



Læreres erfaringer med- og perspektiver på et prosjekt som skal styrke samarbeid på tvers av profesjoner for å støtte lærere og elever i grunnskolen

Hans Andreas Bergane

VID vitenskapelige høyskole

Sandnes

Masteroppgave

Master i Medborgerskap og samhandling

Antall ord: 30745

13.08.2020 (13.08.2020)

## Sammendrag

Denne studien er en evalueringsoppgave av prosjektet «Laget rundt læreren og eleven», som er startet av en kommune i Rogaland. Målet med studien er å få tilgang på lærernes erfaringer med, perspektiv på- og tanker om prosjektet. Kommunens prosjekt har som hovedmål å redusere frafall i den videregående skolen. Prosjektets design er at tverrfaglige lag ved skolene skal være til støtte både for elever og lærer i skolehverdagen.

Problemstillingen for studien har vært: **Hvilken kunnskap om, erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» har lærerne ved én ungdomsskole og én barneskole i én kommune i Rogaland?**

For å finne svar på problemstillingen er det brukt en kvalitativ tilnærming. Feltarbeidet er gjort ved bruk av ett gruppeintervju og spørreskjemaer. Totalt syv informanter deltok. Ved hjelp av Malteruds modell for systematisk tekstanalyse ble tre temaer identifisert: *Lagets tiltak, lærernes erfaringer og ønsker og psykisk helse.*

Funnene i studien viser blant annet at lærerne har tillit til skoleledelsen og fagpersoner. Lærerne har blandede erfaringer med tiltak som er satt i gang av Laget ved deres skole. Lærerne opplever ikke veldig stor grad av medvirkning i prosessene i utarbeidelsen av tiltakene, men de fleste etterlyser heller ikke dette. Hovedfunnet i studien er lærernes begeistring for muligheten til å få bruke tid på *livsmestring* og *sosial kompetanse* sammen med sine elever, i en hverdag som ellers er preget av tidspress. Lærerne opplever ikke muligheten for kompetanseheving som god. Det poengteres at klasser med mange elever gjør det vanskelig for lærerne å se hver elev.

Nøkkelord: Samhandling, tverrfaglighet, livsmestring, tilhørighet, psykisk helse, medborgerskap, sosial kompetanse.

## Summary

This study is an evaluation of the project «The team surrounding the teacher and the pupil», an initiative of a commune in Rogaland. The aim of the study is to access the teachers experiences with, perspectives on- and thoughts about the project. The main goal of the project «The team surrounding the teacher and the pupil» is to reduce the number of drop-outs in High school. The design of the project is creating inter-professional teams in primary- and secondary schools supporting the teacher and the pupil.

The main question of the thesis is: **«What knowledge of, experiences with, and perspectives on the project «The team surrounding the teacher and the pupil» does the teachers at two given schools in Rogaland have?»**

To answer the research question, I chose a qualitative approach. A focus group interview was conducted, in addition to qualitative question forms. A total of seven informants participated in the study. By using systematic text condensation by Malterud, three themes were identified: *Actions from the «Team», the teachers` experiences and wishes and mental health.*

The findings shows that the teachers have confidence in the leadership at their schools, and other professionals. The teachers do have mixed experiences with actions initiated by the «teams» at their schools. The teachers do not experience a lot of opportunities to contribute in the decision making behind actions initiated by the «teams». However, most of the teachers do not call for that, either. The main finding from the study is the teachers` enthusiasm regarding the opportunity to focus on coping (in both life and school) and social competence together with their students. The teachers do not experience the opportunity to develop their own competence as good enough. It is mentioned that large classes makes it difficult for the teacher to see every student.

Key words: co-creation/interaction, inter-professionalism, coping, belonging, mental health, co-citizenship, social competence.

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, læringsrikt og givende. Jeg som lærerstudent har med stor nysgjerrighet lyttet til- og lest om andre læreres erfaringer og perspektiver på forskjellige sider ved jobbhverdagen på skolen. Det har dog også vært utfordrende å arbeide med- og å fullføre oppgaven. Pandemien som har rammet det globale samfunnet dette året har også skapt utfordringer for arbeidet som er gjort i denne studien. Særlig feltarbeidet var utfordrende å gå gjennomført. Jeg vil spesielt takke aktuell skole og aktuelle informanter for at det kunne gjennomføres feltarbeid hos de i det hele tatt.

Jeg vil videre takke resten av informantene som har deltatt i undersøkelsen, og deres arbeidsgiver for tilrettelegging.

Takk til min familie som har støttet meg og tilrettelagt for alt arbeidet denne studien har medført.

Jeg vil også takke min veileder, Petter Viksveen, for hjelpen.

Sola, august 2020.

Hans Andreas Bergane

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Summary.....	3
Forord.....	4
1 Innledning.....	8
1.1 Laget rundt læreren og eleven.....	8
1.2 Oppgavens samfunnsrelevans.....	10
1.3 Nøkkelbegreper.....	11
1.3.1 Medborgerskap.....	11
1.3.2 Samhandling.....	12
1.3.3 Brukermedvirkning.....	12
1.3.4 Universell utforming.....	12
1.3.5 Sosial kompetanse.....	13
1.3.6 Folkehelse.....	13
1.4 Relevant forskning.....	14
1.4.1 Samhandling i skolen og elevers tilhørighet, mestring og psykisk helse.....	15
1.4.2 Samhandling i skolen og kompetanseheving.....	16
1.4.3 Oppsummering av relevant forskning og kunnskapsgap.....	17
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	17
2 Metode.....	19
2.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	19
2.2 Metodisk tilnærming.....	20
2.3 Eget faglig ståsted.....	21
2.4 Utvalgsriterier.....	22
2.5 Rekruttering.....	23
2.6 Utvalg.....	24
2.7 Intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	24
2.8 Analyseprosess.....	27
2.8.1 Første steg – Fra kaos til temaer.....	28
2.8.2 Andre steg – Fra temaer til koder.....	29
2.8.3 Tredje steg – Fra koder til mening.....	31

2.8.4 Fjerde steg – Fra kondensasjon til beskrivelser og konsepter.....	31
2.9 Pålitelighet, validitet og overførbarhet.....	32
2.9.1 Pålitelighet.....	32
2.9.2 Validitet.....	32
2.9.3 Overførbarhet.....	33
2.10 Forskningsetikk og personvern.....	33
3 Teori.....	36
3.1 Medborgerskap.....	36
3.1.1 Rettfærdighetsperspektivet.....	36
3.1.2 Medborgerskap i et sosiologisk- og statsvitenskapsperspektiv.....	40
3.1.3 Menneskerettighetsperspektiv.....	44
3.2 Samhandling.....	45
3.2.1 Bruker-/pasientperspektivet.....	45
3.2.2 Profesjonsperspektivet.....	48
3.3 Brukermedvirkning.....	50
3.4 Universell utforming.....	52
3.5 Folkehelse.....	54
3.6 Sosial kompetanse.....	57
4 Resultater.....	61
4.1 Lagets tiltak.....	63
4.1.1 Livsmestringstimen – en mulighet for samtale.....	63
4.1.2 Havregrøt – en rolig stund.....	66
4.1.3 Lav-middels-høy – færre vurderinger.....	67
4.1.4 Samhandlingstiltak.....	68
4.2 Lærernes erfaringer og ønsker.....	69
4.2.1 Lærernes erfaringer.....	69
4.2.2 Lærernes ønsker.....	73
4.3 Psykisk helse.....	77
4.3.1 Livsmestring i praksis.....	77
4.3.2 Bevisstgjørelse av elevenes egen psykiske helse.....	79
4.3.3 Bak fasaden – et digitalt problem?.....	81

5 Drøfting.....	83
5.1 Lagets tiltak.....	83
5.1.1 Livsmestringstimen – et rom for samtale.....	83
5.1.2 Havregrøt – en rolig stund.....	84
5.1.3 Lav-middels-høy – færre vurderinger.....	85
5.1.4 Samhandlingstiltak.....	86
5.2 Lærernes erfaringer og ønsker.....	88
5.2.1 Lærernes erfaringer.....	88
5.2.2 Lærernes ønsker.....	91
5.3 Psykisk helse.....	93
5.3.1 Livsmestring i praksis.....	93
5.3.2 Bevisstgjørelse av elevenes egen psykiske helse.....	93
5.3.3 Bak fasaden – et digitalt problem?.....	94
6 Oppsummering.....	96
Litteraturliste.....	99
Vedlegg 1.....	104
Vedlegg 2.....	107
Vedlegg 3.....	110

# 1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er «samhandling i skolen». Jeg har selv jobbet to år i skolen som miljøarbeider og assistent, og fem år som ringevikar. Det ble tidlig klart, selv for en ung mann som jeg var da, at gjennomføringen av en skoledag for en vanlig skoleklasse er langt mer kompleks enn man hadde inntrykk av som elev noen år tidligere. Det er ikke bare det faglige som må planlegges i forkant av en skoledag, eller en skoleuke. Ofte var det forskjellige ting som måtte planlegges for forskjellige deler av klassen, både faglig og sosialt. Noen elever må gjennom bestemte faglige oppgaver i løpet av en skoledag, og noen elever må gjennom andre. Noen elever kan leke fritt i friminuttene, noen må følges opp på én måte, andre på en annen måte. Det er ikke bare én lærer som har ansvar for dette. Det er gjerne to lærere, en til tre miljøarbeidere og i noen tilfeller personal fra eksterne instanser. Det er flere forskjellige personer som skal samarbeide gjennom en dag, gjennom en uke og gjennom et skoleår. For at elevene skal kunne følges opp på en god måte, både gjennom det faglige og sosiale, behøves det kompetanse på tvers av roller og arbeidsoppgaver i samhandling.

## 1.1 Laget rundt læreren og eleven

Oppgaven evaluerer et prosjekt som er satt i gang i en Rogalandskommune, og som etterhvert skal omfatte alle skolene i kommunen. Dette masterprosjektet skal bidra til å evaluere deler av prosjektet. Temaet er knyttet til et teoretisk rammeverk som innbefatter medborgerskap- og samhandlingsbegrepene som denne masteroppgaven er bygget på. Prosjektet er bygget på ideen om innovasjon i skolen, og det skal i sin form legge til rette for innovasjon på skolene som er en del av prosjektet. I form er det bygget på at skolene skal ha et «lag», som gjennom samhandling skal komme med gode tiltak som gagnar lærerne og elevene ved skolene. Dette laget består av skolens rektor, en representant fra Pedagogisk-Psykologisk tjeneste, en helsesykepleier, en representant fra Barne- og ungdomspsykiatrisk (BUP) og en sosiallærer. «Laget» består altså av mennesker med roller som fra før av, i forskjellig grad, er en del av skolehverdagen til lærere og elever i skolene.



Prosjektet er startet på grunn av høye tall på frafall i den videregående skolen. Prosjekteiers (kommunen) hypotese er altså at prosjektet på sikt vil være med å redusere antall elever som dropper ut av den videregående skolen. Måten prosjektet utføres på er å etablere disse «lagene» ved forskjellige skoler, og deretter overlate ansvaret til lagene uten videre føringer. Dette spiller inn under temaet *samhandling*. I lagene er det, som vist, personer med forskjellige kompetanser som sammen skal utarbeide tiltak for å bedre skolehverdagen til lærerne og elevene. Delmålene i prosjektet er å bedre lærernes kompetanse om- og å bedre elevenes følelse av tilhørighet, mestring og bedre psykisk helse. Tiltakene utarbeides med disse delmålene som utgangspunkt.

Kommunen peker selv på, i et internt dokument, at funn i prosjektet «*Auka gjennomføring i VGS*» er ett av utgangspunktene for at dette prosjektet har blitt satt i gang. Funn fra *Auka gjennomføring i VGS* viste at elever som ikke opplever å bli sett, stilt forventninger til og fulgt opp både faglig og sosialt, oftere faller ut av skolen. Det påpekes videre at det er gjort funn ved en ungdomsskole i kommunen som viser at rundt 20% av elevene sier at de har en trøblete psykisk helse. Det trekkes frem at skolen i samhandling med andre kompetanser har bedre forutsetninger for å kunne gjøre noe med dette, enn om skolen skulle stått alene i oppgaven. Det er derfor satset på ulike kompetanser som går utover det pedagogiske, i et tverrfaglig samarbeid. Dette for å finne og teste nye tiltak som kan være med å bidra til å snu denne trenden.

Prosjektet er altså satt i gang som et svar på en utfordring, eller et problem, som kommunen har registrert. Et tiltak for å igangsette flere tiltak.

Et sentralt begrep innen medborgerskapsteorien er *brukermedvirkning*. Det er i prosjektets form at elever og lærere skal bli hørt av lagene. Det er derfor viktig å gjøre en evaluering av ulike interessegruppers erfaringer med og perspektiver på prosjektet. I denne oppgaven er det lærerne som er interessegruppen.

Denne masteroppgaven skal ta for seg lærerne. Med det menes det at oppgaven er ute etter en evaluering fra lærerne, på bakgrunn av deres perspektiver og erfaringer.

Det generelle temaet, samhandling i skolen, er derfor i denne oppgaven noe snevret inn.

Spesifikt tema er *læreres kunnskap om, erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven»*.

I møte med kommunen, og menneskene bak prosjektet, ble vi opplyst om at det var to skoler som hadde begynt med dette prosjektet allerede i 2017, én ungdomsskole og én barneskole. I og med at formen på prosjektet gir få føringer for lagene, er det naturlig at disse to skolene har hatt forskjellige erfaringer med prosjektet, også sett på den relevante delen for denne oppgaven; lærerne. I masterprosjektet vil jeg først og fremst samle kunnskap, erfaringer og perspektiver på tvers av skolene.

## **1.2 Oppgavens samfunnsrelevans**

Det er høye tall på elever som ikke fullfører videregående skole. Det er i følge Statistisk Sentralbyrå (SSB) per juni 2019 75% som fullfører den videregående skolen. Altså er det én av fire, som ikke fullfører. Dette gjelder hele den videregående skolen. Prosjektet har som mål å redusere disse tallene. Prosjektet i seg selv har derfor potensialet til å ha en sterk samfunnsrelevans. Denne oppgaven skal som nevnt være en evaluering med mål om å videreutvikle prosjektet. Jeg mener derfor at denne oppgaven gjennom prosjektet den skal evaluere, potensielt kan ha nytteverdi for samfunnet.

Oppgaven har også en relevans knyttet til lærerens rolle og arbeidsbeskrivelse. Det knyttes flere og flere krav til kompetanser en lærer burde inneha. Dette prosjektet skal blant annet muliggjøre kompetanseheving og kompetanseutvikling hos lærere, og det er derfor høyst relevant for samfunnet å få tilgang til erfaringer fra prosjektet fra et utvalg av de aktuelle lærernes perspektiv.

Kommunen har gjennom dette prosjektet valgt å prioritere de satsingsområdene prosjektet har, for å forsøke å redusere frafallet i den videregående skolen.

Den potensielle gevinsten av dette prosjektet er det som gjør dette til noe som samfunnet kan ha nytte av. Det er ikke forsket på dette prosjektet tidligere, noe som er viktig i evalueringsarbeidet og utviklingsarbeidet av kommunens prosjekt.

## 1.3 Nøkkelbegreper

Jeg vil her introdusere noen begrep som er nøkkelbegreper i denne oppgaven. Teorien i det teoretiske rammeverket tilknyttet denne studien vil være koblet til disse begrepene.

### 1.3.1 Medborgerskap

Medborgerskap som begrep omfatter mye, og inkluderer i stor grad resten av begrepene som er en del av det teoretiske rammeverket for dette forskningsprosjektet. Boje (2017) forteller oss at medborgerskap tradisjonelt sett omhandler en borgers plikter og rettigheter som medfølger borgerstatus i et samfunn. For eksempel å skatte av sin inntekt (plikt) og i Norge gratis skolegang (rettighet). Medborgerskapsbegrepet har utviklet seg i tråd med utviklingen av moderne samfunn. Boje presenterer fire dimensjoner av medborgerskap som sier noe om hvordan man kan forstå medborgerskapsbegrepets utforming i det moderne samfunn:

Rettigheter, plikter/ansvar, deltakelse og identitet. Kort fortalt vitner de to siste dimensjonene om et større fokus på tilrettelegging for individet, og medborgerskapsbegrepet omdreier seg mer til tilrettelegging for individets utfoldelse enn den tidligere toveis-kontrakten mellom samfunn og individ (rettigheter og plikter).

Deltakelsesdimensjonen legger stor vekt på inkludering, at alle individer skal ha mulighet til å ha et aktivt medborgerskap i samfunnet. Motarbeiding av ekskludering står da sentralt. Det være seg ekskludering av politisk ideologi, religiøs tro, kulturell identitet osv.

Identitetsdimensjonen fremmer noe av det samme, at individet skal ha mulighet til å utfolde sin person. Dette er relevant teori for oppgaven da det kaster lys over lærernes, og kanskje spesielt elevenes, rolle som medborger i samfunnet. Medborgerskapsaspektet kan være med å vise hvordan forholdene blir lagt til rette for at de fire dimensjonene av medborgerskap realiseres i en skolehverdag ved de aktuelle skolene i prosjektet.

### **1.3.2 Samhandling**

Samhandling er et begrep som legger stor vekt på tverrfaglighet. Samhandling handler om å bygge på forskjellige kompetanser i utarbeidelsen av en tjeneste eller et tilbud. Dette er høyst relevant for dette forskningsprosjektet og kommunens prosjekt da det er dette som skjer i praksis når «laget» skal utarbeide tiltak. Et annet aspekt ved samhandling er et av de andre begrepene jeg har inkludert som teoretisk rammeverk, nemlig brukervedvirkning. Noen poenger fra Stortingsmeldingen *Samhandlingsreformen - Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. (St.meld. nr. 47, 2008-2009) er å satse på forebygging fremfor å kun «reparere», å vektlegge tidlig innsats, få ulike ledd i helsetjenesten til å jobbe bedre sammen og å samle spesialiserte fagmiljøer.

### **1.3.3 Brukervedvirkning**

Brukervedvirkning nevnte jeg i forklaringen av samhandlingsbegrepet. Brukervedvirkning betyr at en bruker av en tjeneste eller et tilbud skal bli hørt, og ha noe å si, om sin behandling eller om den tjenesten som blir ytt for brukeren. Det er relevant for denne oppgaven da det er noe som vil bli undersøkt i evalueringen av prosjektet. I dette tilfellet vil lærernes opplevelse av medvirkning i prosjektet være det aktuelle, da prosjektets tittel tilsier at læreren har en brukerrolle i prosjektets tjeneste.

Regjeringens NOU fra 2018 (NOU:2018) peker på at tilretteleggelse for brukervedvirkning vil øke sjansen for at tiltak lykkes. Det er derfor en viktig faktor for prosjektet at brukergruppene som prosjektet er et tiltak for, har mulighet til å involvere seg i beslutningsprosessene.

### **1.3.4 Universell utforming**

Universell utforming er en tenkning om at flest mulig skal ha mulighet til å delta. Det kan være på flere plan. Det kan være snakk om utformingen av fysisk rom, som for eksempel et sentrums tilretteleggelse for rullestolbrukere. Det kan også være sosiale rom, politiske rom,

design på tjenester og tiltak og så videre. Dette er relevant for denne oppgaven, og kan være med å kaste lys over hvordan det legges til rette for at alle deltakerne i et klasserom skal ha mulighet til å delta som likeverdige. Da angår ikke dette kun anvendelighet for personer med nedsatt funksjonsevne, men det angår også måten undervisningen og skolehverdagen er tilrettelagt for at alle elevene skal kunne delta som likeverdige.

### **1.3.5 Sosial kompetanse**

Finne (Finne, 2013) definerer sosial kompetanse som det å ha sosiale ferdigheter i tillegg til kunnskapen om når og hvor ferdighetene skal brukes. Sosial kompetanse omfavner mye, men det handler om individers evne til å manøvrere i sosiale sammenhenger og relasjoner. Skolen er en viktig arena hvor elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse over flere år. Læreren er i denne sammenhengen en som skal være med å veilede elevene i utviklingen av sosial kompetanse. Det er i dag ikke slik at lærere trenger noen formell kompetanse innen sosial kompetanse for å være lærer. Hvis vi ser på delmålene for prosjektet som skal evalueres, ser vi at noen av målene handler om elevenes mestring, tilhørighet og psykisk helse. Sosial kompetanse er på mange måter avgjørende for at disse målene kan oppfylles. Det er derfor spennende å undersøke lærernes perspektiver på hvordan disse målene kan jobbes målrettet mot, i lys av den teorien som er knyttet til sosial kompetanse.

### **1.3.6 Folkehelse**

Folkehelse er et begrep som brukes for å forklare den fysiske og den psykiske helsen til en samlet befolkning. En slik måte å «måle» helse på gir rom for tiltak. Derav presenterer regjeringen folkehelsemeldinger, hvor det beskrives spesifikt hvordan de vil utføre folkehelsearbeid i samfunnet. Prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» spiller rett inn under begrepet folkehelsearbeid. Faktorer som utdanning, mental helse, tilhørighet og mestring er alle viktig for å fremme en god folkehelse. Folkehelseperspektivet blir derfor høyst relevant som rammeverk i undersøkelsen av prosjektet.

## **1.4 Relevant forskning**

Hensikten med litteratursøket er å kartlegge hvilke andre lignende forskningsprosjekter som finnes. Jeg ønsker kunnskap om lignende, eller relevante, innovasjonsprosjekter som benytter seg av samskaping/samhandling for å produsere tiltak som støtter og bistår læreren i møte med elevene.

I søkeprosessen etter tidligere litteratur som er relevant for denne oppgaven har jeg brukt Oria, Scopus og SocIndex som søkemotorer. Jeg har gjort søk på både norsk og engelsk, for ikke å begrense meg til språk i søket. Jeg har likevel i prosessen vært bevisst på at denne undersøkelsen foregår innad i det norske skolesystemet, og at forskning gjort innenfor tilsvarende arena vil være aller mest aktuell. Jeg har derfor fokusert på forskning tilknyttet skandinavisk skolevesen. Jeg satt også en grense på hvor gamle forskningene kunne være, og grensa ble satt på 10 år. Grensen er satt på 10 år for å luke bort eventuelle resultater som er for gamle. Dette er gjort fordi skolen som institusjon er i konstant utvikling, og for at gamle funn av forskning fort kan bli utdaterte. Jeg har derfor valgt til en viss grad å gardere meg mot dette. Jeg har brukt følgende søkeord:

**På engelsk:**

**School, collaboration, support for teachers.**

**På norsk:**

**Skole, samhandling, støtte for lærere.**

Jeg har også variert søkene pragmatisk i prosessen ved behov. For eksempel ved å kombinere søkeordene jeg har vist med sentrale begrep som mental helse, tilhørighet og mestring.

Litteraturen jeg er ute etter må si noe om undersøkelser som er gjort på hvordan samhandling, og tiltak fra samhandling, kommer læreren til gode i utviklingen av lærerens profesjonsrolle.

Litteratursøket er gjort for et avgrenset praksisfelt, noe som også gjenspeiles i et lavt antall identifiserte relevante titler.

### 1.4.1 Samhandling i skolen og elevers tilhørighet, mestring og psykiske helse

Mona M. Gundersen (Gundersen, 2014) har undersøkt hvordan skolen kan legge til rette for et bedre samarbeid mellom lærere og elevers foreldre. Hun viser til at oppgaven søker etter kunnskaps som kan fremme et bedre samarbeid mellom nevnte parter. Det hun er tydelig på i oppgaven, er at et slikt samarbeidsforhold mellom lærere og elevers foreldre, må være preget av ansvar og plikter fra begge sider.

Hun antyder at skolens språkbruk kan være en barriere for kommunikasjon med foreldre om elevenes læring. Hun peker på at relasjons- og kommunikasjonskompetansen til lærerne bør styrkes, da oppgaven viser at dialogen mellom lærere og foreldre kan være utfordrende. Det pekes også på at *Kunnskapsløftet* antyder at økt foreldreinvolvering vil utgjøre en forskjell på elevenes utbytte. Hun avslutter med at ledelsen ved skolene bør sette fokus på å heve lærernes kommunikasjonskompetanse, gi tid til trening i dialog, bevisstgjøre holdninger og å dele erfaringer. (Gundersen, 2014) Denne forskningen viser oss blant annet hvordan kommunikasjonsproblematikk kan hemme samhandling. Monica Larsen har undersøkt skolen som arena for forebyggende og helsefremmende arbeid relatert til psykisk helse. (Larsen, 2011) Denne artikkelen er bygget på undersøkelser blant både elever og lærere som har vært med i et prosjekt om veiledning og informasjon om psykisk helse og oppvekstproblemer. Hovedoppgaven til artikkelen er å undersøke skolen som en arena for læring og omsorg innen psykisk helse i oppveksten. Funnene i prosjektet viser at deltakerne opplever prosjektet de har vært en del av som preget av preventiv tenkning, uten en dypere forståelse av helsefremming. Hun sier også at hennes studie viser at lærernes rolle i å utvikle et godt læringsmiljø er en sentral faktor i å fremme psykisk helse i oppvekst. Jeg har valgt å inkludere denne forskningen på grunn av at dette også er evaluerende forskning på tiltak i skolen som har mål om å bedre elevenes psykiske helse.

Ekornes trekker også frem blant annet kommunikasjon som en utfordring i sin undersøkelse av lærernes rolle i et tverrfaglig samarbeid. Andre utfordringer som blir identifisert er blant annet lederskap i skolen og mangel på tid. Lærerne i denne undersøkelsen uttrykker at de er bevisst på sin rolle som den faggruppen som er i første linje, med tanke på å kunne identifisere problemer med elevens psykiske helse. (Ekornes, 2015)

#### 1.4.2 Samhandling i skolen og kompetanseheving

Ekornes trekker også frem resultater som viser at lærerne ser på sin rolle (med tanke på elevenes psykiske helse) som utfordrende. De etterlyser mer støtte og informasjon gjennom tverrfaglig samarbeid for å være bedre rustet til de oppgavene en lærers rolle medbringer. (Ekornes, 2015)

Dygdalen har intervjuet nyutdannede lærere i Arendal kommune. Hun har identifisert en utfordring i den kompleksiteten en lærerhverdag vil gi nyutdannede lærere. Hun har undersøkt hvordan de nyutdannede lærerne opplever seg forberedt til den lærerhverdagen de har trådt inn i. Hun har i intervjuene spurt deltakerne om det faglige i lærerutdanningen, det pedagogiske, didaktiske og etiske perspektivet og hvordan de har blitt fulgt opp på skolene og til slutt om de har noe inntrykk av hvordan Arendal kommune satser på denne ressursen som de representerer. Deltakerne har i undersøkelsene gitt uttrykk for at de på mange måter er klare til å gå over i arbeidslivet, men at kompleksiteten i yrket gjør at de fort oppdager en del kunnskap/kompetanse som de savner. Det dreier seg mye om relasjonell og institusjonell kompetanse og trygghet. De er avhengige av anerkjennelse, bekreftelse, støtte og hjelp til videre faglig og personlig utvikling. Hun peker i oppgaven på at de (skolen) egentlig vet hva som må til, så hun spør seg hvorfor de ikke gjør det? (Dygdalen, 2016) Hun nevner tiltak som:

*Studentene må forberedes enda bedre på hverdagen og den komplekse virkeligheten som møter dem ute i skolen. Det må være et utstrakt samarbeid mellom kommunen, utdanningsinstitusjonene og praksisskolene. Kompetanseheving av praksislærere, skoleledere og mentorer må til. Kommunens politikere må vedta en oppfølgingsplan og etterprøve iverksettelsen og driften av denne. Den enkelte skoleleder må forpliktes på å følge opp dette arbeidet, ved å prioritere opplæring av de som skal være mentorer, profesjonalisere denne rollen og sammen med de nyutdannede, nytilsatte lærerne åpne for at denne nye kompetansen får virke inn i skolen og være en del av organisasjonens utvikling og endringsarbeid. (Dygdalen, 2016, s. iii-iv)*



Mælan, Eikeland Tjomsland, Baklien og Thurston har gjort en undersøkelse på skoler hvor de har utforsket lærere og rektorers perspektiv på – og erfaringer med samhandling med andre faggrupper. Resultatene viser at lærerne er positive til initiativ hvor samhandlingen, og den gjensidige forståelsen mellom faggruppene i samhandlingen, ble bedre. Resultatene viser også at fokuset har blitt endret fra å rette seg inn på støtte for enkeltelever, til å dreie seg inn på støtte for lærerne i den jobben de gjør i klasserommet og i møte med elevene. (Mælan, Eikeland, Baklien & Thurston, 2020)

### **1.4.3 Oppsummering av relevant forskning og kunnskapsgap**

Forskningen viser at det er gjort undersøkelser som omhandler samhandling i skolen, og at noe av det også er knyttet både opp til elevenes psykiske helse og læring. Noe er også knyttet til lærernes perspektiv på samhandlingsprosesser. Likevel har ikke søket i de databasene jeg har brukt gitt så mange treff på nasjonal forskning, og det viser at det er et visst kunnskapsgap på dette feltet. I tillegg kan man argumentere for at denne oppgaven evaluerer og studerer et spesifikt prosjekt, som også har et spesifikt mål – nemlig å redusere frafall i den videregående skolen. Det gjør at denne oppgaven vil skille seg noe ut fra annen relevant forskning på dette feltet. Livsmestring er et sentralt begrep i prosjektet som denne oppgaven skal studere, og livsmestringsbegrepet er ikke mye brukt i den forskningen jeg har funnet i søkeprosessen. Dette legitimerer behovet for forskning på problemstillingen som følger:

## **1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Jeg vil evaluere prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» sett fra lærernes ståsted.

Problemstillingen er: **Hvilken kunnskap om, erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» har lærerne ved én ungdomsskole og én barneskole i én kommune i Rogaland?**

I tillegg har oppgaven flere forskningsspørsmål:

*På hvilken måte opplever lærerne at «Laget» i prosjektet gir lærerne forutsetninger for kompetanseheving?*

*På hvilke måter opplever lærerne at «Laget» i prosjektet er utilstrekkelig for å gi lærerne forutsetninger for kompetanseheving?*

*I hvilken grad opplever lærerne at «Lagets» tiltak oppfyller delmålene i prosjektet: Kompetanseheving blant lærerne, økt tilhørighet og mestring for elevene, og bedre psykisk helse for elevene?*

Oppgaven er bygget opp slik: Innledning som presenterer studien, en metodedel som viser fremgangsmåte og vitenskapelig tilnærming til prosjektet, en teoridel hvor det teoretiske rammeverket presenteres, en resultatdel som viser funn fra undersøkelsene, en drøftingsdel hvor funnene blir diskutert og en oppsummeringsdel.

## 2 Metode

### 2.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk utgangspunkt

De første sentrale begrepene i Gadamer's teori om hermeneutikk er fordommer og forforståelse. Hovedtanken her er at ingen forståelsesprosess starter fra intet. De tidligere teorier om å legge fra seg alle fordommer i møte med f.eks. en tekst ble derfor sterkt kritisert av Gadamer. Gadamer var opptatt av at fortolkeren må være bevisst på sine fordommer i møte med f.eks. en tekst. I tidligere tider hadde begrepet fordom vært et helt nøytralt begrep, som kun betydde en oppfatning som var gjort på forhånd. (Krogh, 2009) Fortsatt er fordomsbegrepet negativt ladet for de fleste av oss, for mange assosieres det i alle fall til noe negativt. Eksempel kan være at fordommer ofte blir trukket inn i diskusjonen om rasisme, og er av og til nesten synonymt med rasismebegrepet. Det er sett på som negativt å gjøre seg opp en mening om andre før man blir kjent med personen, selv om det er noe alle gjør helt automatisk. Gadamer ønsket derfor å rehabilitere fordomsbegrepet, i alle fall i kontekst med hermeneutikk. For Gadamer var det viktig å ta utgangspunkt i sine fordommer til en annen periode, i møte med tekster fra en annen periode. Dette fordi fortolkeren må være bevisst på det som skiller mennesker fra egen periode, og perioden noe fortolkes fra. Gadamer var klar på at mennesker i forskjellige perioder er forskjellige, men at man likevel ikke skal gi opp å søke etter forståelse. Tvert i mot mente han at bevisstgjørelse av fordommer, fokus på skiller mellom periodene, ville være med å muliggjøre en forståelse av overleveringen fra en annen periode. (Krogh, 2009)

Neste begrep av Gadamer jeg vil skrive noe om er horisont. Med det menes vår forståelseshorisont. En horisont er noe annet enn begrepet ramme, som begrenser. Horisonten er uendelig, uoverskuelig. Den illustrerer også at man aldri kan starte på bar bakke, da vi allerede har vår forståelseshorisont, og vi befinner oss i vår egen forståelseshorisont. Horisonten kan i følge Gadamer endre seg, f.eks. i møte med overleveringer fra en annen periode. Horisontbegrepet illustrerer også at vår forståelse av en overlevering fra en annen tid aldri kan bli fullstendig eller komplett, på samme måte som man ikke kan skue enden av horisonten. Vi er ikke fanget i vår horisont, og vår forståelse er under kontinuerlig utvikling. (Krogh, 2009) Vi ser at disse ideene om horisont samsvarer med

flere av ideene fra tidligere tanker i den hermeneutiske tradisjonen, som nevnt tidligere i denne teksten.

De to siste begrepene jeg vil presentere fra Gadamer, før jeg illustrerer Gadamer hermeneutiske sirkel, er virkningshistorie og tradisjon. Disse er tett knyttet sammen i Gadamer teori. Virkningshistorie er Gadamer kanskje mest sentrale begrep i teorien, og betyr at tidligere tiders forståelseshorisonter fortsatt virker inn på oss, altså den moderne leseren. Dette er viktig fordi Gadamer mente at forståelse forutsetter både forbindelse og avstand til verket som fortolkes. Avstand ved å være bevisst på hva som skiller tidsperioden til den moderne leser og perioden verket representerer, forbindelse ved at virkningshistorie fortsatt virker inn på den moderne leser. Dette gjennom tradisjon. Gadamer mente at vi alle er underlagt tradisjon, og at det var forbindelsen til fortiden (virkningshistorie). Dette er noe Gadamer har fått noe kritikk for i ettertid, blant andre fra Habermas. (Krogh, 2009)

Den hermeneutiske sirkel er Gadamer teori oppsummert i en illustrasjon, kan man kanskje si. Man forstår nok ikke hele den hermeneutiske tradisjonen ved å se på denne illustrasjonen, men man forstår ganske mye av den hermeneutiske tradisjonen gjennom den hermeneutiske sirkel etter at man har prøvd å forstå den hermeneutiske tradisjonen. Jeg mener den er et prakteksempel i seg selv på hva hermeneutisk teori er. Gadamer hermeneutiske sirkel (illustrert som en sirkel), vil se slik ut i en horisontal linje:

Leser (med sine fordommer) → Tekst som skal tolkes ut fra forholdet del-helhet → Leser (med reviderte fordommer) → Tekst (lest med en utdypet forståelse) → Repeter (Derav illustrert som sirkel). (Krogh, 2009) (Bergane, 2019:1)

## **2.2 Metodisk tilnærming**

Kvalitativ metode er brukt i dette prosjektet for å undersøke dynamiske prosesser, som samhandling er. (Malterud, 2017) Prosjektet i sin form bygger på samhandling, i og med at det er opprettet tverrfaglige «lag» med formål å utarbeide tiltak for brukergruppene.

Kvalitativ metode kan derfor gi gode svar på forskningsspørsmålene. Kvalitativ metode brukes i tilfeller hvor forskeren ønsker å oppnå en dypere forståelse av et fenomen. Denne metoden tillater forskeren en fordypelse i fenomenet den undersøker. (Thagaard, 2018)

Kvalitativ metode har den styrken at forskeren kan studere fenomener det er vanskelig å få

tilgang til med andre metoder. (Silverman, 2014) I dette prosjektet, hvor lærernes perspektiv på prosjektet Laget rundt læreren og eleven skal undersøkes, kan det argumenteres for at det ville vært vanskelig å få tilgang på denne informasjonen ved bruk av kvantitativ metode. Oppsummert vil jeg trekke frem dybden i informasjonen kvalitativ metode gir tilgang på som hovedårsak for valg av kvalitativ metode.

Det var planlagt å gjennomføre undersøkelsen i form av gruppeintervjuer.

Gruppeintervjuer er godt egnet til å undersøke informantenes erfaringer, diskusjoner og felles forståelse av et fenomen. (Johannesen mfl., 2016) Gruppeintervjuer gir også innsikt i gruppens holdninger og meninger om det feltet som undersøkes. Gruppen bør være sammensatt ut i fra relevansen deltakerne har for undersøkelsen. I dette tilfellet er deltakerne lærere som jobber ved skoler som har implementert prosjektet Laget rundt læreren og eleven, som vil si at de har en relevant rolle inn mot forskningsspørsmålet. At samtalen foregår i grupper gir også deltakerne mulighet til å kommentere hverandres påstander, noe som gir forskeren tilgang til informasjon om variasjoner i holdninger. (Thagaard, 2018)

Spørreundersøkelser er ofte knyttet til kvantitativ metode. I denne oppgaven er det brukt som kvalitativ metode. Svarene deltakerne gir i spørreundersøkelser avhenger av hvordan spørsmålene blir stilt. (Thagaard, 2018) Spørreundersøkelsene i denne undersøkelsen har ikke lukkede spørsmål, men åpne spørsmål. Dette gir rom for deltakeren til å gre ut om sine tanker rundt hvert av spørsmålene. Dette i motsetning til lukkede spørsmål, hvor det legges opp til at deltakeren gir korte svar. Det gis dermed rom for tilgang på dybdekunnskap fra deltakerne. Dette gjør at spørreundersøkelsene brukt i denne undersøkelsen holder seg innenfor kvalitativ metode.

### **2.3 Eget faglig ståsted**

I følge Thagaard bygger all forståelse på forforståelse (Thagaard, 2018), og dette er en del av hermeneutikkens kjerne. Det er derfor viktig å være bevisst på de grunnlag som utgjør min egen forforståelse.

Jeg utdanner meg for å bli lærer, og har i flere år vært både spent og til dels bekymret for hvordan en hverdag som lærer er. Det jeg kanskje har tenkt mest på er det ansvaret man som lærer har overfor sine elever. Det er ikke kun fag og teori lærerne har ansvar for lenger. Jeg synes derfor at prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» var veldig spennende, i og med at det i prosjektet jobbes med tiltak for å støtte både lærerne og elevene.

Jeg har jobbet i skolen i flere år, både på heltid og deltid, som miljøarbeider og lærervikar/ringevikar. Gjennom denne erfaringen har jeg vært oppe i situasjoner hvor jeg har fått erfaringer med, tanker om og personlige meninger om arbeidshverdagen til en lærer i møte med sine elever. På den måten er det naturlig for meg å gjøre opp en personlig mening om kommunens prosjekt ut i fra hvordan jeg tolker dets form, selv om jeg ikke har vært en del av prosjektet. Det er viktig for meg å være oppmerksom på den «bagasjen» jeg har med meg inn i denne oppgaven, og i møte med informantene. (Malterud, 2017)

Jeg har også gjennom dette studiet, Medborgerskap og samhandling, lært mye om samhandling, perspektiver på medborgerskap og menneskerettigheter. Dette er kunnskap som også må regnes som en del av den såkalte «bagasjen» jeg har med meg i møte med denne oppgaven.

## **2.4 Utvalgskriterier**

Både prosjektet som skal evalueres og problemstillingen i oppgaven gir føringer for hvilke deltakere som kan gi relevant informasjon. Thagaard peker på at i kvalitative intervjuer, hvor det er naturlig å ha et begrenset antall informanter, er det viktig å ha en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig med tanke på forskningsspørsmål i studien. (Thagaard, 2018) Med det menes at deltakerne som rekrutteres må kunne gi informasjon om forskningsspørsmålet. Denne oppgaven omhandler lærernes perspektiv, tanker og erfaringer tilknyttet prosjektet som evalueres. Derfor er det et kriterium at deltakeren er lærer. Det er også et kriterium at deltakeren jobber som lærer ved en skole som har dette prosjektet implementert.

Jeg har gjort spesielt to vurderinger i utvelgingsprosessen. Den ene vurderingen er at jeg ville ha deltakere fra noen av de skolene som hadde hatt prosjektet implementert lengst. Dette på grunn av at det sannsynliggjør at deltakerne har flere erfaringer med, tanker om og

perspektiver på prosjektet enn hvis det var deltakere fra skoler som veldig nylig fikk prosjektet implementert. Den andre vurderingen er at innenfor de skolene som vi valgte ut, skulle alle lærere få tilbud om deltakelse. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke skulle påvirke hvem som deltok i intervjuet. Det ble derfor gjort på den måten at rektorene videreformidlet min forespørsel, og skulle ta seg av rekrutteringen.

## 2.5 Rekruttering

Deltakerne ble rekruttert fra de to skolene hvor prosjektet Laget rundt læreren og eleven var blitt implementert. Jeg kontaktet rektorene ved de to skolene for å be om hjelp med rekrutteringen. Jeg gjorde det på den måten av praktiske årsaker. Jeg anså muligheten for å få med lærere som informanter som større om forespørselen ble gitt via deres rektor. I tillegg var tanken at hvis rektorene ved de to skolene gikk med på å videreformidle min forespørsel, ville det være enklere enn å rekruttere blant lærerne selv. Begge rektorene ved skolene sa ja til å videreformidle min forespørsel. Jeg ga beskjed om at jeg ønsket mellom fem og elleve lærere til gruppeintervjuet. Dette fordi jeg ønsket at det ikke skulle bli for få informanter, men heller ikke for mange til å gjennomføre et gruppeintervju på en oversiktlig måte. Dette var i desember måned, og begge rektorene ga uttrykk for at forespørselen ikke burde bli gitt til lærerne før neste skolesemester, altså i januar måned. Dette på grunn av at desember er en ekstra hektisk tid for lærerne, dette anså de som noe som ville gjøre det vanskeligere å få rekruttert informanter til gruppeintervjuene.

I januar måned fikk jeg vite av rektor ved ungdomskolen at fem lærere hadde sagt ja til å være med i gruppeintervjuet. Alle trinnene ved ungdomskolen var representert blant disse. Intervjuet ble gjort ved den aktuelle skolen den 21.01.2020. Da intervjuet skulle starte ble det klart at én av deltakerne ikke hadde mulighet til å bli med på intervjuet på grunn av noe som måtte gjøres der og da. Gruppeintervjuet ble likevel gjennomført, med fire deltakere. Det var blant disse fire deltakerne som representerte to trinn ved skolen. Det var deltakere av begge kjønn.

Rekrutteringen av informanter fra barneskolen ble et langt mer komplisert arbeid. Rektoren ved skolen hadde først glemt å videreformidle forespørselen. Etter at forespørselen ble videreformidlet av rektoren, var det ingen av lærerne som sa ja til å bli med i gruppeintervjuet. Jeg og rektor ble enige om å vente en liten tid, før forespørselen ble gitt på nytt. Det var ingen lærere som sa ja til forespørsel nummer to. Jeg kontaktet rektoren på nytt i februar, da hadde fortsatt ingen lærere meldt seg til intervjuet. Jeg spurte derfor om jeg kunne komme og snakke med lærerne neste gang de hadde sin «fellestid». Fellestid er tid satt av hver uke hvor lærerne ved skolen samles for å bruke tid på kompetanseheving, planlegging og lignende arbeid. Rektoren ved barneskolen sa ja til at jeg kunne møte opp for å forsøke å rekruttere deltakere. Etter at jeg informerte lærerne om prosjektet, og gav forespørselen direkte til lærerne ved skolen, sa fem lærere ja til å være med i intervjuet. Rektor og jeg avtalte at intervjuet skulle gjennomføres 18. mars 2020. Denne datoen ble valgt på grunn av at det var den første fellestiden hvor lærerne hadde mulighet til å bli med i intervjuet. Det ble gitt signaler om at gjennomføring av intervju utenom fellestid var uaktuelt. Viruset Covid-19 gjorde gjennomføring av intervju 18.mars umulig. Jeg var i karantene, og skolen var blitt stengt. Omstillingen til fjernundervisning/hjemmeskole var også en faktor som gjorde det vanskelig for lærerne å ta seg tid til et gruppeintervju. Min veileder og jeg ble enige om å tenke alternativt, og jeg sendte en endringsmelding til NSD om at det i utvalg 2 ville brukes digitale spørreskjemaer i stedet for gruppeintervju. NSD evaluerte dette og uttalte at det var i tråd med personvernloven, og ga sin anbefaling til at det kunne starte.

Jeg spurte rektoren ved skolen om jeg kunne få kontaktinfo til lærerne som hadde sagt ja til å bli med, slik at jeg kunne sende en forespørsel om dette til de direkte. Det var da fire av fem lærere som fortsatt var villig til å bli med i undersøkelsen. Spørreskjema ble sendt til disse fire. Tre av disse lærerne svarte på spørreskjemaet. Disse ble mottatt 04.05.2020, 05.05.2020 og 06.05.2020. Jeg har ikke fått informasjon om hvorfor to deltakere fra barneskolen i undersøkelsen ikke deltok. Deltakeren ved ungdomsskolen som ikke møtte opp hadde ikke tid på grunn av en situasjon som oppsto like før intervjuet skulle avholdes.



## 2.6 Utvalg

Det var totalt sju informanter som deltok i undersøkelsen. I utgangspunktet var det ti informanter som sa ja til å være med, fem fra hver skole.

Seks av informantene er kvinner og én av de er en mann. To av deltakerne er i 30-årene, tre av deltakerne er i 40-årene og to av deltakerne er i 50-årene.

Hoveddelen av utvalget, med fem informanter, er utdannet adjunkter. Det er i tillegg én lektor og én førskolelærer.

Det var fire informanter som deltok i gruppeintervjuet og tre informanter som deltok i spørreundersøkelsen.

## 2.7 Intervjuguide og gjennomføring av intervju.

Intervjuguiden<sup>1</sup> består av spørsmål som er tilknyttet forskningsspørsmålene i oppgaven. De er utarbeidet for å egne seg i et gruppeintervju, og derfor har jeg fokusert på å ha åpne spørsmål som kan gi grobunn for samtale og diskusjon. Det at intervjuguiden er overordnet gir forskeren muligheter og spillerom til å følge dynamikken i samtalen. (Johannesen mfl., 2016)

Spørsmålene i intervjuguiden kan deles inn i fire hovedgrupper. Spørsmålene er tilknyttet forskningsspørsmålene i oppgaven, og omhandler dermed psykisk helse, tilhørighet og mestring. Den siste gruppen av spørsmål er fokusert mot lærernes kjennskap til prosjektet og opplevelse av medvirkning i prosjektet.

Siden spørsmålene er stilt på en åpen måte, slik at deltakerne kan bruke egne ord i sine svar, er det nødvendig å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. I intervjuguiden er det gitt rom for nettopp dette. Forskeren bruker oppfølgingsspørsmål når presiseringer eller fylligere beskrivelser behøves. Oppfølgingsspørsmål kan være formet på eksempelvis disse måtene: «Kan du si noe mer om...?» eller «Fortell mer om den situasjonen?». (Thagaard, 2018) Underveis i intervjuguiden er det også oppsummeringss spørsmål som gir deltakerne mulighet til å fylle ut sine svar og legge til ytterlig informasjon. Samtalen gled ofte ut over

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1

det som var tema i spørsmålet som ble stilt, noe som er naturlig i og med at det er en semi-strukturert form på intervjuet. I disse tilfellene gjorde intervjuguiden at jeg enkelt kunne dra samtalen tilbake til tema. (Hammersley & Atkinson, 2004)

Det ble bare utført ett av to planlagte gruppeintervjuer. Det andre gruppeintervjuet ble på grunn av omstendighetene rundt Covid-19 omgjort til en digital undersøkelse, i form av spørreskjema. Etter anbefalt start fra NSD sendte jeg spørreskjemaet til de fire lærerne rektoren ved barneskolen hadde gitt meg epost-adressene til. Spørreskjemaet ble sendt til lærerne via mail, og også mottatt ferdig utfylt fra lærerne via mail. Grunnen til at jeg ikke laget et helt nytt spørreskjema til dette utvalget av intervjuobjekter var at jeg ønsket likhet i spørreskjemaene og gruppeintervjuet

Svarene jeg fikk fra spørreskjemaene var for det meste korte, konsise og presise. Da jeg leste gjennom svarene fra spørreskjemaene fikk jeg inntrykk av at det var gjort for å få det gjennomført. En av deltakerne skrev også i selve mailen hvor hennes svarskjema var lagt ved som vedlegg at hun ikke hadde tid til å gi lange og utfyllende svar på spørsmålene. Dette på grunn av en mer hektisk jobbhverdag enn under vanlige omstendigheter. Jeg har full forståelse overfor deltakerne i dette utvalget for at det har blitt gitt kortere svar på spørsmålene enn det ble i det andre utvalget av lærere. Dette er både på grunn av situasjonen tilknyttet konsekvensene av tiltakene mot Covid-19, og formen på undersøkelsen. Det er naturlig at svar gitt i et skriftlig spørreskjema blir kortere enn svar gitt i en muntlig diskusjon. Jeg ser på dette som naturlige konsekvenser av å måtte ty til den reserveløsningen det var å gjennomføre et planlagt gruppeintervju i form av spørreskjema.

Det første intervjuet, som ble gjort før Covid-19 – viruset kom til Norge og krevde innskrenkende tiltak for myndighetene, ble gjennomført som planlagt. Det ble gitt muntlig informasjon om deres rettigheter som deltakere, da intervjuet startet med at vi muntlig gikk gjennom informasjonsskrivet, som ligger vedlagt i denne oppgaven.<sup>2</sup> Jeg gav også beskjed om hvordan jeg ønsket at intervjuet skulle foregå. Jeg informerte om at jeg ønsket at

---

<sup>2</sup> Vedlegg 2

intervjuet skulle være i form av en samtale, eller en diskusjon, hvor deltakerne sammen diskuterte med utgangspunkt i spørsmål gitt av meg. Dette fordi det er deltakerne som sitter på all informasjonen, og det er derfor positivt å la deltakerne dra intervjuet og samtalen i den retningen de ønsker, ut i fra spørsmålene jeg stiller. Det var jeg som var der for å lære, ikke omvendt. (Malterud, 2012:2) Dette intervjuet varte i omtrent 90 minutter, og ble tatt opp på diktafon. Jeg hadde ikke med sekretær til intervjuet, og hadde derfor ingen som kunne notere underveis for meg. Jeg gjorde denne oppgaven selv. Jeg informerte derfor også om at selv om formen på intervjuet skulle være en samtale/diskusjon, var det fint om deltakerne lot alle fullføre sine resonnement før neste person begynte å snakke. Dette var for å gjøre det enklere for meg å notere hvilke deltakere som sto for hvilke sitater.

I begynnelsen av intervjuet oppfattet jeg svarene jeg fikk som informasjonsrike og utfyllende, men ikke alle fire deltakerne bidro like mye i samtalen. Jeg oppfattet det likevel slik at deltakerne var relativt komfortable med å snakke med hverandre, og med meg. Utover i intervjuet gikk samtalen lettere for alle deltakerne. Det resulterte i det jeg oppfattet som en givende og informasjonsrik samtale, hvor deltakerne både diskuterte med hverandre og utfylte hverandres resonnementer. Mine observasjoner under intervjuet var at det utviklet seg fra i en kort tid å være noe jeg oppfattet som en stemning som tilsa at dette var noe de bare måtte gjennomføre, til en oppfattelse av at de ble engasjerte i spørsmålene de ble stilt, og temaene vi tok opp. Jeg var påpasselig på å være klar på at jeg ønsket deres perspektiv på dette prosjektet, og at det ville si både eventuelle positive og eventuelle negative faktorer ved prosjektet. Dette var for å gi deltakerne følelsen av å være frie til å si det de selv ønsket. Jeg oppfattet det slik at de også følte seg fri til å ytre seg slik de ville, da samtalen var veldig lett å holde i gang.

## **2.8 Analyseprosess**

Analyseprosessen av datamaterialet fra mine undersøkelser er basert på Malteruds modell for tekstanalyse. Modellen er inspirert av, og utviklet ut i fra Giorgis psykologisk-fenomenologiske analysemodell. Malteruds modell er blant annet utviklet for å systematisere hva informantene faktisk sier, og beveger seg da i fra Giorgis modell som

forsøker å finne eventuelle underliggende meninger i informasjonen. (Malterud, 2012:1)

Malteruds modell heter systematisk tekstkondensering (STC). STC ble valgt som metode for analyse på grunn av omfanget tekst, og form på intervjuet. Det er mye tekst, og det er mange av svarene og samtalene i samtalen som går over i hverandre. Det er derfor viktig for meg som forsker i denne oppgaven å systematisere svarene slik at jeg kan få en oversikt over hva informantene fra undersøkelsene har gitt meg av informasjon.

Det legges også vekt på dette er en metode som er egnet også for uerfarne forskere. (Malterud, 2017)

Utgangspunktet fra undersøkelsene består av tre svarskjemaer fra tre informanter ved én skole, og et transkribert gruppeintervju fra en annen skole med fire informanter.

Transkriptet fra gruppeintervjuet består av 14460 ord og går over 26 sider i transkriptdokumentet. Malteruds STC består av fire steg, jeg vil her beskrive stegene stegvis, samtidig som jeg beskriver hvordan jeg brukte denne analysemetoden gjennom de fire stegene.

### 2.8.1 Første steg – fra kaos til temaer

I det første steget skal man få en oversikt over datamateriale man har tilegnet seg. Det gjør man ved først å lese alt av datamateriale, samtidig som man skal legge bort trangen etter å analysere. Forskeren legger altså bort sin forforståelse i møte med teksten som analyseres. Forskeren skal likevel ha forskningsspørsmålet, eller forskningsspørsmålene i bakhodet når man leser teksten. Etter at man har lest igjennom teksten, lister man opp temaer som man har identifisert i teksten, dette er kun foreløpige temaer. (Malterud, 2012:1)

Jeg noterte meg alle temaer jeg identifiserte etter å ha lest teksten, det ble veldig mange, og jeg så allerede etter å ha notert dem ned at det var flere som kunne knyttes sammen senere i prosessen. (Malterud, 2012:1) Jeg noterte 19 temaer:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livsmestringstimen – en mulighet for samtale</li> <li>• Tid til å legge merke til elever</li> <li>• Ansvarliggjørelse av elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lav-middels-høy - færre vurderinger</li> <li>• Tiltak for tilhørighet</li> <li>• Bak fasaden, et digitalt problem?</li> <li>• Bevisstgjørelse av egen psykisk helse</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elever hjelper hverandre</li> <li>• Feller å gå i – i møte med elevene</li> <li>• Mindre avstand mellom elev og lærer</li> <li>• Livsmestring i praksis</li> <li>• Å utvikle egne verktøy</li> <li>• Havregrøt – en rolig stund</li> <li>• Elevers økte tillit til lærerne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fysisk aktivitet – psykisk helse og tilhørighet</li> <li>• Avbrekk fra fag og teori</li> <li>• Kompetanseheving – lite tilrettelagt</li> <li>• Praktiske fag – skoleleie elever blomstrer i VGS</li> <li>• Samhandlingstiltak</li> </ul>
--	---

### 2.8.2 Andre steg – Fra temaer til koder

I steg nummer to skal man gå mer systematisk til verks. Her er oppgaven å gå igjennom alle deler av den totale teksten på nytt, for å finne meningsbærende enheter. Dette er altså sitater, linjer og avsnitt som har relevant informasjon tilknyttet forskningsspørsmålene. Malterud påpeker at ikke alt som blir sagt i et kvalitativt intervju er direkte relevant for forskningsspørsmålet. Målet er derfor å bli kvitt de delene av teksten som ikke er relevant, altså de delene av teksten som ikke er meningsbærende enheter. (Malterud, 2012:1)

Jeg ser da altså etter tekst som er meningsbærende og kan knyttes til de foreløpige temaene jeg identifiserte i det første trinnet av analysen. Allerede i det første trinnet la jeg merke til at noen av temaene jeg identifiserte kan knyttes sammen med andre temaer. Dette er en del av prosessen, og skal gjøres, men på et senere tidspunkt enn i trinn 1. På dette tidspunktet la jeg merke til enda flere temaer som kunne knyttes sammen, i tillegg til noen temaer som kunne slettes fordi de enten ikke inneholdt tilstrekkelig med meningsbærende enheter, eller at de var for like andre temaer. Eksempel på dette er temaer som «livsmestringstimen – en mulighet for samtale», og «tiltak for tilhørighet». Disse er for smale, og kan heller fungere som deler under et mer generelt tema: «Tiltak fra Laget i prosjektet».

I dette steget av prosessen skal man også kode teksten. Man koder da utdrag fra teksten, bestående av meningsbærende enheter, og tilknytter tekst med de temaene som er

identifisert. (Malterud, 2012:1) Dette blir lettere, mer oversiktlig og gjennomførbart etter at man har fjernet de deler av teksten man ikke vurderer som relevant for forskningsspørsmålene.

Etter å ha kodet de meningsbærende enhetene, og fått bedre oversikt over de foreløpige temaene, dannet jeg undergrupper. (Malterud, 2017) Dette inkluderte at noen temaer ble fjernet og at resten ble satt i grupper. I tillegg la jeg til et foreløpig tema i den ene undergruppen, som ikke var blant de opprinnelige temaene. Allerede her hadde jeg en idé om hva de overordnede temaene som beskriver den nyervervede kunnskapen fra undergruppene skulle være, men det skal ikke gjøres i dette steget. (Malterud, 2012:1) Temaer som ble slettet i denne delen av prosessen er: Tid til å legge merke til elevene, Elever hjelper hverandre, Å utvikle egne verktøy, Praktiske fag – skoleleie blomstrer i VGS. Noen av temaene ble også slått sammen. Det så da slik ut, etter å ha gått fra 19 temaer til tre undergrupper:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• -Livsmestringstimen – en mulighet for samtale</li> <li>-Tiltak for tilhørighet</li> <li>-Samhandlingstiltak</li> <li>-Havregrøt – en rolig stund</li> <li>-Lav-middels-høy - Færre vurderinger</li> <li>• -Ansvarliggjørelse av elev</li> <li>-Livsmestring i praksis</li> <li>-Bak fasaden – et digitalt problem?</li> <li>-Bevisstgjørelse av egen psykiske helse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -Avbrekk fra fag og teori</li> <li>-Feller å gå i</li> <li>-Mindre avstand til – og økt tillit fra elevene</li> <li>-Fysisk aktivitet – psykisk helse og tilhørighet</li> <li>-Kompetanseheving – ikke godt nok tilrettelagt</li> <li>-Lærernes opplevelse av medvirkning i prosjektet</li> </ul>
---	--

### **2.8.3 Tredje steg – Fra koder til mening**

I det tredje steget er målet å hente ut mening fra kodingen gjort i forrige steg. Dette gjøres ved å kondensere de meningsbærende enhetene. Det vil si at man skal lage et kunstig sitat til hver av undergruppene som oppsummerer mest mulig av, eller best mulig det undergruppene gir av informasjon. Kondensatene ble supplert med «gullsitater», altså sitater fra de meningsbærende enhetene som på en god måte illustrerer kondensatet. I denne delen av prosessen kan man undersøke om temaer og meningsbærende enheter passer innenfor den undergruppen man har plassert det i, eller om den inndelingen av undergrupper man har må omorganiseres helt. (Malterud, 2012:1) I mitt tilfelle begynte det på dette stadiet å tydeliggjøres hvilke overskrifter som kunne beskrive informasjonen fra de forskjellige undergruppene.

### **2.8.4 Fjerde steg – Fra kondensasjon til beskrivelser og konsepter**

Det fjerde steget er rekontekstualisering. I dette steget skal man sette sammen delene igjen. I steg 3 arbeidet vi med separate deler, nå settes dette i sammenheng med hverandre. Her er det viktig å forsikre seg om at denne synteseringen av teksten beholder validiteten og helheten fra den originale teksten. (Malterud, 2012:1)

I dette trinnet av kategoriseringen fant jeg beskrivende overskrifter til de tre hovedkategoriene. Overskriftene skal gi en kort beskrivelse, eller illustrasjon, av hvilken informasjon som er ervervet.

Jeg endte opp med disse tre hovedkategoriene, med følgende overskrifter:

1. Lagets tiltak
2. Lærernes erfaringer og ønsker
3. Psykisk helse

Under *Lagets tiltak* er informasjon som omhandler de tiltakene fra prosjektet som lærerne nevner. Undersøkelsen bygger i stor grad på lærernes perspektiver på de tiltakene som er

gjort, og det ble i kategoriseringen ryddig å plassere informasjonen om disse tiltakene sammen i en kategori. Her finner vi informasjon om lærernes tanker og perspektiver på disse tiltakene.

Under *Lærernes erfaringer og ønsker* ligger informasjon om betraktninger og erfaringer som lærerne både har fra skolehverdagen generelt, ved sin skole. Men også noen erfaringer fra tiltakene.

Under *Psykisk helse* er det i kategoriseringen samlet informasjon om lærernes erfaringer og tanker om faktorer som påvirker elevenes psykiske helse, både fra skolehverdagen og hverdagen generelt.

Dette er hovedkategoriene av temaer fra intervjuene som er gjort. Jeg er oppmerksom på at disse hovedgruppene kan skli litt over hverandres grenser, da informasjonen fra undersøkelsen er sammensatt.

## **2.9 Pålitelighet, validitet og overførbarhet**

### **2.9.1 Pålitelighet**

Et forskningsprosjekt må kunne argumentere for dets reliabilitet. Slik kan det vurderes hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og korrekt måte. I bunn og grunn er det prosjektets troverdighet som skal vurderes. (Thagaard, 2018)

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å være så gjennomiktig så mulig. Med det menes at jeg har forsøkt å beskrive alle steg jeg har gjort gjennom prosessen med å utarbeide oppgaven. Jeg har dermed også vært ærlig om faktorer som kan ha påvirket arbeidet med oppgaven på en negativ måte.

### **2.9.2 Validitet**

Validitet omhandler gyldighet av forskerens tolkninger. Thagaard beskriver at validiteten i oppgaven kan styrkes ved å oppnå teoretisk gjennomiktighet, og med det beskriver det teoretiske ståstedet som er til grunn for tolkningene som gjøres. Det er også viktig å ha en kritisk gjennomgang av analysen. (Thagaard, 2018)

Jeg har forsøkt å beskrive teorien som anvendes i denne oppgaven på en så god måte som mulig. Jeg har også vært oppmerksom på å ikke tillegge meninger til deltakerne i intervjuet,



men heller være sikker på at det som presenteres i denne oppgaven er deltakerens egne ord og meninger.

I analysen er det i følge Thagaard lurt å ha en annen part som kan se på arbeidet som gjøres med et kritisk syn. (Thagaard, 2018) Jeg har en veileder som korrigerer det jeg gjør der det er nødvendig. På den måten reduseres mulighetene for feiltolkning og svekkelse av validitet.

### **2.9.3 Overførbarhet**

Overførbarheten i oppgaven er at funnene gjort i undersøkelsen kan være nyttig for andre enn prosjekteier. Funnene omhandler sentrale faktorer som påvirker elevers hverdag, både i og utenfor skolen. Psykisk helse, elevers opplevelse av tilhørighet og elevers mestring vil være relevant for alle skoler. Funnene i denne oppgaven er basert på lærernes perspektiv på disse faktorene, knyttet sammen med lærernes perspektiv på prosjektet Laget rundt læreren og eleven. Dette mener jeg gjør denne undersøkelsen relevant for skoler på generelt grunnlag.

## **2.10 Forskningsetikk og personvern**

Det kreves av en forsker at en forholder seg til etiske retningslinjer og prinsipper. Dette betyr blant annet at det skal være redelighet og nøyaktighet i hvordan man presenterer forskningsresultater. Det betyr også at man skal være redelig overfor andre forskere, og man skal ikke plagiere andre. Man skal heller ikke stjele andres ideer, design og tanker uten å henvise til hvor man har tatt det fra. (Thagaard, 2018)

Forskingsetikk gjelder også i intervjuer og publisering av informasjon fra intervjuer. Særlig i intervjuer hvor man som forsker behandler personopplysninger om deltakerne. Her er det tre prinsipper som forskeren skal være oppmerksom på, og følge.

#### **1. Informert samtykke**

-Deltakerne skal få grundig og klar informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet, de skal også opplyses om sine rettigheter som deltaker. Retten til å trekke

sitt samtykke når som helst, og deltakelse uten negative konsekvenser er det særs viktig å informere om.

## 2. Konfidensialitet

-Forskeren har ansvar for at personopplysninger som er gitt ikke havner på avveie.

## 3. Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

-Forskeren skal være oppmerksom på eventuelle konsekvenser det kan ha for deltakerne å delta i prosjektet.

(Thagaard, 2018)

Rekrutteringen av deltakere til intervjuene i denne oppgaven skjedde gjennom rektorene ved de to skolene. Det er derfor viktig for meg å være oppmerksom på at det som er deltakernes sjef er klar over at nettopp disse deltakerne deltar og står bak informasjonen som gis. Deltakerne ved gruppeintervjuet fikk før intervjuet begynte grundig informasjon om hva det innebærer å delta, og om sine rettigheter. Jeg vektla informasjonen om at deltakelse er frivillig, og at man når som helst kan trekke seg fra intervjuet, også i ettertid. Jeg gjorde dem muntlig oppmerksomme på at siden rektoren deres vet at de deltar, og at det er relativt få deltakere i intervjuet, kan jeg ikke garantere fullverdig anonymitet. Deltakerne bekreftet at de forsto den informasjonen.

I spørreskjemaene gitt til deltakerne fra barneskolen fikk de den samme informasjonen gitt skriftlig, integrert i spørreskjemaet. Der måtte de også signere et samtykkeskjema.

Deltakerne der løste dette på forskjellige måter, noen av dem printet ut skjemaet og signerte for hånd, mens andre skrev navnet sitt i det gitte feltet inne på datamaskinen. Selv om det ikke er det samme som en håndskreven signatur, anser jeg det som tilstrekkelig med tanke på at de også har valgt å sende svarene sine til meg.

Informasjonen fra intervjuene er ikke basert på sensitive personopplysninger. I transkriberingen av intervjuet er også alle navn anonymisert i form av koder, også de navnene som nevnes underveis i intervjuet av deltakerne. Annen informasjon som jeg har vurdert som en risikofaktor for identifisering har jeg også omgjort eller utelatt. Dette gjelder også informasjon om andre personer enn deltakerne. Eksempel på dette er situasjoner fra skolen som jeg anser en risiko for at kan være unike, og dermed gjenkjennelig for leser. I mitt tilfelle var dette informasjon som ikke viste seg å være essensiell opp mot forskningsspørsmålene, så da valgte jeg å utelate denne informasjonen i stedet for å forsøke

å generalisere informasjonen.

Intervjuet og personopplysningene er oppbevart på diktafon og passord-beskyttet datamaskin. Jeg har søkt om, og fått, godkjenning av studien fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.<sup>3</sup>

Under selve intervjuet opplevde jeg at alle deltakerne var komfortable og engasjerte. Jeg er oppmerksom på at intervjusituasjoner kan oppleves på forskjellige måter for deltakere, også traumatisk. (Thagaard, 2018) Jeg tror ikke dette er tilfelle i dette intervjuet ut i fra opplevelsen jeg hadde av deltakerne. Jeg har heller ikke fått noen bemerkninger om dette i etterkant fra deltakerne. I spørreskjemaene er svarene langt kortere og mindre selvutgivende enn i gruppeintervjuet. Det er lite, eller ingen informasjon i svarene fra spørreundersøkelsene kan identifisere deltakerne ved publisering. Jeg er likevel oppmerksom på at også her vet rektoren ved skolen hvem som har sagt ja til å være med i undersøkelsen.

Det er viktig å vite at svarene som presenteres i denne oppgaven vil bli publisert, og at de da også er tilgjengelig for deltakerne fra intervjuet. Dette viser hvor viktig det er å ta hensyn til informantene når resultatene presenteres. (Thagaard, 2018)

---

<sup>3</sup> Vedlegg 3

## 3 Teori

### 3.1 Medborgerskap

Medborgerskap som begrep er svært relevant for tiden, også i skolesammenheng. I den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), er medborgerskap tatt med som et nøkkelbegrep. I denne oppgaven vil teori rundt medborgerskapsbegrepet, og medborgerskapsperspektivet være et teoretisk teppe som funnene og resultatene vil analyseres i lys av. I innledningen beskrev jeg medborgerskap som begrep, jeg vil her gre mer ut om teori knyttet til begrepet. Medborgerskapsperspektivet kan vi dele inn i tre kategorier:

- Rettferdighetsperspektiv
- Sosiologisk- og statsvitenskapsperspektiv
- Menneskerettighetsperspektiv

Jeg skal vise til teori knyttet til disse tre kategoriene av medborgerskap.

#### 3.1.1 Rettferdighetsperspektivet

**Inger Marie Lid om medborgerskap i møte med kategorier mennesker.**

Medborgerskap i dette perspektivet er omhandler «kategorier» av mennesker og hvordan et samfunn inkluderer disse menneskene på en mest mulig rettferdig måte. Lid (Lid, 2017) viser til to kategorier som hun knytter til det hun kaller «forestillinger av medborgerskap». De kategoriene hun viser til er *kjønn og funksjonsevne*. Ordet «forestillinger» gjør at tittelen antyder at disse kategoriene viser at et medborgerskap ikke alltid er reelt for alle. For oss nordmenn/skandinaver er det kanskje merkelig å tenke at kjønn skal ha noe å si for å ha de rettighetene og pliktene man har som medborger i et samfunn, i alle fall i dagens samfunn. Lid peker på at i et historisk perspektiv har kvinner vært ekskludert fra å være medborgere. For eksempel ved å ikke kunne forfølge utvikling av sine evner, ved at de har vært ekskludert

fra universiteter, også i vesten. Historisk sett har også allmenne kvinner fått stemmerett langt senere enn allmenne menn. Hun peker også på at da kvinner fikk tilgang til lønnet arbeid, samfunnsliv og utdanninger så krevde dette tilrettelegginger fra samfunnet. Det resulterte i for eksempel barnehagetjenester og sykepleietjenester, som da var med å muliggjøre kvinners inkludering i samfunnslivet, som en medborger. (Lid, 2017) Ser man på denne kategorien i et globalt perspektiv, vet man også at kvinner har langt færre rettigheter enn menn i flere land rundt om i verden. Det er derfor en svært relevant kategori i rettferdighetsperspektivet.

Den kategorien Lid her legger størst vekt på er *funksjonsevne*. Funksjonsevne (funksjonsnedsettelse) er en svært åpen kategori som på ingen måte er homogen. Det er en kategori med mennesker som har meget forskjellige evner og behov. Lid viser til at i et historisk perspektiv er det få grupper som har blitt ekskludert i like stor grad som den gruppen man kan kategorisere som «funksjonsnedsatt».

I nyere tid er kanskje den største utfordringen for gruppen som er mennesker med funksjonsnedsettelse ikke at de blir ekskludert, men at de ikke blir inkludert. Med det mener jeg at de muligens ikke blir aktivt ekskludert, men at det heller ikke gjennomføres tilstrekkelige tiltak som muliggjør inkludering for gruppen. Lid påpeker at tilrettelegging for denne gruppen både er universell og individuell. Med det mener hun at det trengs universelle tiltak, som hun kaller *universell utforming* (nøkkelbegrep som det skal knyttes teori til senere i teoriutredningen), og individuelle tiltak som er myntet på behovene til hvert enkelt individ.) Funksjonsnedsettelse er, som nevnt, veldig kompleks og sammensatt. Hun peker på at de aller fleste vil utvikle behov i løpet av livet, for eksempel ved alderdom. Mennesker med nedsatt funksjonsevne har også veldig ulike behov. En person som er døv vil i arbeidslivet behøve tilrettelegging som gjør opp for mangel på hørsel. En person i rullestol vil behøve tilrettelegging for nedsatt mobilitet. (Lid, 2017)

### **Nancy Frasers todimensjonale rettferdighetsteori.**

Nancy Fraser (Fraser, 2009) trekker frem andre grupper, eller kategorier av mennesker. Hun peker på rase og seksualitet, i tillegg til kjønn. Hun kritiserer de som tenker at urettferdighet må bekjempes enten kun med *anerkjennelsespolitikk*, eller kun med *omfordelingspolitikk*. Med anerkjennelsespolitikk menes det at det skal brytes opp under de verdier, holdninger

og sosiale ordninger i et samfunn som gjør at en gruppe, klasse eller lignende kategori av mennesker ikke oppnår reelt medborgerskap. Et eksempel Fraser bruker på en slik gruppe, er de med en annen seksualitet enn normen. I et slikt tilfelle er det ofte ikke det økonomiske aspektet som hindrer gruppen fra reelt medborgerskap i et samfunn, men anerkjennelse fra resten av samfunnet.

Med omfordelingspolitikk menes det at man utjevner urettferdige forskjeller økonomisk. Dette knytter Fraser til marxisme. I et slikt tilfelle omhandler det gjerne en klasse mennesker, gjerne arbeiderklassen. Det er ikke nødvendigvis anerkjennelse denne klassen trenger. Klassen av mennesker behøver økonomisk omfordeling som utjevner forskjellene og bryter ned klassene som system.

Det Fraser kritiserer er tanken om at disse to fremgangsmåtene/politiske grepene utelukker hverandre. Hun peker på at det finnes mange eksempler som hun mener er mer todimensjonale enn de eksemplene som er vist til nå. Eksempel hun bruker er rase og kjønn. (Fraser, 2009) Kjønn og kvinnekamp vet vi en del om. Vi vet at kvinner under kvinnekampen på 60-tallet i Norge ikke kun var ute etter anerkjennelse, ei heller kun økonomisk omfordeling. De var ute etter begge disse faktorene! Det er da det blir todimensjonalt, i følge Fraser. I saken om kvinnekampen kan vi se at disse faktorene nærmest er gjensidig avhengige av hverandre. Kvinner kunne ikke da regnet med å få sosial anerkjennelse til å være en fullverdig medborger i samfunnet hvis ikke samfunnet gjorde en økonomisk omfordeling. (Som det ble gjort, hvis vi ser på det Lid tidligere i oppgaven nevnte om samfunnsmessige tiltak som måtte gjennomføres for å la kvinner forfølge karrierer, utdanning og arbeid på lik linje med menn. Jeg nevner her barnehage og sykepleietjenester som ble utbredt for å erstatte rollene kvinner hadde vært tildelt tidligere i samfunnsordningen.)

Kvinner kunne heller ikke da ha regnet med en økonomisk omfordeling om de ikke opparbeidet seg (for eksempel gjennom kvinnekampen) nødvendig anerkjennelse som fullverdig medborger i samfunnet. Dette utgjør Nancy Frasers todimensjonale rettferdighetsteori.

#### **Fjørtøft om Frasers tredimensjonale rettferdighetsteori**

Fjørtøft (Fjørtøft, 2015) viser til at Fraser ble nødt til å oppdatere sin rettferdighetsteori.

Dette på grunn av at hennes todimensjonale rettferdighetsteori ble kritisert for å mangle en dimensjon. Hun så seg derfor nødt til å oppdatere, eller gjøre om, sin todimensjonale rettferdighetsteori til en ny tredimensjonal rettferdighetsteori. Den tredje dimensjonen i den oppdaterte rettferdighetsteorien er *politisk representasjon*. Fjørtoft peker på at denne tredimensjonale modellen utgjør et godt verktøy for å analysere faktorer som forhindrer likeverdig samfunnsdeltakelse for borgere. Hun poengterer at Frasers grunntanke bak modellen er for å oppnå samfunnsdeltakelse på like vilkår.

Den tredje dimensjonen, politisk representasjon, er en viktig del av den nye teorien på grunn av at det finnes tilfeller der urettferdighet, eller mangel på like vilkår for deltagelse ikke kan løses med økonomisk omfordeling eller anerkjennelse. I disse tilfellene er det mangelen på å ha noen som representerer seg i politiske, demokratiske, avgjørelser. Fraser peker her på tilfeller som personer som står uten statsborgerskap og papirløse mennesker. Mennesker som ikke har tillatelse til å oppholde seg i det landet de befinner seg i, er i en situasjon der de ikke har mulighet til å delta i rettslige og demokratiske prosesser. Denne typen politisk underrepresentasjon kaller Fraser «misframing». Fraser peker på at denne typen politisk underrepresentasjon må vurderes i det demokratiske prinsippet «prinsippet om alle berørte», som tilsier at alle individer som er berørt av en statlig eller politisk struktur skal ha en stemme. (Fjørtoft, 2015) Denne typen underrepresentasjon som stort sett ikke befinner seg innenfor nasjonale grenser.

En annen type politisk underrepresentasjon som Fjørtoft peker på i Fraser sin rettferdighetsteori er «alminnelig politisk underrepresentasjon». Denne typen politisk underrepresentasjon befinner seg som oftest innenfor nasjonale grenser. Dette er at politiske prosesser og regler hindrer mennesker i å delta og å bidra i demokratiet. Eksempler her er mennesker som ikke har stemmerett, som vi vet at for eksempel kvinner ikke har hatt i lang tid i historisk perspektiv, og fortsatt også i dag i noen land. (Fjørtoft, 2015)

### 3.1.2 Medborgerskap i et sosiologisk- og statsvitenskapsperspektiv.

Boje (Boje, 2017) tar for seg medborgerskapsbegrepet slik det har utviklet seg til å bli i tiden fra etter andre verdenskrig. Som nevnt tidligere i oppgaven bygger begrepet rundt en borgers rettigheter og plikter i et samfunn. Boje peker på at dette har vært grunnlaget for utviklingen av velferdsstatsordningene vi finner i Norden. Boje trekker frem fire dimensjoner av medborgerskap, som han utdyper. I tillegg drøfter han rundt begrepet *aktivt medborgerskap*. Jeg skal først nå si litt om de forskjellige dimensjonene av medborgerskap, og litt om aktivt medborgerskap.

#### Den sosial-liberale tilgang - medborgerskap som sosiale rettigheter og plikter.

Thomas H. Marshall skrev i 1950 om *Citizenship and Social Class*. (Boje, 2017) Det er dette Boje skriver ut i fra om denne dimensjonen av medborgerskap. Marshall mener at medborgerskapet skal beskytte borgerne mot markedet, og markedssvikt. Det gjennom medborgerskapet å ha rett til inkludering sosialt, økonomisk og politisk, samt å ha en felles tilgang på samfunnets ressurser som skal garantere for en viss levestandard for alle borgere av et samfunn. Dette er dog knyttet opp mot en borgers plikter overfor samfunnet. Marshall har i stor grad vektlagt rettighetene til borgerne kontra borgerens plikter, men han nevner plikter som arbeid, aktiv deltakelse i samfunnet og det å ta vare på seg selv og sin familie. Boje trekker frem at denne dimensjonen av medborgerskap går godt overens med den sosialdemokratiske tanken.

*«De sociale rettigheder bliver i denne sammenhæng set som afgørende for at sikre den sociale sammenhængskraft. Denne position er i overensstemmelse med den socialdemokratiske ideologi, som forstår individuelle rettigheder som knyttet til social retfærdighed, hvilket opnås ved at sikre alle borgere retten til uddannelse, social tryghed, offentlige sundhedsydelser mv.» (Boje, 2017, s. 170)*



## Den libertære tilgang – medborgerskap som individuelt ansvar.

Denne dimensjonen av medborgerskap er en neoliberal, konservativ kritikk av Thomas H. Marshall. Denne dimensjonen av medborgerskap er i langt større grad bygget på at ansvaret skal gis til individene i samfunnet. Altså ikke i like stor grad en gjensidig kontrakt mellom stat og individ med gjensidige rettigheter og plikter. I denne dimensjonen legger man større vekt på å omfordele muligheter for individer enn å omfordele økonomiske verdier. (Boje, 2017)

*«Mens det sociale investeringsregime uttrykker et moderne socialdemokratisk svar på velfærdsstatens utfordringer, uttrykker det neoliberale regime en borgerlig strategi med fokus på borgernes plikt til selv at sikre sig socialt og økonomisk. Dette gøres i et forsøg på reformering og i sidste ende måske en afmontering af velfærdsstaten. I takt med den øgede vægt på sociale investeringer i stedet for sociale rettigheder, som er strategien i både investeringsregimets og det neoliberale regimes strategi, er der tale om en pligt til at være aktiv gennem arbejde eller uddannelse for at opnå de sociale ydelser. Man skal være aktiv – først og fremmest aktiv i forhold til betalt arbejde eller uddannelse – for at blive betragtet som fuldgyldigt medlem af det sociale fællesskab. Relateret til denne forståelse er princippet om subsidiaritet, hvilket betyder, at den enkelte borger har pligt til at udnytte og stole på egne ressourcer, og hvis det ikke er tilstrækkeligt, så på sin families ressourcer. Kun hvis familien, lokalsamfundet eller de civile organisationer i den nævnte rækkefølge ikke formår at løse borgerens økonomiske eller sociale problemer, træder staten til.» (Boje, 2017, s 176)*

Videre forteller Boje at denne neoliberale tilnærmingen finner man eksempelvis i USA og Storbritannia. Ideen er at medborgerskapet, og inkluderingen gjennom medborgerskapet kommer gjennom aktivisering, da innen arbeid og utdanning. En velferdsstat, slik vi kjenner den, krever at borgerne og bedrifter betaler høye summer i skatt og avgifter for å finansiere statens rolle som forsørger for sine borgere. I denne tilnærmingen baserer man seg i større grad på at skatter og avgifter skal være lave, slik at flest mulig har mulighet til å investere i sitt arbeid, og på den måten skape arbeidsplasser – også for de med lavest forutsetninger for å delta i arbeidsmarkedet. De baserer seg også i større grad på at private instanser skal forsørge de individene som behøver det, det være familie, lokalsamfunn eller private aktører. (Boje, 2017)

## Den republikanske tilgang – medborgerskap som deltakelse

I denne dimensjonen beskriver Boje dette som en reaksjon på mistillit mellom borgere og et elitisk politisk styre. Det er trender i flere samfunn at politikken profesjonaliseres, og at «vanlige» mennesker i mindre og mindre grad deltar aktivt i politikk og politiske avgjørelser. Dette danner en elite som har det politiske ansvaret, i følge Boje. (Boje, 2017) og fører til at avstanden mellom befolkning og politikere blir stor, og noen ganger for stor. Dette fører da til mistillit fra befolkningens side.

Denne dimensjonen på medborgerskap er som sagt en reaksjon på et slikt fenomen. Løsningen på dette er da å innføre et demokrati som i større grad er tilrettelagt for grasroten i samfunnet. Boje illustrerer med et eksempel fra Brasil, hvor politikerforakten grunnet korrupsjon og så videre førte til en omveltning av det politiske styre i regionen. Idéen bak dette er forståelsen om at «alle» mennesker er i stand til å ta beslutninger som berører seg selv.

*«Når der er muligheter for, at befolkningen kan bli involvert i beslutninger omkring de praktiske problemer, som direkte berører deres daglige liv, så deltager de i stort tal. Fattige mennesker deltager ofte mere end de velhavende, når de får mulighed for det.» (Boje 2017, s. 182)*

Her ser vi at en slik tanke fører til en naturlig omfordeling av økonomiske og sosiale verdier. Hvis det er slik at når beslutningene gis til grasroten, så deltar det flere, og i større grad fattige enn velstående individer. På en slik måte vil da beslutningene mer sannsynlig være gunstige for de deler av befolkningen som behøver det mest, da det er viktigere for dem å delta i beslutningen enn dem med mye penger og god sosial posisjon.

Idéen er altså å gi beslutningsansvaret direkte til folket, i stedet for å gi beslutningsansvaret til folkevalgte politikere. Dette er relevant sett i lys av begrep som for eksempel

brukermedvirkning, der idéen er at individer skal ha noe de skulle ha sagt i saker som angår seg selv.

### **Medborgerskap – identitet og tilhørighet. Kommunitarisk medborgerskap.**

Boje skriver om den siste dimensjonen av medborgerskap at det deltakende medborgerskap er bygget på kritikken av representativt demokrati som middel i politiske beslutninger. Denne modellen (representativt demokrati) har akselerert i senere tid, med globalisering og så videre, og har vokst i en tilpasning til den neoliberale markedsmoellen, som står i motsetning til den kommunitariske modellen. (Boje 2017, s. 185.) Det kommunitariske er bekymret for den politikken som setter individuell frihet høyt, og som gir markedet mulighet til å styre borgernes liv. Det kommunitariske er også bekymret for velferdsstatlig byråkrati og regulering, og at det skal avløse demokratisk deltakelse blant borgerne. Det det kommunitariske søker er et aktivt sivilsamfunn, hvor borgerne deltar i politiske og økonomiske beslutninger. Et samfunn hvor borgerne er i stand til å ta gode beslutninger med intensjon om at det skal være til det beste for det felles gode. (Boje 2017, s. 184)

*«I stedet for en forbrukerkapitalisme, hvor det er markedet som styrer individets interesser og valg, er det kommunitaristernes tanke, at borgerne skal være oplyste, og deres valg skal være styret af det «fælles gode» eller det gode samfund. Og med det gode samfund mener de er samfund, hvor «the hearts and minds» er styrende for borgernes levevis Denne levevis skal i kommunitaristernes øjne være, hvad Bellah (Bellah et al. 1985 i Boje 2017) beskriver som lokalsamfundets politik og det kulturelle fælleskab, som udspringer af de sociale netværk og den gensidighet, som kendetegner kollektivet, det være sig det lokale eller nationale.» (Boje 2017, s. 185)*

Kommunitarismen vektlegger at det skal skapes økonomiske og sosiale forutsetninger for at borgerne skal ha lik adgang til det offentlige og til politiske beslutninger. Slik fremmes et inkluderende medborgerskap. Boje trekker også frem viktigheten av at det legges til rette for at borgerne får innsyn i, og har kompetanse til å vurdere det administrative rundt politiske

beslutninger.

Dette er relevant med tanke på brukermedvirkning, og aktivisering av sitt medborgerskap.

### **Aktivt eller passivt medborgerskap.**

Boje diskuterer de forskjellige dimensjonene av medborgerskaps passive og aktive sider. Han trekker frem passive egenskaper og aktive egenskaper ved de forskjellige dimensjonene. Ved den sosial-liberale dimensjonen trekker han frem fokus på økonomiske, politiske og sosiale rettigheter som passive egenskaper. Han trekker frem oppfyllelse av plikter, aktivt arbeid for velferd og assimilasjon gjennom språk og kultur som aktive egenskaper.

Ved den liberale dimensjonen trekker han frem faktorer som frihet fra restriksjoner og ansvar for egen velferd som passive egenskaper, mens han trekker frem det individuelle ansvaret som aktiv egenskap.

Ved det republikanske aspektet trekkes kollektivt ansvar og selvhjelp i dialog med andre som passive egenskaper. Demokratisk deltakelse, beslutningskompetanse og selvstyrte aktiviteter trekkes frem som aktive egenskaper.

Ved det kommunitariske aspektet trekkes fokus på identitet og nasjonalfølelse frem som passive verdier. Engasjement i lokalsamfunnet, sosiale nettverk og tanken om det gode samfunn trekkes frem som aktive egenskaper. (Boje 2017, 193)

### **3.1.3 Menneskerettighetsperspektivet**

I dette perspektivet står CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) sentralt.

«Dette er menneskerettigheter presisert for personer med funksjonsnedsettelse. Kjersti Skarstad har gode utfyllende kommentarer i artikkelen «Hva skal vi med denne CRPDen?» (Skarstad, 2017). Skarstad mener at det er et stort gap mellom norsk praksis og menneskerettighetene i CRPD. NOU 2016:17 avdekker, og peker på, flere problemer. Eksemplene Skarstad trekker frem fra NOU er forskjellene på rettigheter, og faktisk tilrettelegging. Rett til arbeid, men i realiteten begrenset tilgang til arbeidsliv. Dårlig rettssikkerhet på helse- og omsorgsområdet, svikt i utdanningen da ufaglærte ofte underviser selv om man har rett til lik utdanning, med flere eksempler. Skarstad skriver videre at CRPD er et gjennombrudd for en ny forståelse av hva funksjonshemming er. Den slår fast at funksjonshemming ikke først og fremst er en medisinsk kategori, men at det i stor grad skapes i individets møte med samfunnet. Det vil si at samfunnet er innrettet på en diskriminerende måte, og dermed flyttes fokuset over på samfunnet når det søkes etter løsninger. CRPD oppfordrer til respekt for forskjeller, og aksept som en del av mangfoldet.» (Bergane, 2018.)

Dette er svært relevant i et inkluderingsperspektiv, som står sentralt i tanken om medborgerskap.

## **3.2 Samhandling**

Teorien tilknyttet dette begrepet er hentet fra en tidligere eksamensoppgave skrevet av meg. Dette er teori innen samhandling knyttet til to perspektiver. Disse perspektivene på samhandling omhandler helsesektoren, og ikke skolesektoren. Jeg mener likevel at det er relevant for dette prosjektet på grunn av likheter. Den hovedsakelige likheten som gjør at disse perspektivene kan overføres til skolesektoren er at det utvikles et tilbud/tjeneste av fagpersoner for en brukergruppe.

### **3.2.1 Bruker-/pasientperspektivet**

«I følge Melby & Tjora er det fra et pasientperspektiv på samhandling at det kan være lettest å avdekke samhandlingsproblematikk. Pasienten/brukeren er den aktøren i samhandlingen

rehabiliteringen eller habiliteringen skal sentreres rundt, og eksistere for. Samhandling av tjenester er noe det norske samfunn har som mål når det skal tilby hjelp til bruker/pasient. (Melby & Tjora, 2013,) Tverrfaglig kompetanse er et begrep som gir utelukkende gode assosiasjoner når det nevnes. Brukere og pasienter i hele Norge har nytt godt av god samhandling av tjenester i lang tid. Behandlingstilbud som er mer eller mindre skreddersydd brukers behov for hjelp, er en god og utbedret måte å tilby borgere den hjelpen som behøves. Likevel er det i dette perspektivet «lettest» å avdekke problemer i samhandling. Man kan høre historier om personer som føler seg som en kasteball mellom institusjoner og instanser, man kan også høre historier om pasienter som ikke føler de får uttrykt sine ønsker i behandlingsplaner. Det siste punktet er et sentralt punkt i samhandling fra et pasientperspektiv fordi det innebærer et sentralt begrep, *brukermedvirkning*. Brukermedvirkning er det som kan være avgjørende for hvordan samhandlingen i en rehabiliteringsprosess eller habiliteringsprosess fungerer i et pasientperspektiv. Da altså at høy grad av brukermedvirkning tilsier god samhandling, og at lav grad av brukermedvirkning tilsier dårligere samhandling. Med brukermedvirkning menes å myndiggjøre borgeren, eller da pasienten. (Feiring, 2013,) På den måten blir pasienten en av aktørene i samhandlingsprosessen, og ikke bare den samhandlingsprosessen er for. Solvang & Slettebø skriver ut i fra stortingsmeldingen *Ansvar og meistring* (St.meld. nr. 21 (1998-99)) at meldingen legger vekt på brukermedvirkning. Den uttrykker viktigheten av å utvikle tjenester som plasserer bruker i førersetet i egen rehabilitering. Solvang & Slettebø mener at dette viser til en forståelse av rehabilitering som blant annet vektlegger tjenestebrukerens autonomi og innflytelse. (Solvang & Slettebø, 2012) Stortingsmeldingen *Samhandlingsreformen* (St.meld. nr. 47 (2008-2009) s. 51) peker også på at pasienten har gått fra å være en passiv aktør, eller part, til en aktiv aktør. Det skrives i meldingen at brukers behov skal settes i sentrum, og at tjenesteyterne må kunne se utenfor faglige rammer for å se det helhetlige bilde av pasienten/tjenestebrukerne. Brukermedvirkning foregår på to måter, på to forskjellige nivåer, i følge Solvang & Slettebø. Det foregår ved pasientens innflytelse på egen rehabiliteringsprosess. Dette foregår på individnivå. Brukeren får uttrykke sine meninger om, og ønsker for behandlingen til de profesjonsutøverne som skal være med i samhandlingen av rehabiliteringsprosessen eller habiliteringsprosessen. Det kan også foregå gjennom brukerrepresentasjon i styring og ledelse av rehabiliteringsvirksomhet, som brukerråd. Da er det ikke nødvendigvis selve

brukeren som uttrykker sine personlige meninger, men representanter for brukerne som uttrykker brukernes meninger. Det er heller ikke nødvendigvis i møte med de profesjonsutøverne som skal møte brukerne, men ofte representanter for profesjonsutøverne. Dette er på systemnivå. (Solvang & Slettebø, 2012) Solvang & Slettebø påpeker at det er viktig at brukermedvirkning ikke blir en byrde for brukeren, og ikke en hvilepute for den profesjonelle. (Solvang & Slettebø, 2012) Det vil si at brukermedvirkning kan også være for brukeren å uttrykke et ønske om å legge alt ansvaret over på den profesjonelle. Det er ikke alltid at brukeren er i en situasjon der man ønsker å ta egne valg, eller å påvirke for mye. Det er viktig at det blir tatt med i betraktningen at ansvaret til syvende og sist ligger på den profesjonelle, og den institusjonen som brukeren er under. Den profesjonelle må heller ikke bruke brukermedvirkning som en hvilepute. Det er viktig at den profesjonelle til en hver tid er bevisst på at det er de som er nettopp profesjonelle. Tilbake til det jeg innledet med, at i pasientperspektivet kan man ofte lettest avdekke samhandlingsproblemer. Melby & Tjora trekker frem fragmentering og oppstyking av helsetjenester som samhandlingsproblemer som synliggjøres i anvendelse av et pasientperspektiv. Melby & Tjora peker på en rekke faktorer som kan falle inn under dette:

*Fragmenteringen omfatter alt fra intern organisering av de enkelte sykehusklinikker, sykehus og helseforetak, til de mer overordnede regionale helseforetak, samt kommunehelsetjenesten, fastleger, privatpraktiserende spesialister, psykiatriske team og andre lokale tjenester. Et pasientforløp går gjerne gjennom mange slike organisasjoner og tjenester (...) Vi finner også at en rekke strukturelle forhold kompliserer samarbeid. Eksempler kan være finansieringsordninger, manglende retningslinjer for samhandling, uavklarte ansvarsforhold, dårlig kommunikasjonsstøtte og IKT – systemer som ikke «snakker sammen». (Melby & Tjora, 2013, s. 16)*

Samhandling betyr jo at flere aktører skal jobbe sammen om en bruker. Det er lett å tenke på det klisjeaktige uttrykket «jo flere kokker, jo mere søl». Kommunikasjon er nøkkel til god samhandling. Når aktører har for lav grad av kommunikasjon vil det til syvende og sist gå ut over pasienten, brukeren, eleven og så videre. Derfor kan man si at ved å anvende et pasientperspektiv på samhandling, kan man lettere avdekke problemer ved samhandling enn ved å anvende andre perspektiver på samhandling.

### 3.2.2 Profesjonsperspektivet

Et annet perspektiv på samhandling i rehabilitering og habilitering er profesjonsutøvernes perspektiv. Jeg synes at dette, sammen med pasientperspektivet, er de mest spennende perspektivene på samhandling. Det er profesjonsutøverne som skal være i direkte kontakt med brukerne i en rehabiliteringsprosess/habiliteringsprosess. Selv om vi har sett på at det er viktig at brukeren/pasienten er en sentral aktør i samhandlingen, og at det er viktig at brukeren settes i sentrum av prosessene, er det likevel hos profesjonsutøverne at det faglige ansvaret ligger. De skal også ta ansvar for brukerens fremgang. Profesjonsutøverne er også tjenere av det systemet de er en del av, som Hammel påpeker. (Hammel, 2006)

Profesjonsutøverne tjener i følge Hammel to mestere, brukeren og systemet.

Profesjonsutøverne er bindeleddet mellom systemet som er til for brukeren, og brukeren.

Det er de som er i direkte kontakt med brukerne, og de gjennomfører

behandlingen/rehabiliteringen brukeren trenger. Profesjonsutøverne skal i følge

stortingsmeldingen *Samhandlingsreformen* være forskningsbasert, og det uttrykkes som mål

å øke fagpersonellens forskningskompetanse. (St.meld. nr.47. (2008-2009) s. 126) Det settes

altså store krav til at profesjonsutøverne skal ha et stort fokus på, og holde seg til, sitt fag i

møte med brukerne. Vi har sett tidligere i utredningen av pasientperspektivet at det også

settes krav til at profesjonsutøverne skal være bevisst på å sette brukerne i sentrum av sin

egen behandling, og at de skal se det helhetlige bilde av brukerens person og autonomi i

møte med behandlingen. Dette illustrerer i stor grad hva Hammel mente med at

profesjonsutøverne tjener to mestre i sin praksis. De er i smeltepunktet mellom institusjon

og bruker, og det er deres ansvar at begge «mestre» blir fornøyde, om man kan si det på den

måten. Det er selvsagt en utfordring når det er satt stort fokus på å sette brukeren i sentrum

av behandlingen, og å måtte inkludere brukeren i valg som skal tas. Kynisk sett hadde det

nok vært lettere å kun forholde seg til de rammene som institusjon/arbeidsgiver har satt, og

bruke sin profesjonsmakt til å ta valgene på vegne av brukeren. Dette ville selvsagt ikke

nødvendigvis gjort behandlingen bedre, kun enklere for profesjonsutøveren. Poenget er at

fagpersonen står i en vanskelig situasjon hvor man må ta hensyn både til faget man

representerer og brukeren man er i møte med.



I nevnte stortingsmelding er det også satt fokus på profesjonsutøverens fleksibilitet innenfor de tjenestene som tilbys samfunnets borgere. Det skrives at helsepersonellens fleksibilitet er avgjørende for hvor godt helse- og omsorgssektoren kan fungere. (St.meld. nr.47. (2008-99) s. 36) Jeg synes dette er verdt å ta med i redegjøringen av dette perspektivet da det sier noe om det (eventuelle) mangfoldet en profesjonsutøver skal være faglig sterk i.

Det ble nevnt i utredningen av pasientperspektivet at brukeren har mange aktører å forholde seg til, og at det er mange aktører som kan påvirke pasientforløpet i møtet med tjenesten. Dette er også tilfellet for en profesjonsutøver. Stortingsmeldingen skriver om samhandling at samspillet mellom involverte aktører er komplekst i helsearbeid nettopp på grunn av at det er mange aktører. Stortingsmeldingen nevner bruker, arbeidsgiver, fastlege, NAV-kontor, spesialhelsetjenesten og kommunen. (St.meld. nr. 47. (2008-2009) s. 37) Jeg har i denne oppgaven hatt størst fokus på bruker og profesjonsutøver i møte med samhandlingsprosessen, men det er i realiteten flere aktører som kan påvirke pasientforløpet. Det kan være NAV-kontor som påvirker lengden på opphold fra arbeid med finansiell støtte, det kan være arbeidsgiver som påvirker hvor lenge en arbeidstaker og pasient kan være borte fra arbeid og så videre. I slike tilfeller blir det flere aktører å forholde seg til både for bruker og profesjonsutøver. Hvis bruker for eksempel føler seg tvunget tilbake i arbeid før profesjonsutøveren mener at bruker er klar for det, hvilke stemmer blir hørt i samhandlingen da? Slike situasjoner kan være eksempler på det jeg i delen om pasientperspektivet pekte på angående dårlig kommunikasjon mellom aktører. Noe som i dette tilfellet også direkte påvirker profesjonsutøver som representerer et fag og en behandlingsplan.

Jeg vil også trekke frem maktaspektet i dette perspektivet. Profesjonsmakt er et fenomen som oppstår når en profesjonsutøver inngår i en relasjon med en bruker. Det er ikke til å komme utenom at i de aller fleste tilfellene vil profesjonsutøveren i større grad være kvalifisert (i alle fall på papiret) for å stake ut en behandlingsplan enn brukeren selv, dette til tross for at brukeren er den eneste i relasjonen som er ekspert på nettopp sin egen kropps unikhhet. Hammel skriver om profesjonelle terapeuter som gode mennesker med gode intensjoner, som likevel har endt opp med å være i en selvutnevnt ekspertrolle hvor de har makt over andre i form av at andre mennesker har behov for deres hjelp. Hun fortsetter å kritisere «*professional therapist*» - begrepet da hun mener det medfører en status og prestisje som gjør at det medbringer ambisjoner for egen selvhevdelse og ikke

representasjon for sine «clients» (brukere). Hun mener at det er viktig å se med skepsis på institusjoner som mener de har et behandlingstilbud som setter brukeren i sentrum, og se om det faktisk er det som skjer. (Hammel, 2006)

Også i utredningen av dette perspektivet har jeg hatt mest fokus på de negative aspektene ved samhandlingen, eller i alle fall fellene som er å gå i når det kommer til samhandlingsprosessene. Det er selvfølgelig også flere positive aspekter ved samhandling fra dette perspektivet. Det er svært positivt at stortingsmeldingen som er nevnt tidligere setter fokus på god samhandling, med mal om at brukeren skal settes i sentrum av behandlingen. Det er også positivt at profesjonsutøveren ikke står med det fulle og hele ansvar for behandlingen til en bruker, men at de kan spille på lag med brukerne for å optimalisere behandlingen som gis. Jeg ser for meg at det gir en stor trygghet for de aller fleste profesjonsutøvere i at de har muligheten til å ende opp med en behandling som de vet at også brukeren er positiv til, ved at brukerens stemme er hørt gjennom brukermedvirkning.» (Bergane, 2019:2)

### **3.3 Brukermedvirkning**

Brukermedvirkning er et begrep som passer best inn i helse- og omsorgssektoren, selv om det også kan brukes innenfor skolesektoren. Dette i tilfeller som for eksempel barn og ungdom som har fått et habiliteringstilbud i form av enten faglig og/eller sosial støtte i skolehverdagen. Jeg mener at det er overførbart til skolesektoren også på generelt grunnlag, dette på grunn av at jeg anser strukturen som noe lik. Med det mener jeg at det forholdet system-profesjonsutøver-«bruker», som det er vist til under «samhandling» i teori-delen, er noe lik forholdet skolesystem-lærer-«bruker»/elev. I denne oppgaven, hvor fokuset rettes mot læreres perspektiv på et prosjekt, vil kanskje *medvirkning* ha vært et mer beskrivende begrep. Likevel mener jeg at man kan, ut i fra ordlyden i prosjektets navn og beskrivelse (Laget rundt læreren og eleven) argumentere for at læreren kan kategoriseres som en «bruker» av den støtten som prosjektet tilbyr. Jeg velger også å beholde begrepet brukermedvirkning på grunn av at det er det begrepet som brukes i teorien jeg har funnet relevant til oppgaven. Den teorien jeg har funnet omhandler primært helse- og omsorgssektoren, men jeg tør påstå at den er relevant også inn mot dette.

I regjeringens NOU «Det viktigste først» (NOU:2018:16) settes åpenhet og brukermedvirkning sammen. Der pekes det på at åpenhet er en viktig faktor for tilretteleggelse av brukermedvirkning. På den måten vil brukerparten være i bedre stand til å medvirke i beslutningsprosesser, og også lettere kunne akseptere beslutninger som er gjort. De peker også på at det vil øke sjansen for at tiltak lykkes, om man er åpen for medvirkning fra brukerparten.

*«Utvalget mener at brukermedvirkning på alle nivåer vil styrke prioriteringsarbeidet og bidra til økt åpenhet, legitimitet og aksept for prioriteringsbeslutningene. Brukermedvirkning vil også i mange tilfeller bidra til økt treffsikkerhet i utformingen og gjennomføringen av tiltak. Utvalget mener dette er særlig relevant i den kommunale helse- og omsorgssektoren, der tjenesten i større grad enn i spesialisthelsetjenesten skal legge til rette for mestring. Brukerens egen vurdering av hva som er viktig, er derfor vesentlig for utformingen av gode tjenester til den enkelte.»*  
(NOU:2018:16, s.11)

Brukermedvirkning er også et viktig begrep innenfor samhandlingsbegrepet. I situasjoner hvor ulike instanser og profesjoner er sammen om utarbeidelsen av et tilbud for en bruker/brukergruppe er det kanskje større sjanse for at bruker/brukergruppen mister sin stemme. Kanskje er det også ekstra viktig i de situasjonene at bruker/brukergruppen har en stemme, og en finger med i spillet. Om dette sier regjeringens NOU dette:

*«Av helse- og omsorgstjenesteloven følger også at kommunen skal arbeide helsefremmende og forebyggende (§ 3-3), at kommunen skal legge til rette for samarbeid og samhandling (§ 3-4) og at kommunen skal sørge for brukermedvirkning, systematisk innhenting av pasienter og brukeres erfaringer og synspunkter, samt legge til rette for samarbeid med brukerorganisasjoner og frivillige organisasjoner (§ 3-10).»* (NOU: 2018:16, s.50)

Det pekes på et begrep som kalles *kunnskapsbasert praksis*. Kunnskapsbasert praksis baserer seg på en tredeling i en samhandlingsprosess. De tre delene består av forskning, erfaringer

og brukermedvirkning. Det pekes på at forskningsbasert kunnskap, og erfaringsbasert kunnskap ikke alene er tilstrekkelig, men at brukerkunnskapen også må tas med i utformingen av tjenestetilbudet. (NOU:2018:16, s. 135)

Askheim tar for seg tre brukermedvirkningsdiskurser. (Askheim, 2017)

De tre diskursene er *rettighetsdiskurs*, *konsumentdiskurs* og *samproduksjonsdiskurs*.

Rettighetsdiskursen tar utgangspunkt i at individet har en demokratisk rett til innflytelse over eget liv, og på den måten kan individet være en fullverdig medborger.

Brukermedvirkning ses i denne diskursen både som et middel på veg til dette målet, men også som et mål i seg selv.

I konsumentdiskursen ses borgeren på som en konsument, og putter dermed borgeren i et slags marked. Med det menes at borgeren skal være i kontroll over hvilke tjenester den mottar, da borgeren kjenner seg og sine behov best selv. Det er altså en frihetstenkning i møte med brukermedvirkning i denne diskursen, som gjør at borgeren står fritt i møte med tjenestetilbud.

Samproduksjonsdiskursen er skeptisk til en hierarkisk tilnærming, hvor tjenesteyteren er den aktive eksperten, og brukeren er den passive mottakeren. Den er også skeptisk til konsumenttilnærmingen, hvor brukeren er avgrenset til en forbruker av tjenester.

Samproduksjonsdiskursen ser på brukerne som fullverdige borgere som har rett på å påvirke tjenester som berører dem selv. Her går man noe bort i fra begrepet «brukermedvirkning», og lener mer mot det å være en samprodusent av tjenesten, i sammen med tjenesteyteren eller tjenesteyterne. (Askheim, 2017)

Dette, sammen med regjeringens stortingsmelding, er interessante perspektiver på brukermedvirkning. De tar for seg forskjellige måter å tilnærme seg medvirkning på, og data fra undersøkelsene gjort blant lærerne i undersøkelsen kan ses i lys av dette.

### **3.4 Universell utforming**

Universell utforming er noe man kan kalle et perspektiv innenfor medborgerskap. Jeg har likevel valgt å ha det med som kjernebegrep i denne oppgaven. Det har jeg gjort på grunn av

at jeg synes det er interessant å undersøke hvordan fysiske og sosiale forhold blir tilrettelagt på en måte som gjør det mulig å inkludere alle involverte individer.

Den mest vanlige bruken av universell utforming er når man omtaler fysiske rom og fysiske løsninger. Det kan være bygg, veier, byområder, parker og så videre. Tanken med universell utforming er at disse fysiske rommene skal designes på en måte som gjør at alle, eller så mange som mulig, har mulighet til å fullt ut benytte seg av det. Et enkelt eksempel kan være at hvis det i et byrom bygges en trapp, så går det en liten veg ved siden av som fører opp til det samme stedet, slik at for eksempel rullestolbrukere også kommer seg opp. Dette er en måte å tenke inkluderende og likestillende medborgerskap.

I Norge er det både en definisjon av dette begrepet i juridisk sammenheng, den finner man i likestillings- og diskrimineringsloven, og en politisk, som man finner i FNs CRPD (Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. (FN, 2008) (Lid, Le, Lein & Rydningen 2019)

I CRPD defineres begrepet på en måte som viser at det ikke kun omhandler fysiske rom.

*«Med 'universell utforming' menes utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og en spesiell utforming. 'Universell utforming' skal ikke utelukke hjelpemidler for bestemte grupper av mennesker med nedsatt funksjonsevne når det er behov for det» (FN, 2008: Artikkel 2, norsk oversettelse)*

Vi ser at blant annet tjenester er nevnt som noe som kan utformes på en måte som gjør at alle mennesker kan bruke det. Dette er interessant i møte med tiltak som Laget rundt læreren og eleven, som ikke rettes inn mot enkeltindivider, men mot større grupper mennesker.

Begrepet knyttes typisk opp mot funksjonshemming. En viktig faktor i CRPD er at man skal ha en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Med det menes at en funksjonshemming ikke i seg selv er et problem. Problemet oppstår i det omgivelsene (fysisk og sosialt) ikke evner å legge til rette for alle individer. Om omgivelsene ikke evner å tilrettelegge for

deltakelse og tilgjengelighet, eller hindrer noen individer i deltagelse og tilgjengelighet, er dette noe som er diskriminerende overfor de individer og grupper dette rammer. Det er altså ikke noe som man skal se på som en konsekvens av en funksjonshemming. (Lid, Le, Lein & Rydningen 2019) Et eksempel på dette kan være en skoleelev som ikke har tilgang til alle rom i skolen, eller ikke har aktiviseringsmuligheter i skolegården. I en slik situasjon er det ikke en funksjonshemming som er et uheldig problem, det er mangelen på tilrettelegging som er diskriminerende overfor den skoleeleven.

Dette er et interessant perspektiv å ta med seg i møte med funnene gjort i undersøkelsen i denne oppgaven. Dette særlig fordi prosjektet Laget rundt læreren og eleven har som mål å treffe med tiltak som skal være positive for større grupper individer.

### **3.5 Folkehelse**

Folkehelse er et begrep som blir brukt når man omtaler den generelle helsen til en gruppe, eller en befolkning. Det vil si at om man gjør tiltak innen folkehelse så er det ikke rettet inn mot én spesifikk borger. Folkehelse er ikke kun et begrep som omhandler en befolknings fysiske helse, men også psykisk helse. Tiltak innen folkehelse kan for eksempel være en kur mot kreft. Det ville gjort store utslag på en befolknings folkehelse om en sykdom som rammer så store deler av befolkningen hadde forsvunnet. På samme måte kan tiltak innen folkehelse være rettet mot utdanning. Tiltak som gjør at flest mulig fullfører videregående skole, og på den måten får flere valgmuligheter når man skal starte voksenlivet, vil være svært positivt for folkehelsen. Tiltak som skal sørge for at færrest mulig er ensomme vil også gi et stort løft i folkehelsen, da ensomhet er noe som i de fleste tilfeller er en tung psykisk påkjenning.

*«Folkehelsearbeidet har endra seg frå at hovudvekta låg på arbeid mot smittsame sjukdommar og andre miljøfaktorar, til at det òg blir retta merksemd mot eit breiare sett av sosiale og strukturelle faktorar som påverkar helsa. Det er ikkje berre eit ansvar for det*

*offentlege og helsesektoren åleine – alle samfunnssektorar må bidra med dei verkemidla dei har til rådvelde.» (Meld. St. 19, 2018-2019, s. 141)*

Det gjøres undersøkelser og målinger av den norske befolknings folkehelse, de publiseres i noe som heter folkehelseprofil. Den utarbeides av Folkehelseinstituttet (FHI). I denne oppgaven skal jeg bruke teori fra regjeringens folkehelsemelding. (Meld. St. 19, 2018-2019) I denne stortingsmeldingen beskrives regjeringens planer for tiltak rettet mot folkehelsen i den norske befolkningen. Jeg vil fra folkehelsemeldingen trekke frem noen punkter jeg tror er relevante inn mot denne oppgaven.

Ett av satsingsområdene i denne folkehelsemeldingen er mot ensomhet. Ensomhet er som jeg nevnte tidligere noe som kan være en påkjenning for individers psykiske helse. I folkehelsemeldingen presiserer de at det er forskjell på ensomhet, selv om vi i det norske språk kun har ett ord for ensomhet. Det pekes til det engelske språk for å synliggjøre forskjellen. I det engelske språk bruker man ordet «loneliness» for opplevelse av uønsket ensomhet. En annen side av ensomhet er det som i det engelske språket kalles «solitude», som er bevisst og ønsket ensomhet. Denne dimensjonen av ensomhet kan være en konsekvens av at et individ behøver ro og tid for seg selv, og dermed trekker seg tilbake for å tilbringe tid alene. Det er den uønskede ensomheten som er et problem, og som satsingsområdet rettes mot. I følge folkehelsemeldingen er det registrert at tre av ti studenter opplever seg ensom, og at prosentandelen unge som opplever seg ensom er den høyeste som Ungdata har registrert. Det viser at tiltak er nødvendige.

Folkehelsemeldingen peker på at det er gjort forskning på at ensomhet kan føre til økte dødstall, og at det derfor må regnes som en trussel mot folkehelsen på lik linje med kreft og andre sykdommer. I tillegg trekker de frem:

*«Einsemd og manglande sosial støtte påverkar risikoen for både hjarte- og karsjukdommar, infeksjonssjukdommar og depresjon. I tillegg svekkjer manglande sosial støtte evna til å meistre påkjenningar. Ein ny norsk studie av personar i alderen 40 til 81 år (NorLAG) viser at eit godt sosialt nettverk motverkar einsemd, noko som igjen bidreg til betre helse. Studien viser òg at det er kvaliteten og omfanget av nettverket som har mest å seie for*

*helsa (Aartsen mfl. 2017). Det er mykje som tyder på at einsemd ikkje er eit generelt aldersrelatert problem, men at det snarare er knytt til ulike livssituasjonar og livsendringar der det òg kan vere høg risiko for mangel på sosial støtte.» (Meld. St. 19, 2018-2019, s.42)*

Jeg vil nevne noen av tiltakene folkehelsemeldingen trekker frem, uten å gå i dybden på de fleste av dem. De nevner behov for nye møteplasser, synliggjøring av ensomhet og generasjonstreff som del av programmet for folkehelsearbeid i kommunene (2017-2026), å gjøre det lettere for barn og unge og delta i fritidsaktiviteter, de vil vurdere å starte et ungdomspanel for å få innspill på mulige tiltak, etablere teknologiske tiltak for å gjøre det lettere for personer med (og familiene deres) funksjonshemming å delta i fritidsaktiviteter, de vil arbeide for sosial deltaking blant barn og unge ved å støtte frivillige organisasjoner som jobber med inkludering og de skal sette folkehelse og livsmestring på timeplanen i skolen. (Meld. St. 19, 2018-2019, s. 45)

Dette er gode tiltak, men jeg vil her trekke frem det siste, at folkehelse og livsmestring skal settes på timeplanen i skolen. Om dette skrives det:

*«Folkehelse og livsmeistring vil vere eitt av tre prioriterte tverrfaglege tema i fagfornyinga for skulen som blir sett i verk frå 2020. Temaet skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse. Stadig fleire skular i landet har alt sett livsmeistring og psykisk helse på timeplanen for å motverke mellom anna einsemd og psykiske plager.» (Meld. St. 19, 2018-2019, s.45)*

Dette er direkte rettet inn mot skolen, og er derfor interessant i møte med funnene fra undersøkelsene gjort blant lærerne.

De trekker frem at tanken bak folkehelsearbeid er å fremme tiltak som er til gode for alle. Selv om det er naturlig å tenke at man skal fremme tiltak for de gruppene som er i størst risiko, er det ikke slik man mest effekt på det overordnede nivå.



«Den største effekten på totaltala, altså dei tala som gjeld alle innbyggjarane, oppnår ein ved universelle strategiar – tiltak som treffer breitt og ikkje berre er retta mot dei gruppene som er mest utsette, eller høgrisikogrupper.» (Meld. St. 19, 2018-2019, s.142)

Denne tenkningen om tiltak finner man igjen i ordlyden i beskrivelsen av prosjektet Laget rundt læreren og eleven. Det er derfor interessant å ha dette med som rammeverk i analysen av dataene fra undersøkelsene.

### 3.6 Sosial kompetanse

Jeg vil først gre ut om hva som menes med sosial kompetanse i denne oppgaven.

«Begrepet er veldig vidt, og man kan putte mye under den paraplyen. En definisjon av sosial kompetanse som paraplybegrep kan være kapasiteten til å integrere kognisjon, affekt, og oppførsel for å lykkes med spesifikke sosiale formål og for å oppnå positiv utvikling. (Sørli, Hagen & Ogden, 2008) Frønes nevner flere dimensjoner knyttet til skole og barnehage: *empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, samt lek, glede og humor.* (Frønes, 2008) Sosial kompetanse omhandler alt som berører det sosiale mennesket. En sosial kompetent person er en person som på en god måte klarer å manøvrere seg i sosiale sammenhenger, for eksempel ved å bruke samarbeidsferdigheter og empati. Det er likevel mer komplekst enn dette, da vi ser at det inneholder mange dimensjoner. Mennesker er unike og har forskjellige kompetanser, også innenfor sosial kompetanse. Man kan for eksempel være ekstremt kompetent innen samarbeidsferdigheter, selvhevdelse og selvkontroll, samtidig som man er lite kompetent innen humor og empati. Man kan se på det som en verktøyboks med forskjellige ferdigheter. Finne beskriver det som at sosial kompetanse er sosiale ferdigheter kombinert med kunnskap om når man skal bruke disse ferdighetene. (Finne, 2013) Et repertoar av ferdigheter som man må vurdere når skal tas i bruk. Satt litt på spissen kan man si at det hjelper deg lite om du har alle disse ferdighetene hvis det kun er humor du velger å bruke i en begravelse. I en begravelse trenger du også

andre ferdigheter, som for eksempel empati, selvkontroll og ansvarlighet.» (Bergane, 2019:3)

Et begrep som ofte er brukt tilknyttet sosial kompetanse er «*21st century skills*». 21st century skills er et engelsk begrep som omtaler ferdigheter det moderne samfunnet vi lever i i dag krever av oss i større grad enn tidligere. Dette vises for eksempel i arbeidslivet, i form av hvordan man arbeider i dag kontra tidligere perioder. Et eksempel på dette kan være bare noen få tiår tilbake, hvor samlebånds-jobber var langt mer vanlige i dag. I disse jobbene var det vanlig for arbeiderne å ha én arbeidsoppgave, som man repeterte gjennom hele skiftet. Dette krevde ikke ferdigheter av sosial dimensjon for å kunne gjennomføres. Slike typer jobber er det veldig få av i dag. I stedet er det en overvekt av jobber hvor man er nødt til å kommunisere og samarbeide med andre mennesker og med kolleger. Disse jobbene krever sosial kompetanse for å lykkes i arbeidsmarkedet på en helt annen måte enn i de tradisjonelle jobbene som typisk ved et samlebånd. Jeg vil vise til Frønes som beskriver behovet for sosial kompetanse i vår tid.

*«Sosial kompetanse er viktig for sosialisering og utvikling, for arbeid og karriere, vennskap og samliv, og bøker om hjelp og selvhjelp i det yrkesmessige og sosiale liv er en omfattende industri. Den tradisjonelle samle-båndskapitalismen krevde ikke sosiale evner på jobben (...) De siste tiår har gitt en øket individualisering hevder sentrale samfunnsforskere (se f.eks. Beck m.fl. 1994), moderne samfunn løsner mennesker fra tradisjoner og kjente sosiale rammer. Dette øker valgmulighetene men krever større evne til navigering, hverdagssamfunnet blir mer krevende. I denne navigeringen er den sosiale kompetanse sentral, enten dette dreier seg om arbeidsliv eller kjærlighetsliv.» (Frønes, 2008, s. 10)*

Som Frønes beskriver, ser vi at individualiseringen i det sosiale samfunn også krever sosial kompetanse på en annen måte enn før. Dette i tillegg til nevnte situasjon på det generelle arbeidslivet. Frønes peker også på sosial kompetanse i skolen. Han trekker frem at for barn er leken en arena hvor sosial kompetanse utvikles. Lek og humor krever kommunikasjon og

evne til å samhandle med andre barn. I skolen får man også prøvd seg i sosialisering. Evnen til å inngå i, og å vedlikeholde relasjoner er viktige faktorer for utvikling av sosial kompetanse. Frønes nevner også viktigheten av sosial kompetanse i mestringsstrategier. Evnen til å kontrollere egne handlinger, i tillegg til evnen til å sette seg inn i hva de andre føler og deres perspektiv. (Frønes, 2008)

I regjeringens NOU Fremtidens skole (NOU 2015:8) trekkes også barn og unges evne til kommunikasjon og samhandling frem som noe som er viktig å satse på. Endringer i samfunnet og i arbeidsliv er viktige faktorer også her. Faktorer innen sosial kompetanse som følelser, holdninger og samspill trekkes frem som viktige evner å utvikle for å kunne gjennomføre utdanning både på videregående og høyere nivå.

*«Samfunnet vil også fremover stille høye krav til den enkeltes evne til å orientere seg i samfunnet, mestre hverdagen og ta gode beslutninger i sitt eget liv. (...) Elevers motivasjon, følelser, holdninger, spill med andre har egenverdi i skolen og for den enkeltes personlige utvikling. Betydningen av kommunikasjon og deltakelse øker i samfunnet, og elevenes sosial og emosjonelle kompetanse har betydning for faglig læring og for elevenes senere liv. (...) Derfor er det avgjørende for den enkelte og for samfunnet at elevene utvikler god kompetanse, motivasjon og lærelyst i skolen, og at de fullfører og består opplæringen.»*  
(NOU 2015: 8, s.21-22)

I NOU 2015: 8 omtaler man fire kompetanseområder som er viktige i satsingen i fremtidens skole. I tillegg til fagspesifikk kompetanse i diverse fag, evnen til å lære og å kunne utforske og skape trekkes kompetanse til å kommunisere, samhandle og delta frem. Videre poengteres det at sosial og emosjonell kompetanse er avgjørende i alle de fire kompetanseområdene.

*«Fagspesifikk kompetanse: etisk vurderingsevne, engasjement, holdninger til fag og til egen læring i fagene.*

*Å kunne lære: utholdenhet, forventninger til egen mestring og å kunne planlegge,*

*gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser.*

*Å kunne kommunisere, samhandle og delta: å kunne ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet, og respektere og se verdien av andres synspunkter.*

*Å kunne utforske og skape: nysgjerrighet, utholdenhet, åpenhet for å se ting på nye måter og evne til å ta initiativ.» (NOU 2015: 8, s.22)*

## 4 Resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene jeg har gjort i undersøkelsen, og som jeg har analysert inspirert av Malteruds modell for tekstanalyse, STC.

Jeg har i analysen tatt utgangspunkt i min problemstilling: *Hvilken kunnskap om, erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» har lærerne ved én ungdomsskole og én barneskole i Time kommune?*

Og forskningsspørsmål:

*På hvilken måte opplever lærerne at «Laget» i prosjektet gir lærerne forutsetninger for kompetanseheving?*

*På hvilke måter opplever lærerne at «Laget» ikke er tilstrekkelig for å gi lærerne forutsetninger for kompetanseheving?*

*I hvilken grad opplever lærerne at «Lagets» tiltak oppfyller delmålene i prosjektet: Kompetanseheving blant lærerne, økt tilhørighet og mestring for elevene, og bedre psykisk helse for elevene?*

For å kategorisere funnene fra undersøkelsen har jeg delt informasjonen inn i tre hovedgrupper:

1. Lagets tiltak
2. Lærernes erfaringer og ønsker
3. Psykisk helse

Under første hovedkategori av temaer, Lagets tiltak, presenteres noen av lærernes tanker om, og beskrivelse av fire forskjellige tiltak som Laget ved skolene har satt i gang. Temaene er i denne gruppen i form av tiltakene, altså ett tema per tiltak. Temaene i denne hovedgruppen er:

- Livsmestringstimen – en mulighet for samtale
- Havregrøt – en rolig stund
- Lav-middels-høy – færre vurderinger
- Samhandlingstiltak

Under den andre kategorien av temaer, Lærernes erfaringer og ønsker, presenteres temavis noen erfaringer og mangler lærerne har identifisert i sin hverdag på skolen. Temaene deles opp i «erfaringer» og «ønsker», og består av:

Erfaringer:

- Mindre avstand til elevene
- Feller å gå i - i møte med elevene
- Lærernes opplevelse av medvirkning i prosjektet

Ønsker:

- Avbrekk fra fag og teori
- Fysisk aktivitet
- Færre elever per lærer
- Kompetanseheving – ikke godt nok tilrettelagt

Under den siste kategorien av temaer, Psykisk helse, presenteres lærerne betraktninger på forskjellige faktorer ved skolehverdagen, og ungdommenes hverdag, som på ulikt vis påvirker elevenes psykiske helse. Også her er dataene delt inn i temaer. Temaene er:

- Livsmestring i praksis
- Bevisstgjørelse av elevenes psykiske helse
- Bak fasaden – et digitalt problem?

## 4.1 Lagets tiltak

Under denne hovedkategorien vil jeg presentere de tiltakene (som lærerne i undersøkelsen har nevnt) Laget i prosjektet har gjort ved de to skolene. Jeg vil også gjengi noen av lærernes tanker om, og erfaringer med disse tiltakene.

### 4.1.1 Livsmestringstimen – en mulighet for samtale

Livsmestringstimen er ett av tiltakene fra Laget ved ungdomsskolen. Lærerne var i undersøkelsen kjappe med å trekke frem dette tiltaket da de ble spurt om tiltak. De hadde også mye å si om livsmestringstimen. Livsmestringstimen er én time som er satt av annenhver uke for å snakke med elevene om nettopp livsmestring. I tilsvarende time de motsatte ukene har de en time som kalles Lowes-timen. Dette er en time som handler om anti-mobbing. Flere av lærerne ved ungdomsskolen fortalte at disse to timene har sklidd sammen til å bli én type time, altså at de i realiteten har livsmestringstime én gang hver uke. De fortalte at dette var en god time å ha, selv om den kunne være krevende. Et poeng de dro frem om dette tiltaket, var at de fikk sett elevene på en helt annen måte når de har en hel time uten fag og teori.

*«Jeg synes det er kjekt, og godt, å ha en time der jeg kan snakke med elevene mine uten å måtte se på klokka, nesten, og telle hvor mange timer jeg har igjen før det blir prøve i faget. Det å kunne snakke med de om selvfølelse, pluser og minuser i hverdagen, livets «Ups and downs», det synes jeg er utrolig godt. Samtidig kan det og være krevende timer, men i utgangspunktet synes jeg det er godt. Og det er fint å ha den muligheten.» -Respondent 2*

En annen lærer trekker også frem at dette er en time hvor man kan ta seg tid til å snakke med elevene om andre ting enn fag, uten at man føler på presset om å gjennomføre undervisning av fag i det tempoet som en læreplan dikterer. Deltakeren forteller at det ellers er lite tid til å snakke om emner som ikke er fagrelaterte, og at en føler på at all tid en bruker med elevene som ikke omhandler fag er å sløse med tiden. Denne læreren nevner også så vidt her hvordan timen kan være god for elevene seg selv imellom. Elevene blir kjent med hverandre på en annen måte, da de lærer nye ting om hverandre. Dette foregår for

eksempel ved å dele erfaringer, tips og rutiner. Det gir også en mulighet til å snakke om relevante ting i samfunnet, slik at elevene har noe oversikt over det dagsaktuelle.

*«Så tenker jeg at jeg har blitt litt mer kjent med de, og at de har blitt mer kjent med hverandre. De får noen «aha-opplevelser» uten at det er noe rett eller galt. Jeg synes det er en fin time. (...) Jeg synes at de Livsmestringstimene kan gjøre litt med klassemiljøet. At du får tid. De vet jo liksom hvem som er veldig god i engelsk, (...) Men jeg tror det at de får en arena til å diskutere litt andre ting, (...) at de blir bedre kjent. Og på en annen måte, de ser hverandre litt.» -Respondent 3*

Respondent 1 og Respondent 4 nevner også viktigheten av at de har en time som ikke omhandler teoretiske fag, og at man får flyttet fokuset vekk fra det faglige og over til det menneskelige. Respondent 4 trekker frem det aspektet at man skal også danne borgere gjennom skolegangen. Respondent 1 forteller om et eksempel på en elev som har opplevd disse timene som gode, og som har tilegnet seg mestringsteknikker ved hjelp av blant annet disse timene. Dette viser at disse timene er svært viktig både for elevene og lærerne ved skolen.

*«Men det er og det at skolen ikke bare har ansvar for den teoretiske læringen, i forhold til boklæring. Men at vi ser de som et helt menneske, og at det er andre ting som teller i forhold til det å lage en god samfunnsborger.»-Respondent 4*

*«Men i går fikk jeg en veldig konkret tilbakemelding fra en elev som sier at det at vi hadde hatt det rommet for å snakke om både det ene og det andre, det gjorde at det gjorde plutselig ikke så veldig mye om de andre rundt han i klassen visste ting om ham som han i utgangspunktet tenkte var litt privat. Fordi han kjente at han hadde fått noen mestringsteknikker som han nok ikke hadde fått av de andre timene.»-Respondent 1*

Respondent 3 trekker frem at man lærer elevene bedre å kjenne, ved å ha muligheten til å ta disse samtalene med elevene om de ting i livet som ikke omhandler fag. Elever som man gjerne har irritert seg på tidligere, som ved denne lærerens eksempel – elever som er veldig



trøtte i undervisningen. Gjennom samtalene i livsmestringstimene opplever deltakeren at læreren har en gylden mulighet til å bli bedre kjent med elevene. I disse timene opplever deltakeren at elevene også hjelper hverandre med praktiske utfordringer fra hverdagen, og på den måten bistår hverandre i å oppnå livsmestring. Respondenten peker på at hun føler at de (lærerne/skolen) ikke har klart å lære elevene å løse livet på en måte som passer for eleven, og refererer til søvneksempelet og et eksempel om næring. Dette viser, i følge respondenten, hvorfor denne timen er nødvendig.

*«Jeg synes spesielt i Livsmestring så handler det om det grunnleggende. Søvn, kosthold, stressmestring. Og så kan vi av og til lure på ... lyst til å filleriste noen elever, kan de ikke koble seg på? Så finner du ut at første måltidet for de er middag, for eksempel. Eller at de har sovet to timer i natt. (...) Og så har det vært litt sånn at de som ikke spiser frokost, hvorfor spiser de ikke frokost? Så tør de å si det, så kommer det tips fra de andre. «Spis bare en smoothie, da vokser ikke skiven i munnen.» Så blir det en grei arena uten at jeg skal blande meg så mye, (...) Så lærer de litt av hverandre. Så finner de ut at det finnes mange måter å løse livet sitt på..» -Respondent 3*

Her ser vi at livsmestringstimen spiller godt på lag med et av prosjektets delmål, å øke elevenes mestring. Det kommer godt frem at lærerne setter stor pris på å ha tid i løpet av uken som er satt av til å snakke om livsmestring med elevene sine. I den nye læreplanen (Læreplan 2020kilde) kommer det frem at livsmestring og folkehelse skal inn i skolen på en tverrfaglig måte. Her viser svarene fra informantene at det er en verdi i å ha livsmestring som eget fag.

I svarene kommer det også frem at livsmestringstimen i utgangspunktet hadde et undervisningsopplegg, eller i alle fall et opplegg, som skulle følges. Det skulle følges over tre år. I opplegget var det gitte temaer, med faktasetninger, som lærerne og elevene skulle snakke om sammen. Det kommer frem at dette i stor grad ikke blir gjort i praksis, og at læreren har blitt gitt muligheten til å bestemme, og å påvirke, hvordan man bruker disse timene. (Livsmestring og Olweus-timene)

Det kommer frem at flere av deltakerne mener at opplegget ikke alltid passer inn, og at det kan komme mer an på hvilken klasse man er i, og hvilke trinn man er på.

*«Så har vi dokumentasjonskrav på Olweus- timene, men vi har ikke det på Livsmestring. Men på Livsmestring så ligger det også egne opplegg som det er meningen at vi skal kjøre. Og vi skal egentlig kjøre det samme oppleggene i tre år. Det kan vi vel avsløre at det gjør vi ikke.» -*

Respondent 1

*«Og det ble ikke sagt at vi måtte bruke de. Det kunne være litt sånn at i stedet for at du må bruke ekstra mye tid og det blir litt negativt, så kan du hoste opp ting selv. Og så er det jo et modenhetsperspektiv av og til, at noen av de oppleggene må du liksom se an klassen, og kanskje litt trinnet.» -Respondent 3*

#### **4.1.2 Havregrøt – en rolig stund**

Dette er også et tiltak som lærerne ved ungdomsskolen i undersøkelsen nevnte tidlig i intervjuet. Dette er et tilbud fra skolen til elevene. Det går ut på at det serveres gratis havregrøt til elevene og de ansatte før skolen begynner. Det har resultert i at flere elever kommer tidligere til skolen enn de ellers ville ha gjort, for å spise frokosten sin der. En effekt av dette er at det også kommer andre elever til kantinen før skolen, og oppholder seg der samtidig som de som vil ha grøt får grøt. Lærerne i undersøkelsen trekker frem dette tiltaket som noe som gir en ro blant de elevene som benytter seg av tilbudet. En lærer fortalte at den rolige starten på dagen som dette tilbudet gir for flere av elevene er positivt. En annen ting ved dette tiltaket var at de lærerne som benytter seg av tilbudet også får snakket med de elevene før skolen begynner, noe deltakeren så på som positivt. Det poengteres likevel de elevene som har pleid å komme litt for seint, fortsatt kommer litt for seint, det å møte opp litt tidligere i kantinen er tross alt frivillig.

*«Jeg går ofte innom kantinen når jeg kommer tidlig, eller halv åtte, og får grøt. Og bare det å kunne si «god morgen» til elevene. At de og har en annen ro når de er på skolen før ett minutt på åtte. Klart, de som kommer for sent, de kommer for sent selv om det er havregrøt. Men ofte så har de en litt annen ro. Og det synes jeg er godt.» -Respondent 2*

*«(...) det at det er en mulighet å få mat her synes jeg er ... altså både å komme å kunne være sosial, men også å kunne komme her og få grøt. (...) Og jeg vet om flere i min klasse som ikke spiser der, men har med sin egen mat og sitter der.» -Respondent 3*

Dette tiltaket fungerer som et eksempel på hvordan prosjektet fokuserer på blant annet tilhørighet. Som lærerne påpeker er det en sosial arena for elevene, ikke kun et sted å få gratis mat.

#### **4.1.3 Lav-middels-høy – færre vurderinger**

Lav-middels-høy er en vurderingsform som er implementert på 8.trinn og 9.trinn, i fag som ikke er avgangsfag. Dette er et tiltak fra Laget ved skolen som lærerne i undersøkelsen fortalte skal redusere stress, og øke følelsen av mestring hos elevene. Det kommer frem at tanken er at denne vurderingsformen, kombinert med færre vurderinger, skal redusere én faktor som kan lede til stress. Lærerne i undersøkelsen har en delt oppfatning av virkningen av dette tiltaket. Noen av deltakerne oppfatter at det har lav effekt, og kanskje til og med virker mot sin hensikt. Andre av deltakerne forstår tanken med konseptet.

Det kommer frem at særlig elever som ligger i toppsjiktet karaktermessig kan oppleve denne vurderingsformen som stressende, rett og slett på grunn av uvissheten om høy-vurderingen man fikk i realiteten var en femmer eller en sekser. Det virker altså som om elevene fortsatt opererer med den tradisjonelle vurderingsformen fra én til seks.

*«Men i vår klasse hadde vi et tilfelle av at det var noen som synes det var så vanskelig å forholde seg til å ikke skulle bli vurdert. Det var ei der moren fortalte at hele kroppen hennes låste seg, fordi hun visste ikke hvor hun lå. (...) Men for meg var det ikke noe jeg forutså skulle skje. Fordi vi var litt sånn at høy-middels-lav, de trenger ikke vite noe mer enn det om hvor de ligger. Men hun ble altså mer stresset av å få «høy». (...) Fordi da ville hun vite om hun fikk en femmer eller sekser.» -Respondent 1*

Dette tiltaket fra Laget spiller inn på både prosjektets delmål om økt mestring og psykisk helse, slik det kommer frem i svarene fra intervjuet. Det er, som vist, en viss uenighet blant deltakerne om effekten av dette tiltaket.

#### **4.1.4 Samhandlingstiltak**

En del av prosjektets form er at flere instanser skal jobbe sammen om å være der for elevene på en best mulig måte. Samhandling er derfor i seg selv ett av tiltakene dette prosjektet har satt i gang. Ved barneskolen ser alle tre lærerne verdien av samhandlingen mellom instansene, og det trekkes frem som en positiv side av prosjektet. Å se barn fra flere vinkler trekkes frem av en av deltakerne som noe som er viktig. Jeg tolker det slik fra svarene fra barneskolelærerne i undersøkelsen at de finner trygghet i å vite at det også er andre fagpersoner som observerer barna, og at det derfor er større sannsynlighet for at diverse ting fanges opp. To av deltakerne trekker frem en svakhet i samhandlingsprosessen. Det er at det kan bli noe byråkratisk, med møter og samtaler mellom de forskjellige instansene av fagpersoner, og at det blir lite rettet mot eleven. De er likevel positive til denne måten å jobbe med barna på.

På ungdomsskolen så trekkes det frem at skolen økte antall helsesykepleiere. De fortalte at dette var svært positivt, og at det både var en trygghet for lærerne, men også en slags avlastning. En av deltakerne pekte på at helsesykepleierne har en helt annen kompetanse enn lærerne har, og at det er positivt at det er helsesykepleierne som blir brukt til samtaler med elever. En annen pekte på mangelen av tid i jobbhverdagen som en faktor som gjør det høyst viktig å ha andre personer på skolen å snakke med. Deltakeren spør retorisk hvor mye man får gjort, eller hvor stor hjelp man kan være i de få minuttene mellom to timer.

*«Det kanskje mest konkrete der er at det i starten var en vanvittig stor opprustning på helsesøstersiden. Og så har vi fått en helsesøster mindre i mellomtiden, så nå er vi tilbake der vi var. Men det at helsesøster var tilgjengelig hver eneste dag, men ikke hele dagen, det merkes kjempe godt. Plutselig var det ting som vi ikke trengte å stå i lenger.» -Respondent 1*

*«Men så kan vi og hjelpe fra kvart over tolv, for da har vi ti minutters pause mellom fjerde og femte time. Mens en helsesøster har tid, og du kan låse av et rom. Det er noe helt annet.» -*

Respondent 2

Respondent 1 nevnte, som vist ovenfor, at helsesykepleier-tilbudet har gått tilbake til å være der de var før. Det kommer frem i samtalen at opprustningen av dette tilbudet var noe de så på som viktig, og at det derfor er synd at det har gått tilbake til normalen igjen.

Samhandling er på sett og vis selve formen på prosjektet Laget rundt læreren og eleven, her er det i tillegg vist til tiltak som spiller inn på samhandling. Eksempelet med helsesykepleiertilbudet ved ungdomsskolen spiller direkte inn på tiltak for bedring av psykisk helse, da det gir elevene et bedre tilbud for samtale.

## **4.2 Lærernes erfaringer og ønsker**

I denne delen av presentasjonen av funn deles funnene i to hoveddeler, selv om de delvis går over hverandres grenser. Det kom i samtalen, og spørreskjemaene, frem flere erfaringer lærerne har gjort. Dette er både i forbindelse med de tiltakene som er nevnt tidligere, men også erfaringer fra skolehverdagen på et generelt nivå. Disse erfaringene skal presenteres under den første hoveddelen av denne kategorien, som er «lærernes erfaringer». Den andre delen av denne kategorien har jeg kalt «Lærernes ønsker». I denne delen presenteres noen av de tingene deltakerne ikke er fornøyd med i skolehverdagen, og som de gjerne skulle sett forbedret.

### **4.2.1 Lærernes erfaringer**

#### **Mindre avstand til elevene**

Det første av lærernes erfaringer som jeg vil trekke frem har jeg oppsummert som «mindre avstand til elevene». Dette er basert på intervjuet med lærerne fra ungdomsskolen. Det

fremkommer at dette i stor grad er en erfaring knyttet til livsmestringstimen, som jeg har nevnt tidligere i resultatdelen. Det virker for meg på svarene fra lærerne om dette, at det påvirker hele skoledagen mer enn at dette er en erfaring som kun oppleves i selve livsmestringstimene. Det tilsier altså effekten av at lærerne har fått satt av tid der de kan bli kjent med elevene på en bedre måte, og elevene kan bli kjent med lærerne på en bedre måte, er stor.

*«At lærer – elev- rollen... Altså at de får et inntrykk og av at vi bryr oss, at vi ikke bare fokuserer på fag og det som er. Men at vi faktisk bryr oss om eleven som en helhet. At de har det greit på skolen. I hvert fall for min del, at jeg prøver å snakke om at de har veldig mye ansvar selv. Men så har jo vi også et ansvar for at de har det godt. Og at vi snakker om ting som gjør at de kan få det bedre på skolen. Og da får du jo et bedre forhold til elevene. Altså, at de har en tanke om at vi faktisk bryr oss.» -Respondent 4*

Respondent 2 trekker frem viktigheten av å la elevene få bli kjent med deg. Hun opplever at elevene bryr seg når man forteller om seg selv. Hun poengterer at det er bra å vise at man er mer enn den rollen som lærertittelen gir. Respondent 1 er av samme oppfatning, og trekker frem at det merkes at elevene har begynt å ta etter den måten å være åpne med hverandre på. Respondenten sier at den har opplevd at elever gir beskjed, på samme måte som respondenten har gjort, om at akkurat «i dag» takler ikke eleven de og de tingene. Dette vitner om en modning, der elevene begynner å kjenne seg selv og sine følelser.

*«Min erfaring er at det er aldri noen gang elevene er så rolige, som hvis du sier noe om deg selv. En påstand som selvfølgelig kan diskuteres, men de liker jo det når vi byr. Og også det at vi er mennesker, vi også. Ja, vi er på jobb, vi er i en rolle. (...) vi er jo vanlige mennesker som har dårlige dager og dårlige perioder, vi også.» -Respondent 2*

Respondent 3 fremhever én erfaring hun har som en konsekvens av livsmestringstimene. Det er at hun kjenner elevene bedre, og forstår de bedre, gjennom samtalene de som klasse har hatt i de timene. Kjennskap til elevene er en måte å komme nærmere dem på. Jo bedre du kjenner dine elever, jo bedre vet man hvordan man bør forholde seg til de enkelte.

«Synes og at det gir deg jo mye informasjon om elevene dine, som gruppe. Uten at du trenger å sitte på elevsamtale, eller en en-til-en-spørsmål. Da får du litt informasjon om at, OK, den sover dårlig. Og du kan se det i et større bilde. Og den spiste ikke noen ting i løpet av hele skolehverdagen, (...) Folk har fortalt at de har vært stresset i perioder, og så har jeg ikke sett det på de nesten. Jeg har ikke opplevd de som stresset. (...) Men de kan by på seg selv, ofte i smågruppene når jeg går rundt og hører, «Jeg blir ofte stresset». Så får jeg en litt annen forståelse for kanskje hva de står i.» -Respondent 3

### **Feller å gå i – i møte med elevene**

Det neste temaet av lærernes erfaringer er det jeg har oppsummert som «feller å gå i». Det fremkommer fra lærerne at det er fort gjort å trå feil, både i skolehverdagen og i de tiltakene som i utgangspunktet er veldig gode. Én av fallgruvene de nevner er i forbindelse med livsmestringstimen. Det kommer frem fra samtalen at siden lærerne selv kan velge hva det skal snakkes om i disse timene, så er det en fare for at man blir stående og snakke om seg selv. Det trenger ikke nødvendigvis å være om seg selv man snakker, men også det at man står og snakker hele timen er en fallgrube, ifølge lærerne ved ungdomsskolen. Det kan være vanskelig å bedømme hvor mye man skal snakke selv, fordi de ser også verdien av å by på seg selv. Det er her en balansegang som kan være vrien å forholde seg til. Lærerne ønsker at elevene selv skal engasjere seg i disse timene, og dele utfordringer, tips, råd og så videre med hverandre i klassen.

«Og da var det en time der jeg tenkte «hva skal vi snakke om nå?» Da var det lett å ty til eksempler om meg selv. Så tenkte jeg at det er jo helt tulle, fordi det er jo ikke det de er på skolen for – for å høre om hvordan søvnmønsteret mitt var liksom.» -Respondent 1

«Av og til så tenker jeg at vi lærere har levd litt lengre enn elevene, og at vi av og til kanskje kan bli litt ivrig på egne vegne og fortelle alt vi har erfart. Liksom sånn «nå skal dere høre». Sant, at vi ikke går i den fella at vi blir stående og snakke så mye om vår livserfaring og hvordan vi har gjort oss noen tanker opp igjennom, men at det blir en sånn dialog mellom dem. Sånn at det ikke blir en slags «hør på meg». Det tror jeg er viktig. (...) Men jeg tror det å ufarliggjøre litt ... for hvis vi har om kosthold så kan jeg si at «i mange år har jeg ikke spist frokost». Bare fordi det er lov å si det.» -Respondent 3

En deltaker nevner at det å bygge opp under de negative tankene ungdommen kan ha, er en fallgrube. Deltakeren snakker om at det er fort gjort å bekrefte de negative ytringene og følelsene eleven presenterer for læreren. Deltakeren nevner det å ansvarliggjøre elevene i noen tilfeller, og å lære dem at de selv har ansvar for å sette seg i gode situasjoner. Deltakeren bruker ordet «sytekultur» for å beskrive denne typen felle å gå i. Jeg tolket det slik at det som kanskje er ment å være sympatierklæringer og trøst kan forsterke de negative tankene en elev har. Deltakeren nevner det å forberede elevene på at de er på veg inn i voksenlivet, og at det vil komme nedturer som en bedre metode.

*«At det ikke blir en slags ... at vi hele tiden snakker om at livet er så veldig vanskelig. «Å ja, det er så vanskelig å være ung». (...) (Men) Heller å si «Vet dere hva? Det er en periode. Senere i livet så kommer det til å være litt perioder som er tøffe. Ok, så nå kom det tre etter hverandre. Men ok, da må du på en måte (...) prøve å takle den situasjonen på en god måte.» I stedet for at det blir en sytekultur.» -Respondent 4*

En annen deltaker trekker frem det å virke dømmende overfor elevene som deler noe, er noe man må unngå. Hun forteller at man heller må stille spørsmål til hvorfor en elev gjør slik og slik, ikke bare fortelle at det ikke er bra. På den måten kan man oppnå diskusjoner med klassen, slik at klassen kan være til hjelp for hverandre. Fellen her er at læreren sannsynligvis vil ende opp med en uengasjert klasse, noe som er naturlig i og med at de vil assosiere det å dele erfaringer med å bli «dømt» og negativt snakket til av lærer.

*«Det er det jeg også tenker på, at det i stedet for skal bli veldig sånn «rett og galt», fordi det tenker jeg er litt sånn feil. Så er det mer diskusjon på sånn «OK, hvorfor spiser du ikke frokost?» (...) For da tror jeg ikke du får en god prat, da blir det ofte bare at du står og snakker som et sånt foredrag om ting som er lurt, og som ikke er lurt.»*

-Respondent 3

På barneskolen trekker de frem fallgruver i samhandlingsprosessen. Det fremkommer en bekymring over at man mister fokus på eleven i arbeidet rundt innsatsene som skal rettes



mot elevene. Det pekes for eksempel på at utredninger og planer tar for lang tid, og at det fører til at elevene blant annet går glipp av læring, noe som påvirker mestring på en negativ måte.

### **Lærernes opplevelse av medvirkning i prosjektet**

Det neste temaet i denne kategorien omhandler lærernes opplevelse av medvirkning i prosjektet. Her er det blandede svar, både positive og negative. På ungdomsskolen er lærerne i undersøkelsen enige om at de har hatt svært lite medvirkning i implementeringen av prosjektet. En deltaker sier at satt på spissen ble det tredd nedover på dem. Likevel er de positive da de blir spurt om grad av medvirkning i prosjektet. Det kommer frem at de stoler på ledelsen, og at de stoler på de fagpersonene som sitter i Laget i prosjektet. Det nevnes at det er en trygghet i å vite at planen er utarbeidet av fagpersoner, og at det er fagpersoner med annen kompetanse enn lærerne som setter i gang tiltakene. Det fremstår som om de ikke har noe behov for å gå i sømmene på prosjektet, og det sies av deltakerne at de stoler blindt på det som kommer «ovenfra og ned».

På barneskolen er det uttrykt et større behov for å kunne medvirke i større grad. Noen av tiltakene oppleves som at det har blitt tredd over dem, uten å ha blitt spurt.

*«Me har hatt PPT til observasjon i høve klasseleiing. Dette følte me blei «tredd» ned over hodet på oss og svært lite matnyttig. Det er fint om lærar kan vera meir involvert i kva han/ho treng hjelp til og ikkje slik at nokon kjem og observerer noko du ikkje har spurt om og gir tilbakemelding på noko som ikkje er ei utfordring.» -Respondent 5*

#### **4.2.2 Lærernes ønsker**

I denne delen skal jeg presentere det jeg kaller lærernes ønsker. Denne kategorien inneholder elementer som lærerne enten har uttrykt misnøye med, eller elementer som de skulle ønsket var forbedret.

### **Avbrekk fra fag og teori**

På ungdomsskolen trekkes det frem noe som også kan knyttes til forrige kategori, nemlig avbrekk fra fag og teori. Som vist tidligere trekker lærerne frem livsmestringstimene som et godt avbrekk fra fag og teori, men det kommer også frem at de hadde ønsket det var flere muligheter til å løfte blikket opp fra pensumbøkene og over på andre ting.

*«Men det er og det at skolen ikke bare har ansvar for den teoretiske læringen, i forhold til boklæring. Men at vi ser de som et helt menneske, og at det er andre ting som teller i forhold til det å lage en god samfunnsborger, på en måte. At vi tør å snakke om at det trenger ikke bare være målrettede fag, men at det er andre ting som teller her for at vi skal kunne lykkes i livet. Og at de har, for det snakker i alle fall jeg om, at de har en del ansvar selv etterhvert som ungdommer, som ofte sitter der og tror at alle skal legge til rette for at de skal få det fint. Men at de faktisk har litt ansvar selv, da.» -Respondent 4*

Å forlate klasserommet er noe som blir trukket frem som en god måte å få bedre kontakt med elevene sine på. Respondent 1 mener det er vanskelig å få til på det jevne fordi timeplanen ikke tillater det. Deltakeren uttrykker at det er etterlengtet å ha muligheten til å ta med seg klassen ut av klasserommet, fordi de ser effekten det har på klassen

*«Du får noen helt andre relasjoner i det øyeblikket du forlater klasserommet. (...) Vi snakket en del om det å for eksempel ha lunsj ute. At klassen går i lag til en plass og spiser lunsjen sin der. Så er poenget å være i lag. Og vi ser jo at det har en positiv effekt. Men så er det bare det at det passer ikke med timeplanen.» -Respondent 1*

Respondent to utfyller med å gi eksempler på hvordan timeplanen begrenser mulighetene til å ta med elevene ut av klasserommet.

*«Så kan du ikke ta naturfagstimen, for de skal ha prøve i det. Og så kan du ikke ta mattetimen, og gym har de så lite av, og musikk ... det er alltid noe.» -Respondent 2*

Det kommer også frem at de har erfart at tidligere elever, som sleit med motivasjon og det faglige på ungdomsskolen, blomstrer i den videregående skolen – på mer praktiske studielinjer. Selv om dette trekkes frem som noe positivt, fremheves det også at det er negativt at disse elevene mistrivdes på ungdomsskolen. Deltakeren bruker ganske sterke uttrykk for å presisere hvor negativt det er at elever, som i ettertid har fått vist at de har stort potensiale, går gjennom tre år på ungdomsskolen og har det «drit».

*«Altså de som jeg treffer igjen som jeg hadde i fjor. De har det jo kjempe kjekt på skolen nå, og det er jo positivt. Og de likte seg ikke alle her, det må jeg bare si. De har fått en helt ny skolehverdag, fordi de har fått mer praktiske fag. Og der har du flere av de vi var litt halvredde for, de er der fortsatt altså. Og du ser de har fått en skikkelig opptur.»* -Respondent 4

Da lærerne ble spurt om det var noe de savnet fra prosjektet, svarte en av lærerne at det skulle vært rom for mer fysisk aktivitet. På dette tidspunktet hadde man gymtimene i tillegg til et valgfag som het friluftsliv, hvor elevene fikk muligheten til å bevege seg fysisk. Skolen er ikke der at de ser verdien i den fysiske aktiviteten, mener deltakeren. En kan snakke mye om at fysisk aktivitet er bra, og at det er en anerkjent måte å forbedre tilhørighet og psykisk helse på, men så lenge timeplanen ikke gir rom for mer fysisk aktivitet kan en ikke si at det er tatt på alvor. At mer fysisk aktivitet er et tiltak både elevene og lærerne hadde satt pris på, er min oppfattelse av det lærerne har å si om dette.

*«Jeg kunne godt tenkt meg og sagt at de hadde øremerket timer der vi måtte... altså vi har bare så og så mye gym og svømming. Altså psykisk helse, det er jo nesten ikke ett behandlingsprogram i forhold til psykisk helse som ikke omfatter fysisk aktivitet. (...) Og det i forhold til tilhørighet, å samle en gjeng og gjøre noe fysisk i sammen. Det tror jeg hadde vært bra. (...)Det vet jeg er veldig viktig i forhold til å få bedre psykisk helse og i forhold til tilhørighet.»* -Respondent 4

Noen av de andre deltakerne fortalte at man ikke nødvendigvis trengte mer tid satt av spesifikt til fysisk aktivitet, slik Respondent 4 foreslår. De peker på at det burde legges mer til rette for at lærerne har mulighet til å flette dette inn i undervisningen. De peker på at antall elever per lærer i klasserommet gjør det svært vanskelig å ta elevene med seg ut av

klasserommet. Dette er en utfordring ikke kun tilknyttet muligheten til å ta med klassen ut av klasserommet, men også tilknyttet det å evne og se alle elevene.

*«Det hadde vært godt med to lærere av og til, i faget, så jeg kan si det. (...) I og med at vi har så store klasser så hadde det vært godt. Hvis du deler en klasse på trettito så er du likevel nærmere tyve enn ti på gruppene. (...) Hadde det vært to lærere så kunne man gått til Bursfjell. Det er lettere å gjøre det med to lærere, eller to voksne.» - Respondent 2*

### **Færre elever per lærer**

I en diskusjon, underveis i samtalen, snakker de om det faktumet at flere av elevene opplever videregående skole som mye mer gøy og variert enn ungdomsskolen. Her trekker en av deltakerne frem den faktoren at det er for mange elever per lærer i klassene som en grunn til at undervisningen på ungdomsskolen ikke er mer variert enn den er. På grunn av vanskelighetene med å planlegge alternativer til klasseromsundervisning når antall elever per lærer er så høyt, sier deltakeren at det letteste alltid er å kjøre tradisjonell undervisning, noe som er synd. Deltakeren tar frem et eksempel fra en skole som deltakeren har besøkt, og beskriver inntrykket den har derfra. Den skolen som ble besøkt har veldig få elever i forhold til denne ungdomsskolen, noe deltakeren lett kunne se i det som elevene hadde laget og hengt opp som pynt på veggene i klasserommet.

*«(...) det er så fryktelig mange elever i klassen. (...) jo større klassene er, jo vanskeligere er det å drive den tilretteleggingen. (...) Det gjør at det er mye lettere å bare kjøre tradisjonell klasseromsundervisning på grunn av de rammene der. (...) Jeg var tilfeldigvis på en skole på lørdag. Der var jeg i et klasserom og oppdaget at de har ti elever i klassen, (...) Og når jeg så bildene på veggen så tenkte jeg «Jøss, hva de klarer å få til!». (...) Men det sier jo seg selv!» - Respondent 1*

### **Kompetanseheving – ikke godt nok tilrettelagt**

Et av delmålene i prosjektet er å heve lærernes kompetanse i tilhørighet, mestring og psykisk helse. Deltakerne blir spurt om hvordan prosjektet har tilrettelagt for kompetanseheving for

lærerne. Det kommer frem i informasjonen fra begge skolene at dette har skjedd i svært liten grad. På ungdomsskolen nevnes det også at ordningen rundt kursdeltakelse heller ikke er optimal, og at det heller oppleves som ekstraarbeid.

*«Skulle til å si det, vi får ikke reise på kurs. Eller, hvis det er gratis og det er i fritimene. Men, er det da man skal reise på kurs?» -Respondent 2*

Det kommer frem av en av deltakerne at tilrettelegging for økt kompetanse i tilhørighet er bedre. Dette gjennom livsmestringstimen. Her får man kompetanse i lek og samtale. Deltakeren peker på at i en slik time kan man ikke som lærer stå for all pratingen. Lærerens evne til å få elevene i prat med hverandre er da langt viktigere. Hun peker på at i slike timer inkluderes alle elevene i samtale med hverandre gjennom gruppesamtaler.

I svarene fra barneskolen var også signalene at det var gjort lite for å heve kompetansen hos lærerne innenfor de forskjellige delmålene i prosjektet. Den ene deltakeren nevner gode tiltak som noe som tilrettelegger for kompetanseheving i tilhørighet. Deltakeren deler altså oppfatning med deltakeren fra ungdomsskolen som mente det samme.

### **4.3 Psykisk helse**

I denne delen av presentasjonen av funn skal jeg vise til temaer lærerne har tatt med inn i samtalen som på forskjellige måter kan knyttes til psykisk helse. Denne informasjonen omhandler både effekt av tiltak satt i gang av Laget, men også utfordringer fra skolehverdagen, og ungdommens hverdag.

#### **4.3.1 Livsmestring i praksis**

Lærerne ved ungdomsskolen er i intervjuet opptatt av hvordan de rådene, kunnskapen og tipsene elevene får fra hverandre og fra lærer i livsmestringstimene gir gode verktøy for å kunne takle det en normal, eller også en tung, hverdag har å by på. Det fremstår som at lærerne er bevisst på at opplevelsen av mestring, også utenom det faglige, har en sterk

tilknytning til psykisk helse for elevene. Viktigheten av at elevene engasjerer hverandre, og at de snakker med hverandre om de emnene og temaene som kommer opp i livsmestringstimene, er noe som fremheves. Elevene skal lære av hverandre, det er da lærerne opplever at disse timene fungerer best. Det kommer frem et eksempel hvor en elev som slet med å komme seg opp om morgenen, hadde funnet en god løsning med vekkerklokken. I en av timene delte denne eleven dette tipset med sine medelever, og læreren kunne merke at dette var noe de andre elevene synes var lurt og satte pris på. Deltakeren sier at i det man får en slik dynamikk i en gruppe, i stedet for en gruppe som bekrefter hverandres negative tanker og uttalelser, så er det godt for alle sammen. Én deltaker er usikker på om tiltakene som er satt i gang av laget har økt elevenes opplevelse av mestring, og bemerker viktigheten av at elevene evner å ha det godt med seg selv uansett.

*«(Når)(...) Ting blir litt stressende for deg, eller du begynner å sove dårlig, det å ha det sånn lavterskel da. Hvordan var det igjen når jeg sov dårlig? Var det noen tips man kunne huske da? Kanskje man tør å snakke med noen. Før ting blir mer sykt. Litt normalt, nå har man forhåpentligvis fått litt verktøy i verktøykassen sin. Det husker jeg, det var lurt. Har fått litt refleksjon rundt det og kan ta det med videre. (...) Du kan liksom lære litt av hverandre. (...) De utveksler litt erfaringer som handler da om hvordan komme seg opp om morgenen. Mer enn den der «Nei, jeg kom meg ikke opp i dag igjen.» Eller «ting er for vanskelig». Ja, dele erfaringer.» -Respondent 3*

*«De andre tiltakene også, at de har gjort at de har mer mestring, det klarer jeg heller ikke helt å se. (...) Så lenge du har de fagene du har på skolen, så er ofte mestringen ut fra det du presterer i de ulike fagene, tenker jeg. Uansett om vi har psykisk helse, eller hva vi har, om det er frokost på morgenen.» -Respondent 4*

Respondent 3 forteller om at elevene kan hjelpe hverandre med livsmestring i praksis, og at det ikke trenger å være begrenset til livsmestringstimene. Hun kommer med et eksempel fra en mattetime, hvor et spørsmål hadde gjort at det gikk sport i å hevde at man sover minst mulig om natten. Helt til én elev tar til motmæle og argumenterer for hvorfor man bør få nok søvn om natten. Det læreren påpeker fra denne situasjonen er ikke bare det at én elev

turte å ta til motmæle mot det som var den generelle sjargongen i klassen akkurat da, men at eleven klarte å snu dette til at klassen fikk en annen innstilling. Læreren sier at flere av de elevene som hadde gått inn for å svare at de sov så lite som mulig, nærmest ønsket å korrigere svarene sine til at de hadde faktisk sovet litt lengre enn det de sa først. Dette viser hvilken innflytelse elevene kan ha på hverandre. Sannsynligvis er innflytelsen elevene har på hverandre i mange tilfeller langt større enn den innflytelsen en lærer har på sine elever.

*«Jeg var i åttende, så hadde de matte, og skulle lage søylediagram med statistikk. Og så var eksempelet da hvor mange timer de hadde sovet. Så gikk det veldig sport i hvem det var som hadde sovet minst. Det var liksom «Tre timer!» «To timer!» Men så var det en idrettsfyr som rekte opp hånda og sa han hadde sovet i ni timer. (...) da ble det nesten sånn at de ville korrigere svaret sitt, sant? Det var jo bare en mattetime, det var ikke Livsmestring. Og sånn fungerer jo Livsmestring, at man lærer av hverandre.» -Respondent 3*

#### **4.3.2 Bevisstgjørelse av elevenes egen psykiske helse**

Lærerne forteller om elever som sykeliggjør følelser og som nærmest setter diagnose på seg selv, i tillegg til å dele denne selvgitte diagnosen med medelever. Det er viktig at man får elevene til å forstå at alle vil møte tunge stunder og motgang, uten at det gjør at det er noe galt med elevene. Et eksempel de drar frem er et skjema som i en tid var i sirkulasjon gjennom et av trinnene ved ungdomsskolen. Det var en sjekkliste hvor poenget var at hvis man svarte «ja» på mange nok punkter, så var man deprimert. Spesielt jentene delte dette skjemaet med hverandre, og flere av dem trodde at de var deprimerte. En av lærerne viser hvor feilaktig denne sjekklisten var ved å si at på «rett» dag kunne hun selv ha sjekket av på alle femten punkter på den listen, likevel visste hun at hun ikke er deprimert. Listen var i en periode et problem for miljøet på skolen, spesielt blant jentene. Lærerne var nødt til å gripe inn på den måten at de måtte ta opp dette med elevene. De var tidlig ute, den ene deltakeren nevner at de måtte være i forkant i denne situasjonen, og i lignende situasjoner. Det de da snakket med elevene om var at følelser endrer seg. Respondent 2 nevner at man kan ha alle slags motstridende følelser bare gjennom en morgen, for å vise hvor fort det kan svinge. Det som er viktig å nå inn til elevene med, er at man ikke er deprimert fordi om man

føler seg trist, og har en dårlig dag.

Dette spiller inn på et av delmålene som omhandler psykisk helse, på en veldig god måte.

Her viser lærerne til hvordan de må være i stand til å veilede elevene gjennom de følelsene de kjenner på.

*«(...)da var det viktig at vi var i forkant. Da jobbet vi veldig (...) på hva er det som skal til for å ha det greit? Og prøvde å få frem at av og til så har du det kjempebra, og av og til så har du det kjempedårlig og av og til har du det kanon – bra. Og alt dette her kan skje i løpet av en morgen. Trenger ikke bety at du er deprimert for det. (...) Jeg håper at det påvirker de på den måten at de forstår at de ikke er deprimert hvis de har en dårlig dag, for å bruke det samme eksempelet.» - Respondent 2*

Respondent 3 knytter også dette opp mot mestring, og opplevelsen av mestring. Deltakeren har erfaringer med elever som tar nedturer i det faglige svært tungt. Også i slike situasjoner er det viktig å kunne veilede elevene gjennom disse følelsene, og gjerne sette ting i perspektiv. Det å få frem normaliteten i å ha dårlige dager sammen med de gode dagene, er noe som lærerne virker å være veldig opptatt av.

*«Og så er det helt sånne enkle ting som at livet svinger og du vil oppleve både oppturer og nedturer og det er helt normalt. (...) Sånn som du sier at hvis du begynner å grine fordi du fikk toer på en prøve, du sliter ikke med depressive tanker for det. Det er helt normalt å bli skuffet. Og hvordan skal vi komme oss videre da?» -Respondent 3*

Respondent 1 peker på den andre siden av denne saken, at man kan bli så opptatt av å normalisere følelser og tunge stunder at man kan se seg blind på faktiske tilfeller av for eksempel depresjon. Det er her viktig å finne en balanse, men også å evne å se forskjellen på en elev som er depressiv og en elev som har en dårlig dag.

*«(...)Så jeg brukte vanvittig mye tid på å normalisere alt det positive, men jeg tror jeg gikk i motsatt grøft en stund. Jeg tror nesten at jeg gikk så langt at det nesten var umulig å forstå at noen kunne være deprimert i det hele tatt.» -Respondent 1*



Med bevisstgjøring av egen psykisk helse snakker altså lærerne om hvordan de i praksis veileder eleven gjennom noen av deres ungdomsår. Slik det fremstår i intervjuet går det mye på at elevene dramatiserer egne følelser i alt for stor grad, og at lærernes oppgave dermed blir å normalisere det å ha vonde følelser – iblant. Det at det også trekkes frem at det er fort gjort å normalisere for mye, og dermed gå glipp av reelle tilfeller, viser at det er et vanskelig felt å manøvrere i for lærerne også.

#### **4.3.3 Bak fasaden – et digitalt problem?**

Respondentene forteller om noe som ikke er en ny utfordring for unge mennesker i det sosiale livet – andres og egen fasade. Det er noe som kan være slitsomt for elevene. Både det å forholde seg til andres tilsynelatende perfekte liv, men også å opprettholde sin egen fasade. Det som er relativt nytt er at det sosiale samspillet utenfor skolegården i stor grad er flyttet til sosiale medier. På nettet velger man stort sett hva andre mennesker skal få se av deg og ditt liv, og man kan nærmest fremstille seg slik som man selv ønsker. Lærerne peker på at dette er en utfordring for elevene som skal manøvrere seg i sin sosiale omgangskrets. Det er en utfordring på grunn av at nyansene fort forsvinner i fremstillingen av seg selv i sosiale medier. Respondent 2 peker på at det ikke nødvendigvis er sånn at elever/ungdommer kun poster positive sider av seg selv på nett, men også mørke ting. Problemet er at det som kommer ut på nett, ifølge Respondent 2, er enten veldig mye lykke, eller veldig mørke. Slik blir de følelsene man eksponeres for i sosiale medier ekstreme og lite nyanserte.

*«Og det er jo ingen ungdommer som sender bilde av seg selv der de sitter ... «I dag har jeg bare en kveld hjemme alene, for jeg trenger en liten pause.» (...) Og at de følelsene de ofte blir eksponert for på sosiale medier er ekstreme. Enten veldig mye lykke, eller veldig mørke. Men at det er helt vanlig å ha det helt jevnt. Det håper jeg ... det er i alle fall noe vi snakker mye om hos oss.» -Respondent 2*

*«Så tror jeg de er vant med å sammenligne seg med hverandre. Basert på det ytre. Men det å kunne sammenligne seg når man åpner litt opp. (...) «Kanskje jeg må begynne å legge meg tidligere», eller at «jeg klarer meg fint ut i fra det jeg har valgt nå». Det er litt refleksjon over eget liv. Hvor er jeg på veg? Er jeg fornøyd? Uten at du skal hele tiden bare se på hvordan folk ser ut, eller hvordan de tilsynelatende takler livene sine.» - Respondent 3*

Det som Respondent 3 tar opp her er noe de fleste av oss kan kjenne oss igjen i, at vi sammenligner oss med andre mennesker, gjerne de vi omgås med. Utfordringen blir da hvis de man sammenligner seg med fremstår som perfekte. Som hun også peker på: det kan være så mye mer givende å sammenligne seg med hverandre hvis partene åpner seg litt opp, og kan dele erfaringer og utfordringer fra egne liv med den/de andre, og en får da en mer reell pekepinn i det en sammenligner seg med andre.

Å klare å unngå å sammenligne seg med noen som helst tror jeg er svært vanskelig. Kanskje er det enda vanskeligere for de i tidlig ungdomsalder, da de skal finne ut hvem de selv er, og hvor de hører til. Da er det viktig, slik som lærerne tar opp her, at en tillater andre å se mer av hvem en egentlig er, og at en får sett det samme av andre. Da blir i alle fall sammenligningsgrunnlaget mer reelt, sunnere og mulig å relatere seg til. Det skumle er når sammenligningsgrunnlaget blir med ekstreme ytterpunkter som perfeksjon og det forferdelige.

## 5 Drøfting

### 5.1 Lagets tiltak

#### 5.1.1 Livsmestringstimen – et rom for samtale

Om livsmestringstimen viser resultatene at det er en arena for samtale, og en arena for å fokusere på mennesket og ikke kun «eleven». Det er to ting lærerne nevner flere ganger i samtale om livsmestringstimen: Lærerne blir bedre kjent med elevene som mennesker, og elevene hjelper også hverandre med utfordringer fra hverdagslivet i disse timene. Det at det poengteres at denne tendensen skjer også utover selve livsmestringstimene, tyder på at effekten av livsmestringstimen har satt seg (sannsynligvis i forskjellig grad) i det sosiale miljøet i klassene. Det er interessant å se på disse konsekvensene, eller effektene, av disse timene i lys av relevant teori. Det at disse timene gir lærerne en mulighet til å bli bedre kjent med sine elever som mennesker, og dermed også være i bedre stand til å bistå elevene på en best mulig måte, kan man se i lys av Hammels teori (om samhandling) om at profesjonsutøvere tjener to «mestere». (Hammel, 2006) I dette tilfellet vil det være lærerne som både står ansvarlig overfor sin arbeidsgiver og sine elever. Livsmestringstimen, slik som den beskrives av lærerne i undersøkelsen, er et tiltak fra systemet lærerne er en del av som gjør lærerne i bedre stand til å bistå sine elever på en best mulig måte. I lys av dette kan vi også trekke frem at lærerne er gitt muligheten til selv å påvirke formen på denne timen, selv om det i begynnelsen ble presentert med et undervisningsopplegg som skulle følges.

Det er flere aspekter ved livsmestringstimen som kan ses i lys av teori om sosial kompetanse. En kan se på den faktoren fra resultatene at elevene lærer å mestre sin hverdag, og sine egne følelser. Dette er en effekt av tiltaket som er svært tidsrelevant. Det kan ses i lys av det som kalles *21st century skills*. Frønes beskriver behovet for disse sosiale ferdighetene både som en konsekvens av endret arbeidsliv og økt individualisering. Med tanke på arbeidslivet mener Frønes at det i større grad kreves sosiale ferdigheter for å lykkes i dag. Angående individualiseringen mener Frønes at det har ført til mer frihet for individene, men at løsrivelsen fra tradisjoner og sosiale rammer har gjort hverdagssamfunnet mer krevende, og

at det derfor behøves sosial kompetanse for å manøvrere i hverdagslivet. Altså både på arbeidsplassen og i kjærlighetslivet. (Frønes, 2008) Ut i fra resultatene fra undersøkelsen kan man antyde at lærerne i disse timene lykkes i å forsøke å bistå elevene i denne manøvreringen.

Det trekkes, som nevnt, frem av lærerne at de observerer at elevene bistår hverandre, og at de derfor samarbeider om å løse de forskjellige utfordringene det snakkes om i timene.

Dette kan vi se er en målsetning i NOU 2015: 8 Fremtidens skole, hvor det vektlegges at kommunikasjon og samhandling skal satses på i skolen. (NOU 2015: 8 Fremtidens skole) Her ser vi at disse lærernes elever får muligheten til å øve seg på nettopp dette i livsmestringstimene, ved å samarbeide om å løse disse utfordringene, og at tendensen til at dette går utover selve livsmestringstimene viser at dette er noe elevene (sannsynligvis i forskjellig grad) har begynt å mestre (i større grad enn uten livsmestringstimene).

Aktiviseringen av elevene i disse timene kan også ses i et medvirkningsperspektiv. I lys av NOU: 2018:16 viser at brukermedvirkning på alle nivåer blant annet fører til økt treffsikkerhet på formålet med (i dette tilfellet) tiltaket. (NOU:2018:16) Som lærerne selv sier, disse timene blir ikke det samme hvis det kun er lærerne som står for snakkingen.

Jeg mener her at en har belegg for, i resultatene, å hevde at dette tiltaket spiller inn på alle av prosjektets delmål. Det hjelper elevene i mestring av hverdagen, noe som jeg mener er sannsynlig at kan påvirke mestring i fag på en positiv måte. Det kan også argumenteres for at det har potensiale til å føre til økt tilhørighet i klassene, da de gjennom samtale samarbeider med hverandre, og bistår hverandre. Det trekkes også frem eksempler på at elever har tatt til seg mestringsteknikker som hjelper dem i å regulere sine egne følelser. Dette medvirkere på delmålet om bedring av psykisk helse. I tillegg mener jeg at man kan hevde at lærerne får mulighet til å øke sin kompetanse innen alle de tre aspektene, ved at de blir bedre kjent med elevene. De blir rett og slett litt mer kompetente på *sine* elevers hverdagsliv, psykiske helse og sosiale liv.

### **5.1.2 Havregrøt**

Tiltaket som omhandler å tilby gratis havregrøt i kantinen ved ungdomsskolen før hver skoledag, er et tilbud som har flere positive sider. Lærerne trekker frem faktorer som rolig

start på dagen og det sosiale aspektet i tillegg til hovedfaktoren – at skolen sikrer alle elevene et tilbud om frokost. Selv om lærernes betraktninger på de positive sidene ved dette tilbudet er interessante, vil jeg først trekke frem det åpenbare – nemlig at alle elever ved skolen blir tilbudt mat.

Dette er nemlig interessant å se i lys av teori om universell utforming. Selv om universell utforming som oftest assosieres med fysisk utforming av bygg, uteplasser, bybilde og så videre, tydeliggjør CRPD at universell utforming også innebærer design og utforming av blant annet produkter, programmer og tjenester. (FN, 2008: Artikkel 2, norsk oversettelse) En kan derfor argumentere for at tiltaket med gratis havregrøt utjevner forskjeller blant elevene. Med et hypotetisk blikk kan vi anta at det er noen av de mange elevene ved skolen som har langt dårligere tilgang til mat hjemme, enn resten av elevene. Dette tilbudet sikrer at alle elever er tilbudt mat før skolen starter. Jeg vil derfor argumentere for at dette tiltaket gjør skolegangen mer universelt utformet på denne skolen. Resultatene viser også at dette er et lavterskel-tilbud, da det er blitt et oppholdssted for elevene før skolen, også for de som ikke spiser havregrøten. På den måten tror jeg at det er lettere å velge og benytte seg av tilbudet om mat.

Det resultatene sier om dette tiltaket kan vinkles inn mot tre av prosjektets delmål. Å sikre at flere av elevene får i seg næring kan øke elevens mestring, da eleven er ernært og da mer mottakelig for faglig informasjon. Det spiller også inn på tilhørighet, da resultatene viser at det er blitt en gjeng med elever som benytter seg jevnlig av dette tilbudet. Enten i form av mat og sosialt, eller kun sosialt.

### **5.1.3 Lav-middels-høy – færre vurderinger.**

Det nye alternativet ved denne skolen gjelder for alle fag unntatt avgangsfag, der må de benytte seg av den tradisjonelle 1-6 skalaen. Lærerne sier i undersøkelsen at dette var blitt presentert for dem som en del av prosjektet Laget rundt læreren og eleven, og derfor er det tatt med i denne oppgaven som et av tiltakene gjort av Laget. I tillegg til annen vurderingsform skal det være færre vurderinger, noe lærerne antyder at ikke alltid stemmer. Det kommer frem i resultatene at dette, eller disse, tiltakene skal redusere stress og øke mestringsfølelsen hos elevene. Resultatene viser at det virker å være en liten uenighet blant

lærerne om effekten av dette tiltaket. Noen sier at det ikke har noen særlig effekt, noen skjønner tanken bak tiltaket og noen har eksempler på at tiltaket øker stressnivået hos noen av elevene. Jeg legger merke til at det ikke kom frem noen eksempler på elever dette har vært bra for, kun at det var forståelse for tanken bak tiltaket. Resultatene antyder dermed at dette ikke er et tiltak som har hatt en vesentlig positiv effekt på faktorene økt mestringsfølelse og redusert stress blant elevene. Det kom likevel ikke frem i undersøkelsen at det er gitt noen beskjed fra lærere og elever til ledelsen om at de ønsker at denne praksisen avbrytes.

Likevel kan resultatene tyde på at det ikke er et tiltak som har truffet målgruppen, elevene, hvis en tar til grunn de eksemplene som er gitt av lærerne. Sett i lys av NOU:2018:16, hvor det omtales at samhandlingsprosesser skal være kunnskapsbaserte, legges det vekt på brukerkunnskapen. (NOU:2018:16) I dette tilfellet er det lærerne og elevene som er brukere av dette tiltaket, og resultatene i undersøkelsen tyder på at dette tiltaket muligens burde omformes i samråd med brukergruppen.

#### **5.1.4 Samhandlingstiltak**

Av tiltak som kan knyttes til samhandling viser resultatene ett tiltak ved hver av skolene, som lærerne trekker frem. Ved barneskolen er det samhandlingen mellom instansene inn mot barna som er et positivt tiltak. Det kommer frem at å se barna fra flere synsvinkler er noe som gir trygghet. Det er liten tvil om at det må være lettende for lærere å ikke måtte ha det fulle ansvaret med å følge opp barn, legge merke til ting ved barn, fange opp faresignaler hos barn og så videre. Jeg ser derfor på det som naturlig at resultatene viser til en positiv holdning til dette tiltaket fra lærerne. Det kommer likevel frem at noen av lærerne enten er bekymret for, eller har erfart at disse samhandlingsprosessene kan miste fokuset – som skal være rettet mot eleven. Solvang & Slettebø peker på at samhandling ikke må bli en byrde for brukeren, og ei heller en hvilepute for profesjonsutøverne. (Solvang & Slettebø, 2012) Det at det kommer frem i resultatene at det som blir kalt tendenser til byråkrati og mye møtevirksomhet kan ses i lys av dette. I samhandlingsprosesser hvor det er flere parter involvert er det viktig at fokuset opprettholdes inn mot det som er brukerne. Jeg poengterer

at resultatene kun viser til tendenser på dette, og at oppfatningen blant lærerne i undersøkelsen er positiv til denne måten å jobbe med barna på.

Ved ungdomsskolen ble opprusting av helsesykepleier-tilbudet trukket frem som et samhandlingstiltak de var svært positive til. Det som var negativt med dette er at tilbudet siden opprustingen har reversert, og at tilbudet nå er mer likt det det var. Resultatene viser til at helsesykepleierne, med den kompetansen de sitter på, er veldig viktig for elevene. Det trekkes frem at lærerne ikke har samme kompetanse som helsesykepleierne, og at de heller ikke har tid og rom til å ta de dype samtalene med én og én elev. Dette kan ses i lys av sosial kompetanse, og Frønes' teori om 21st century skills. Elevene har i dette tilbudet mulighet til samtale med en kompetent profesjonsutøver som kan være med å veilede elevene i livsmestring og psykisk helse. Det kan også ses i lys av menneskerettighetsperspektivet innen medborgerskap, hvor FNs CRPD oppfordrer til respekt for forskjeller og aksept som en del av mangfoldet. I følge CRPD er manglende tilrettelegging for mennesker med andre behov noe som er diskriminerende. I dette tilfelle er det ikke usannsynlig at det er flere elever ved skolen som trenger at det er en person tilgjengelig, og som kan gi veiledning inn mot elevenes følelser og mestringsteknikker. Det er dermed betenkelig at tilbudet har blitt redusert igjen.

Egentlig kan vi trekke alle disse tiltakene som er nevnt inn i lys av folkehelseperspektivet. I Stortingsmeldingen 19 (Meld. St. 19, 2018-2019) Poengteres det at folkehelsearbeidet har endret fokus fra smittsomme sykdommer til andre sosiale og strukturelle faktorer som kan påvirke helsen. Disse tiltakene er forsøk på å gjøre noe med disse faktorene. Tiltak i folkehelsearbeid er tiltak som skal gå bredt ut, og ikke inn på enkelte mennesker. Det er også i tråd med de tiltakene som er nevnt i resultatene.

## 5.2 Lærernes erfaringer og ønsker

### 5.2.1 Lærernes erfaringer

#### Mindre avstand til elevene

Resultatene viser at lærerne opplever at avstanden mellom de som lærere og deres elever har minsket. De kobler det som en effekt til livsmestringstimene. Her er nok et eksempel på at effekten av livsmestringstimene går utover selve timene, og påvirker skoledagen som helhet. I livsmestringstimene har elevene tid til å bli kjent med hverandre på en annen måte, men også kjent med lærerne sine – hvis lærerne velger å by litt på seg selv. Det fremkommer av resultatene at elevene er rolig som aldri før, og følger med de gangene lærerne forteller noe om seg selv. Som nevnt tidligere blir også lærerne bedre kjent med sine elever ved å observere samtalene i klassen, eller ved å delta i samtalene med klassen i disse timene. Dette nye kjennskapet mellom lærere og elever tar de naturligvis med seg inn i resten av skoledagen.

Dette kan vi se i lys av Bojes teori om *den republikanske tilnærmingen* av medborgerskap. Denne tilnærmingen til medborgerskap omhandler egentlig et politisk og sosiologisk landskap, men jeg mener en kan overføre noen av tankene bak inn i dette. Kort fortalt er denne tilnærmingen ofte en konsekvens av mistillit fra folket til sine politikere, som et resultat av at avstanden mellom politikere og folket. (Boje, 2017) I skolen kan en sammenligne dette maktforholdet mellom politikere og folket med forholdet mellom lærere og elever på den måten at lærere har en viss makt over sine elever. Sammenligningen brister riktig nok i det prinsippet at politikere i utgangspunktet er valgt av folket, i motsetning til elever som får tildelt lærere. Likevel ser vi at en for stor avstand mellom «maktperson» og gruppen den har «makt» over kan føre til mistillit. Lærernes erfaringer om at livsmestringstimene har gitt en effekt av mindre avstand til elevene, viser at dette tiltaket motarbeider et slikt fenomen.

Dette kan også ses i lys av Askheims samproduksjonsdiskurs av medvirkning, hvor en er opptatt av at «brukerne» skal være samprodusenter i tjenesten/tiltaket. Dette på den måten at det er oppstått et samhold mellom rollene i klasserommet, noe som vises igjen i livsmestringstimene. (Askheim, 2017)



Disse resultatene spiller inn på prosjektets delmål om økt tilhørighet blant elevene. Jeg mener at undersøkelsen viser at elevene får en økt tilhørighet til sine lærere, ved å dele erfaringer med dem, men også ved å få delt noen av lærernes erfaringer med seg.

### **Feller å gå i – i møte med elevene**

Den første fallgraven vi finner i resultatene viser balansegangen som må til i det at lærerne skal snakke om seg selv i livsmestringstimene. Det er vist i denne oppgaven at det kan være en svært positiv faktor som blant annet fremmer medborgerskap. Resultatene viser at hvis det blir for mye av at læreren prater om seg selv, gjerne for å fylle enkelte timer med nok innhold, så er det fort gjort å miste elevenes engasjement i timen. Dette er altså en potensiell bakdel med at lærerne er blitt så fristilt inn mot disse timene, at hvis de ikke har en god nok plan for hva det skal snakkes om og hvordan regien i timen skal være, så kan de ende opp med å måtte ta seg av all snakkingen selv.

Dette kan ses i lys av Feirings teori om forutsetninger for god samhandling.

Livsmestringstimene er et tiltak hvor samhandling skal blomstre, i det at klassen sammen med sine lærere i samhandling, skal forsøke å takle utfordringer for å oppnå mestring i hverdagen. Feiring skriver at brukermedvirkning er en avgjørende forutsetning for at samhandlingsprosessen skal være god. (Feiring, 2013) Ser man i dette tilfelle på elevene som «brukerne» av dette tilbudet, vil det være negativt at det forekommer livsmestringstimer hvor de enten ikke blir engasjert i samtalen eller ikke får slippe til i samtalen.

Den neste av lærernes erfaringer fra resultatene omhandler ansvarliggjørelse av elevene, og at lærerne ikke bør underbygge, og dermed potensielt øke, elevenes negative følelser. Det kommer frem at deltakeren ønsker at de bevisstgjør elevene på at de selv har et ansvar for å sette seg selv i gode situasjoner. Dette kan ses i lys av Marshalls tilnærming til medborgerskap, som er beskrevet av Boje. (Boje, 2017) Denne tilnærmingen bygger på borgernes plikter og rettigheter, og at det er et forhold mellom pliktene og rettighetene. Eksempelvis at i Norge får borgeren gratis skolegang av staten, men må betale skatt til staten når den begynner å tjene penger. Dette kan på noen vis overføres til det deltakeren beskriver. Skolen og skolens ansatte har et ansvar overfor sine elever i form av at elevene skal veiledes, opplæres, hjelpes og tas hånd om. Samtidig, om forholdet mellom elev og

skole skal bære frukter, bør skolen kunne forvente at elevene drar sin del av lasset. Skolen har ikke mulighet til å programmere elevene til å bli den borgeren de vil. Eleven må selv gjøre en innsats for at skolen skal kunne utføre sin del av jobben.

Det kan også ses i lys av sosial kompetanse, og Frønes beskriver som 21st century skills. (Frønes, 2018) Målet er å utstyre elevene med mestringsteknikker som hjelper elevene i å takle vonde følelser og negative holdninger hos seg selv. Da er det svært lite produktivt om, selv om intensjonen kan være god, å bygge opp under de negative følelsene elevene sitter med, i stedet for å i samarbeid forsøke å finne en løsning.

Den siste av lærernes erfaringer fra resultatene er fra barneskolen, og omhandler fallgruver i samhandlingsprosessen. Resultatene viser at det er tilfeller av, og bekymringer for, at samhandlingen tar for lang tid, og at det er for lite rettet mot eleven. Konsekvenser av dette, slik det kommer frem i undersøkelsen, er at elever blir gående over en viss tid og ikke lærer noe av fag, eller lærer mindre av fag. Dette kan ses i lys av menneskerettighetsperspektivet, og det Skarstad skriver om at man har rettighet til lik utdanning. (Skarstad, 2017) I slike tilfeller får ikke de aktuelle elevene tilgang til det faglige på lik linje med sine medelever, noe som Skarstad betegner som svak inkludering. I følge Skarstad er inkludering samfunnets og omgivelsenes ansvar, og ikke individet. Det vil si at hvis individer ikke er tilstrekkelig inkludert, er det omgivelsene en skal se til for endring, og ikke hos individene.

### **Lærernes opplevelse av medvirkning i prosjektet.**

I denne delen kommer det frem at få av deltakerne har opplevd noen særlig stor grad av medvirkning tilknyttet prosjektet. Det nevnes at lærerne kan vende seg til ledelsen for spørsmål og ønsker, men at utarbeidelsen av tiltakene har vært gjort uten at deltakerne har opplevd medvirkning i dette. Det som er verdt å legge merke til er at lærerne ved ungdomsskolen ikke ser på dette som et problem, og at de stoler på de fagpersonene som står bak tiltakene. Dette vitner om et tillitsforhold til sin ledelse og til Laget i prosjektet. Ved barneskolen kommer det i større grad til uttrykk at lærerne hadde ønsket noe mer medvirkning i de tiltakene som er satt i gang.

Dette kan ses i lys av NOU:2018 hvor det påpekes at brukermedvirkning på alle nivåer øker blant annet legitimiteten og aksepten for beslutningene som tas. Det vil også i mange

tilfeller øke treffsikkerheten og gjennomføringen av tiltakene som blir gjort. (NOU:2018) Selv om resultatene viser at ikke alle deltakerne var negativ til manglende medvirkning, ville det i følge NOU:2018 sannsynliggjøre en bedre gjennomføring av tiltakene.

### **5.2.2 Lærernes ønsker**

Under lærernes ønsker er det ikke nødvendigvis presentert kritikk av prosjektet. Det er ønsker lærerne har tilknyttet skolehverdagen. Det kan også være kritikk av prosjektet, for eksempel den delen som omhandler manglende tilrettelegging for kompetanseheving.

#### **Avbrekk fra fag og teori**

Resultatene tilknyttet denne delen viser at det på flere måter er etterlenget at lærerne og elevene sammen får muligheten til å gjøre noe annet enn å fokusere på det teoretiske. Det pekes på at skolen skal utdanne borgere, noe som innefatter hele mennesket, det som går utover det å være skoleflink. Det fremkommer også et ønske om å kunne forlate klasserommet oftere enn det det er muligheter for nå. I følge lærerne er timeplanen en faktor som vanskeliggjør dette. Fysisk aktivitet trekkes frem som noe de kunne fått gjort mer av med flere avbrekk fra teori. Dette knyttes opp mot psykisk helse og tilhørighet av en av deltakerne. Lærerne peker også på tidligere elever som har vært skoleleie da de gikk på den ungdomsskolen, men som på videregående skole har blomstret på praktiske linjer. Resultatene viser derfor tydelig at deltakerne har et stort ønske om muligheten til å ta avbrekk fra faglig (teoretisk) undervisning, av forskjellige årsaker. Det er liten tvil om at det er lærerne selv som har best mulighet til å identifisere slike behov, og de argumenterer godt for godene slike avbrekk kan gi.

Dette kan ses i lys av universell utforming. Lid, Le, Lein & Rydningen peker på urettferdigheten det er at noe ikke er utformet på en måte som inkluderer alle individer. (Lid, Le, Lein & Rydningen, 2019) Jeg har tidligere i oppgaven vist at universell utforming ikke kun omhandler fysiske rom, men også blant annet design på tjeneste. Det er her interessant å se på den faktoren at skoleleie elever blomstrer i det de begynner på praktiske linjer i videregående skole. Dette viser at designet på skolegangen i grunnskolen ikke er tilrettelagt disse elevene, noe man i lys av teori om universell utforming og menneskerettighetsperspektiv kan si er diskriminerende. Skarstad skriver om

menneskerettighetsperspektivet at alle har rett til lik utdanning, (Skarstad, 2017) Det tydeliggjøres i resultatene at utdanningen i ungdomsskolen i større grad er tilpasset de elever som er teoretisk sterke og på den måten diskriminerer de som stiller svakere teoretisk, men er sterke i praktiske fag.

### **Færre elever per lærer**

Lærerne ytret flere ganger under intervjuet at det er for mange elever på hver lærer. Dette hemmer flere viktige ting i skolehverdagen. Lærerne får ikke sett hver elev i stor nok grad. Lærerne får heller ikke tilpasset undervisningen til de forskjellige elevene i klassen, og det vanskeliggjør å utføre alternative undervisningsmetoder. Det blir pekt på et besøk hos en annen skole hvor det er langt færre elever per lærer, hvor en deltaker observerte at de fikk utrettet flere og bedre ting der enn hos dem. Jeg mener vi kan anta at det vil være fordelaktig for en elev at elevens lærer har få andre elever samtidig. Dette kan vi se i lys av Skarstads menneskerettighetsperspektiv, hvor vi ser at alle har rett til lik utdanning. (Skarstad, 2017). Det kan derfor argumenteres for at de store klassene ved denne ungdomsskolen på den måten er diskriminerende for elevene, da deres lærere ikke har mulighet til å følge dem opp på samme måte som andre lærere med ansvar for færre elever har. Dette kan knyttes til prosjektets delmål om økt mestring. Det er vist at de store klassene kan vanskeliggjøre faglig mestring.

### **Kompetanseheving – ikke godt nok tilrettelagt.**

Lærerne ved ungdomsskolen uttrykte ikke noe stort behov for mer kompetanseheving. De poengterte dog at de ordningene som er ved skolen med tanke på muligheten til å få dra på kurs og lignende er for dårlige. Ved barneskolen ble det uttrykt et noe større ønske om å få muligheten til å øke sin kompetanse innen forskjellige felt.

Dette kan ses i lys av Frasers rettferdighetsteori, som omhandler anerkjennelse og økonomisk omfordeling. (Fraser, 2009) Det koster å kurse sine ansatte, men lærerne er den viktigste ressursen skolen har, og godene av at lærere som ønsker mer kompetanse for bedre å kunne hjelpe sine elever burde være noe som fortjener nok anerkjennelse til å gjøre en økonomisk omfordeling – for å legge til rette for nettopp dette. Fjørtoft beskriver den tredje dimensjonen av Frasers rettferdighetsteori. (Fjørtoft, 2015) Den omhandler

representasjon. Det kan tenkes at en slik omfordeling hadde vært mer prioritert om lærerne var representert i Laget i prosjektet.

Dette kan direkte knyttes til prosjektets delmål om å øke lærernes kompetanse innen mestring, psykisk helse og tilhørighet.

## **5.3 Psykisk helse**

Lærerne hadde flere betraktninger om faktorer som påvirker elevens psykiske helse. Dette innefatter både elevenes hverdag på skolen og hjemme/på fritiden.

### **5.3.1 Livsmestring i praksis**

Lærerne understreker i denne delen igjen hvilke effekter livsmestringstimene har hatt. Det virker som om den effekten lærerne fokuserer mest på, er at elevene hjelper hverandre. Det er mange diverse utfordringer som kommer opp til samtale i disse timene, i følge lærerne. Alt fra tips, informasjon og erfaringer om kosthold til samtale om søvn og søvnmønster. Lærerne knyttet dette selv opp mot psykisk helse. Det at elevene hjelper hverandre, og påvirker hverandre er en interessant faktor. Mennesker vil alltid påvirke hverandre, og bli påvirket av hverandre. Ut i fra det lærerne har sagt i intervjuet ser vi at dette tiltaket tillater lærerne å styre en klasse inn på et spor som gjør at de påvirker hverandre på en positiv måte, som igjen fører til at elevene har litt bedre forutsetninger for å mestre de små tingene i en kompleks hverdag. Dette er noe det kan tenkes at skaper både tilhørighet blant eleven og sine medelever, og potensielt økt mestring. Disse små tingene som kan utgjøre en forskjell i hverdagen, og som kan være med å skape mestringsfølelse hos elevene er noe vi med trygghet kan kople til psykisk helse. Mestring og mestringsfølelse vil alltid påvirke det mentale. I negativ eller positiv forstand. Det er vanskelig å tro at nedturer ikke påvirker et menneske, på samme måte som det er vanskelig å tro at oppturer ikke påvirker et menneske.

### **5.3.2 Bevisstgjøring av egen psykiske helse**

Det fremkommer også av resultatene at elever, like effektivt som i den positive livsmestringstimen, også kan påvirke hverandre like effektivt på en negativ måte. Eksempelet var dette skjemaet som gikk på rundgang spesielt i jentemiljøet ved

ungdomsskolen, hvor de i prinsippet påvirket hverandre til å tro at de var depressive. I tilfeller som disse behøves lærerne i å både identifisere tilfellene, men også å veilede elevene gjennom de følelsene de kjenner på. Det handler om å normalisere følelsen av motgang og nedturer. Dette må gjøres i en balansegang, hvor man ikke ser seg blind i å normalisere negative og tunge følelser. Det ble poengtert av én deltaker at det er viktig å være oppmerksom på at det også finnes reelle tilfeller av for eksempel depresjon. Denne balansegangen oppfatter jeg som svært krevende. Det krever kompetanse å kunne identifisere hvilke følelser elever sitter med. Dette kan også kobles til det lærerne har sagt om for dårlig tilrettelegging for kompetanseheving.

### **5.3.3 Bak fasaden – et digitalt problem?**

Denne oppgaven har allerede beskrevet den påvirkningskraften ungdommer har overfor hverandre. Lærerne uttrykte en bekymring som vises igjen i resultatene. Bekymringen gikk ut på at i elevenes manøvrering i det sosiale, og i sin hverdag, blir i sammenligningen av seg selv med andre møtt med den fasaden andre presenterer for omverdenen. Dette er noe som kan gjøre det svært vanskelig for enkelte, kanskje mange, å manøvrere seg gjennom de tidvis krevende ungdomsårene. Særlig sosiale medier blir trukket fram. Det ble understreket at ungdommer fort kan miste alle nyanser i sin kommunikasjon over digitale medier. I følge deltakerne er det enten ekstremt lykkelige sider av hverdagen ungdommene viser frem, eller de veldig negative sidene ved hverdagen. Det er naturlig å sammenligne seg med andre. Det er ikke nødvendigvis usunt. Det usunne oppstår i det man blir presentert med en realitet som enten er helt fantastisk, eller helt grusom. Dette samsvarer til dels med det som er tatt opp i forrige del, om bevisstgjøring av egen psykiske helse. Ved å normalisere, og dermed å avkrefte at realiteten er slik den presenteres gjennom sosiale medier, har lærerne også her mulighet til å veilede sine elever gjennom hverdagen – i det som ikke omhandler det skolefaglige.

Både det som er beskrevet i delene Bak fasaden – et digitalt problem?, Bevisstgjøring av egen psykiske helse og i Livsmestring i praksis kan ses i lys av teorier om sosial kompetanse. Det krever sosial kompetanse, og øving i sosial kompetanse å manøvrere i det sosiale spillet med andre individer, og i en gruppe. NOU 2015: 8 Fremtidens skole peker på at

elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse påvirker faglig mestring. (NOU 2015: 8 Fremtidens skole) Det er altså ikke kun i et psykisk helse – perspektiv at det er givende å fokusere på nettopp psykisk helse hos elevene. Det vil også være givende å fokusere på psykisk helse for å forbedre faglig mestring. Frønes sin teori om 21st century skills er også relevant inn mot dette. Det blir også her påpekt at det er mer utfordrende å manøvrere seg gjennom hverdagen nå enn «før», i et sosialt perspektiv. (Frønes, 2008) Dette viser at prosjektets satsing for en bedre psykisk helse hos elevene er viktig på flere måter. Det er derfor svært positivt at lærerne trekker frem livsmestringstimen som et tiltak som har gjort mye for å oppnå dette. Vi ser likevel gjennom beskrivelsene som gis i undersøkelsen, at det ikke er et satsingsområde hvor man kan si seg fornøyd med det som er satt i gang av tiltak. Det er et krevende felt hvor fokuset bør opprettholdes for å være best mulig i stand til å veilede elevene på en god måte.

## 6 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg utforsket lærernes erfaringer med, perspektiver på og tanker om prosjektet *Laget rundt læreren og eleven*. Datainnhenting har foregått ved bruk av ett gruppeintervju ved én skole, og tre kvalitative spørreskjemaer ved en annen skole.

Problemstillingen for oppgaven har vært *Hvilken kunnskap om, erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» har lærerne ved én ungdomsskole og én barneskole i én kommune i Rogaland?*

Ytterligere forskningsspørsmål har vært tilknyttet i undersøkelsen:

*På hvilken måte opplever lærerne at «Laget» i prosjektet gir lærerne forutsetninger for kompetanseheving?*

*På hvilke måter opplever lærerne at «Laget» i prosjektet er utilstrekkelig for å gi lærerne forutsetninger for kompetanseheving?*

*I hvilken grad opplever lærerne at «Lagets» tiltak oppfyller delmålene i prosjektet: Kompetanseheving blant lærerne, økt tilhørighet og mestring for elevene, og bedre psykisk helse for elevene?*

Det er lærernes egne og unike tanker om, erfaringer med og perspektiver på dette prosjektet jeg har forsøkt å uthente i denne studien. Fokuset har vært å finne informasjon fra lærernes perspektiv i et fenomen som har flere andre interessegrupper, eller parter.

Resultatene fra undersøkelsen er blitt drøftet i lys av relevant teori. Det overliggende teorigrunnlaget kan knyttes til begrepene *medborgerskap* og *samhandling*. Teorien er knyttet til begreper som har vært kjernebegreper i oppgaven, og som inneholder teori fra forskjellige perspektiver innen medborgerskap og samhandling. De perspektivene som er brukt er *medborgerskap*, *samhandling*, *brukermedvirkning*, *universell utforming*, *folkehelse*



og *sosial kompetanse*. Disse perspektivene innen medborgerskapsperspektivet har vært relevante å forstå undersøkelsene i.

Resultatene viser at lærerne har kunnskap om tiltak som Laget ved deres skole har satt i gang. Lærerne knyttet også disse tiltakene opp mot elevers mestring, psykiske helse og opplevelse av tilhørighet. Lærerne hadde blandede erfaringer med tiltakene, og resultatene viser også at lærerne ikke er enige om alt, seg selv i mellom, selv om de deler mye av de samme betraktningene og tankene om flere av tiltakene. *Livsmestringstimen*, et tiltak fra Laget ved ungdomsskolen i undersøkelsen, blir trukket fram som et tiltak lærerne er svært positive til. Denne timen muliggjør samtale mellom lærere og elever, samt mellom elever. Dette på en annen måte enn vanlige timer og korte friminutt i skolehverdagen tillater. Elevene lærer om livsmestring, noe som spiller inn på prosjektets delmål om mestring, bedre psykisk helse og tilhørighet. Det at elevene i disse timene hjelper hverandre med diverse utfordringer blir trukket frem som positivt. Andre tiltak som blir nevnt i undersøkelsen er samhandling mellom ulike fagpersoner, helsesykepleiertilbud, gratis havregrøt før skolestart og en alternativ vurderingsform i skolefagene. At helsesykepleiertilbudet ble trappet ned etter først å ha blitt økt, er noe som trekkes frem som negativt fra lærerne.

Resultatene som omhandler lærernes opplevelse av medvirkning i prosjektet og muligheter for kompetanseheving, viser også at lærerne har forskjellige tanker om dette. Lærerne er ikke representert i Laget ved skolene. Ved ungdomsskolen viste resultatene at lærerne ikke har opplevd stor grad av medvirkning i utarbeidelsen av prosjektets tiltak, men at de heller ikke opplevde at de hadde behov for mer medvirkning. De pekte på at de stolte på de fagpersonene som står bak tiltakene som settes i gang. Ved barneskolen ble det i større grad gitt inntrykk av at de ikke opplevde medvirkning i utarbeidelsen av tiltakene, og at det gjerne skulle hatt mer medvirkning. Det trekkes her også frem misnøye mot noen av samhandlingstiltakene. En deltaker peker her på at lærernes har blitt observert i sin undervisning av klasser, noe som deltakeren mente ikke var nødvendig. Det kommer frem i resultatene at ingen av lærerne opplever at det på en god nok måte legges til rette for kompetanseheving innen de faktorene som er prosjektets delmål: psykisk helse, tilhørighet og mestring.

Om lærernes erfaringer med prosjektet viser resultatene særlig at lærerne har fått muligheten til å bli bedre kjent med sine elever, samt at elevene også får mulighet til å bli bedre kjent med sine lærere – hvis lærerne er åpne for det. Lærerne uttrykte at dette har gjort avstanden mellom lærerne og elevene mindre, noe som er fordelaktig inn mot delmålene i prosjektet. Det at lærerne kjenner sine elever bedre, gjør at de er bedre utrustet til å undervise elevene på en best mulig måte, men også å veilede elevene i det som ikke omhandler skolefag.

Det fremkommer også av resultatene at lærerne erfarer at elevene lærer hvordan de skal håndtere små og store utfordringer som hverdagen byr på, og at elevene har muligheten til å påvirke hverandre på en positiv måte i disse samtalene.

Det ble også pekt på at elevene kan påvirke hverandre negativt i det sosiale samspillet, ved for eksempel å være unyansert i møte egen psykisk helse overfor sine medelever, og ved å presentere ytterkantene i et følelsesregister via sosiale medier. Dette er noe lærerne uttrykte bekymring for.

Lærerne uttrykte også noen ønsker i undersøkelsen, som vises i resultatene. Det er et ønske om mulighet til å ta avbrekk fra fag og teori oftere enn det er nå. De pekte på at dette kan ha mye å si for klassemiljøet og elevens tilhørighet. Det ble også pekt på et ønske om å ha færre elever per lærer. Det fremkommer i resultatene om dette at lærerne opplever at et høyt antall elever per lærer går utover både kvaliteten på undervisninger, noe som er negativt for elevenes mestring, og på lærernes mulighet til å se hver enkelt elev. Dette kan være negativt både for elevenes opplevelse av tilhørighet og elevenes psykiske helse.

Jeg håper at denne studien kan brukes til å videreutvikle prosjektet *Laget rundt læreren og eleven* i lys av erfaringene fra lærernes perspektiv på prosjektet. Jeg håper også at studien på et generelt grunnlag kan føre til refleksjoner rundt faktorer som påvirker læreres møte med elever i skolehverdagen, og hvordan forskjellige faktorer kan påvirke elevs mestring, psykiske helse og opplevelse av tilhørighet.

## Litteraturliste

Askheim, O. P. (2017). Brukermedvirkningsdiskurser i den norske velferdspolitikken.

*Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(2), 134-149. Hentet fra

[https://www.idunn.no/tidsskrift\\_for\\_velferdsforskning/2017/02/brukermedvirkningsdiskurser\\_i\\_den\\_norske\\_velferdspolitikken](https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2017/02/brukermedvirkningsdiskurser_i_den_norske_velferdspolitikken)

Bergane, H. A. (2018) *Emne 1- Perspektiv på medborgerskap og samhandling*.

(Hjemmeeksamen) Sandnes, VID.

Bergane, H. A. (2019:1) *Emne 4- Vitenskapsteori, forskningsmetoder og forskningsetikk*.

(Hjemmeeksamen) Sandnes, VID.

Bergane, H. A. (2019:2) *Emne 2- Habilitering og rehabilitering i hverdagsliv og samfunnsliv*.

(Hjemmeeksamen) Sandnes, VID

Bergane, H.A. (2019:3) *Emne 9 del 1- Sosial kompetanse som fenomen, begrep og behov*.

(Hjemmeeksamen) Sandnes, VID

Boje, T. P. (2017). *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse*. Danmark: Hans Reitzels forlag

Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. (2018-2019). *Folkehelsemeldinga: Gode liv i eit trygt samfunn*. (Meld. St. Nr. 19 (2018-2019)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>

Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. (2008-2009). *Samhandlingsreformen: Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. (Meld. St. Nr. 47 (2008-2009)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>

Dypdalen, M. (2016). *Hvorfor gjør vi ikke det vi vet virker?: en casestudie av Arendal kommunes håndtering av nyutdannede, nytilsatte lærere i årene 2013-2015.*

(Mastergradsavhandling) Universitetet i Agder, Agder. Hentet fra

<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2413398/Dypdalen%2c%20May.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 7, 193-211.

<https://doi-org.ezproxy.vid.no/10.1007/s12310-015-9147-y>

Finne, J. N. (2013). Social competence in Norwegian schools. I: *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Fundacion Botin. ISBN 978-84-15469-34-6. s. 155-196.

Fjørtoft, K. (2015). Rettferdighet som deltakelse på like vilkår. *Agora*, 32(2-3), 22-39. Hentet

fra [https://www.idunn.no/agora/2015/02-03/rettferdighet\\_som\\_deltakelsepaalike\\_vilkaar](https://www.idunn.no/agora/2015/02-03/rettferdighet_som_deltakelsepaalike_vilkaar)

FN. (2008). Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Feiring, M. (2013). «Rehabilitering – bygger på evne til samhandling»: Et historisk blikk på forholdet mellom velferdspolitik og kunnskapspraksis. I L. Melby & A. Tjora (Red.), *Samhandling for helse* (s.81-104). Oslo: Gyldendal Akademisk

Fraser, N. (2009). Sosial rettferdighet i identitetspolitikens tidsalder. *Agora*, 27(4), 213-235.

Hentet fra

[https://www.idunn.no/agora/2009/04/sosial\\_rettferdighet\\_i\\_identitetspolitikens\\_tidsalder](https://www.idunn.no/agora/2009/04/sosial_rettferdighet_i_identitetspolitikens_tidsalder)

Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn*, nr1, 9-25.

Gundersen, M. M. (2014). *Hvordan kan skolen legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring?*. (Mastergradsavhandling). NLA Høgskolen, Bergen.

Hamell, K. W. (2006). *Perspectives on disability & rehabilitation: contesting assumptions: challenging practice*. Edinburgh: Churchill Livingstone/Elsevier

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk – Om å forstå og fortolke* (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2011(01), 24-34. Oslo: Universitetsforlaget

Lid, I. M. (2017). Forestillinger om medborgerskap i lys av kjønn og funksjonsevne. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 41(3), 187-202. Hentet fra <https://www.idunn.no/tfk/2017/03/forestillinger-om-medborgerskap-i-lys-av-kjoenn-og-funksjons>

Lid, I. M., Le, P. T., Lein, A. & Rydningen, U. (2019) Utforskning av brukerperspektivet i universell utforming. I O. P. Askheim, I. M. Lid & S. Østensjø (Red.), *Samproduksjon i forskning: Forskning med nye aktører* (s.94-110). Norge: Universitetsforlaget

Malterud, K. (2012:1). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 795-805. Hentet fra <http://sjp.sagepub.com/content/40/8/795>

Malterud, K. (2012:2). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Melby, L. & Tjora, A. (2013). Samhandlingens mange ansikter. I L. Melby & A. Tjora (Red.), *Samhandling for helse* (s. 13-30). Oslo: Gyldendal Akademisk

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2020). Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems Through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:3, 425-439, DOI: 10.1080/00313831.2019.1570548

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

NOU 2016:17 (2016). *På lik linje*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

NOU 2018:16 (2018). *Det viktigste først*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5. utg.). London: Sage

Skarstad, K. (2017). Hva skal vi med denne CRPDen? *Stiftelsen SOR*, 3-2017. Hentet fra <https://stiftelsensor.no/images/tidsskriftarkiv/2017/3/Hva%20skal%20vi%20med%20denne.pdf>

Solvang, P. K. & Slettebø, Å. (2012). Forståelser av rehabilitering. I P.K. Solvang & Å. Slettebø (Red.), *Rehabilitering: individuelle prosesser, fagutvikling og samordning av tjenester* (s. 15-34). Oslo: Gyldendal akademisk.

Statistisk sentralbyrå. (2020, 25. februar). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>

Sørli, M. A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behaviour: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – demokrati og medborgerskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

Gruppeintervju med et utvalg lærere fra ungdomsskole og barneskole.

Tema:

Temaet for denne masteroppgaven er «samhandling i skolen». Oppgaven bygger på et prosjekt som er satt i gang i Time kommune, og som etterhvert skal omfatte alle skolene i Time kommune. Dette masterprosjektet skal bidra til å evaluere deler av prosjektet. Temaet er knyttet til et teoretisk rammeverk som innfatter medborgerskap og samhandlings – begrepene som denne masteroppgaven er bygget på. Denne oppgaven skal omhandle lærernes rolle i dette prosjektet.

Problemstilling:

**Hvilken kunnskap om, erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» har lærerne ved Bryne ungdomsskole og Bryne skule?**

Metode:

I forkant av intervjuene, i møte med deltakerne, vil jeg presentere masterprosjektet for deltakerne. I denne presentasjonen vil det også fremkomme at intervjuene vil omhandle prosjektet «Laget rundt læreren og eleven», som er implementert ved de skolene hvor deltakerne arbeider. Jeg vil deretter gå gjennom punktene i informasjonsskrivet som deltakerne har fått tilsendt på forhånd, og sjekke at jeg har fått alle deltakernes skriftlige samtykke til intervjuene.

Spørsmål 1:

Hvilken informasjon har dere fått om prosjektet «Laget rundt læreren og eleven»?

Spørsmål 2:

Hvordan har dere fått denne informasjonen?

Spørsmål 3:

Hvem har dere fått informasjonen fra?

Spørsmål 4:

Hva har dere blitt informert om hva som er hensikten med prosjektet?

Spørsmål 5:



Hvilke tiltak er satt i gang av «Laget» i prosjektet ved deres skole?

Spørsmål 6:

Hva har dere fått av informasjon om hvilke fagpersoner som er involvert?

Spørsmål 7:

Hva mer vet dere om prosjektet?

Spørsmål 8:

Hva tenker dere er styrken med dette prosjektet?

Hva er svakheter eller mangler med dette prosjektet?

Spørsmål 9:

Hvordan tenker dere prosjektet har påvirket deres jobbhverdag?

Spørsmål 10:

Hvordan tenker dere at prosjektet kan ha påvirket deres møte med elevene?

Spørsmål 11:

- På hvilken måte mener dere at tiltakene i prosjektet har muliggjort en forbedring av elevenes mestring?
- Hvordan tenker dere at det påvirker elevenes følelse av tilhørighet i skolemiljøet?
- Hva tror dere om hvordan prosjektet kan påvirke elevenes psykiske helse?

Spørsmål 12:

- Hva er det prosjektet mangler for å oppnå mestring blant elevene?
- Hva er det prosjektet mangler for å oppnå elevenes følelse av tilhørighet i skolemiljøet?
- Hva er det prosjektet mangler for å påvirke elevenes psykiske helse?

Spørsmål 13:

- På hvilke måter opplever dere at lærerne ved deres skole har mulighet til å bli hørt av «Laget» i prosjektet?
- På hvilke måter opplever dere at lærerne ved deres skole har mulighet til å påvirke «Laget» i prosjektet?

Spørsmål 14:

- På hvilke måter opplever du/dere at eventuelle tiltak fra «Laget» i prosjektet har muliggjort kompetanseøkning for lærere innen psykisk helse?
- På hvilke måter opplever du/dere at eventuelle tiltak fra «Laget» i prosjektet har muliggjort kompetanseøkning for lærere innen elevers faglige mestring?
- På hvilke måter opplever du/dere at eventuelle tiltak fra «Laget» i prosjektet har muliggjort kompetanseøkning for lærere innen tilhørighet i skolemiljøet?

Spørsmål 15:

Hvordan tror du/dere at de tiltakene som er satt i gang kan være med på å forhindre frafall i den videregående skolen hos de elevene du/dere har nå?

Spørsmål 16:

På hvilke måter opplever du/dere at prosjektet er til støtte for deg/dere som lærere?

Spørsmål 17:

Hvilke andre tanker har dere om prosjektet?

Deltakernes svar kan bli fulgt opp av tilleggsspørsmål av intervjuer for å få en så klar og detaljert forståelse av deltakernes perspektiver på og tanker om spørsmålene de blir stilt. Tilleggsspørsmål vil bli spurt på en måte som er åpen. De vil primært bli stilt på denne måten:

- Kan du fortelle meg mer om...?
- Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av...?
- Har du noen eksempler på...?

Avslutningen av intervjuet:

- I slutten av intervjuet vil intervjueren spørre om det er noe annet deltakerne vil nevne om tema.
- Om deltakerne har noen spørsmål om intervjuet.
- Om deltakerne har noen kommentarer om opplevelsen av intervjuet.

## Vedlegg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Laget rundt læreren og eleven – lærernes erfaringer og perspektiver»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å evaluere implementeringen av prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» ved skolen du jobber på. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

- I dette masterprosjektet vil vi undersøke og evaluere implementeringen av prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» på din skole, og vi vil se på dette i lys av lærernes erfaringer og perspektiver. Undersøkelsen vil bli gjort ved to skoler, inkludert skolen du jobber for.

Forskningsspørsmålet er «**Hvilken kunnskap om, erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven» har lærerne?»**

- Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt som en del av kommunens evaluering av prosjektet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

- VID vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

- Din skole er en av to skoler i Time kommune som er valgt til å delta i denne undersøkelsen. Kriteriet for deltakelse er at du er lærer ved skolen du jobber for. Vi er interessert i læreres erfaringer med og tanker om prosjektet. I samarbeid med rektor ved din skole har vi derfor invitert lærere til å delta i et gruppeintervju.

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

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju sammen med noen av dine kolleger. Det vil ta deg rundt 90 minutter. Gruppeintervjuet vil omhandle lærernes erfaringer med og perspektiv på prosjektet «Laget rundt læreren og eleven». Et lydopptak vil bli gjort av intervjuet. Dette lagres frem til endt studie, men er ikke tilgjengelig for andre enn forskerne i prosjektet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst fram til vi har publisert resultatene trekke samtykket 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**

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

- Kun forskerne (masterstudent og studentens veileder) har tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine opplysninger vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysningene vil lagres på datamaskin med passordbeskyttelse.
- Time kommune vil i publikasjonen få tilgang til resultatene av undersøkelsen, men ikke opplysninger om deltakerne.
- Resultater av undersøkelsen gjort på bakgrunn av gruppeintervjuet vil publiseres, men deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen desember 2020. Deltakernes opplysninger og lydopptaket vil bli slettet når prosjektet avsluttes, det vil også lydopptakene fra gruppeintervjuet.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- 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 VID vitenskapelige høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID vitenskapelige høyskole ved:  
Forsker/student – Hans Andreas Bergane  
Tlf: 90 50 83 09  
E-post: [hans.bergane@hotmail.com](mailto:hans.bergane@hotmail.com)

Veileder- Petter Viksveen  
Tlf: 91 59 74 68  
E-post: [petter.viksveen@uis.no](mailto:petter.viksveen@uis.no)

- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, på e-post ([nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no](mailto:nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no)) eller telefon: 93 85 62 77.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Petter Viksveen

(Forsker/veileder)

(Student)

Hans Andreas Bergane

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Laget rundt læreren og eleven – lærernes erfaringer og perspektiver*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, innen utgangen av desember 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

NSD Personvern  
22.11.2019 13:38

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 599633 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 22.11.2019 med vedlegg.

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: [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 31.12.2020.

### 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 viderebehandles 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 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)