruksen var knyttet opp til sosialutvikling til elevene, men at det ikke lå så mye mer under den beskrivelsen. Samtidig vektla en annen informant at arbeidsbeskrivelsen forandres fra år til år etter behov. Det som derimot går igjen i flere av intervjuene var at de jobbet systemrettet, og med alle elevene, hvor kartlegging av barns behov var en del av arbeidet.

*«... da jeg ble ansatt var det for å jobbe med alle og ikke noen spesielle. Så jeg ble ansatt for å jobbe forebyggende arbeid. Så har liksom jobben blitt litt til underveis (...).» - Sara*

*«Altså jeg jobber jo på alle nivå, holdt jeg på å si (...).» - Sara*

Denne informanten hadde fast timeplan med faste klasser og grupper, og det skulle mye til for å vike fra den, fordi hun mente det var viktig for å kunne jobbe forebyggende. Det som derimot kommer til syne hos noen av de andre informantene, er at de jobber mye med konfliktløsning, mye akuttarbeid. Det forekom av at lærerne tok kontakt med dem for å få hjelp til å løse konflikter i klassen. En annen informant opplevde at å ordne opp i konflikter ikke var en del av hennes arbeid, bortsett fra om hun til stede i en slik situasjon, og svarte slik:

*«Det er ikke sånn at jeg slipper alt jeg har i hendene for å ordne opp i en konflikt nei. Da kunne jeg bare gjort det, og det går ikke». - Sara*

Et par av informantene sa at de på sett og vis hadde en arbeidsinstruks, men opptrådte nølende i svaret. Som oppfølgings spørsmål ble det spurt om hvem som gav dem arbeidsoppgavene. Da svarte de ledelsen, men at det var rom for å komme med egne innspill for hvilke arbeidsoppgaver de selv tenker er viktige.

*«Så jeg er jo med på å prioritere sakene mine selv». - Venke*

#### *4.2.2 Aktør på systemnivå*

Gjennom intervjuene ble det tydelig at sosiallærer var ansatt for å jobbe med alle elevene i skolen, og ikke noen spesielle. Som én informant uttrykte: «Jeg er en aktør på systemnivå». De ulike sosiallærerne er knyttet til systemisk arbeid, men har ulike posisjoner og arbeidsoppgaver rettet inn mot systemet. Denne underkategorien vil omfatte sosiallærernes samarbeid med foreldre, andre instanser, og personalet i skolen.

I forhold til samarbeid med foresatte ble informantene spurt om den kontakten er en del av hverdagen som sosiallærer. Det som går igjen hos alle informantene, er at de samarbeider med foreldre, men uten at det er en systematikk i det. En informant sa i forhold til foreldresamarbeid:

*«Noen er jeg med på, og andre er jeg ikke». – Tone*

Informantene forteller at de har kontakt med foresatte til elever i saker som de er mye involvert i.

*«Ja, hvis jeg involverer meg mye med en elev har jeg også foreldrekontakt. Ellers går det stort sett gjennom lærerne». – Anne*

I tillegg vektlegger de saker som krever mye av kontaktlærerne å stå i. I slike situasjoner er de en støtte inn mot foreldrearbeidet. Flere av informantene forteller at de enten blir spurt med til utviklingssamtaler, eller bidrar i forberedelsen til de samtalene.

*«Jeg tenker jeg har vært med på de fleste vanskelige sakene som vi har hatt som og krever ganske mye». – Venke*

Samtidig er foreldrearbeid noe de fleste informantene skulle ønske de gjorde mer av. Flere uttrykker at det er for lite foreldrekontakt, og at samarbeid med foresatte er viktig i deres



arbeid. Det samme gikk igjen i forhold til samarbeid med andre instanser. I saker hvor de er involvert, har de også samarbeid med andre instanser, men kunne med fordel hatt mer kontakt med barnevernet var det er par informanter som påpekte.

*«Vært litt med BUP, barnevernet og sånn, men de inkluderer oss lite».* – Venke

Informanten ovenfor påpekte derimot at når samarbeidet var til stede, opplevdes det som bra. Når det gjaldt PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), var det en instans flere av informantene hadde mer kontakt med. Da særlig gjennom ressursteamet. De fleste informantene deltok i ressursteamet, hvor den ene informanten også ledet teamet.

*«Det er liksom jeg som har ansvaret for å sette opp saker, organisere og kalle inn PPT og sånn til disse møtene».* - Frøya

På dette ressursteamet kunne informantene fortelle at de på de eksterne møtene når PPT kom, noe som var en gang i måneden, så gikk de gjennom de elevene som hadde tiltak. Samtidig kunne de drøfte ulike elever, og hva de skulle gjøre fremover. En informant fortalte:

*«Så har vi et ressursteam på skolen (...). Der får vi inn bestillinger av lærere som vi drøfter (...), sånn ja, vi får inn henvisninger for elever som trenger hjelp».* - Anne

Ettersom at sosiallærer rollen var ulikt definert på de ulike skolene, ble det naturlig å spørre om alle i personalet på skolen var klar over hva deres rolle innebar, og hvordan de kunne benytte seg av dem.

*«Ja, det tror jeg de fleste gjør, men man kan aldri bli god nok til å informere om det, og (...). Det blir jo informert om det, at hvis noen ønsker det kan de det.»* - Sara

Alle informantene var samstemte om at de trodde deres kollegaer var klar over deres rolle i skolen. Informantene uttrykte også at de samarbeidet med lærerne, men i ulik grad. De fortalte at de diskuterte saker med lærerne og gav dem veiledning etter behov. En informant fortalte at veiledning er en sentral del av jobben, ettersom de ikke har mulighet til å nå alle elevene selv. Denne tankegangen har flere av de andre informantene også, hvor de benytter andre metoder for å nå ut til alle elevene, primært gjennom den funksjonen de har i systemet.

*«... av og til er jeg fremme på fellestiden når lærerne har utviklingstid. Så ber jeg om fem minutter der jeg sier noe om ting jeg er opptatt av i forhold til sosial kompetanse. Også har vi jo laget et årshjul for skolens sosiale ferdigheter, og det gjør jo at jeg må*

*minne lærerne på at det må settes på ukeplanen. Det er for å sikre det vi har blitt enige innenfor den sosiale handlingsplanen, at det skjer». - Frøya*

*«... at ting blir satt på dagsorden ganske jevnt er viktig. Det går fort inn i noen rutiner. Man kan ikke legge det på hylla og tenke at det har vi snakket om. Det må man holde på hele tiden». - Sara*

Flere av informantene deltar på fellestiden, men et gjennomgående trekk hos de fleste var at de ønsket mer søkelys på deres arbeidsoppgaver under dette samlingspunktet. Informanten Venke gir uttrykk for at dersom dette blir ivaretatt kan de sammen med lærerne skape en felles forståelse for språket som blir brukt mot elevene, og at alle kan jobbe mot et felles mål. Samtidig fremmer en informant den krevende posisjonen de er i. Informanten påpeker at det er vanskelig å være en del av personalet med en annen fagbakgrunn, og ikke ha de samme rutinene og rammene som lærerne. Noen av informantene løftet frem den posisjonen de har i forhold til miljøterapeuter, assistenter og miljøarbeidere, som er tett på elevene hele veien.

*«Jeg har hatt en del veiledning med assistenter og miljøarbeiderne om hvordan de skal jobbe, fordi de er der hele veien. Når jeg har grupper også, så prøver jeg å få med meg noen av de voksne som er på trinnet, noen av miljøarbeiderne altså, sånn at de skal kunne bruke det med en gang ute. Fordi jeg er ikke der hele veien, så det å bruke det rett ut i dagliglivet med en gang er viktig». - Tone*

*«Før hadde jeg foredrag for SFO ansatte, slik at vi skal ha en felles plattform. Blant annet om seksuelle overgrep, psykisk helse (...). Litt de tingene jeg synes jeg viktig å prioritere. På den måten kan vi ansatte snakke samme språk». - Venke*

Noen informanter savner denne delen av jobben sin, og skulle gjerne hatt mer veiledning med miljøveilederne, som informant Frøya benyttet som en samlebetegnelse. En informant formidler imidlertid at de kan komme og spørre dem, dersom de har behov for veiledning.

#### *4.2.3 Sosiolærernes oppfatning av sin rolle i skolen*

I denne underkategorien var det ønskelig å belyse sosiolærernes tanker om sin rolle i skolen. Dermed var et av avslutningsspørsmålene knyttet til hvor viktig de opplever at sin rolle er for de elevene som strever med sin psykiske helse. Alle informantene var samstemte på dette området, og mente det var en viktig rolle i skolen.

*«Jeg tror det blir viktigere og viktigere og ha slike som oss i skolen (...). Det er flere elever som sliter, og det å sitte i ro i klasserommene er vanskelig for enkelte elever, og det å følge med. Jeg føler at det er flere og flere elever som trenger det, rett og slett. Jeg synes det er viktig å fange de opp, og forebygge før de skal videre i livet. Så jeg tror det er en veldig viktig jobb vi gjør». - Anne*

En annen informant formidlet det slik:

*«... jeg ser jo at min rolle er viktig, fordi jeg observerer kanskje andre ting enn hva lærerne gjør». - Venke*

Samtidig sier en informant at lærerne er bundet opp til undervisningstimer, mens de ikke er det, og på den måten er de mer tilgjengelig for elevene. De er også tilgjengelig for lærerne, slik at de kan ha gode samtaler rundt hvordan de positivt kan hjelpe elever fremover.

#### *4.2.4 Type adferd eller vansker elevene har som sosiallærerne jobber mest med*

Et gjennomgående trekk hos de fleste informantene var at de jobbet mest med elever som har en utagerende atferd, og som er synlige i skolen.

*«Det er klart at når oppgaver står i kø, så er det jo de med utagerende atferd og reguleringsvansker som jeg må prioritere». - Frøya*

Dette ble bekreftet fra en annen informant:

*«Får jo litt sånn dårlig samvittighet til tider. Fordi det er ofte der det brenner mest man må være, hvis det er i forhold til utageringer». – Anne*

På spørsmål om hva informantene kunne tenke seg å bruke mer tid på i sin jobb svarte hun:

*«Jeg skulle ønske at det var mer at vi jobbet ut mot flere elever, særlig for de som blir litt usynlige». - Anne*

Samtidig var det et par av informantene som gav klart uttrykk for at de jobbet med alle elevene i skolen, med hele klasser og med grupper. Det var derimot antydning til at de hadde jobbet mer med enkeltelever før, men at det ikke var svart-hvitt. Det var varierende fra år til år hva skolene hadde behov for. Noen år var det mer behov på noen klassetrinn hvor det trengtes støtte til enkeltelever, og noen år var det mye grupper som ble mer relevant. En informant sa at hun nå jobbet i en periode med en jentegruppe hvor det var høyt konfliktnivå. En annen

informant sa hun jobbet mer med de eldste trinnene fortiden, fordi det var en del utfordringer der. En informant sa det tydelig:

*«(...) så det er egentlig hele spekteret av unger jeg jobber med». – Venke*

Når informantene fikk spørsmål om de jobbet mest med de sårbare elevene, de elevene som viser sosiale og emosjonelle vansker, kom det flere ulike svar. Noen bekreftet at de gjorde det, at det var de elevene de ble mest involvert i. De som derimot sa at de ikke bare gjorde det, gav forklaringer på at sårbarhet er så mangt.

*«Det er noen jeg vil definere som ekstra sårbare, også tenker jeg at det er noen som jeg vil definere at de har ekstra mye i ryggsekken. For hadde de ikke hatt alt i ryggsekken, hadde de absolutt ikke vært sårbare». – Tone*

*«Det varierer (...). Fordi jeg ser noen unger som er mer robuste, at de tåler kanskje mer på en måte (...). Så de som liksom er velfungerende elever, det kan være de som er mest sårbare». - Venke*

Det var dermed ulikt hvilke elever sosiallærerne jobbet med, men et sentralt trekk var at tiden ikke strakk til å jobbe med alle de ønsket og hadde behov for oppmerksomhet. Dermed ble elevene med utagerende atferd ofte prioritert.

### **4.3 Kategori 3: Sosiallærernes arbeid som kan bidra til å fremme god psykisk helse i skolen**

Denne kategorien tar for seg hvilke praktiske arbeidsoppgaver sosiallærerne har i arbeidet sitt, som har betydning for elevenes psykiske helse. Det som har gått igjen i intervjuene, er at sosiallærerne igangsetter mange ulike tiltak i sin arbeidshverdag; tiltak på individnivå, gruppenivå og systemnivå. Tiltakene sosiallærerne gjør rede for, har jeg valgt å dele inn i to deler i denne kategorien. Fordi det viser seg at sosiallærerne igangsetter tiltak som har til hensikt å imøtekomme alle elevene i skolen, men også at de igangsetter mer tilpassede tiltak for de elevene som har behov for det. Denne inndelingen kommer også basert på at sosiallærerne jobber med alle elevene, men at flere av informantene jobbet mye med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen. Avslutningsvis i denne kategorien vil det forekomme en del som belyser sentrale betydningsfulle faktorer for at sosiallærer skal kunne arbeide inn mot elevenes psykiske helse.

### 4.3.1 Tiltak for alle elevene i skolen

Alle informantene mottok spørsmål angående det psykososiale miljøet i skolen, og hvordan de arbeidet med å legge til rette for å skape et trygt og godt miljø i skolen. I dette arbeidet formidlet informantene ulike tiltak, men alle hadde elevenes trivsel som utgangspunkt. Selv om de vektla ulike tiltak på sin skole, kommer det tydelig frem at det handler i bunn og grunn om igangsetting av aktiviteter og lek i skolegården. Et par av informantene fortalte at de hadde trivselsledere ute i friminuttene. En informant redegjør for det slik:

*«Ulike stasjoner ute i skolegården eller i gymsalen, hvor noen elever passer på at de andre elevene har det bra. Ulike former for lek, og at de skal skape god trivsel i skolegården. Det har vi merket stor forskjell på, at det er mange elever som er mer aktive og sammen med andre».* – Anne

En annen variant av dette var utlån av leker i friminuttene. Informanten fortalte at det var de eldste trinnene som hadde ansvaret for dette. De elevene som ønsket det, kunne melde seg til tjeneste, og låne ut leker til de resterende elevene på skolen. Det var flere informanter som poengterte viktigheten av å bruke ressursene man har på skolen, og ta i bruk de eldste elevene i arbeidet med de yngste. En informant påpekte:

*«Da de er litt kule for de yngste elevene».* - Anne

I forlengelse av å skape et trygt og godt psykososialt miljø gav flere av informantene beskjed om at det var viktig å være synlige og tilgjengelig ute i friminuttene. Slik kunne elevene komme til dem om det var noe, og informantene mente det gav elevene en trygghet ved å se dem i miljøet sammen med dem. Et annet konkret tiltak en informant fortalte om, var at de hadde igangsatt frokosttilbud for et klassetrinn. Elevene fra den klassen kunne velge å møte opp. Tilbudet skulle gi elevene mulighet til å starte dagen rolig på skolen med litt mat, og mulighet for samtale med de voksne som var til stede.

Det var klart at sosiallærerne hadde flere ulike pedagogiske verktøy i møte med elevene. Den ene informanten var opptatt av å benytte opplegg som ivaretok elevenes følelsesregister, at elevene skulle bli bevisste på sine egne følelser. Det ene opplegget het SMART, som ble benyttet med hele klasser, hvor informanten forklarer det slik:

*«Tanken med SMART er å lære og bevisstgjøre barn og voksne på positive styrker. Hvor de har laget ulike historier knyttet til barns hverdag med ulike etiske dilemma. Der barna skal lære og bli klar over sine egne ferdigheter og hvilke styrker de har. At*

*voksne kan bemerke elevene ved å si: nå var du god til å kontrollere deg, eller nå var du tålmodig, fremfor å si at nå var du flink. Det handler rett og slett om å være oppmerksomme på de positive sidene ved barna, istedenfor det de ikke får til». - Sara*

Sara og noen av de andre informantene benyttet et opplegg som het psykologisk førstehjelp, og forklarer at det handler om røde og grønne tanker. De røde tankene er de umiddelbare tankene, og de som kan gjøre situasjoner vanskelig. Elevene skal lære å ta tak i de grønne tankene; de som gjør at man tenker seg om før man sier fra, eller reagerer i en situasjon. Opplegget skal bidra til å tenke konstruktive tanker, og lære hvordan man kan bestemme over sine egne tanker og følelser:

*«... fordi man vil gjerne at barn skal lære å finne ut av ting selv, og kunne rydde opp i små konflikter, uten at de alltid trenger voksne til å gjøre det for seg». - Sara*

I disse oppleggene vektla informanten praktiske aktiviteter, som hun begrunnet i at elevene da husket det bedre. På den måten kunne elevene lære å håndtere egne følelser i samspill med andre. En annen informant valgte en annen inngangsport for håndtering av følelser. Hun holdt foredrag for de eldste trinnene om psykiske lidelser, særlig om angst og depresjon. Informanten begrunnet det med å kunne normalisere det, skape forståelse for hva det innebærer, og samtidig ikke gjøre det så stort.

#### *4.3.2 Tiltak for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen*

Det kommer frem i intervjuene at tiltakene sosiallærerne igangsetter for de sårbare elevene i skolen er mange og varierte, og tilpasses de enkelte elevene det gjelder. Kreativiteten er stor. Det er noen sentrale tiltak som går igjen hos flere av informantene, som ble ekstra vektlagt gjennom intervjuene, og som sosiallærerne mente hadde betydning for at elevene skulle ha det bra og trives på skolen. Det er disse som blir presentert her.

Alle informantene var opptatt av å bygge relasjoner med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen. Det ble dermed naturlig å stille spørsmål om hvordan de gjorde dette. En informant innledet med viktigheten av å ha faste samtaler på timeplanen, at tidspunkt var avtalt i starten av uka, og uttrykte at det da ble forutsigbart for elevene. Inngangsporten til en god relasjon var flere av informantene enige om, nemlig å finne interessefelt hos eleven. Være nysgjerrig på eleven, påpekte informanten under her.

*«Finne interesser, noe de interesserer seg for og bygg på det. Vis at man alltid er der, og at man stiller opp for dem man har et avtalt tidspunkt med». - Anne*

Informanten Venke hadde ett konkret tiltak knyttet til relasjonsbygging. Det innebar at alle elevene i en klasse tegnet en tegning om seg selv. Hvor de illustrerte hva de likte å gjøre, hvem de likte å være sammen med, familiemedlemmer og andre interesser. Denne bunka med tegninger kunne da være tilgjengelig for alle voksne som jobbet på trinnet, inkludert sosiallærer. Dersom det er elever de trenger å bygge en god relasjon til, kunne de bare bla i bunka og finne et interesseområde som inngangsport til en relasjon, sa informanten.

Et annet redskap som ble benyttet i relasjonsbygging het Fuelbox. En boks som inneholdt mange ulike spørsmål, som for eksempel «Hvordan ville familien beskrevet deg?» eller «Hva liker du best med deg selv?». Informanten påpekte at det var fint å ta med seg denne boksen ut på turer, hvor de befant seg i en annen setting utenfor skolen. Samtalene kunne da foregå i mindre grupper, eller en-til-en, hvor det kunne oppleves tryggere.

Informantene hadde flere pedagogiske verktøy i møte med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen. Dette var tiltak som kom frem når det ble spurt om sentrale beskyttende forhold i skolen. Et tiltak flere av informantene benyttet var ART. Hvor opplegget involverer trening på sosial kompetanse, og øving på sosiale ferdigheter. En informant redegjorde for det slik:

*«Bevisstgjøring på hva som skjer, og bevisstgjøring på sine tanker og følelser knyttet til det (...). Det brukes mye rollespill, hvor man øver på ulike situasjoner». - Sara*

Informanten redegjorde for at det var utvalgte elever som deltok på ART, som kunne ha behov for det. ART foregikk gruppevis, med rundt åtte personer, og det var et opplegg som varte over en viss periode. En annen informant fremmet betydningen av ART for særlig innagerende elever, hvor de elevene hadde mulighet til å øve på å si ifra i mindre grupper og bli mer synlige. På spørsmål om hvordan informantene arbeidet med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker kom det frem et annet tiltak som en informant redegjorde for, og jobbet med:

*«Aktivitetsplan. Har du det ikke trygt og godt på skolen, får man en aktivitetsplan». - Tone*

Denne planen inneholdt tre rubrikker hvor hver av rubrikkene presenterte et gjøremål. Den første rubrikken inneholdt tiltak skolen skulle iverksette, og det kunne være at skolen skulle

ha samtale med eleven en gang i uka, hvor den gitte voksne blir navngitt, samt at tidspunkt oppgis. Den andre rubrikken inneholdt mål for eleven. Det kunne for eksempel være dersom eleven opplevde sinne eller sjalusi i en situasjon skulle de gå bort fra situasjonene, for å unngå å gjøre noe de angret på. Den siste rubrikken var for foresatte, hvor en oppgave kunne være at foresatte skulle invitere hjem en venn til eleven. Denne planen var tilpasset den enkelte elev, hvor den skulle evalueres etter en gitt tid. Dersom eleven da hadde det trygt og godt kunne tiltaket avvikles. Dette var imidlertid en annen informant også inne på; at paragraf 9A trådte i kraft dersom elever ikke hadde det trygt og godt på skolen. Paragraf 9A var dermed noe begge informantene uttrykte at de jobbet med.

Dersom det var elever som ofte kom i konflikt med hverandre, hadde en informant verktøy knyttet til dette. Informanten var bevisst på at konflikter i et klasserom påvirket hele klassemiljøet, og dette var noe hun var opptatt av å jobbe med.

*«Jobber med grupper hvor det er høyt konfliktnivå over en viss periode. Jobber med ulike strategier de kan ta i bruk når man blir uenig og slikt, slik at de kan lære å løse opp i det selv».* - Frøya

Informanten Anne var opptatt av å gi elever som strever i skolehverdagen noen småjobber. Det kunne være ansvar for søppeltømming, er de på tur kunne de ha ansvar for båltenning, og noen elever hadde også opprettet hobbygrupper i friminuttene for elever som var yngre. Informanten presiserte det med:

*«For å føle at de kan mestre noe».* - Anne

Et annet tiltak som de fleste av informantene var samstemte i når det gjaldt på ivaretagelse av elever som strever med sin psykiske helse, særlig i overganger og nye situasjoner, var å rose elevene når de gjorde noe bra.

*«Ros elevene i situasjoner de er oppe i. Hva var de gode til. Har de regulert seg, ros for det».* - Frøya

#### *4.3.3 Betydningsfullt for at sosiallærer skal kunne arbeide med å fremme psykisk helse*

Mot slutten av alle intervjuene ble det naturlig å spørre om hva informantene selv tenker var «nøkkelen» for å bli betydningsfull som sosiallærer i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen.



*«Punkt en er å bygge relasjoner». - Anne*

Dette var flere av de andre informantene også opptatt av. Både bygge relasjoner med elevene, men også bygge relasjoner med kollegaer. En informant sa at man må sette seg inn i hvordan hverdagen til lærerne er, vite hva de har å forholde seg til, og ha respekt for det, for at de skal få tillit til deg. Samtidig påpekte informanten at man må være der i de «mellomrommene» som hun kalte det, hvor lærerne kunne nå henne, og utvikle bekjentskap. Informanten sa også:

*«Man må vise hva man kan rett og slett. Jeg har jo hatt noen settinger, der jeg informerer og snakker om det jeg skal gjøre, og det jeg holder på med. Noen ganger har jeg skrevet opp det jeg kan tilby på et trinn. De må vite hvordan de kan bruke meg, og samtidig ha tillit til meg, og det får de ikke hvis de ikke blir kjent med meg». - Sara*

Dermed kom flere av informantene inn på enda et sentralt punkt som de var opptatt av, nemlig godt samarbeid.

*«... får til en god samhandling, at man kun vil det beste for barnet, og at man jobber for det. Må da også ha godt samarbeid med forskjellige instanser. Samtidig må det være et godt samarbeid mellom miljøveilederne og lærerne, at man jobber mot det samme målet». - Anne*

Informanten ovenfor påpekte også viktigheten av støtte fra ledelsen til å kunne være kreativ og gjøre annerledes ting i skolehverdagen. Støtten fra ledelsen opplevde en annen informant som helt avgjørende i sitt arbeid med å fremme elevenes psykiske helse:

*«Tett samarbeid med avdelingslederne og rektor (...). Så det er kjempeviktig, fordi vi kan ikke få gjennomført sosialhandlingsplan hvis vi ikke har ledelsen med. (...) så det at rektor synes det er viktig å jobbe med sosial kompetanse, og at min jobb er viktig, er kjempeviktig». - Frøya*

En annen informant var tydelig på at man må jobbe aktivt med barn i tidlig alder, hvis det skal ha betydning for utvikling av en god psykisk helse, og sa følgende til dette:

*«Jeg tenker at det viktigste er å forebygge nå på barneskolen, og ta tak i det tidligst mulig. Hvis man ser noen strever allerede i førsteklasse, så må man ta tak i det fortest mulig». – Anne*

## 5.0 DISKUSJON

I dette kapitlet skal vesentlige funn diskuteres i lys av studiens teoretiske grunnlag, noe som skal bidra til å skape ny kunnskap, og til å besvare oppgavens problemstilling. Det vil være noen funn fra resultatdelen som ikke blir diskutert, men som jeg likevel valgte å presentere i resultatdelen fordi det er interessant for oppgaven som helhet. Dette kapitlet vil problematisere, aktualisere og løfte frem sentrale prinsipper som studiens funn peker på, og sette det inn i en samfunnsmessig sammenheng. Formålet med oppgaven er få innsikt i sosiallærernes arbeid med psykisk helse i skolen, og undersøke hvordan de kan bidra til å fremme god psykisk helse. Diskusjonsdelen skal bidra til å besvare studiens overordnede problemstilling: *«Hvordan kan sosiallæreren bidra til å fremme god psykisk helse i skolen? Generelt, og spesielt for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker»*.

Som nevnt i resultatdelen, var det ønskelig å gjøre oppgaven så oversiktlig som mulig for leser, dermed vil kategoriene fra resultatdelen videreføres til diskusjonsdelen (Jmf. resultatdel, punkt 4.0). Etersom diskusjonen tar utgangspunkt i vesentlige funn, vil noen av underkategoriene ha endret overskrift, ettersom sentrale forhold har dukket opp underveis i prosessen. Kategori 1 vil diskutere begrepet psykisk helse fra sosiallærernes perspektiv, for å skape en overordnet ramme for begrepet i denne oppgaven. Deretter skal oppgaven under kategori 2 diskutere sosiallærers rolle i skolen, for å undersøke deres arbeidsbetingelser. Kategori 3 skal diskutere hvordan sosiallærerne kan arbeide for å bidra til å fremme god psykisk helse i skolen. I denne delen vil det forekomme en diskusjon på sentrale funn som inneholder praktiske tiltak sosiallærerne iverksetter både i arbeid med alle elevene i skolen, men også mer spesifikt mot elever som viser sosiale og emosjonelle vansker. De ulike delene vil diskutere sentrale perspektiver for oppgaven, hvor hovedelementene samles i en «avsluttende tanker» del under hver kategori. Dette gjøres for å lede leseren gjennom sentrale sammenhenger, slik at diskusjonen preges av en tydelig rød tråd. Avslutningsvis vil kapitlet diskutere videre forskning som kan være relevant.

## **5.1 Kategori 1: Begrepet psykisk helse fra sosiallærernes perspektiv**

For å besvare problemstillingen var det først nødvendig å kartlegge sosiallærernes forståelse av begrepet psykisk helse, fordi det kan bidra til å skape retningslinjer for deres arbeid med psykisk helse i skolen. Sosiallærernes oppfatning av begrepet kan føre til hvilke arbeidsoppgaver de vektlegger i møte med elevens psykiske helse. Den første kategorien vil diskutere studiens funn fra sosiallærernes forståelse av begrepet psykisk helse i skolen.

### *5.1.1 Sosiallærernes forståelse av begrepet psykisk helse i skolen*

Alle informantene brukte lang tid på å svare når det ble spurt om hva de legger i begrepet psykisk helse, og dette kan ha sammenheng i at det favner stort, og kan oppleves uklart. Noe som er forståelig når man ser på definisjonen av begrepet: «- en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra ovenfor andre i samfunnet» (WHO, sitert i Berg 2012, s. 24). Begrepet psykisk helse er følgelig et komplekst begrep. Denne kompleksiteten kom frem gjennom informantenes forklaring på begrepet, men alle innledet med å si at psykisk helse i skolen handler om at barna har det bra, at de trives på skolen og opplever det som et trygt sted. Derav WHO sitt perspektiv med at det inneholder en tilstand av velvære (WHO, referert i Berg, 2012). Derimot er det en forenklet beskrivelse, da det ikke bare handler om fravær av sykdom, men også at man skal kunne håndtere de påkjenningene man møter på (Berg, 2012). Dette var noe informanten Sara var opptatt av, og uttalte blant annet at barn i skolen skal tåle motstand. Hun la vekt på at psykisk helse i skolen skal innebære en alminneliggjøring av en del ting, for å unngå at ting skal bli store kriser. Perspektivet ved å normalisere dette med å være barn, og hvordan det er å være elev i en skolehverdag, var flere av informantene opptatt av. De antydte av barn må erfare at en skolehverdag kan være preget av konflikter, uenigheter og ulikheter. Det kan tenkes at dersom elevene gjøres klar over dette, kan de være bedre rustet til å håndtere de ulike situasjonene skolehverdagen byr på (Berg, 2012).

Samtidig vektlegger en informant barns sårbarhet i møte med begrepet psykisk helse i skolen. At alle barn er sårbare på enkelte områder, men alle er ikke klar over sin egen sårbarhet. Dette kan henge sammen med at de er barn mellom 5-12 år, og under utvikling (Bru et al., 2016). Psykisk helse handler om en tilstand mellom tanker og følelser, og det er den enkelte som skal avgjøre om de har god psykisk helse eller ikke (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Aarø et al., 2017). Hva elevene tenker om seg selv kan dermed påvirke hva de føler i situasjoner og

hvordan de håndterer stressende påkjenninger, som for eksempel i en konflikt. Dersom de tenker negativt om seg selv vil elevene kunne oppleve en konflikt belastende, og kan føle seg nedfor (Aarø et al., 2017). Elevenes bevisstgjøring av egen sårbarhet kan føre til at elevene gjenkjenner følelser i situasjoner, som kan bidra til bedre håndtering av stressende omstendigheter (Berg, 2012). En informant vektlegger tre begreper som sentrale i denne prosessen: Selvfølelse, selvbilde og selvtillit. Det å bli kjent med seg selv, både sine sterke og svake sider, kan påvirke elevenes møte med ubehagelige situasjoner. På den måten kan de lære å håndtere motgang, men også medgang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informanten er dermed inne på sentrale trekk ved det tverrfaglige emnet livsmestring som skal bli gjeldene i skolen fra høsten 2020. Livsmestring handler om å forstå seg selv i situasjoner, og kunne ha evne til å påvirke faktorer som kan bidra til å mestre eget liv, som kan føre til en god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Alle informantene opplevde begrepet psykisk helse som viktig å vektlegge allerede på barneskolen. Til tross for begrepets kompleksitet, tilsier studiens funn av det er tydelige likhetstrekk med det teorien sier om begrepet (WHO, referert i Berg, 2012). Ifølge WHO (2019) defineres god psykisk helse som en tilstand av mentalt velvære, og informantenes vektlegging av begrepet ble presentert i denne retningen. Viktig funn fra studien peker på at informantene snakker om psykisk helse som noe positivt. Ingen vektla psykiske lidelser eller psykiske plager, og det kan tolkes som at sosiallærerne ivaretar det helsefremmende perspektivet i begrepet psykisk helse. Det er essensielt å ha en god begrepsforståelse for å kunne utføre et godt arbeid, slik at retningen på deres arbeid blir hensiktsmessig mot et felles mål (Røkenes & Hanssen, 2012). Det at studiens funn indikerer at de nettopp har det, kan tyde på at grunnlaget er til stede for at sosiallærerne kan utføre en god jobb i tilretteleggingen av å fremme god psykisk helse i skolen. Uten denne begrepsforståelsen vil retningsvalgene sosiallærerne tar bære preg av subjektivitet og tilfeldighet.

### *5.1.2 Avsluttende tanker om kategori 1*

Selv om informantene forstår psykisk helse i skolen som et komplekst begrep hvor det er mange hensyn å ta, er vektleggingen deres likevel på det positive aspektet. Samtlige informanter fremmer at psykisk helse i skolen handler om at elevene skal oppleve skolen som et trygt og godt sted. Informantene vektlegger følgelig hva god psykisk helse i skolen handler om (Bru et al., 2016). Noe som gir indikasjoner på en felles oppfatning av målsetningen.

Denne felles forståelsen av begrepet kan føre til at sosiallærerne vektlegger hensiktsmessige arbeidsoppgaver i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen (Røkenes & Hanssen, 2012). Der det felles målet er at alle elevene skal oppnå en god psykisk helse (Bru et al., 2016; Røkenes & Hanssen, 2012). Denne kategorien har belyst at sosiallærernes grunnlag for å arbeide med psykisk helse er til stede, hvor sosiallærerne også innehar et potensial for å ha et overordnet ansvar for det tverrfaglige emnet livsmestring fra høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **5.2 Kategori 2: Sosiallærers rolle i skolen**

Denne kategorien har til hensikt å plassere sosiallærers posisjon i skolen, og redegjøre for hvilke rammebetingelser de har å forholde seg til i sitt arbeid. For at sosiallærer skal kunne arbeide med psykisk helse er det grunnleggende at skolene har en plan for hvordan de skal jobbe med det forebyggende psykiske helsearbeidet, ut ifra sentrale føringer og skolens behov (Berg, 2012). Det er deretter sentralt at disse arbeidsoppgavene knyttet til disse målene foreligger i sosiallærers arbeidsinstruks og arbeidsoppgaver. Samtidig er det essensielt at sosiallærer besitter kunnskap om psykiske helse, og om sosiale og emosjonelle forhold i skolen (NOU 2015:2). Denne kategorien vil innlede med noen sentrale funn som utfordrer dette i forhold til sosiallærers arbeidsinstruks. Deretter skal oppgaven diskutere funn knyttet til sosiallærers systemrettede arbeid og individrettede arbeid. Før kategorien avslutningsvis skal diskutere hvilke typer adferd de elevene som sosiallærer jobber mest med, har.

### *5.2.1 Sosiallærerens arbeidsinstruks*

Sosiallærers arbeidsinstruks gir retningslinjer for hva de skal jobbe med, og hvordan de skal arbeide i skolen. Arbeidsinstruks vil dermed kunne ha betydning for hvordan de arbeider med å fremme god psykisk helse i skolen. I denne forbindelse dukket det opp noen vesentlige funn som bygger opp under sosiallærers særskilte stilling i skolen. Et overraskende funn som dukket opp tidlig gjennom arbeid med denne masteroppgaven, var at det var vanskelig å oppdrive en definisjon på sosiallærer. Det bidro til utfordrende arbeid med å finne teori som skulle konkretisere sosiallærerens posisjon i skolen, og dens stillingsinstruks. Derimot forekom det en sammenligning mellom sosialpedagogiskrådgiver og sosiallærer, som ble betydningsfull for å finne teori på sosiallærerens arbeidsoppgaver (NOU 2015:2). Det ble likevel avgjørende å innlede intervjuene med spørsmål angående sosiallærernes

arbeidsinstruks og arbeidsoppgaver, for å kunne få en forståelse av deres funksjon i skolen, og oppnå ny kunnskap om dette. Den uklarheten som kom frem gjennom teorien med tanke på sosiallærerens stillingsinstruks, gjenspeiles i informantenes svar. For det første hadde noen av informantene en klar arbeidsinstruks, mens andre sa at de trodde de hadde det, men var mer nølende i svaret. For det andre formidlet informantene at arbeidsbeskrivelsen kunne forandres fra år til år ut fra skolens behov. Dette tydeliggjør problematikken med å få tak i sosiallærerens arbeidsbeskrivelse; at det rett og slett ikke finnes en felles arbeidsinstruks for alle.

Ettersom arbeidsbeskrivelsen varierer fra skole til skole, varierte naturligvis også arbeidsoppgavene til de ulike informantene. Den ene informanten fortalte at i hennes beskrivelse stod det at hun skulle jobbe med sosial utvikling hos elevene. Dette kan sees i sammenheng med forskrift til opplæringsloven (2006), at sosiallærere jobber med elevenes sosiale forhold i skolen. Derimot er dette en vag og vid arbeidsinstruks, og hennes arbeidsoppgaver påvirkes av egen tolkning. Det kan på den enes siden føre til at sosiallæreren selv ser et behov og jobber med det, men på den andre siden kan enkelte arbeidsoppgaver og områder i skolen bli glemt. Funnet som indikerer at det ikke finnes en lik arbeidsinstruks, kan tolkes som at sosiallærers rolle blir personavhengig, noe som kan føre til ulik praksis.

Uklarheten om sosiallærerens arbeidsinstruks tydeliggjorde noen sentrale dilemma. Et dilemma omhandler nettopp igangsetting av forebyggende sosialt arbeid som er en sentral oppgave for sosiallærer, ifølge Bergsholm et al. (1988). Informanten Sara var tydelig på at hun jobbet systematisk og hadde en fast timeplan fra uke til uke, og det skulle mye til for å vike fra denne planen. Hun begrunnet det med at det var nødvendig for å kunne jobbe forebyggende. For å kunne påvirke elevene til å ta gode valg for eget liv, var hun opptatt av å ha faste grupper med ulike opplegg knyttet opp til elevenes sosiale forhold i skolen.

Dilemmaet oppstår når noen av informantene forteller at de jobber mye med konfliktløsning og akuttarbeid. Det kan tenkes at dersom sosiallærere blir hentet for å løse opp i konflikter, blir dette mer brannslukking enn forebyggende sosialt arbeid. Det vil imidlertid handle om å bedre sosiale forhold i skolen for at elevene skal oppleve skolehverdagen trygg, men kun der og da (Berg, 2012; NOU 2015:2). Langsiktig vil det kunne hindre sosiallærerne å arbeide forebyggende. Som en informant sa: «Det er ikke sånn at jeg slipper alt jeg har i hendene for å ordne opp i en konflikt nei. Da kunne jeg bare gjort det, og det går ikke».

Et sentralt funn og et mønster som dukket opp i dette dilemmaet, var at informantene med en tydelig arbeidsinstruks var klare på sine arbeidsoppgaver, jobbet systematisk og med faste avtaler. De av informantene som hadde en mer uklar arbeidsinstruks jobbet mye med konfliktløsning. Det kan tolkes som at en tydelig arbeidsinstruks vil ha innvirkninger på sosiallærernes arbeidsoppgaver, og ha stor betydning for om de får til å arbeide forebyggende eller ikke. Og ikke minst betydning for hvordan de arbeider med å fremme god psykisk helse i skolen.

### *5.2.2 Systemrettet arbeid – felles forståelse*

I sosiallærernes arbeid på systemnivå var det noen sentrale funn som utpekte seg, som har betydning for hvordan sosiallæreren kan bidra til å fremme god psykisk helse i skolen. Først og fremst for at sosiallærerne skal kunne ha en sentral rolle på skolens systemnivå, er det avgjørende at sosiallærers arbeid integreres med skolens øvrige personale, og forankres i skolens virksomhet (Synnevåg, 2011). Det vil si at alle ansatte ved skolen må ha kjennskap til sosiallærerens arbeidsoppgaver og vite hva en sosiallærer på skolen gjør. Denne felles forståelsen må være til stede for at sosiallærerne skal kunne arbeide systemrettet med å fremme psykisk helse (Røkenes & Hanssen, 2012). Uten denne felles forståelsen, kan det tenkes at sosiallærernes gjennomslagskraft er svekket, fordi de er alene og avhengige av å samarbeide med andre voksne i skolen for å iverksette tiltak (Røkenes & Hanssen, 2012; Synnevåg, 2011). Dette bekreftes av en informant som sier at det er avgjørende å ha kontakt med lærerne, fordi det er umulig å nå ut til alle elevene i skolen på egenhånd.

Det var tre sentrale funn som fremmet denne betydningen, hvor en felles forståelse synes å være en avgjørende faktor i det systemrettede arbeidet (Røkenes & Hanssen, 2012; Synnevåg, 2011). Det første funnet omhandlet sosiallærerens ivaretagelse av den sosiale handlingsplanen i skolen. En informant forteller at hun utarbeidet, i samarbeid med andre fra ledelsen, et årshjul for skolens sosiale ferdigheter. Den sosiale handlingsplanen skulle bidra til å øke elevenes sosiale kompetanse ved at elevene kunne øve på ulike ferdigheter ukentlig. Da kunne for eksempel to sosiale ferdighetsmål være empati og hjelpsomhet, som er sentrale ferdigheter i samhandling med andre (NOU 2015:2). Denne planen er i tråd med Berg (2012) sin oppfatning om at skolene må ha en plan for det forebyggende psykiske helsearbeidet. Planen kan utarbeides etter skolens behov, noe informanten tydeliggjorde at den tok hensyn til (Berg, 2012).

Funnet indikerer at sosiallæreren har et overordnet ansvar for denne sosiale handlingsplanen på skolen, noe som kan tenkes er positivt da sosiallæreren besitter kunnskap om sosiale forhold i skolen (NOU 2015:2). Ikke bare vil en slik plan ivareta det psykiske helseperspektivet, men også signaliserer ut til foresatte, elever og skolens hjelpeinstanser at denne skolen tar elevenes sosiale kompetanse og psykiske helse på alvor (Berg, 2012). Den sosiale handlingsplanen vil dermed ha et funksjonelt nivå hvor den sikrer elevenes sosiale læring, men også ha en overordnet funksjon hvor skolene gir uttrykk for at alle systemene rundt elevene bør tilrettelegge for at elevene skal utvikle sine sosiale ferdigheter (Berg, 2012; Bronfenbrenner, 1979). Elevenes sosiale læring er viktig å tilrettelegge for på en systematisk måte i skolen, slik at det blir ivaretatt av alle systemene rundt eleven (Berg, 2012; Bronfenbrenner, 1979). På den måten kan elevene utvikle en ivaretakende holdning overfor hverandre og bygge et positivt selvbilde, som igjen kan føre til en god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den sosiale handlingsplanen kan med andre ord bidra inn mot elevenes psykiske helse, og den bør sikres gjennom at sosiallæreren jobber målrettet, og systematisk synliggjør den (Berg, 2012; Synnevåg, 2011). Planen kan også inneholde en fremgangsmåte, slik at lærerne og foresatte vet hvordan de skal arbeide med de ulike sosiale målene, og en felles retning mot et felles mål kan da skapes (Røkenes & Hanssen, 2012).

For å sikre at den sosiale handlingsplanen blir ivaretatt, sa en informant at hun gjerne brukte litt tid på lærerens fellestid for å minne om denne. Informanten Sara påpekte også viktigheten av å sette ting på dagsorden jevnlig, da man fort kommer inn i noen rutiner som gjør at ting kan gå i glemmeboka. Et sentralt funn var dermed at noen av sosiallærerne formidler emner de er opptatt av og jobber med, på lærerens fellestid. På den måten kan lærerne holdes oppdatert på sosiale målsetninger som skolen har. Sosiallærerne kan på denne måten fremme psykisk helse ved hjelp av den funksjonen de har på systemnivå. Da vil de ikke ha direkte kontakt med elevene selv, men indirekte via de andre voksne i skolen som har jevnlig interaksjon med elevene. Dette kan være en nøkkeloppgave i sosiallærernes systemrettede arbeid, da sosiallærerne besitter sentral kunnskap lærerne kan ha behov for (Berg, 2012; Midthassel, 2019; NOU 2015:2; Synnevåg, 2011). Trolig vil dette innslaget på fellestiden bli enda viktigere når det tverrfaglige emnet livsmestring blir gjeldende. Av den grunn at alle lærerne i skolen skal ha kunnskaper om hvordan livsmestring skal ivaretas i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Flere av informantene ønsket mer søkelys på egne arbeidsoppgaver under fellestiden. Flere savnet synliggjøringen av deres rolle i skolen, og viktigheten av å fremme det sosiale



perspektivet. Det kan tolkes som at sosiallærerne ser potensialet ved å fremme det sosiale aspektet på fellestiden, for at personalet skal kunne arbeide i felles retning for å fremme god psykisk helse hos elevene (Røkenes & Hanssen, 2012). En informant hevder at det er avgjørende at ledelsen ser det gode arbeidet sosiallæreren gjør, og at særlig rektor ser hvor viktig det er å arbeide med sosial kompetanse. Det kan tyde på at sosiallærers innslag på fellestiden avhenger av ledelsens forståelse og vektlegging av deres rolle. Informanten er også tydelig på at uten ledelsens støtte vil de ikke kunne gjennomføre den sosiale handlingsplanen. Trolig vil rektor og ledelsen være avgjørende for hvor synlig sosiallærers rolle blir, og hvilken gjennomslagskraft de får (Synnevåg, 2011).

Det tredje sentrale funnet som er ønskelig å fremheve i sosiallærernes systemrettede arbeid er at informantene ser viktigheten av å inkludere assistenter, barne- og ungdomsarbeidere og miljøterapeutene, i arbeidet med psykisk helse. En informant begrunner dette med: «fordi de er der hele veien». Noe ikke sosiallærerne har mulighet til. Ettersom informanten Frøya benyttet miljøveiledere som en samlebetegnelse vil også denne oppgaven ta utgangspunkt i dette ordet når det snakkes om disse faggruppene i skolen. Miljøveilederne er ofte tilknyttet barn som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen, fordi disse elevene ofte kan trenge en voksen som har ekstra oppfølging med dem (Idsøe & Idsøe, 2012). Det kan dermed tenkes at sosiallærernes arbeid med psykisk helse vil ha en større effekt dersom miljøveilederne involveres og får nødvendig informasjon for å imøtekomme elevenes behov. Slik at alle voksne rundt særlig de sårbare barna, kan møte elevene på en god og forutsigbar måte (Midthassel, 2019; Midthassel et al., 2011).

Det var et par av informantene som opplyste at de veiledet miljøveilederne. Da enten ved å ha dem med når det var arbeid med sosiale treningsgrupper, eller ved å holde foredrag på SFO om sentrale emner. Dette kan skape et felles grunnlag for hvordan man imøtekommer elevenes behov, hvor språket man benytter med elevene også kan bli felles, noe en informant var opptatt av (Røkenes & Hanssen, 2012). Det kan bidra til at elevene vet hva de har å forholde seg til, og vet hva de kan forvente av de voksne i skolen (Andersen, 2016). Det var likevel mange av informantene som savnet denne delen av jobben, og skulle gjerne brukt mer tid til det. Selv de som drev med veiledning av miljøveilederne, opplyste at de ønsket å bruke mer tid til dette, ettersom det i perioder varierte hvor mye tid som kunne settes av til et slikt arbeid. Det kan tyde på at dette bør foreligge som en fastsatt arbeidsoppgave hos sosiallæreren, slik at det skapes systematikk i dette arbeidet (Synnevåg, 2011). På den måten

kan sosiallærer benyttes ut mot alle de voksne, som hver dag er ute i miljøet sammen med elevene.

#### *5.2.2.1 Samarbeid med foresatte og andre instanser*

Sosiallærerne har flere samarbeidspartnere utenom skolens ansatte, som f.eks. foresatte og instanser som BUP, PPT og barnevernet (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Et uventet funn i denne sammenheng var at det ikke fantes en systematikk i dette samarbeidet. Noen av informantene ledet ressursteamet på skolen, mens andre hadde sporadiske telefonsamtaler med foresatte. Det kommer dermed frem at noen av informantene samarbeider godt med eksterne instanser og foresatte, mens andre opplever mindre samarbeid. Informantene redegjør for at samarbeidet fant sted dersom det var krevende saker, eller sosiallærerne involverte seg mye med enkeltelever. Det kan tenkes at det da omhandler elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, da de ofte har behov for ekstra oppfølging eller tilrettelegging i skolen (Idsøe & Idsøe, 2012).

Likevel er det et gjennomgående trekk at samtlige informanter ønsker mer samarbeid med foresatte og andre instanser, og sier det er viktig i deres arbeid. Det kan tolkes som at det jevnt over er for lite samarbeid, hvor utydelige rammer for sosiallærer skaper usystematisk samarbeidsrutiner. Det indikerer et behov for en overordnet plan for disse samarbeidsrutinene (Kreyberg, 2016). Da uforutsigbare samarbeidsformer med foreldre og andre instanser kan gjøre det uklart hva som er gjeldene for alle parter. Tydelige retningslinjer gjennom en slik plan kunne bidratt til å skape forutsigbarhet for sosiallærerens samarbeidspartnere (Kreyberg, 2016). Slik at systemene rundt eleven kunne bidratt til en helhetlig tilrettelegging av elevenes situasjon, hvor deres sosiale forhold ville blitt ivaretatt (Bronfenbrenner, 1979; Kreyberg, 2016; Sameroff, 2009). Planen kunne inneholdt en beskrivelse av ulike ansvarsområder som gir tydelig beskjed når samarbeidet bør tre i kraft (Kreyberg, 2016). På den måten kan sosiallærerne involveres mer, som informantene selv ønsket.

Det foreligger et potensial ved å ha sosiallærer som en koordinerende rolle i samarbeidssaker, hvor sosiallærer kan følge saken gjennom alle fora. Sosiallæreren besitter sentral kunnskap, og kan komme med et sosialt perspektiv i saker hvor det helhetlige blikket er viktig for elevenes psykiske helse (Berg, 2012; Bronfenbrenner, 1979; NOU 2015:2). De er heller ikke tilknyttet et trinn i skolen, noe som gir dem gode muligheter til dette. En tydelig

samarbeidsplan kan dermed bidra positivt i sosiallærerens arbeid med å fremme elevenes psykiske helse (Berg, 2012; Kreyberg, 2016).

### *5.2.3 Individrettet arbeid*

Sosiallærerne jobber også på individnivå med enkeltelever (Forskrift til opplæringsloven, 2006). I dette arbeidet utmerket det seg et interessant funn, som handler om når sosiallærerne trer inn i det individrettede arbeidet. Det er nemlig kontaktlærer som har det overordnede ansvaret for elevens sosiale forhold i skolen (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Det var flere uttalelser fra informantene som tydeliggjorde deres rolle i enkeltsaker, og når dette ble gjeldende. En informant redegjorde for at lærerne sendte inn bestillinger til sosiallærer når de trengte hjelp i forhold til enkelte elever. Disse henvisningene ble diskutert i ressursteamet. En annen informant fremmet betydningen av sin rolle når det omhandler elever som strever i klasserommene, og ikke klarer å følge undervisningstimene på lik linje med andre. Det kan tolkes som at sosiallærers rolle tilknyttet individarbeid trer i kraft når ansvaret til kontaktlærerne blir for stort, og de opplever å ikke strekke til. Dette kan være i tilfeller hvor en elev har en utfordrende adferd og som kan trenge hjelp med å innrette seg rutiner, eller behov for ekstra oppfølging på noen områder (Andersen, 2016; Idsøe & Idsøe, 2012). Det kan tenkes at dette handler om elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen, som kan ha behov for mer støtte utover det kontaktlærerne kan gi (Bukowski & Abecassis, 2013; Haugen, 2008).

Dette funnet tydeliggjør en sentral faktor i sosiallærers rolle, og bidrar til å skille arbeidsoppgaver mellom kontaktlærers områder og sosiallæreres områder. Funnet vil imidlertid ikke indikere at det i slike tilfeller er sosiallærers ansvar ene og alene, men at sosiallærer vil komme inn som en støtte, eller ha en veiledningsfunksjon som flere av informantene er inne på. Sosiallærernes individrettede arbeid vil følgelig alltid foregå i samarbeid med kontaktlærer (Forskrift til opplæringsloven, 2006). I tilfeller der sosiallærerne kobles på, kan de fungere som en samarbeidspartner for å hjelpe til med å bedre elevens forhold i skolen (Bergsholm et al., 1988; NOU 2015:2). På den måten kan sosiallærerens individrettede arbeid ha innvirkning på enkeltelevers sosiale forhold i skolen. Samtidig har sosiallærer dermed mulighet til å påvirke disse elevenes psykiske helse i positiv retning (Berg, 2012; NOU 2015:2).

#### *5.2.4 Type adferd eller vansker elevene har som sosiallærerne jobber mest med*

Studiens problemstilling indikerer at sosiallærerne jobber med alle elevene i skolen, men også spesielt med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker. En informant påpekte at hun jobbet med hele spekteret av barn; at det var vanskelig å si noe om hvilken elevgruppe som hun jobbet mest med. Et sentralt funn var at de fleste sosiallærerne jobbet mest med elever med utagerende adferd. De elevene som Bukowski og Abecassis (2013) vektlegger til høyre i sin modell, som ligger i gruppene N.A.A.S.D.D.E og P.U.S.H (ref. figur 1). Fremtredende hos de fleste informantene, var at hvis de måtte prioritere tiden sin, ble elevene som hadde reguleringsvansker prioritert. En informant sa også at de må være der det brenner mest. Dette var ikke et overraskende funn, ettersom det kan tenkes at undervisningen i skolen kan bli preget av elever som gjør mye ut av seg, og som utfordrer lærerne, på grunn av deres utagerende adferd. Dette vil da ofte være synlige elever i klasserommet, som raskt oppdages, og som gjerne henvises til sosiallærer.

Informanten Anne skulle ønske hun kunne jobbe mer med de elevene som ble litt usynlige i skolen. Det kan tolkes som at arbeid med elever med utagerende adferd kan gå på bekostning av sosiallærernes tid til å jobbe med de elevene som er mindre synlige i skolen. Da særlig elever som er stille og viser innagerende adferd. De som gjør lite ut av seg, hvor det tilsynelatende kan se ut som de klarer seg fint i skolen (Bukowski & Abecassis, 2013; Hafstad, 2008). Både elever med utagerende- og innagerende adferd er elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, men fra hver sin ende av modellen til Bukowski og Abecassis (2013) (ref. figur 1). Dersom det viser seg at de stille elevene med innagerende adferd blir lite prioritert, kan denne elevgruppen oppleve å bli oversett av voksne i skolen, noe som kan føre til en forsterkning av risikofaktorer fremfor å minimere dem (Ekornes, 2018; Kvello, 2008). Teorien peker også på at deres psykiske helse er like sårbar for utvikling av psykiske vansker, som for elever med utagerende adferd, og prioriteringen burde ta hensyn til dette (Berg, 2012). Flere av informantene sa at de skulle ønske de kunne jobbe mer ut mot flere elever, og at den dårlige samvittigheten kunne oppstå når tiden ikke strakk til. Tid oppleves som begrensende i sosiallærernes arbeid. Kan dette handle om uklarhet i forhold til hvilke elever sosiallærerne skal jobbe med?

### 5.2.5 Avsluttende tanker om kategori 2

Denne kategorien har tatt for seg hvilke rammebetingelser sosiallærerne har å forholde seg til i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen. Studien har kommet frem til at sosiallærerrollen er udefinert, og at det ikke foreligger en felles arbeidsinstruks for denne stillingen i skolen. Dette fører til ulik praksis på de ulike skolene, og ulike samarbeidsrutiner. Denne utydeligheten bekreftes gjennom at sosiallærerne savner mer samarbeid. Det kan nemlig tenkes at uklare rammebetingelser omkring sosiallærerrollen skaper usikkerhet for både ledelsen, kollegaer, foresatte og andre instanser om hvordan de skal benytte seg av sosiallærer, og hvordan samarbeidet da skal foregå. Det kan tyde på at det er behov for en felles definert sosiallærerrolle, som kunne styrket sosiallærerens rammebetingelser i skolen (Røkenes & Hanssen, 2012). Det kunne bidratt til at sosiallærer rollen ble synliggjort og tydeliggjort, hvor ledelsen kunne forankret rollen i skolens virksomhet. En viktig faktor for at sosiallærerrollen skal få gjennomslagskraft i personalet (Synnevåg, 2011).

Likevel har skolene ulike behov, som gjør at en definert arbeidsinstruks burde utarbeides på den enkelte skole. Etersom sosiallærer jobber både på individ, gruppe og systemnivå kan det tenkes at arbeidsinstruksen burde utarbeides i samarbeid med rektor, ledelsen og det øvrige personale, slik at den felles forståelsen av sosiallærerrollen blir ivaretatt (Forskrift til opplæringsloven, 2006; Røkenes & Hanssen, 2012). Deres muligheter til å jobbe systematisk og systemrettet med å fremme psykisk helse ville dermed vært tilrettelagt for (Synnevåg, 2011). Dette kunne bidratt til at sosiallæreren fikk en sentral rolle i det forebyggende psykiske helsearbeidet, hvor samarbeidsrutinene da var avklart, og hvor de kunne hatt et tydelig ansvar for den sosiale handlingsplanen (Berg, 2012; Kreyberg, 2016).

Synliggjøring av sosiallærers funksjon kunne også bidratt til en mer systematisk ordning for ivaretagelse av de sårbare elevene i skolen, de som viser sosiale og emosjonelle vansker. Det det kunne vært avklart hvordan lærerne skulle sende inn henvisninger på elever, at det ikke bare forble hjelp til den læreren som roper høyest. Som en informant var inne på, var ressursteamet et sted som ble brukt til å diskutere elever som trenger hjelp i skolen. Det kunne dermed vært hovedarenaen for innsending av behov for støtte, og bidratt til å ivareta den systematiske ordningen av det individrettede arbeidet hos sosiallæreren. I tråd med fagfornyelsen kan det tenkes at sosiallæreren ville fått en betydningsfull rolle i skolen, hvor de kunne arbeidet med å bedre sosiale forhold (Berg, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017). Med dette som bakgrunn, kan det tenkes at sosiallærerrollen burde vært en lovpålagt stilling i skolene?

### **5.3 Kategori 3: Sosiallærernes arbeid som kan bidra til å fremme god psykisk helse i skolen**

Ifølge Mykletun et al. (2009) debuterer psykiske lidelser ofte i tidlig alder, dermed var det betydningsfullt at studien indikerer funn hvor sosiallærerne nettopp arbeider med å fremme god psykisk helse på barneskolen. Dette er særlig viktig når man vet at det er opp mot 7 % av alle elever i barneskolen som har en angstlidelse eller en alvorlig depresjon. Disse tallene øker jo eldre elevene blir (Bakken, 2019; Mykletun et al., 2009). Arbeidet med å fremme psykisk helse vil dermed kunne være avgjørende for noen elever i skolen.

Basert på intervjuene som ble gjennomført, viser det seg at sosiallærerne arbeider med å fremme psykisk helse på mange ulike måter. Informantene vektla ulike praktiske oppgaver i sin arbeidshverdag. Det kan tenkes at denne ulikheten mellom deres arbeidsmetoder har sammenheng i sosiallærernes ulike arbeidsinstruks (jmf. punkt 5.2.1), og behovet knyttet til hver enkelt skole. Studiens funn under denne kategorien peker på praktiske tiltak sosiallærerne iverksetter, enten som har til hensikt å treffe alle elevene i skolen, eller som er tiltenkt en konkret målgruppe eller enkeltelever. Denne kategorien vil inneholde to overordnede overskrifter som gjenspeiler dette. Selv om inndelingen blir presentert slik er det viktig å poengtere at tiltakene som har til hensikt å imøtekomme alle elevene i skolen også egner seg spesielt godt for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker.

#### *5.3.1 Hvilke tiltak iverksetter sosiallærerne i arbeidet med å fremme god psykisk helse hos alle elevene i skolen?*

##### *5.3.1.1 Ivaretagelse av elevenes psykososiale miljø og utvikling av vennskap*

Gjennom intervjuene kom det frem noen sentrale tiltak informantene igangsatte med tanke på å øke elevenes trivsel i skolen. Et fremtredende funn var dermed at alle informantene iverksatte ulike tiltak som hadde til hensikt å skape fysisk aktivitet i friminuttene. Funnet bygger opp under sosiallærernes arbeidsoppgaver som rettes mot det psykososiale miljøet i skolen (NOU 2015:2). I tillegg til at elevene har rett på et trygt og godt skolemiljø, hvor trivsel vektlegges som viktig (Opplæringsloven, 1998). Det var særlig to funn som utpekte seg som sentrale tiltak i arbeidet med å fremme psykisk helse i skolen. Det ene tiltaket handlet om trivselsledere, hvor noen elever var utpekt som dette, der de iverksatte ulike stasjoner med aktiviteter i friminuttene. Det andre tiltaket omhandlet utlån av leker, hvor de eldste elevene

på skolen kunne melde seg til å stå ved utlånsstedet i friminuttene. Begge disse tiltakene utføres av elevene på skolen, og et interessant funn ble at informantene var opptatt av å benytte ressursene som allerede finnes på skolen for å imøtekomme alle elevene.

Sosiallærerne kan på den måten lære opp elever til å arrangere leker og aktiviteter i friminuttene, eller de kan ha ansvaret for å sette opp lister på hvem av elevene som har ansvar for utlån av leker til de ulike dagene. En informant var opptatt av å opprette slike oversikter som en del av sitt arbeid, for å få informasjonen ut til alle.

I disse tiltakene er sosiallærer i en posisjon til å igangsette tiltakene, men de er avhengige av at det skjer i samarbeid med kontaktlærerne og det øvrige personale (Forskrift til opplæringsloven, 2006; Synnevåg, 2011). For det første handler dette om at sosiallærer kun er én person og vil ikke ha mulighet til å iverksette tiltak alene, men de kan være pådrivere og aktive støttespillere i igangsettingen (Berg, 2012). Tiltakene som skal gjennomføres, må dermed integreres med det resterende personale, slik at alle får en felles forståelse av hvorfor tiltakene iverksettes, og at de ser hensikten med dem (Røkenes & Hanssen, 2012; Synnevåg, 2011). Det er på denne måten tiltakene kan overholdes og være effektfulle. Det kan føre til at voksne i skolen fremmer en positiv holdning til tiltakene ovenfor elevene, hvor de kan oppfordre elevene til å delta på aktivitetene. Følgelig kan dette føre til et psykososialt miljø preget av en ivaretagende holdning av hverandre, hvor glede og trivsel kan bli fremtredende, noe som også var målet med tiltakene (Berg, 2012; Midthassel, 2019).

For det andre er det kontaktlærerne som har hovedansvaret for elevenes sosiale forhold i skolen, og det vil innebære den daglige kommunikasjonen med elevene, noe ikke sosiallærer har (Forskrift til opplæringsloven, 2006). De to tiltakene sosiallærer igangsetter fører et ansvar over på elevene, ettersom det er de som utfører aktivitetene i friminuttene. I forbindelse med dette sa en informant at de elevene som er trivselsledere, har ansvar for at de andre elevene har det bra i friminuttene. Dette er et stort ansvar å pålegge elever som ikke er eldre enn 12 år. Det kan derimot tenkes at utsagnet var ment for at trivselslederne skulle skape en positiv atmosfære i friminuttene. Uavhengig av betydningen vil det være viktig at elevene kan komme til en voksenperson, dersom noe har skjedd i friminuttene. Det vil hovedsakelig være kontaktlæreren. Informasjonen vil dermed gå direkte til kontaktlærer, og for at sosiallærer skal kunne tilrettelegge for endringer, eller andre tiltak, er samarbeidet med kontaktlærerne avgjørende (Forskrift til opplæringsloven, 2006; Synnevåg, 2011). Funnene om igangsetting av slike tiltak vil avhenge av at sosiallæreren jobber aktivt og systematisk

med dem, slik at personalet blir medvirkende i tiltakene, og hvor elevene som utfører dem, føler seg sett og ivaretatt (Berg, 2012; Synnevåg, 2011).

En informant forteller at elevene er mer aktive og mer sammen med andre elever etter at disse tiltakene ble iverksatt i friminuttene. Det kan derfor tenkes at tiltakene skaper grobunn for utvikling av sosial kompetanse og vennskap (Berg, 2012; NOU 2015:2). Når elever deltar på samme aktivitet, ler sammen og trives sammen, kan det være et godt utgangspunkt for å bygge en god relasjon med hverandre. Over tid kan dette utvikles til opplevd sosial støtte fra jevnaldrende, hvor man kan oppleve å ha noen som støtter deg, som blant annet kan føre til at man hever seg over negative kommentarer eller mobbing (Bru, 2019; Salmivalli et al., 2010). Venner er en kilde til glede og bekreftelse, og det gir rom til å kunne bygge opp et mer robust selvbilde (Løvgren & Svagård, 2019).

Dersom elever ikke har venner på skolen, som flere opplever, ifølge Løvgren og Svagård (2019), vil det innebære en form for utestenging, hvor elevenes sosiale nettverk vil være mangelfull (Berg, 2012; Kvello, 2008). Dette er risikofaktorer som kan føre til utvikling av negativt selvbilde, fordi elevene kan få negative tanker om seg selv, og tenke at ingen vil være venner med dem. Dette kan resultere i psykiske vansker (Berg, 2012). Funnene som belyses her, kan dermed være en støtte for de elevene som strever med å finne venner. Det legges til rette for at elever kan bli kjent med hverandre gjennom arrangerte aktiviteter. Ved hjelp av disse tiltakene kan sosiallærer tilrettelegge for å øke elevenes beskyttelsesfaktorer i skolen, hvor vennskap og tilhørighet er viktige elementer for at elevene skal utvikle en god psykisk helse (Berg, 2012).

Disse tiltakene vil være essensielle å iverksette på barneskolen, fordi det er i denne aldersgruppen jevnaldrende begynner å bety mye for elevenes trivsel i skolen. Det legger grunnlaget for at elevene skal kunne bygge gode vennskap allerede fra førsteklasse (Kvello, 2008). Barneskolen setter også standarden for resten av elevenes tid i skolesystemet, og en god start vil kunne bety mye (Berg, 2012). Som en informant sa: «jeg tenker det viktigste er å forebygge nå på barneskolen».



### *5.3.1.2 Relasjonsbygging med elever og med andre voksne i skolen*

Et viktig funn fra studiens datamateriale var at de fleste informantene var opptatt av relasjonsbygging i sitt arbeid. Informanten Anne sa at det viktigste hun gjør som sosiallærer er å bygge relasjoner, det er punkt en. Hun vektla både relasjoner med elever og med kollegaer, noe flere av de andre informantene også fremmet betydningen av. Dette funnet bekrefter også teorien som grunnleggende i arbeid med mennesker. Det sies at for elever er en god relasjon med en voksen avgjørende for å lykkes i skolen, både faglig og sosialt (Drugli, 2012; Pianta, 1999, Pianta et al., 2003). Det kan bidra til at elevene trives bedre i skolehverdagen, opplever seg sett, og det kan ha stor betydning for utvikling av en god psykisk helse (Berg, 2012; Drugli, 2012). En god relasjon er dermed en sentral beskyttende faktor (Nes, 2017).

Ett funn som ble fremtredende i denne sammenheng var at de fleste informantene var opptatt av å være synlige og tilgjengelig, både for elevene og lærerne. Noen informanter var opptatt av synliggjøringen for elevene i friminuttene, mens en annen informant var opptatt av å være til stede for lærerne i de «mellomrommene» skoledagen byr på. De mellomrommene henviser informanten til friminuttene, tidspunkter lærerne ikke har undervisning, og hvor de da kan møte dem. Disse to utsagnene står noe i motsetning til hverandre, fordi informantene prioriterer tiden sin ulikt, hvor lojalitetens hovedvekt heller mot en av partene. Kan dette ha betydning for hvordan sosiallærerne når frem til elevene? Det kan tenkes at prioriteten bør være å bygge gode relasjoner med elevene, men for at sosiallærerne skal få anledning til å jobbe systemrettet med å fremme psykisk helse, bør sosiallærerne bygge gode relasjoner med lærerne også.

Uavhengig av hvordan sosiallærer prioriterer tiden, kan dette funnet være interessant med tanke på sosiallærers rolle i relasjonsbygging. Tilgjengelighet er nødvendig for å bygge en god relasjon (Drugli, 2012). Funnet kan dermed bidra til at sosiallærerne både er og oppfattes fysisk til stede. Kontakten med sosiallærer kan bli enklere å inngå, og relasjonsbyggingen blir tilrettelagt for (Drugli, 2012). I tillegg kan en synlig sosiallærer fremme en trygghet overfor både elevene og lærerne, fordi de ser at sosiallærer er der om det skulle være behov (Berg, 2012). Det kan tenkes at sosiallærers synlighet og tilgjengelighet kan være en viktig faktor i sosiallærers arbeid. Nettopp fordi de har en funksjon innenfor det sosiale aspektet i skolen, og arbeidsoppgaver rettet mot det psykososiale miljøet (NOU 2015:2). Dermed bør de også synliggjøres i skolens miljø, hvor de da kan komme i en god posisjon til å utføre sitt arbeid (Berg, 2012; Synnevåg, 2011).

### *5.3.1.3 Mestre eget liv*

Et spennende funn i sosiallærerens arbeid var informantenes bruk av pedagogiske verktøy inn mot elevene. Dette var noe de fleste av informantene fortalte at de benyttet seg av. Det var særlig to pedagogiske verktøy som ble fremhevet: psykologisk førstehjelp og SMART opplegg. Begrunnelsen for bruk av disse var at elevene skulle bli klar over sine ferdigheter og styrker, og at de skulle lære å ordne opp i ting på egenhånd, som blant annet å kunne rydde opp i småkonflikter uten hjelp av voksne. Denne begrunnelsen tolkes i lys av mestringsperspektivet, fordi den vektlegger elevenes selvstendighet, og mulighet til å ta hånd om eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal dermed lære å ta i bruk egne ressurser for å mestre tilværelsen som omfavner dem (Sosial- og helsedirektoratet, 2003).

Informantene redegjør for at tiltakene kan endre elevenes tanker, følelser og handlinger i møte med utfordrende situasjoner. Fordi elevene lærer at de kan bestemme selv hvilke tanker de vil tenke, og hvordan de vil handle i slike omstendigheter. Elevenes bevisstgjøring av dette kan føre til bedre håndtering av krevende situasjoner. Sett i lys av et teoretisk perspektiv kan dette dreie seg om Lazarus sin tanke om mestringsbegrepet «coping» (Fandrem, 2011; Lazarus, 2006). Hans begrep peker på at man skal lære å leve med utfordringene man møter på. Ikke at det holder med å lykkes med noe der og da, men at det skal være forebyggende med tanke på å kunne mestre hendelser man senere kan møte (Lazarus, 2006). Oppleggene som sosiallærer iverksetter, kan dermed bidra til å virke forebyggende for at elevene skal ta gode veloverveide valg i situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnet kan tyde på at elevene lærer å håndtere påkjennningene de møter (Lazarus, 2006). På denne måten kan sosiallæreren bidra til å tilrettelegge for et mestringsorientert klima på barneskolen (Fandrem, 2011). Hvor grunnlaget for å kunne mestre eget liv og for å kunne utvikle en god psykisk helse, er til stede (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017).

Den ene informanten som redegjorde for SMART-opplegget, var tydelig på at dette opplegget ble benyttet med hele klasser over en viss periode. Informanten byttet på hvilke klassetrinn som skulle gjennom programmet, hvor hun var tydelig på at hun selv stod for undervisningen. Sosiallærerne er kun én person, og for å imøtekomme flest mulig elever, kan det være hensiktsmessig å arbeide med flere elever samtidig. Dette var også noe som pågikk jevnlig, og informanten gav uttrykk for at det var flere klasser som fikk denne muligheten. Ved slikt systematisk arbeid kan sosiallæreren arbeide systemrettet ved å fremme god psykisk helse til flere klassetrinn, hvor mange elever får denne muligheten (Berg, 2012; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Synnevåg, 2011).

### *5.3.2 Hvilke tiltak iverksetter sosiallærerne i arbeidet med å fremme god psykisk helse, hos elever som viser sosiale og emosjonelle vansker i skolen?*

#### *5.3.2.1 Faste avtaler*

Et funn som har utpekt seg i studien med tanke på arbeid med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, var betydningen av faste avtaler mellom sosiallærer og elev. En informant var tydelig på at samtaler med elever den kommende uken, skulle settes på timeplanen til de aktuelle elevene i starten av uka. Hun begrunnet det med at det ble forutsigbart for elevene. Det kan tenkes at det er hensiktsmessig å ha fastsatt et tidspunkt for disse avtalene i forkant, da sårbare elever i skolen kan oppleve stress og uro knyttet til skolehverdagen (Andersen, 2016; Idsøe & Idsøe, 2012). Det å vite hva som skal foregå gjennom en fastsatt plan, kan hjelpe disse elevene til å oppleve en forutsigbar skolehverdag preget av struktur (Andersen, 2016; Midthassel, 2019). Berg (2012) bekrefter hvor viktig faste og tydelige rammer kan være for disse elevene, at det kan ha en beskyttende faktor for deres psykiske helse, hvor trygghetsmomentet ivaretas. Dette funnet kan være avgjørende i arbeidet med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, fordi disse elevene er særlig sårbare for utvikling av psykiske vansker (Berg, 2012).

Det kan tenkes at det skal mye til for at sosiallærerne fraviker slike faste avtaler, ettersom disse elevene er sårbare i utgangspunktet, og kan ha et stort behov for disse individuelle samtaler i skolehverdagen (Hafstad, 2008; Idsøe & Idsøe, 2012). Disse tidsrommene i skolehverdagen gir elevene mulighet til å ta opp ting som er vanskelig, og hvor deres behov blir satt i fokus. Tiltaket kan føre til en styrking av elevenes psykiske helse (Berg, 2012; Idsøe & Idsøe, 2012). Dette funnet påpeker en sentral individrettet arbeidsoppgave for sosiallærer (jmf. punkt 5.2.4), likevel kan det tenkes at faste avtaler mellom elev og sosiallærer er tidkrevende i sosiallærerens daglige arbeid. Det vil ikke være mulig for sosiallærer å ha slike samtaler med alle elever som viser sosiale og emosjonelle vansker. Hvem bør da bli prioritert? Hvor stor andel av sosiallærerens tid bør gå til individuelle samtaler?

#### *5.3.2.2 Bygg på elevenes interesseområder*

Alle informantene var enige om at relasjonsbygging med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker var viktig for å kunne nå inn til disse elevene, og for å kunne hjelpe dem med ulike tilrettelegginger for å øke trivselen i skolehverdagen. Det kan tolkes som at en god

relasjon er avgjørende i dette arbeidet, noe også Bergkastet et al. (2019) bekrefter. Bergkastet et al. (2019) gjør rede for at en god relasjon med sårbare elever kan ha stor betydning for deres trivsel og læring i skolen, og at det bør vektlegges. I denne retningen var det et viktig funn at sosiallærerne tilrettelegger for å utvikle den gode relasjonen i deres arbeidshverdag. Denne tilretteleggingen kunne foregå på ulike måter, men en av måtene som utpekte seg som et sentralt funn omhandlet en individuell aktivitet gjennomført på klassenivå. Hvor en informant fortalte at hun fikk en hel klasse til å tegne seg selv, der tegningen også skulle inneholde elevenes hobbyer, familiemedlemmer og annet de likte. Informanten vektla at tegningene skulle være tilgjengelig for alle voksne som arbeidet på trinnet. Hensikten var at denne informasjonen kunne bidra som en inngangsport i etableringen av en god relasjon mellom voksen og elev. Holmen (2016) fremmer betydningen av å bruke elevenes interesseområder bevisst, og ifølge Drugli (2012) kan det bidra til at de voksne viser omsorg og anerkjennelse ovenfor eleven.

Det kan tenkes at dette tiltaket vil være av særlig betydning for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, da de kan ha en uhensiktsmessig atferdsform som negativt preger deres interaksjoner med både medelever og voksne. Etablering og ivaretagelse av sosiale relasjoner kan dermed oppleves utfordrende, og en strategisk tilnærming for å imøtekomme disse elevene vil være betydningsfullt (Haugen, 2008). Det kan bidra til at elevene opplever at voksne ser dem og bryr seg om dem, og at de kan oppleve sosial støtte (Bru, 2019; Aas, 2019). Dette er sentrale beskyttelsesfaktorer som kan være avgjørende for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, da de er i risikozonen for utvikling av psykiske vansker, og mangel på sosial støtte øker denne risikoen (Berg, 2012; Bru, 2019).

Dette var et tiltak sosiallæreren selv hadde iverksatt, men hun påpekte at hun også formidlet tiltaket til kontaktlærerne, slik at de kunne gjøre det samme. Funnet hadde dermed flere hensikter ved seg, og oppleves som av sentral interesse i denne studien da det påpeker sosiallærerens muligheter til å veilede andre voksne i skolen til å gjennomføre tiltak (Midthassel, 2019). I dette tilfellet kan det føre til at flere voksne i skolen tilrettelegger for en slik relasjonell inngangsport, hvor voksne i skolen får en felles forståelse av hvordan relasjonsbygging kan ivaretas (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette kan skape større muligheter for å ivareta og oppdage de sårbare elevene i skolen (Helgeland, 2008). Dette kan være en systemrettet arbeidsoppgave sosiallæreren kan jobbe systematisk med, slik at kontaktlærerne skal fange opp elever som strever i skolen (Røkenes & Hanssen, 2012; Synnevåg, 2011).

### 5.3.2.3 Mestringsopplevelser

I arbeid med elever som strever i skolen, var informanten Anne opptatt av å gi dem småjobber i skolehverdagen. Hun begrunnet det med: «for å føle at de kan mestre noe». Dette utsagnet er tråd med Holmen (2016) som sier at man skal dyrke det eleven er god på, og bygge på det. Disse småjobbene, som hun kalte det, kunne innebære ansvar for søppeltømming, ha ansvar for hobbygrupper i friminuttene, eller annet. Dette funnet hvor sosiallærer kan ha ansvar for å tilrettelegge for slike småjobber, kan tydeliggjøre en posisjon sosiallærer har overfor de elevene som har behov for ekstra tilrettelegging i skolehverdagen (Idsøe & Idsøe, 2012; NOU 2015:2). Bandura (1997) peker på at den beste måten å øke sin egen forventning om å mestre, er å erfare egne mestringsopplevelser. For de elevene som viser sosiale og emosjonelle vansker kan det være avgjørende å øke deres tro på egen mestring. Det handler om at de ofte havner inn i negative tankemønstre hvor de forteller seg selv at de ikke får ting til, som kan føre til en negativ spiral inn mot oppgaver som skal utføres i skolen (Bru, 2019). Ved å tilrettelegge for dette tiltaket kan sosiallærer bidra til at elevene får mulighet til å oppleve mestring i skolen, som ikke nødvendigvis preges av faglig innhold.

Det kan tenkes at hensikten med tiltaket vil være at elevene skal kunne overføre mestringsfølelsen til andre relevante arbeidsoppgaver i skolesammenheng, hvor elevene da kan utvikle et positivt tankemønster (Bekkhuis, 2008; Bru, 2019). Det kan bidra til en mer trivselspreget skolehverdag, hvor mestringsopplevelser kan bli en del av denne hverdagen (Bekkhuis, 2008; Berg, 2012). En viktig beskyttelsesfaktor da en skolehverdag ellers kan være preget av høye krav fra lærerne, hvor elevene opplever å måtte opptre med en viss adferd. Noe som kan føre til at rammene i skolen kan være krevende å innrette seg etter (Berg, 2012). Mestringsopplevelser vil være avgjørende for alle elevene i skolen, men for de elevene som opplever skolehverdagen utfordrende og kjenner på mer problemer enn løsninger, vil det kunne være utslagsgivende å legge til rette for dette tiltaket. Tilrettelegging av dette funnet vil kunne fremme elevenes positive selvbilde som kan ha betydning for deres psykiske helse (Bekkhuis, 2008; Sosial- og helsedirektoratet, 2003).

Likeledes er det nødvendig å påpeke at dersom elever skal få andre oppgaver enn den ordinære undervisningen, kreves det et enkeltvedtak etter en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil dermed ikke være mulig for sosiallærer å ta ut elever for å gi dem småjobber uten dette. Dette fordrer et systemrettet arbeid hvor samhandling er avgjørende (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Ikke minst forutsetter det sosiallærerens systematiske arbeid med det (Synnevåg, 2011). Informanten fremmet at tiltaket ble

gjennomført jevnlig, noe som kan indikere systematisk arbeid. Det systematiske arbeidet kan føre til at sosiallærer finner tilpassede småjobber, i samråd med kontaktlærer, hvor det er elevene som utfører dem. Tilrettelegging av dette tiltaket vil kunne være en sentral individrettet arbeidsoppgave i sosiallærerens arbeid med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker (Idsøe & Idsøe, 2012).

I likhet med det systematiske arbeidet til sosiallærerne fremmet informantene flere tiltak for å øke elevenes sosiale kompetanse. Dette var blant annet ART, som kan hjelpe elevene med å bevisstgjøre sine tanker og følelser i ulike situasjoner. Dette var et ordnet opplegg over en periode, hvor sosiallærerne da hadde sosiale treningsgrupper. Dermed vil dette være en annen måte sosiallærer kan imøtekomme elever som strever på, bare ved systematisk arbeid på gruppenivå (Forskrift til opplæringsloven, 2006; Synnevåg, 2011).

#### *5.3.2.4 Aktivitetsplan – kapittel 9A*

Et sentralt funn som ble fremtredende gjennom datamaterialet var sosiallærerens arbeid med paragraf 9 A-2 (Opplæringsloven, 1998). Det viser seg at flere av informantene har arbeidsoppgaver knyttet til elevens rett på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne loven ble tilført en aktivitetsplikt i 2017, hvor skolene ble lovpålagt til å sørge for at elevene har det trygt og godt på skolen.

Aktivitetsplikten inngår: «Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø» (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-4). Det er dermed elevenes subjektive opplevelse som avgjør om aktivitetsplikten trer inn.

I denne paragrafen er det tilsynelatende fem delplikter skolene må følge (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan tenkes at sosiallærerne kan ha en sentral posisjon knyttet til disse delpliktene. Den første delplikten omhandler at alle som arbeider på skolen har et ansvar for å følge med på om elevene har det trygt og godt på skolen. Der denne plikten særlig rettes mot sårbare elever i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sosiallærer kan være i en særskilt posisjon til og både oppdage disse elevene, men også å formidle dette videre til lærerne, slik at personalet blir påminnet denne plikten (NOU 2015:2, 2015; Synnevåg, 2011). Den andre delplikten fremmer ansvaret alle som arbeider i skolen har til å gripe inn i akutte situasjoner. Dette kan omfatte slåsskamper, verbal krenkelser eller utfrysningssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Plikten fordrer et systematisk arbeid av rektor, slik at alle er

kjent med den. Det kan tenkes at sosiallærer kan bidra i dette arbeidet sammen med rektor, slik at informasjonen spres (Forskrift til opplæringsloven, 2006; Synnevåg, 2011).

Den tredje delplikten ivaretar ansvaret til å varsle rektor dersom noen ansatte får mistanke om at en elev ikke har det bra i skolen. Denne informasjonen kan sosiallærer også ha god nytte av å få, slik at sosiallærerens arbeid for å skape et trygt og godt psykososialt miljø tar utgangspunkt i elevenes behov (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hensiktsmessige tiltak på den enkelte skole kan dermed tilrettelegges for, hvor skolens sosiale forhold kan bedres (NOU 2015:2). Delplikt nummer fire påpeker skolens ansvar for å undersøke dersom en elev sier de ikke har det trygt og godt på skolen. Selv om det er rektor sitt hovedansvar på den enkelte skole, kan sosiallærer få en sentral posisjon knyttet opp til dette (Utdanningsdirektoratet, 2019). Undersøkelsen skal avklare bakgrunnen for elevens opplevelse, og ettersom sosiallærer besitter kunnskap om sosiale forhold i skolen, kunne de bistått godt i dette arbeidet (NOU 2015:2; Utdanningsdirektoratet, 2019). Likeledes redegjør en informant for at en del av hennes arbeid er å kartlegge barns behov, noe som kan rettes mot denne delplikten, og også ha betydning for siste delplikt.

Siste delplikt omhandler å sette i gang tiltak. Som nevnt inntreffer plikten dersom en elev sier fra, hvor hvert tiltak tilpasses den enkelte situasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I forbindelse med dette fortalte en informant at hun var ansvarlig for å opprette aktivitetsplaner til elever som ikke opplever det trygt og godt på skolen. Dette var en skriftlig plan som inneholdt tiltak skolene hadde planlagt, når og hvordan det skulle foregå, og hvem som skulle ha ansvaret for gjennomføringen (Opplæringsloven, 2017). Informanten redegjorde for at planen ble evaluert etter en tid, og avsluttet når eleven opplevde skolemiljøet som trygt og godt. Sosiallærerens arbeid med aktivitetsplaner er et spennende funn, da det kan antyde en sentral oppgave sosiallærer kan ha i arbeidet med å fremme psykisk helse til de sårbare elevene i skolen. Dette funnet kan styrke elevenes trivsel og trygghet i skolen, hvor det da kan legges en grobunn for utvikling av en god psykisk helse (Bru et al., 2016; Midthassel et al., 2011). Det tolkes som at sosiallærer kunne blitt en nøkkelperson i arbeidet med dette lovverket (Berg, 2012; Opplæringsloven, 2017). Kunne dette vært en oppgave sosiallærer bør ha i alle kapittel 9A saker? Med forbehold om at det skjer i samarbeid med skolens øvrige personal, hvor rektor har det overordnede ansvaret (Opplæringsloven, 2017; Synnevåg, 2011).

#### *5.3.4 Avsluttende tanker om kategori 3*

Denne kategorien har tatt for seg hvilke praktiske tiltak sosiallærerne iverksetter i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen. Det som gjennomsyrrer denne delen, på lik linje som de andre delene, er at sosiallærerrollen er udefinert. Det fører til ulik vektlegging av tiltak som de selv tenker er viktige i arbeidet sitt, og ut fra skolens behov. Det blir dermed personavhengig hva som iverksettes. Kreativiteten er imidlertid stor, og tiltak som trivselsledere, utlån av leker, SMART og psykologisk førstehjelp var aktiviteter de fleste av informantene hadde satt i gang. Tiltak som har til hensikt å forbedre det psykososiale miljøet, hvor relasjonsbygging og mestringsopplevelser ble ansett som viktige forhold for informantene. Dette er også avgjørende forhold sosiallærer må tilrettelegge for i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse (Berg, 2012).

Disse tiltakene har til hensikt å imøtekomme alle elevene i skolen, men det kan tenkes at de egnes spesielt godt til elever som viser sosiale og emosjonelle vansker, da disse elevene har en særlig utsatt psykisk helse (Berg, 2012; Idsøe & Idsøe, 2012). Likevel vil det alltid være noen elever som faller gjennom i disse tiltakene, og som har behov for mer tilpassede tiltak for å kunne utvikle sin psykiske helse. Dermed iverksetter sosiallærerne også flere tiltak som har til hensikt å imøtekomme behovene elevene kan ha. Tiltak som å bygge på elevenes interesseområde, gi elever småjobber i skolehverdagen, eller ved å utarbeide aktivitetsplaner for de elevene som ikke har det trygt og godt på skolen (Holmen, 2016; Opplæringsloven, 2017).

Alle tiltakene gjennom denne kategorien får frem sosiallærer som igangsetter og som en initiativtaker, av hensiktsmessige tiltak skolene kan ha behov for. Likevel avhenger det av personalets forståelse, slik at de kan bidra sammen med sosiallærer i gjennomføringen av tiltakene (Røkenes & Hanssen, 2012; Synnevåg, 2011). Det er slik tiltakene kan få betydning og ha den ønskelige effekten, i det forebyggende psykiske helsearbeidet.



## 5.4 Videre forskning

Gjennom arbeid med oppgaven har det dukket opp interessante spørsmål som det ikke har vært mulig å gå dypere inn i, på grunn av rammen for denne oppgaven. Dette har vært særlig gjeldende inn mot sosiallærerrollen i skolen. Det handler om at jeg ikke har klart å finne noen lignende oppgaver som fremhever denne særskilte rollen i skolen, og at det finnes lite teori og forskning som underbygger den. Noen spørsmål som dukket opp i dette arbeidet var: «*Bør alle skoler ha en sosiallærer?*», «*Hvilke oppgaver bør da en sosiallærer ha som gjør at de kan være med å følge opp lovverket?*». Da særlig med tanke på kapittel 9A, og i forhold til fagfornyelsen, og temaet livsmestring, som trer i kraft høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 2017). Dermed kan det være aktuelt å forske videre på sosiallærers funksjon i skolen, og hvordan den kan benyttes best mulig. Dette er ikke minst relevant for å tydeliggjøre rollen, slik at skolene ser nytteverdien av å ha sosiallærer.

Ut fra spørsmålene som dukket opp, kunne det vært interessant å undersøke de skolene som har sosiallærer, og se om det utgjør en forskjell for elevenes psykiske helse målt mot, skoler som ikke har den ressursen. Studien har indikert funn på at sosiallærer kan ha en viktig rolle i skolens forebyggende psykiske helsearbeid. Følgelig kunne en aktuell problemstilling for videre forskning vært: «*Hvordan kan sosiallærer bli en mest mulig effektiv ressurs for skolene, og på hvilken måte bør de da arbeide og prioritere tiden sin?*». Samtidig har denne oppgaven satt søkelys på konteksten rundt barneskolen, og sett på hvordan sosiallærer kan arbeide innenfor disse rammene. Det kunne vært interessant å undersøke sosiallærerrollen i ungdomsskolen, og sett på hvilke andre utfordringer sosiallæreren møter på der, og hvilke arbeidsoppgaver som er mer relevant for å tilnærme seg ungdommer.

## 6.0 KONKLUSJON

Formålet med studien har vært å belyse sosiallærers betydning for elevenes psykiske helse i skolen. Målet har vært å undersøke hvordan sosiallæreren kan være en styrke i det forebyggende psykiske helsearbeidet. I den forbindelse ble kvalitativ metode benyttet, hvor fem sosiallærere fra ulike barneskoler ble intervjuet. Intervjuene bidro til kunnskap om sosiallærerens opplevelse av egen arbeidssituasjon, noe som gav grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling. Dette er kunnskap som kan være relevant for leseren av denne oppgaven, ettersom funn knyttet opp til sosiallærerrollen og arbeidet for elevenes psykiske helse, kan være av betydning for andre som jobber i skolesystemet (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgende problemstilling skal nå besvares: *«Hvordan kan sosiallæreren bidra til å fremme god psykisk helse i skolen? Generelt, og spesielt for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker»*.

Ifølge Berg (2012) bør skolene ha en plan for det forebyggende psykiske helsearbeidet, hvor ansvaret kan tillegges en nøkkelperson i personalet. Berg (2012) har foreslått sosiallærer som en slik nøkkelperson, noe også denne oppgaven konkluderer med, særlig når fagfornyelsen trer i kraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Først og fremst er det uansett avgjørende at sosiallærerne har kunnskap om psykisk helse, og en god begrepsforståelse av hva psykisk helse i skolen innebærer (NOU 2015:2). Samtlige informanter fremmer kompleksiteten i begrepet, men vektlegger det positive aspektet ved det, hvor velvære er essensielt. Denne felles forståelsen legger dermed grunnlaget for at sosiallærerne kan arbeide med å fremme god psykisk helse i skolen (Bru et al., 2016; Røkenes & Hanssen, 2012).

I dette arbeidet er også sosiallærerens rammebetingelser av betydning, fordi det legger føringer på hvordan sosiallærerne kan arbeide. For å arbeide godt med psykisk helse i skolen må sosiallærerne ha en definert arbeidsinstruks, og studien peker dermed på et behov for at sosiallærerrollen bør defineres, noe den på nåværende tidspunkt ikke er. Det kunne bidratt til å synliggjøre og tydeliggjøre rollens funksjon, som ville skapt et godt utgangspunkt når de enkelte skolene skal utarbeide en arbeidsinstruks (Synnevåg, 2011). For å skape en felles forståelse av sosiallærerens funksjon i skolen, vil det være nødvendig å utarbeide denne arbeidsinstruksen sammen med rektor, ledelsen og det resterende personale, hvor skolens behov da kan sikres (Røkenes & Hanssen, 2012; Synnevåg, 2011). På den måten kan skolene forankre sosiallærerrollen, hvor de gis mulighet til arbeide systematisk og systemrettet, noe

som er en forutsetning for arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse i skolen (Berg, 2012; Synnevåg, 2011). Gjennomgående trekk i studien er at informantene ønsker mer samarbeid og opplever det som avgjørende i sitt arbeid, særlig i arbeid med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker (Helgeland, 2008; Helgeland & Kjøenstad, 2008). En felles arbeidsinstruks kunne fremhevet sosiallærerens ansvarsområder, og styrket samarbeidsrutinene i skolen (Kreyberg, 2016; Røkenes & Hanssen, 2012).

Innholdet i sosiallærerens arbeidsbeskrivelse vil preges av skolens behov, noe som fører til ulik vektlegging av arbeidsoppgaver. Det er likevel noen sentrale praktiske tiltak som flere av sosiallærerne satte i gang, som er nyttige i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen. Av den grunn av at tiltakene retter seg mot forbedring av det psykososiale miljøet, hvor relasjonsbygging og mestringsopplevelser var av betydning. Dette er avgjørende forhold å vektlegge i skolen for at elevene skal kunne utvikle en god psykisk helse (Berg, 2012). Tiltak som trivselsledere, utlån av leker, SMART og psykologisk førstehjelp kan dermed være eksempler på innhold i en arbeidsbeskrivelse til sosiallæreren. Slike tiltak vil ivareta alle elevene i skolen, og vil være spesielt gode for de sårbare elevene som har en utsatt psykisk helse (Berg, 2012; Idsøe & Idsøe, 2012).

Funn viser at tilpassede tiltak vil være nødvendig for noen elever i skolen, særlig for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker (Idsøe & Idsøe, 2012). Dette kan innebære tiltak som å bygge på deres interesseområder, gi dem småjobber i skolehverdagen, eller ved å utarbeide aktivitetsplaner (Holmen, 2016; Opplæringsloven, 2017). Sosiallærerne kan fremme psykisk helse i skolen ved å igangsette tiltak selv, eller ved å lære opp andre i skolen til å gjennomføre tiltakene. Dette vil være gjeldene for både andre lærere og elever (Midthassel, 2019; Røkenes & Hanssen, 2012).

Studien løfter frem sosiallærer som en initiativtaker, igangsetter og en aktiv støttespiller for bedring av skolens sosiale forhold (Berg, 2012; NOU 2015:2). Sosiallærerens funksjon gjør dem dermed betydningsfulle i det forebyggende psykiske helsearbeidet, hvor de kan bli den viktige nøkkelpersonen i skolen (Berg, 2012). Nøkkeloppgaver kan være å inkorporere emnet livsmestring i alle skolens aspekter, sikre den sosiale handlingsplanen, og besitte sentrale oppgaver knyttet til kapittel 9A (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 2017). Fremtidens praksis bør ta dette i betraktning, og se det uforløste potensialet som ligger i sosiallærerens rolle i skolen. Med de riktige forutsetningene kan sosiallærer ha en nyttig rolle i arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen.

## REFERANSELISTE

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse - Et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257–268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* (NOVA Rapport 9/19). Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H Freeman and Company.
- Bekkhuis, M. (2008). Mestring. I M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 147–159). Oslo: Kommuneforlaget.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: Inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergsholm, S.-E., Brynhildsvoll, J., Eriksen, S., & Pettersen, P. (1988). *Håndbok for skolerådgivere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/1737/8413f37060b3b705b7158af59d61d3cb3385.pdf>; Ecology
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Bru, S. K. Ertesvåg, U. V. Midthassel, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 17–36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - En forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Bergen: Fagbokforlaget.

- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bukowski, W. M., & Abecassis, M. (2013). Self, Other, and Aggression: The Never-Ending Search for the Roots of Adaptation. I P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaptation. The Bright Side to Bad Behaviour* (s. 185–207). New York: Psychology Press.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early Education and development*, 21(1), 38–64.  
<https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Feinstein, N. R., Fielding, K., Udvari-Solner, A., & Joshi, S. V. (2009). The Supporting Alliance in Child and Adolescent Treatment: Enhancing Collaboration Among Therapists, Parents, and Teachers. *American Journal of psychotherapy*, 63(4), 319–344. Hentet fra  
<https://psychotherapy.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.psychotherapy.2009.63.4.319>
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger* (Rapport 2011:2). Hentet fra  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2018a, 14. mai). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet fra <http://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Folkehelseinstituttet. (2018b). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra  
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B. V., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163–179. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/67066455/barnevernspedagogers\\_sosionomers\\_og\\_vernepleieres\\_rolle\\_og.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/67066455/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og.pdf)
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I., & Barrica, J.-M. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hafstad, R. (2008). Elever med emosjonelle og sosiale problemer. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 217–232). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3—Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15–42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring - det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125–143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgeland, I. M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 13–24). Oslo: Kommuneforlaget.
- Helgeland, I. M., & Kjørstad, A. (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymring for barn på alvor. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 251–276). Oslo: Kommuneforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi\\_for\\_god\\_psykisk-helse\\_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldninga. Gode liv i eit trygt samfunn.* (Meld. St. 19 (2018-2019)). Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nno/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176–195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker. Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137193/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respektheft%20Emosjonelle%20vansker.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 9–26). Oslo: Unipub.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271–290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 203–231). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s.62-84). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Løvgren, M., & Svagård, V. (2019). *Ungdata junior 2017–2018. Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år* (NOVA Rapport 7/19). Hentet fra <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/1327/Ungdata-junior-2018-NOVA-Rapport-7-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle. I J. Buli-Holmberg & M. H. Olsen (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I E. Bru, S. Ertesvåg, U. V. Midthassel, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkeperspektiv* (Rapport 2009:8). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>
- Nes, R. B. (2017). Subjektiv livskvalitet: Lykke og trivsel blant ungdom. I L. E. Aarø & K.-I. Klepp (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg., s. 63–78). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NSD. (u.å.). *Norsk Senter for Forskningsdata*. Hentet 23. mars 2020 fra <https://nsd.no/>
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2019). *Adolescent Mental Health: prevention and Intervention* (2. utg.). London: Routledge.
- Olsen, M. H. (2019). Utdanningspolitiske føringer for et psykososialt miljø. I J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 11–31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (2017). *Endringslov til Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-2017-06-09-38)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)



- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. I W. Reynolds, G. Miller, & I. B. Weiner (Red.), *Handbook of psychology, Educational psychology*. (s. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige adferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156–175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Salmivalli, C., Karna, A., & Poskiparta, E. (2010). From Peer Putdowns to Peer Support: A Theoretical Model and How It Translated into a National Anti-Bullying Program. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of Bullying in Schools an International Perspective* (s. 441–453). UK: Routledge.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles, California: SAGE
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Veileder til forskrift av 3.april 2003 nr. 450*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/dokumenter20fha/is-1154\\_2619a.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/dokumenter20fha/is-1154_2619a.pdf)
- Synnevåg, M. C. (2011). “God sosialpedagogisk praksis”. *En kunnskapssyntese*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/radgiver/sosialpedagogisk\\_praksis\\_-2011\\_mcsconsult.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/radgiver/sosialpedagogisk_praksis_-2011_mcsconsult.pdf)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Urnes, Ø. (2008). Tilknytningsrelasjonens betydning for psykisk helse. I S. Opjordsmoen, P. Vaglum, & G.-R. B. Thorsen (Red.), *Oss imellom - Om relasjonenes betydning for mental helse* (2. utg., s. 47–67). Stavanger: Hertervig Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid\\_mot\\_mobbing\\_veileder\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 10. mai). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>
- WHO. (2019, 2. oktober). *10 facts on mental health*. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>
- Wlodarczyk, O., Pawils, S., Metzner, F., Kriston, L., Klasen, F., & Ravens-Sieberer, U. (2017). Risk and protective factors for mental health problems in preschool-aged children: Cross-sectional results of the BELLA preschool study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 11*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0149-4>
- Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45–65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarø, L. E., Samdal, O., & Wold, B. (2017). Psykisk helse blant ungdom. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg., s. 82–101). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aas, G. (2019). Lærerens støtte til elever som har vært utsatt for mobbing. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 87–114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# VEDLEGG 1

## Godkjenning fra NSD

14.12.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Sosiallærerens betydning for god psykisk helse i skolen, med søkelys på elever som viser sosiale og emosjonelle vansker

#### Referansenummer

374334

#### Registrert

12.12.2019 av Nora Bjørk Skuterud - nb.skuterud@stud.uis.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Jorunn Byrkjedal-Sorby, liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no, tlf: 51832938

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Nora Bjørk Skuterud, nb.skuterud@stud.uis.no, tlf: 97988652

#### Prosjektperiode

11.11.2019 - 12.06.2020

#### Status

13.12.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 13.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.12.19. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **VEDLEGG 2**

### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

*«Sosiallærerens betydning for god psykisk helse i skolen. Med søkelys på elever som viser sosiale og emosjonelle vansker.»*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved Universitetet i Stavanger, og i den forbindelse er jeg i gang med den avsluttende masteroppgaven hvor temaet er psykisk helse i barneskolen. Formålet med dette prosjektet er å belyse sosiallærerens rolle og betydning for elevenes psykiske helse. Jeg ønsker å få frem hvordan sosiallærers arbeid på både system- og individnivå kan bidra til å fremme psykisk helse hos elevene, med søkelys på elever som viser sosiale og emosjonelle vansker. I den forbindelse ønsker jeg å intervju fem sosiallærere som kan belyse deres rolle og arbeid i skolen. Det er da sentralt at du har stilling som sosiallærer i skolen, at du arbeider med hele skolen og alle elevene, men det er ikke et krav at du er sosiallærer i 100% stilling. Stillingen kan også hete miljøterapeut, men da er det viktig at arbeidsoppgavene er lik som en sosiallærer, at du ikke er tilknyttet et trinn, eller en elev hele arbeidsdagen. Problemstillingen for denne oppgaven er: *«Hvordan kan sosiallæreren bidra til å fremme psykisk helse i skolen? Med søkelys på elever som viser sosiale og emosjonelle vansker».*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i prosjektet innebærer å bli intervjuet om spørsmål knyttet til problemstillingen, og vil ha en varighet på omtrent 45-60 minutter. Spørsmålene vil omhandle sosiallærerens rolle og dens arbeid i skolen. Det er ønskelig å benytte lydopptaker under intervjuet for å unngå at sentral informasjon går tapt.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern -hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene som blir samlet inn under intervjusamtalen vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Informasjonen vil kun bli brukt til masteroppgaven, og det er bare meg og min veileder som vil ha tilgang på opplysningene. Intervjuene vil bli transkribert og analysert i ettertid, men informasjonen vil bli anonymisert. Kontaktopplysningene vil bli erstattet med kode og lagret på privat PC med personlig passord. Sensitiv informasjon vil ikke bli lagret. Ettersom informasjon blir anonymisert vil ikke opplysningene kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2020. Lydfiler og transkribering vil bli slettet etter prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med student Nora Bjørk Skuterud på epost [nb.skuterud@stud.uis.no](mailto:nb.skuterud@stud.uis.no) eller telefon 97988652, eller du kan kontakte min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby på epost [liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no](mailto:liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no), eller på telefon 51832938. Det er også mulig å ta kontakt med vårt personvernombud ved Universitet i Stavanger Kjetil Dalseth på epost [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no), eller kontakte NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon 55582117.

Med vennlig hilsen Nora Bjørk Skuterud

## **Samtykke for deltakelse i forskningsprosjekt**

Samtykke for deltakelse i forskningsprosjektet om sosiallærerens betydning for utvikling av god psykisk helse i skolen for elevene.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke deg. Ved å signere samtykkeerklæringen gir du skriftlig beskjed at du har fått informasjon om studien, og sier deg villig til å delta.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og samtykker til:

å delta i intervju

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG 3

### Intervjuguide

#### Sosiallærerrollen

- Hva er din rolle som sosiallærer?
  - Hvor stor stilling har du som sosiallærer?
- Opplever du at rollen som sosiallærer er definert?
- Har du en arbeidsinstruks?
  - Hvem gir deg dine arbeidsoppgaver?
- Er alle i personalet klar over din rolle som sosiallærer i skolen?
- Kan du fortelle hvordan en typisk arbeidsdag for deg ser ut som sosiallærer?
- Hvordan jobber du på systemnivå?
- Hvordan jobber du på individnivå?

#### Psykisk helse i skolen

- Hvordan forstår du begrepet psykisk helse?
- Har personalet på skolen en felles forståelse av hva psykisk helse handler om?
- Blir begrepet psykisk helse brukt i skolen, slik at elevene vet hva det innebærer?
- Kan du fortelle om hvordan dere arbeider på denne skolen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø?
- Hvordan ivaretar dere elevene som er sårbare for overganger og nye situasjoner i skolen?
- Hvilke sentrale forhold i skolen kan virke beskyttende for elevenes psykiske helse?
  - Hva tenker du om mestringsopplevelser i skolen knyttet til elevenes psykiske helse?
- Er det noe du savner som skolen kunne gjort annerledes for å fremme den psykiske helsen til elevene?

#### Elevene sosiallærer arbeider mest med

- Hvilke elever, eller hvilken type vansker hos elevene, er det du blir mest involvert i?
- Kan du fortelle om hvordan du arbeider med elever som viser sosiale og emosjonelle vansker?
  - På hvilken måte er du en støtte for de elevene i hverdagen?
  - Har du ulike pedagogiske verktøy du bruker i møte med disse elevene?



- Hvordan arbeider du med relasjonsbygging til elever som strever med sin psykiske helse?
- Hvordan arbeider dere med grenser og krav til elevene som strever med sin psykiske helse?

### Samarbeidskultur

- Opplever du at det er åpenhet for endring i personalet med tanke på forbedring av rutiner, utviklingsarbeid eller liknende? (samarbeidskultur?)
- Hvem samarbeider du mest med på skolen?
- Hvordan samarbeider du med helsesykepleier?

### Samarbeid med foreldre og andre instanser

- Opplever du å ha en koordinerende rolle i skolen?
  - Flere skoler har opprettet team som skal ivareta utfordringer med barn som strever med sin psykiske helse, har dere det?
- På hvilken måte samarbeider du med foreldre, om du gjør det?
  - Har du jevnlig samarbeidsmøter?
- Opplever du å være en støtte til lærerne når det gjelder foreldresamtaler for elever som viser sosiale og emosjonelle vansker?

### Sentrale faktorer for å lykkes

- Hvordan kombinerer du arbeid på system- og individnivå?
  - Hva bruker du mest tid på?
- Hva tenker du er nøkkelen for å bli betydningsfull på skolen i arbeid med å fremme psykisk helse i skolen?

### Avsluttende kommentarer

- Hva bruker du mest tid på i arbeidet ditt som sosiallærer?
- Hva kunne du tenkt deg å jobbe mer med i hverdagen, og bruke mer tid på?
- Hvor viktig opplever du at sosiallærer rollen er i skolen med tanke på elevenes psykiske helse?