

# Ungdom og psykisk helse – meistring og mulegheiter i skulen

*“...synst at eg har det supert på skulen....”*

*Merete Nornes Nymark*



Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Hausten 2009

## Samandrag

Mi gryande interesse for kva faktorar som bidreg til å fremje utvikling av god psykisk helse til born og unge er i hovudsak bakgrunn for mitt temaval. Eg måtte gjere ei avgrensing. Eg er førskulelærer har difor god kjennskap til førskuleborn si utvikling. Ungdomar var ei gruppe eg gjennom studiet hadde vorte nyfiken på, og mi avgrensing vart difor: Ungdom og psykisk helse.

Psykisk helse er sett på dagsorden i vår tids skule. St.prp. nr. 63 er eit av fleire nasjonale dokument som synleggjer denne satsinga (Sosial- og helsedepartementet, 1998). Samstundes peikar rapporten: 13-15 åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse, på at 13% i denne gruppa har psykiske vanskar som dei treng behandling for. Vidare kjem det fram at det er klare samanhengar mellom dei unge si psykiske helse og mellom anna skuleforhold (Folkehelseinstituttet, 2009). Den nasjonale: Elevundersøkinga, viser til at ferre elevar opplever mobbing i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2009). På bakgrunn av desse dokumenta og mi interesse for meistringmulegheiter i skulen voks denne problemstillinga fram: **Korleis vert ungdomar si psykiske helse ivareteken i skulen?**

Sidan eg ville undersøke korleis ungdomar vert ivaretekne, var det eit naturleg val for meg at informantane mine skulle tilhøyre denne gruppa. Studiet vert difor rekna som eit case-studie design (Befring, 2007). Ingen andre kan skildre dette betre enn ungdomane sjølve. Eg ønskte å få kjennskap til kva faktorar elevane synest er viktige for å meistre skulekvardagen, og kva meistringsopplevingar og mulegheiter dei har. Vidare ønskte eg å få kjennskap til kva rolle lærar hadde for å fremje ei god psykisk helse, og om elevane opplevde å ha lærarar som bidrog til dette.

Eg hadde slik valgt eit elevperspektiv for undersøkinga. Utifrå dette vart det å nytte ei kvalitativ studie med ei narrativ tilnærming det naturlege valet. Narrativ tilnærming forutset at nokon fortel ei eller fleire historiar (Befring, 2007; Bruner, 1999). Slik kunne eg få fram elevane si oppleving av meistring i skulen. Å gjere slike studiar

---

både skriftleg og muntleg gjer undersøkinga breiare (Numan, 2007). Dette tok eg på alvor, og valgte difor at alle elevane i to 10.klassar først skulle framstille ei skrifleg forteljing. Deretter valgte eg fem elevar som eg skulle gjennomføre ope intervju med. Dei vart definert som hovudinformatane i undersøkinga. Funna i dei skrivne forteljingane skulle styre det seinare valet av elevar til intervju. Elevane som deltok i intervju hadde skildra ulike former for meistring.

Ein viktig prosess når ein gjer kvalitative studiar, er tolkingsprosessen og analysering av funn. Hermeneutikken er her eit viktig fundament, der ein nyttar den hermeneutiske sirkel som reiskap for å finne meiningsinnhald, forstå, tolke og setje funn i samanheng med eksisterande teori kring temaet ein forskar på (Befring, 2007; Dalen, 2004; Gilje & Grimen, 1998). Dette var tolkingsredskap eg nytta i mi forståing av funna, og bidrog til auka kunnskap og innsikt kring temaet eg forska på.

Avvegingar kring teoretisk forankring var naudsynt. Oppgåva favna om eitt breitt fagfelt. Funn og tolking av desse har i stor grad påverka teorivalet mitt.

Eit hovudfunn er at vennskap har stor tyding for trivsel i skulen. Elevane føler seg godt ivaretekne psykososialt, der trivsel er eit nøkkelord. Og dei har gode mulegheiter til fagleg meistring. Det vart difor naturleg å nytte desse funna som kategoriar og overskrifter i analysedelen, der eg først presenterar funn og fellestrekk i ei kasusforteljing. Ved å ta den narrative stukturen på alvor, var dette eit naturleg val i framstilling av funn. Utifrå funna mine ser det ut til at lærarane i stor grad bidreg til utvikling av ei god psykisk helse, når eg knyter funna til eksisterande teori. Sitatet: *"...synst at eg har det supert på skulen..."*, syner at eleven har det godt på skulen, og er skildrande for hovudinformatane mine si oppleving av skulekvardagen.

Avslutningsvis vil eg seie at den narrative tilnærminga eg har nytta, var godt eigna til mi undersøking. Elevane si erfaringsoppleving kom godt fram i forteljingane. Gjennom å late nokre elevar får utdjupe sine forteljingar gjennom intervju i etterkant, bidrog dette til at mi førforståing kom i skuggen av funna hjå informantane. Elevane si stemme kom godt til syne ved å nytte denne metoden.

## Forord

Ein krevande men interessant og lærerik prosess er no over, og masteroppgåva er det synlege resultatet. Det følest som ei bragd å ha gjennomført dette mesterstykket. Prosessen kan skildrast som ein seilas. Eg har mang ein gang har vore på utrygt farevatn, der eg har trengt ei hjelpande hand for å kome i ly. Slik har eg kome gjennom stormar og uvær eg har møtt undervegs. Til slutt kom eg i hamn, og seilasen er over. Vidare er det opp til deg som lesar å tolke prosessen eg har skildra.

For at masterprosjektet kunne realiserast og oppgåva verte ferdigstilt, er det mange som har bidrege og difor fortjener ei stor takk.

Først av alt vil eg takke skulane og lærarane som synte velvilje, og opna døra for meg. Men mest av alt vil eg takke alle elevane som bidrog med skrivne forteljingar, og ikkje minst elevane som deltok i intervju.

Eg vil takke veileidar Astrid Øydvin for mange gode samtalar og kritiske spørsmål undervegs. Også medstudentane mine; Laila-Sofie Osland, Hildegunn Reigstad og Elise Aardal er eg ei stor takk skuldig, for naudsynt drahjelp, gode faglege drøftingar og samarbeid gjennom prosessen. Eg vil også takke Åse Fretheim for korrekturlesing, det kunne eg ikkje vore foruten.

Mest av alt må eg nytte høvet til å takke familien min. Gutane mine; Robert, Brede og Preben som alle har gjort ein ekstra innsats denne tida, og som har gitt meg nødvendige pusterom og akseptert mykje fråvær frå mi side. Min kjære mann, Frank, har synt velvilje, forståing og bidrege med ekstra innsats i heimen. Han har vore eineståande, og gitt meg mulegheit til å nytte så mykje tid eg har trengt heile vegen. Eg er han ei stor takk skuldig.

Ei siste takk går til mi kjære mor, Karin, ho har bidrege med uvurderleg hjelp, som både eg og resten av familien har hatt stor nytte av.

# Innhald

<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>INNHALD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 INNLEIING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....	8
1.2 VAL AV METODE.....	8
1.3 PROBLEMSTILLING .....	9
1.4 EIGA FØRFORSTÅING .....	9
1.5 GANGEN I OPPGÅVA .....	10
<b>2 TEORIFORDJUPING</b> .....	<b>11</b>
2.1 FAKTORAR OG SENTRALE TEORETISKE FORSTÅINGSPERSPEKTIV SOM UNDERSØKINGA BYGGER PÅ	11
2.1.1 <i>Ungdom, identitet og venskap</i> .....	11
2.1.2 <i>Psykisk helse og trivsel</i> .....	16
2.1.3 <i>Meistring og sjølvbilde</i> .....	19
2.2 SKULEN SI ROLLE FOR Å FREMJE GOD PSYKISK HELSE .....	23
2.2.1 <i>Lærar sin relasjonskompetanse</i> .....	26
2.2.2 <i>Lærar sin handlingskompetanse</i> .....	28
2.3 SAMANHENGEN MELLOM SKULEN SOM FØREBYGGINGSARENA OG LÆRARROLLA KNYTT TIL UNGDOM SI UTVIKLING AV GOD PSYKISK HELSE .....	32
<b>3 METODE</b> .....	<b>36</b>
3.1 VAL AV METODE OG INFORMANTAR .....	36
3.1.1 <i>Val av informantar</i> .....	37

---

3.2	KVALITATIV METODE MED NARRATIV TILNÆRMING I EIN VITSKAPSTEORETISK SAMANHENG .	38
3.2.1	<i>Narrativ metode innan forskning</i> .....	40
3.2.2	<i>Essay som narrativ</i> .....	41
3.2.3	<i>Ope intervju som narrativ</i> .....	42
3.3	FORSKINGSPROESSEN .....	44
3.3.1	<i>Utforming av essay</i> .....	45
3.3.2	<i>Val av hovudinformantar</i> .....	46
3.3.3	<i>Utforming av intervjuguide</i> .....	47
3.3.4	<i>Intervjusituasjonen</i> .....	48
3.3.5	<i>Transkribering</i> .....	51
3.3.6	<i>Analyse og tolking av narrativ</i> .....	51
3.4	RELIABILITET OG VALIDITET.....	55
3.4.1	<i>Validitet</i> .....	55
3.5	FORSKINGSETISKE UTFORDRINGAR KNYTT TIL METODEN .....	57
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN, ANALYSE, TOLKING OG DRØFTING .....</b>	<b>60</b>
4.1	DEN DESKRIPTIVE FASEN.....	60
4.2	DEN FORTOLKANDE FASEN .....	63
4.2.1	<i>Trivsel og venskap</i> .....	64
4.2.2	<i>Lærer si rolle for å fremje god trivsel</i> .....	69
4.2.3	<i>Lærer si rolle for å fremje skulefagleg meistring</i> .....	77
4.2.4	<i>Samanhengen mellom eleven sin trivsel og lærar si rolle for meistring og utvikling av ei god psykisk helse</i> .....	84
<b>5</b>	<b>AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR, KONKLUSJON OG ETTERORD .....</b>	<b>88</b>
5.1	METODISKE OG ETISKE UTFORDRINGAR .....	88

---

5.2	KONKLUSJON OG HOVUDFUNN .....	91
5.3	ETTERORD.....	92
	<b>KJELDELISTE.....</b>	<b>93</b>
	<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>101</b>
	<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>104</b>
	<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>108</b>
	<b>VEDLEGG 4 .....</b>	<b>110</b>

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom min praksis på ein barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk vart mi interesse og nyfiken kring temaet psykisk helse fanga. Interessa for den psykiske helsa til ungdomar og korleis skulen som læringsarena bidreg til meistring og førebygging av psykososiale vanskar, vart bakgrunn for masteroppgåveprosjektet eg valde. Ungdom og psykisk helse vart eit naturleg overordna tema for prosjektet, der meistring og mulegheiter i skulen voks fram som eit resultat av mitt ynskje om å få fram faktorar som fremjar god helse.

Barn og unge si psykiske helse er sett på dagsorden i vår tids skule. St.prp. nr. 63 som omhandlar opptrappingsplanen for psykisk helse (Sosial- og helsedepartementet, 1998) og den seinare strategiplanen; Saman om psykisk helse (Helsedepartementet, 2003) er synleggjering av dette. Saman med mandatet lærarar har utifrå målsetjinga i Opplæringslova (1998), legg desse dokumenta opp til at lærarar gjennom si yrkesutøving skal sette i gong gode prosessar, og sikre elevane gode utviklingsmulegheiter, både fagleg og sosialt. Dette skal hindre omfanget av psykiske vanskar og styrke den psykiske helsa. Lærar er såleis ein viktig ressursperson for elevar og deira helse (Kvello, 2008a; Berg, 2005).

## 1.2 Val av metode

Eg ynskjer å få svar på problemstillinga via ungdommane sjølve. Slik vil undersøkinga mi bli forma utifrå eit elevperspektiv. For å få fram dei unge si oppleving av eigen skulekvardag ved å fortelje si historie, fann eg det naturleg å nytte ei narrativ tilnærming, ei undersøkingsform som er knytt til kvalitativ metode (Kvale, 2007). Elevar i to tiandeklassar på to ulike skular, i to ulike kommunar, vart mitt val av informantar til undersøkinga. Elevane skulle skrive kvar sitt essay om sine



---

meistringsopplevingar på skulen. Gjennom analyse av alle essay føretok eg ei utvelgning av 5 hovudinformatar som eg skulle intervju. Sidan eg nyttar narrativ tilnærming fall det naturleg å nytte ope intervju, der eg freistar å få djupare innsikt i elevane sine opplevingar og refleksjonar kring eigen skulekvardag.

### 1.3 Problemstilling

Føremålet med undersøkinga mi vil vere å få auka kunnskap om psykisk helse og auka innsikt i dei unge sin skulekvardag. Samstundes ynskjer eg å tileigne meg meir kunnskap om korleis skulen, som førebyggingsarena, kan ivareta den psykiske helsa og slik redusere utvikling av psykososiale vanskar. Dette vil vere viktig kunnskap for fagpersonar som arbeider med ungdom, og slik vere eit bidrag for det spesialpedagogiske feltet, noko Befring (2007) peikar på er eit viktig føremål. Sidan det er eleven si stemme som skal kome fram, der fokuset er retta mot meistring i skulekvardagen, var eg på leit etter ei problemstilling som kunne føre meg fram til svar på dette. Etter nøye avvegingar og diskusjonar med meg sjølv kom eg fram til problemstillinga:

**Korleis vert ungdomar si psykiske helse ivareteken i skulen?**

### 1.4 Eiga førforståing

I alt forskingsarbeid der ein vel tema og problemområde utifrå eiga interesse, har ein alltid med seg ei førforståing om temaet (Fuglseth, 2007). Han seier vidare at denne førforståinga må forskar vere bevisst på i heile forskingsprosessen, slik at ikkje data, funn og analyse vert farga av eigne synspunkt (ibid). Dette tek eg på alvor, og vil så godt eg kan ta på meg ufarga forskarbriller, når eg skal utforme essay, gjennomføre intervju og analysere. Avslutningsvis vil eg reflektere over i kva grad eg har greidd dette gjennom undersøkinga. Eg har ein tanke om at ikkje alle elevar blir godt nok teken vare på som heilt menneske i dagens skule, men at den faglege utviklinga er meir i fokus. Eg freistar å få tak i elevar si oppleving av ivaretaking i skulen.

Gjennom arbeidet med undersøkinga mi vonar eg å auke min kunnskap kring temaet og eg er open for å endre eigen synsstad, og utfordre eiga førforståing.

## 1.5 Gangen i oppgåva

I delen som følger vert mi teoretiske forankring presentert. Mange val har vorte gjort undervegs, der dei i stor grad har vorte styrt utifrå ungdommane sine forteljingar og funna her. Innleiande vil eg først knyte teori til ungdom, identitet og vennskap, for deretter å presentere teori knytt til psykisk helse, trivsel, meistring og sjølvbilde. Dernest følgjer ei teoretisk forståing av skulen som førebyggingsarena, der også lovverk vil bli trekt fram, for så å sjå nøyare på lærar sin yrkeskompetanse og lærar sin rolle for eleven sine utviklingsmulegheiter. Sist vil eg i denne delen trekkje samanhengar mellom dei ulike nemde faktorane, utifrå teoretisk forankring.

Deretter følger metode i del 3, der eg gjer greie for narrativ tilnærming som reiskap i mi undersøking. Eg vil gjere greie for sjølve undersøkinga og val som vart gjort knytt til gjennomføringa av undersøkinga. Avslutningsvis i denne delen vil forskningsetiske utfordringar verte presentert.

I del 4 kjem først ein deskriptiv fase etterfølgd av den fortolkande fasen. Til sist vil eg knyte samanhengane eg presenterte i teoridelen i høve til funna mine.

I siste del vil eg reflektere over eigne val og vurderingar knytt til undersøkinga og metoden, der eg avsluttar med ein konklusjon og etterord.

Ulike omgrepsavklaringar kjem etter kvart, der det fell naturleg i oppgåva.

## 2 Teorifordjuping

Det er nødvendig å tileigne seg kunnskap og sette seg inn i teori som naturleg kan knytast til fenomenet ein vil undersøke, for å kunne forske på eit tema. Temaet og problemstillinga vil vere styrande for kva teori som vert naturleg å belyse og drøfte i ei forskingsoppgåve ( Befring, 2007; Risberg, 2007; Chalmers, 2007; Dalen, 2004; Gilje & Grimen, 1998). Informantane i mitt prosjekt er elevar i 10. klasse, og dei skulle belyse eigen trivsel, meistringsoppleving og sine mulegheiter for meistring i skulekvardagen. Utifrå funn i datamaterialet vil eg i denne delen trekke fram teoriar og faktorar som synes å ha innverknad på utvikling av god psykisk helse. Eg vil først sjå på omgrepa ungdom, identitet og venskap, for så å presentere teori knytt til psykisk helse, trivsel, meistring og sjølvbilde. Vidare vil eg sjå på korleis skulen og lærar kan bidra til å fremje god psykisk helse for elevar, utifrå ei teoretisk forståing. Avslutningsvis vil eg i eit samandrag sjå på samanhengane frå dei ulike delene knytt til utvikling av god psykisk helse. Der vil eg i hovudsak trekke trådar frå grunnteoretikarane eg har nytta undervegs i den føregåande teoridelen.

### 2.1 Faktorar og sentrale teoretiske forståingsperspektiv som undersøkinga bygger på

#### 2.1.1 Ungdom, identitet og venskap

Å vere ung vert i faglitteraturen referert til menneske mellom 13 og 18 år, men også omgrepa barn, unge og elevar vert nytta (Kvelling, 2008a). Dette er omgrep eg kjem til å nytte vidare i oppgåva når det fell naturleg utifrå litteraturen eg syner til, men omgrepet ungdom er det sentrale, sidan informantane mine var 14 og 15 år.

Ungdomar er ei sårbar gruppe (Berg, 2005), som står overfor ei rekke utfordringar. Dei er i ein prosess der dei skal utvikle seg til sjølvstendige og ansvarlege individ som skal ta hand om eigne livsutfordringar (Kvelling, 2008a; Næss, 1999).

Ungdomstida, den genitale fasen, er eit mellomstadie frå barn til vaksen.

Kjønnsmodning er sentral når ungdomar skal finne seg sjølv og sin plass i samfunnet ein lever i, også på lang sikt (Erikson, 1992). I takt med at kroppen endrar seg vil tema som seksualitet og kjønnsidentitet gjere seg gjeldande i dei unge sin søken og utforsking på eigen identitet (Kvello, 2008a). Både gutar og jenter søker anerkjenning og positive tilbakemeldingar på utsjånad og klede hjå vener. Slik utforskar dei sine mulegheiter for kjærsteforhold og eiga tiltrekkingskraft (Ulvund, 2009), og kjønnsidentiteten vert utfordra, noko som er viktig i identitetsprosessen (Næss, 1999).

Dette er eit krevande identitetsarbeid der ulike kriser kan oppstå. Identitetskriser kan oppstå i ulikt omfang og styrke, men er ein naturleg del av kvardagen til alle ungdommar (Erikson, 1992). Hovudprosjektet til dei unge er å finne sin eigen identitet. Ungdomen legg på sym i eit hav av rollemodellar, krav, forventningar og kulturelle endringar, der ein undervegs skal gjere mange val. Val når det gjeld venner, utdanning, yrke, fritidsinteresser, religion og mykje meir. Desse vala vil virke inn på det vaksne livet som ventar i strandkanten (Berg, 2005). Omfanget av kriser som oppstår, og styrken i desse, er ofte eit resultat av kriser ungdomen har opplevd i tidlegare barneår. Dersom ein ungdom har opplevd eit sett med kriser i tidlege barneår, som har bidrege til mange negative opplevingar og erfaringar, kjem dette ofte sterkt til syne i ungdomsåra. Dei unge opplever krisene på nytt (Erikson, 1992).

Ei indre uro pregar mykje av ungdomstida og er eit resultat av identitetsarbeidet (Kvello, 2008a; Håland, 1983). Dei hormonelle endringane byr på utfordringar og er kjenneteikna ved at følelseslivet er stormfullt med sterke humørsvingingar. Frå den eine augneblinken til den neste, kan ungdomane skifte frå å være triste og uutholdelege, til å vere glade og fornøgde der livet er nærast rosenraudt. Denne turbulente veremåten byr på utfordringar og er komplisert å forhalde seg til, både for den unge sjølv, og andre personar som er i relasjon til dei. Kroppen endrar seg både hormonelt og fysisk, og er starten på den psykologiske utviklinga i ungdomsalderen (Ulvund, 2009).

---

Det er styrkande for dei unge å oppleve å verte godteken av jamaldergruppa, sjølv om dette inneber at ein kanskje ikkje alltid gjer sjølvstendige og kloke val (Næss, 1999). Dei unge søker kontakt med jamaldringar dei identifiserer seg med. Dei ynskjer å bli identifisert med andre for å oppnå status og anerkjening. Ungdomar gjer ofte vala utifrå kven som er populære på skulen, eller utøver handling som gir status. Dette for å oppnå aksept i gruppa ein ynskjer å tilhøyre (Frønes, 2006). Ein er i ein prosess der fellesskapsopplevinga har særskild tyding (Næss, 1999). Jamaldringsmiljøet som har størst popularitet vil vere det miljøet dei fleste ønsker å tilhøyre. Slik kan ei elevgruppe sin eigenart styrkast, det vere seg både at antisosial handling kan få rotfeste og motsatt, at sosialt akseptert handling vert premiært (Frønes, 2006). Ein kan difor seie at identitetsarbeidet til dei unge i stor grad vert eit resultat av det populære handlingsmønsteret, sjølv om dette kan oppfattast som lite rasjonelt og uklokt val (Næss, 1999), kan det for ungdomen gi posisjon i gruppa og slik styrke sjølvbildet og meistringsopplevinga (Berg, 2005).

I følge Kvello (2008b) rår det einigheit om fire dimensjonar kring omgrepet venskap. Desse vert definert ved at: "...Venskap må være frivillige, inneholde varierte emosjoner og affekter, men som i hovudsak er positive, og de må vare over tid..." (s. 35). Ein femte dimensjon som vert omtalt i litteraturen; krav om gjensidigheit i venskapsforholdet eller om det er tilstrekkeleg med einsidigheit, er det delte meiningar om (Kvello, 2008b). Det at venskap er frivilleg, at det er ein sjølvvalgt relasjon me inngår i, er nettopp med på å gjere venskap så viktig (Frønes, 2006). Det vert peika på at dei som inngår i venskapsrelasjon bør rekne kvarandre som vener, men dette er ikkje nødvendig for den einskilde si oppleving av venskapsrelasjonar (Kvello 2008b). Likevel vert det peika på at venskap som er gjensidig styrkar venskapsforholdet sin varigheit, der alle deltakarane må vere aktive for å vedlikehalde venskapet (Frønes, 2006).

Når deltakarane opplever deltaking i gruppa som verdifull og ein god plass å vere, dannar dette ei ramme for at relasjonen kan utvikle seg til nært venskap (Gjøsund & Huseby, 2009). Nære venskap som ein oppnår ved gjensidigheit og jambydrigheit i

forholdet, har ei viktig psykologisk tyding. Gjennom ramma ein har opparbeida ved, truskap, ærlegheit og sjølvvalgt forplikting kan me i venskapsforholdet snakke om viktige tema som det kan vere vanskeleg å samtale med foreldre om (Frønes, 2006). Dei unge treng følelsmessig nøytrale personar å dele tankar, problem og følelsar med, ei rolle som jamaldringsgruppa kan fylle. Slike tema kan være mellom anna personlege, religiøse, kulturelle eller seksuelle (Næss, 1999), der samtalen mellom likeverdige (Frønes, 2006) er viktig i ein ungdom si søking etter eigen identitet (Kvelling, 2008a; Berg, 2005). Også Gjøsund og Huseby (2009) peikar på at dei unge treng djupare kontakt med nokre likesinna, der ein opplever å vere trygg nok på deltakarane til å kunne snakke om alt. For å oppnå dette må ein vere i ein venskapsrelasjon som varer over tid (ibid). Ein ser at tidsdimensjonen som Kvelling (2008b) viser til har tyding for nære og fortrulege venskap.

Ei venegruppe opptre gjerne som like, dei står for same verdiar og dei understrekar sin eigenart og tilhøyrigheit ved å mellom anna kle seg likt. Dette er synlege faktorar som styrker det å vere godteken, akseptert og vere med i gjengen (Næss, 1999). Behovet for å vere like, og ikkje minst inngå i ein relasjon som er prega av forståing og felles posisjon på grunnlag av til dømes lik alder, likt utvikingsnivå, deltakarar på felles arena og så vidare, gjer at jamaldringsvener opptre som vi. Slik styrka dei trua på seg sjølv og sin eigenart (Frønes, 2006). Dei unge utviklar normer som gjeld for gruppa, og rollefordelinga blant deltakarane stabiliserer seg. Felles for både gutar og jenter er det å søke andre med felles interesser, eller andre ein føler likskap med, faktor for å styrke dei i trua på seg sjølv. Ein søker andre der ein får stadfesta eige sjølvbilde og ein føler seg trygg på deltakarane som inngåri relasjonen (Gjøsund & Huseby, 2009).

Venegruppa er prega av intimitet og nærleik, noko som kjenneteiknar det ein omtalar som primærgruppe. Kjenneteikn på ei venegruppe er personar som samhandlar, dei snakkar saman og trivst i kvarandre sitt selskap (ibid). I venskapsrelasjonen ligg det mulegheiter til ei perspektivutvikling i samhandling, der vener sine ulike forståingar, meiningar og verdiar møtest. Dei som inngår i venskapsrelasjonen vil gjennom

---

desentrering utvikle si sosiale forståing og utvikle empatiske evner (Frønes, 2006). Dei ulike medlemmane sine tidlegare erfaringar, eigne behov, mål og personlege eigenskapar er med på å sette sitt preg på ei gruppe vener (Gjøsund & Huseby, 2009). Dette er element som er viktige i dei unge sin sosialiseringsprosess (Frønes, 2006). Mead (1974) peikar på at me heile tida er i interaksjon med andre, der nokre er meir viktige enn andre. Dei *signifikante andre* er stadig i endring (ibid). For ungdomar er det jamaldringar som trer fram som dei signifikante andre (Frønes, 2006), og som har størst innverknad på personlegdomsutviklinga (Kvelling, 2008a).

I klasserommet vert klassen ei gruppe som skil seg frå venegruppa. Klassegruppa er ei sekundærgruppe som ber preg av å vere mindre personleg enn venegruppa. Deltakarane føler seg mindre følelsemessig nær eller mindre knytt til kvarandre. I slike grupper kan ein ofte sjå at det dannar seg ulike undergrupper. Desse undergruppene har same funksjon som ei venegruppe. Ofte representerer undergrupper i klassesamanheng kontrastar mellom elevane. Gruppene grupperer seg utifrå ulike alliansar som resultat av interesser, sympatiar og empatiar. Nokre elevar vert dominerande i klasserommet ved å vere aktive og deltakande. Dei står fram som trygge elevar. Motsett ser ein ofte ei gruppe av elevar som er stille og rolege, og som vert opplevd som passive elevar. Desse er ofte utrygge og usikre på seg sjølve og vågar ikkje stå fram i klasseromsgruppa, ofte i redsel for kva andre tenker og meiner om det dei seier (Gjøsund & Huseby, 2009).

Ein ser at ulike arena er viktige for ungdomane. Både deltaking i mellom anna fotball, handball, ungdomsklubben er arenaer som er styrt utifrå interesser, og er slik ei sekundærgruppe (ibid). Det er viktig å delta på ulike arena som kan gi ulike opplevingar, men ein ser at skulen har ein viktig posisjon for det seinare livet. Ein vellykka skulegang er inngangsporten til eit vellykka vaksenliv (Berg, 2005).

### 2.1.2 Psykisk helse og trivsel

Berg (2005) har forankra sitt syn på skulen sitt ansvar for å skape god trivsel og gode vekstmulegheiter for den einskilde elev, utifrå samfunnsparadigmet som er rådande. Ho syner til paradigmet utifrå nedfelt lovverk knytt til skulekvardagen. Lovverket kjem eg tilbake til i delen som omhandlar skulen. Vidare seier ho at skulen har ansvar for å sette i gong gode utviklingsmulegheiter både fagleg og sosialt. Den einskilde elev skal givast kraft til å ta hand om eige liv ved at skulen fremjer god psykisk helse. Dette er eit stort, men viktig ansvar (ibid). Berg (2005) viser til psykiater Sidsel Gilbert sin definisjon på kva som kjenneteiknar god psykisk helse: ”God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenningar” (s. 33). Den einskilde sine ibuande krefter til å meistre så vel motgang som medgang, er i stor grad avhengig av tidlege erfaringar og vår evne til å utvikle positive meistringsstrategiar. Denne positivismen er naudsynt for å sjå mulegheiter og løysingar, slik at me utviklar eit salutogent blikk på framtida. Dette er ein viktig helsefremjande faktor for å kunne førdøye påkjenningar gjennom livet og gjere kloke og fornuftige val (Antonovsky, 2005).

Grunnlaget for god psykisk helse vert lagt i barne- og ungdomsåra. Erfaringar som borna gjer i dei første leveåra, når det gjeld omsorg og aktivitetmulegheiter, har stor tyding for utvikling av eit positivt sjølvbilde og sosial fungering (Berg, 2005). Eit sett med negative erfaringar kan skape ei uheldig utvikling, der dårleg psykisk helse få grobotn. Utvikling av psykiske vanskar og psykosar i ungdomsåra kan verte eit resultat (Sommerschild & Grøholt, 1999). Dette støttar Erikson (1992) i si forståing og forklaring på identitetskriser som er nemt tidlegare. På tross av negative erfaringar i tidleg barndom ser ein at skulen kan vere ein viktig bidragsytar for å fremje utvikling av god psykisk helse (Kvello, 2008a; Berg, 2005; Håland, 1983).

Ungdomar er svært sårbare i den tida ein teiknar som identitetskrise. Det å ha mange støttespelarar i foreldre og lærarar, og ikkje minst ha vener, har stor tyding for å redusere omfanget og utvikling av angst, depresjonar og antisosial atferd. I si søking etter eigen identitet ser ein at jamaldringsgruppa har stor verdi. Venskap og gode



---

relasjonar i skulekvardagen er av stor tyding for utvikling av den psykiske helse (ibid).

Det synast som ein klar samanheng mellom psykisk helse og trivsel. Borge (2006) seier at trivsel er når eit individ opplever å vere lykkeleg. For å oppnå lykke må individet få utfalda sitt intellekt og emosjonelle potensial, og såleis realisera egne evner. Å trivast er eit nøkkelord når det gjeld opplevinga av å meistre kvardagen. Dette er eit positivt bidrag for å tole påkjenningar ein vil møte på undervegs i livet. Det kan difor seiast å vere ein faktor for utvikling av god psykisk helse (Berg 2005). Ein er nøgd med livet og viser trivsel med å vere glad, samarbeide, ha vener, vere deltakande med jamaldrande, yte på skulen og vere deltakande i fritidsaktivitetar. Ha ei positiv innstilling til livet generelt er teikn på trivsel (Berg 2005; Næss,1999). Vidare peikar Borge (2006) på at den einskilde si oppleving av å ha det godt, og ha ei grunnstemning av glede, er ein subjektiv følelse av livskvalitet og velvære. Psykisk velvære og trivsel er kjenneteikn på livskvalitet hjå eit individ. Erikson (1992) omtalar glede som ein instinktiv reaksjon, ein grunnleggande emosjon som syner at individet opplever positivitet ved å leve.

Motsatt kan ein sjå at nokon utviklar mistrivsel (Sommerschild & Grøholt, 1999). Grunnstemninga til individet vil då koma til syne ved at ein er misnøgd og ulykkeleg i kvardagen (Borge, 2006). Mistrivsel kjem gjerne til syne i form av fysiologiske reaksjonar som eteforstyrningar, hovudpine og magesmerter (Sommerschild & Grøholt, 1999). Mistrivsel kan også kome til syne gjennom dårlegare skuleprestasjonar, lite eller inga deltaking i fritidsaktivitetar og sosial isolasjon (Næss, 1999). Borge (2006) peikar på at det å føle at ein ikkje betyr noko for andre, ikkje har vener og at ein ikkje får brukt eller utvikla ibuande evner er blant faktorane som gjer at individet ikkje opplever lykke og livskvalitet. Faktorane som her er peika på er viktige å vere merksam på for ein lærar, for å fremje trivsel og god psykisk helse for den einskilde elev (ibid).

I kor stor grad ein lukkast med vala ein gjer, og kva ein sit med av meistringsoppleving av livsutfordringar er viktige. Ei jamaldringsgruppe har stor

verdi for følelsen av å lukkast i ungdomstida. Det å tilhøyre ei venegruppe er trekt fram som ein viktig vernande faktor for den psykososiale fungeringa til ein ungdom (Berg, 2005; Kvello, 2008a; Håland, 1983). I mangel på meistringsopplevingar vil dei unge miste trua på å lukkast. Dette kan føre til at dei unge ikkje brukar sine mulegheiter og ibuande evner til å meistre. Dei kjem slik inn i ein dårleg sirkel der den psykososiale fungeringa vert svekka. Slik kan ungdomane utvikle psykososiale vanskar (Berg, 2005). Psykososiale vanskar vert definert på ulikt vis og vert i litteraturen ofte omtala som problematferd og atferdsvanskar. Damsgaard (2006) skildrar atferdsvanske ved at atferden kan oppfattast som normalatferd, men med større intensitet, varigheit og omfang. Atferden vert nytta på feil stader, til feil tid, i nærvær av feil menneske og i eit lite føremålstenleg omfang (ibid, s.63).

Det som også synest klart er at for elevar med psykososiale vanskar aukar hyppigheit av psykiske vanskar (Berg, 2005). Ogden (2005) viser til at desse elevane ofte har manglar i sosiale ferdigheiter. Det synest som arbeid med å styrke sosiale ferdigheiter kan ha stort endringspotensiale for å minske problematferd. Ein ser klare samanhengar mellom mangel på sosiale ferdigheiter og problematferd. Det ser ut til at elevar med høg sosial kompetanse lukkast betre i skulen, kan skaffe seg vener og samhandle med vaksne. Dei har lært strategiar for å unngå å kome i konflikhtar og problem både på kort og lang sikt (ibid).

Sosial kompetanse kan skildrast på tre ulike nivå. Personlege evner og ferdigheiter på eitt nivå, kontekstuell tilpassing av ferdigheitene og eit nivå der ferdigheitene blir nytta for å oppnå eit konkret resultat (Ogden, 2005). Desse livs-ferdigheitene gjer det muleg for elevar å tilpasse seg ulike økologiar og opptre på ein aksepterande måte i ulike kontekstar (Klefbeck & Ogden, 2005). Dei konkrete sosialeferdigheitene; empati, samarbeid, sjølvhevding, sjølvkontroll og ansvarlegheit må ligge til grunn for å utvikle sosial kompetanse. Den sosiale kompetansen gjer det muleg å etablere positive sosiale relasjonar til andre, meistre krav og forventningar til atferd i ulike miljø, der ein formidler og hevder egne ønskerer og behov på ein eigna måte (Ogden, 2005).

---

### 2.1.3 Meistring og sjølvbilde

For ein ungdom i brytninga mellom born og vaksen, er det viktig å ha lært seg gode meistingsstrategiar. Ikkje minst vil det å vere i miljø der ein opplever eit sett med meistingsopplevingar vil vere positive faktorar for å utvikle ei god psykisk helse (Berg 2005). Ein viktig faktor for å fremje god psykisk helse er mellom anna å hjelpe det einskilde individ til å utvikle og fremje meistingskapasiteten og kompetansen sin (Weisæth, 2000). Eit godt utvikla sjølvbilde er kjenneteikna ved at ein person har trua på egne krefter, tek initiativ, er sjølvstendig og nyfiken, skildrar seg sjølv positivt, er stolt over egne ferdigheiter og toler skuffelsar, kritikk og endring. Generelt kan ein seie at ein person med godt sjølvbilde viser meistrande atferd (Sommerschild, 1998). Bandura (1997) kallar dette *self-efficacy beliefs*.

Bandura (1997) omtalar meistingsopplevingar og meistingsmulegheiter som eit resultat av personar sine tidlegare erfaringar. Han syner i ein forklaringsmodell korleis dette heng saman, der han skildrar dei ulike delane: *person-behavior-outcome* og korleis dette påvirkar *efficacy beliefs* og *outcome expectancies* (ibid, s.22). Dette kan forståast som at individa sine tidlegare erfaringar på oppførsel eller løysing av oppgåver styrer korleis individet går inn i nye utfordringar. Dersom ein person har positive erfaringar knytt til eiga atferd og utføring av ulike arbeidsoppgåver, bygger denne ei positiv tru på seg sjølv. Dette bidreg til at individet opplever meistring som følge av egne strategiar, eigen innsats og ferdigheiter. Desse erfaringane styrker individet i å starte på nye utfordringar og oppgåver, og bidreg til at yteevna vert maksimert. Personar som ikkje opplever meistring, slik det er skildra over, vil truleg minimalisere yteevna når dei får nye oppgåver og vert stilt overfor nye utfordringar, i tru på at dei ikkje får det til uansett. Individ med låg yteevne vil slik redusere meistingspotensialet sitt, i motsetning til den andre gruppa som med høg intensitet og arbeidsinnsats styrker meistingskapasiteten sin og utviklar meistingspotensialet, i trua på å kunne nå nye mål (ibid).

Mead (1974) legg vekt på at menneska si tru på seg sjølv og egne meistingsopplevingar heng nøye saman med responsen ein får av andre. Me *speglar*

oss i tilbakemeldingar me får av omgivnadene. Dersom eit menneske opplever positiv tilbakemelding på eiga atferd eller utførte oppgåver, set dette i gong positive meistringsprosessar som følge av tilbakemeldingane ein får (ibid).

Bandura (1997) og Mead (1974) sine perspektiv kan sjåast i samanheng. Begge legg vekt på at menneska sine tidlegare erfaringar og opplevingar knytt til å meistre versus å ikkje meistre ulike oppgåver og utfordringar ein har vorte stilt overfor, synest å vere viktige faktorar for kva meistringskapasitet, meistringsstrategi og meistringspotensiale den einskilde utviklar. Eit menneske som opplever og erfarer å meistre, utviklar og opplever seg som meistrande individ, medan det motsatte ofte skjer når ein har negative og få meistringsopplevingar (ibid). Dette kan føre til at individet set seg fast i eit negativt handlingsmønster og dernest utviklar psykososiale vanskar (Berg, 2005).

Meistringsomgrepet har fokus på helsebringande faktorar. Ein ser at ved å nytte omgrepet meistring, vert fokuset på å få tak i meistringspotensialet til den enkelte, i staden for å fokusere på vanskar eller avgrensingane hjå den einskilde (Sommerschild, 1998). Ein flyttar perspektivet frå oppmerksomheit på det avvikande til å interessere seg for faktorar som kan bidra til positiv vekst og utvikling. Til ei kvar tid erfarer me, gjennom interaksjon med omgivnadene (Mead, 1974).

Meistringsopplevingane er avhengig av kva meistringsstrategiar den einskilde nyttar (Sommerschild & Grøholt, 1999). Evna til å handtere stress knytt til ulike belastningar me kjem i kontakt med gjennom livet, og evna til å nytte ulike meistringsstrategiar, styrer korleis me vil meistre eller handtere ulike problem. Eit kvart individ vil møte på problem og gjennomgå ulike livskriser. Slike kriser kan vere; å flytte, miste vener, familiebot/skilsmisse, ny klassesamansetjing og så vidare (Sommerschild, 1998). I ungdomsåra er ein ekstra sårbar for dei nemde krisene (Berg, 2005).

Meistringspotensialet til den einskilde vert i stor grad forma av fortida, dei tidlege erfaringane våre (Sommerschild & Grøholt, 1999). Samspelet og relasjonen mellom eit born og foreldre som er prega av positive opplevingar og samhandlingsmønster

---

styrkar meistringspotensialet (Sommerschild, 1998). Når ulike kritiske hendingar råkar, vil settet av erfaringar og lærte meistringsstrategiar, ha stor tyding for belastninga krisa opplevest som, for den einskilde (Sommerschild & Grøholt, 1999). Desse erfaringane vert utvikla i samspelet med dei vaksne som er i nær relasjon til barnet. Vanlegvis er dette mor eller far, men der foreldrefunksjonane er dårlege, kan likevel eit barn utvikle gode og positive meistringsstrategiar. Barnet er då avhengig av å ha ein nær fortruleg utanom foreldra. Denne personen må vere ein naturleg del av barnet sitt liv. Søsken, besteforeldre, ein nabo og etter kvart kan ein god ven eller læraren fylle ei slik rolle (Sommerschild, 1998). Å ha minst ein fortruleg, som *speglar* det individet gjer på ein positiv måte, er like viktig gjennom heile oppveksten. Dette er ein faktor som vert sett på som svært viktig for å utvikle meistringspotensialet sitt på ein positiv måte (Bandura, 1997; Mead, 1974).

Det reportoaret av meistringsstrategiar ein har tileigna seg, er med på å forsterke mulegheitene våre til å utvikle god meistring-salutogenese, eller motsatt å utvikle dårlege strategiar og fokusere på det negative. Ein kjem då inn i erfarings sirklar som bidreg til sjukdomsframkallande meistring-patogenese (Antonovsky, 2005; Sommerschild & Grøholt, 1999). Salutogenese som gjer oss i stand til å ha eit positivt blikk på framtida og å fokusere på mulegheiter for utvikling set positive læringssirklar i gong. Det er ein føresetnad at ein opplever ein meningsfull samanheng, at ein forstår situasjonen og har fokus på å finne løysingar og opplever løysingane som løfterike og føremålstenlege (Befring, 2008). Dette kallar Antonovsky (2005) *Känsla av Samanheng*, der han peikar på at oppleving av desse samhengane i tilværet er ein helsefremjande faktor i seg sjølv. Vår evne til å utvikle gode meistringsstrategiar som set oss i stand til å meistre både motgang og medgang, er i stor grad avhengig av våre tidlege erfaringar. Være tidlegare erfaringar set vilkåra for den einskilde sin personlegheitsutvikling (Sommerschild & Grøholt, 1999).

Meistringspotensialet til den enkelte kan byggast opp og motsatt byggast ned, gjennom nye erfaringar, og er heile tida i utvikling. Eit viktig fundament for gode

meistringsmulegheiter ligg i eit barn si utvikling av sjølvbilde (ibid). Eit godt sjølvbilde fremjar effektive og positive meistringsstrategiar og motstandskrafta vert styrka. Slik vert ein betre utrusta til å tole påkjenningar gjennom livet (Sommerschild, 1998). Ibuande krefter i form av sterk motstandskraft er nødvendige reiskap som set oss i stand til å utvikle eit godt sjølvbilde og ei god psykisk helse (Berg, 2005; Sommerschild & Grøholt, 1999). Sommerschild (1998) syner til ein meistringsmodell, der det kjem fram at det aldri er for seint å utvikle sjølvbildet til eit individ, men dei som har utvikla godt sjølvbilde i tidlege barneår har større mulegheit for å meistre kvardagen gjennom livet (ibid s. 100). Ungdomar som har hatt ein oppvekst der foreldrefunksjonane har bidrege til å opparbeide gode relasjonar, der gjensidig respekt, anerkjenning og entusiasme for individet har vore ein komponent, styrt gjennom ein omsorgsfull men grensesettande foreldreautoritet, har gode forutsetningar for å utvikle eit positivt sjølvbilde. (Næss, 1999). Sommerschild (1998) viser til Rutter (1981) som har funne at vaksenpersonane som bidreg til utvikling av godt sjølvbilde, ikkje treng å vere foreldre eller dei nære omsorgspersonane, men det må være ein person som individet har god relasjon til og som det opplever som nær fortruleg (ibid). Dette står i forhold til Mead (1974) sin teori om *signifikante andre*.

Aubert & Bakke (2008) viser til Stern sin teori om utvikling av sjølvvet. Gjennom heile livet er eit kvart individ i samspel med andre menneske. Kvaliteten i samspelet og samhandlinga mellom deltakarane har tyding for korleis me oppfattar oss sjølve i høve til omgivnadene. Det dreiar seg så vel om det non-verbale aspektet i form av kjensler og haldningar, som det verbale. Slik vert me i stand til å kommunisere med kvarandre om kva ein trur og tenker, samt kva andre tenker og meiner. Begge desse kommunikasjonsferdigheitene vil gjennom heile livet være i eit to-spann, der me opplever og fortolkar i ein kvar situasjon. Dette bideg til den einskilde si utvikling av sjølvbilde (ibid). Eit kvart individ lever og utviklar seg i ein gjensidig samhandling og innverknad på kvarandre, der ein reflekterer over tilbakemeldingane ein får frå andre. Slik gjer ein seg nye tankar om seg sjølv (Mead, 1974). Dersom ein stadig får tilbakemelding om at ein ikkje er flink nok vil ein utvikle eit negativt sjølvbilde.

---

Derimot om ein stadig får bekrefting på at ein er flink nok og får positiv respons, vil ein kunne utvikle eit positivt sjølvbilde. Dette gjer seg gjeldande også når det gjeld skulemeistring. Om ein elev ikkje får topp resultat, kan han like fullt oppleve å vere god nok og føle at han meistrar oppgåvene han får. Dette vil vere grobotn for utvikling og oppretthalding av godt sjølvbilde og utvikling av meistrande atferd for eleven (Strandberg, 2008).

## 2.2 Skulen si rolle for å fremje god psykisk helse

Det rådande paradigmet i arbeid med barn og unge i dag er eit økologisk systemteoretisk perspektiv. Elevar si tilpassing og kompetanseutvikling i interaksjon med sitt miljø er viktig, i eit økologisk systemteoretisk perspektiv. Det er eit heilskapsperspektiv på miljøet frå mikro til makro, der elevar er aktørar på fleire arenaer knytt til familie, nærmiljø, skule og fritid. Dei ulike miljøa er styrt av lover og reglar som er normgivande for kva som er akseptert og gjeldande i dei ulike miljøa (Klefbeck & Ogden, 2005). Bronfenbrenner (1979) skildrar dei ulike systema som konsentriske sirklar, der individet si utvikling er avhengig av interaksjonen mellom dei ulike mikrosystema. Vidare vert det lagt vekt på at tette bindingar mellom dei ulike mikrosystema er viktige for å styrke sosialiseringsskapingen. Heilheit og samanheng i born sin oppvekst og utvikling kan forklarast som eit systemteoretisk balanseperspektiv på individet i kontekst. Den progressive og gjensidige tilpassing som skjer mellom individet i utvikling og det skiftande miljøet som kontekst, skapar utviklingsmulegheiter og utviklingsprosessar for den einskilde. Utviklingsprosessane vert påverka av sosiale relasjonar mellom ulike aktørar på ulike arena (ibid). Å oppretthalde og strebe etter mest muleg likevekt i dei ulike systema, er viktig for å skape best muleg utviklingsmulegheiter for eit born. Likevekt i miljøa vert rekna som ein føresetnad for at barn skal tilpasse, lære og utvikle seg (Klefbeck & Ogden, 2005).

Ulike oppvekstarena har ulikt ansvar og ulike rollar for å fremje ei god utvikling. Skulen som oppvekstarena har eit viktig ansvar for å sette i gong prosessar som

fremjar positiv psykososial utvikling utifrå gjeldande lovverk (Berg, 2005). I Opplæringslova §9 a-1, vert det slege fast at alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. Samtidig seier §9 a-3 at skulen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremje eit godt psykososialt miljø (1998). Både skuleleiinga og lærar har ansvar for at elevar opplever tryggleik og sosial tilhøyrigheit (Berg, 2005).

Berg (2005) trekk fram opptrappingsplanen for psykisk helse som eit særst viktig nasjonalt dokument for skulane, i arbeidet med å sette fokus på temaet psykisk helse. Dette er eit viktig bidrag for det førebyggjande arbeidet for å hindre utvikling av dårleg psykisk helse. Dokumentet skal vere med å ufarleggjere omgrepet psykisk helse, og auke medvitet om kva som fremjar og reduserer god helse. Det er viktig at lærar får auka kompetanse om temaet, både for å kunne førebygge vanskar og verte betre rusta til å sjå dei elevane som treng hjelp av andre instansar. Det er vektlagt at meistringsperspektivet skal vere eit gjennomgåande prinsipp i alt helsefremjande og førebyggjande arbeid. Styrking av eigne ibuande ressursar og utvikle meistringspotensialet til den einskilde elev, er trekt fram som sentrale faktorar for å fremje god psykisk helse. Dei unge må sjåast som brukarar og dei må takast på alvor. Dei må møtast med respekt og verdigheit. Eit viktig perspektiv er å ha fokus på førebygging i kvardagen, ikkje minst avdi ein veit at det er lettare å førebygge enn å behandle (ibid).

Skulen er ein viktig del av eleven sitt miljø. Skulemiljøet vert forstått som eit av mikromiljøa til eit barn, ein viktig arena der barnet sjølv er deltakande og i relasjon til dei andre i miljøet (Klefbeck & Ogden, 2005). Elevar si tilpassing og kompetanseutvikling må sjåast i samanheng med miljø dei er ein del av, og forståast utifrå det. Samstundes er det viktig at det er balanse mellom dei ulike miljøa til eleven. Det må vere eit samarbeid og forståing mellom dei ulike miljøa, for å kunne styrke sosialiseringssprosessen og bidra til ei best muleg utvikling for den einskilde elev. Dette er naudsynt for å gi eleven gode vekstmulegheiter, slik eg forstår Bronfenbrenner sin økologiske modell (Bronfenbrenner, 1979).



---

Elevar har ei aktiv rolle med sitt nærvær på ein skule og i eit klasserom, der dei lærer, erfarer og reflekterer. Dei er aktørar i eigne liv, der skulen er konteksten for læring. Samstundes påvirkar dei eiga framtid med vala dei gjer (Nordahl, 2002). Eit kvart individ er i stand til å påvirke sin eigen kvardag, ved å gjere eigne sjølvstendige val. Dette gjeld både om ein er inne i gode eller dårlege erfarings og meistringsprosessar. Om ein opplever å ikkje meistre, kan ein likevel påvirke eigen kvardag i den grad ein sjølv ønsker. Med sin eigen frie vilje kan eleven sette i gong endringsprosessar som held fokus på meistring, i staden for å ikkje ha trua på seg sjølv og slik utvikle eit negativt sjølvbilde (Antonovsky, 2005). Til tross for at einkvar er ansvarleg for eige liv, kan det vere vanskeleg å endre kurs om psykososiale vanskar har fått rotfeste (Kvello, 2008a). For å sette i gong slike endringsprosessar for eleven, trengst det gjerne ein pådrivar for at eleven skal sjå endringspotensialet og endre meistringsstrategiane sine (Sommerschild & Grøholt, 1999). Nøkkelpersonen er her lærar som pådrivar, for å sette i gong endring, og vert slik eit viktig ledd i tiltakskjeda for å førebygge psykososiale vanskar (Kvello, 2008a; Skogen & Holmberg, 2005).

Tiller (1990) peikar på at det er viktig at skulen og den einskilde lærar har nedfelte lover og sentrale dokument godt forankra i sine planar og sitt virke. Slik kan skulen sikre at det vert kvalitet i skulekvardagen. Kvaliteten på læringsmiljøet har fleire sider, og det er nettopp der lærarrolla har stor verdi. Skulen sine retningslinjer og undervisningsmål, som er knytt til faglege prestasjonar, og elevar sine prestasjonar er i stor grad styrt av lærarkvalitet. Dette synest å ha svært stor tyding (ibid). Skulen er ein viktig arena for ein elev si utvikling. Lærar må vere medviten si rolle i konteksten som eleven er ein del av. Ein lærar må sjå og forstå eleven utifrå denne sine miljø, noko som i sin tur kan forklare vanskar, og ein kan lettare sette i gong dei rette prosessane og gi eleven gode utviklingsmulegheiter (Klefbeck & Ogden, 2005). Skulen har eit viktig ansvar for å gi elevane mulegheit for å utvikle seg til gode samfunnsborgarar i vaksenverda som ventar dei (Kvello, 2008a).

### 2.2.1 Lærer sin relasjonskompetanse

Fagpersonar som arbeider med menneske må kunne både handle og samhandle. Ein kan seie at yrkeskompetansen; relasjonskompetanse og handlingskompetanse er dimensjonar som ikkje kan skillast frå kvarandre. Dei må flettast saman i ein heilskap (Røkenes & Hanssen, 2006). Ein lærar sin relasjonskompetansen, som i kraft av gode mellommenneskelege og samhandlingsferdigheiter er framtrudande, har stor tyding for læringsmiljøet i ein klasse så vel som for den einskilde elev (Aubert & Bakke, 2008). I St.meld. nr. 16 vert lærar sin relasjonskompetanse sett i nær samanheng med lærarkvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Lærer og elev har klart avgrensa roller der dei er aktørar i ein kommunikasjonsprosess. Aktørane kan gjennom kommunikasjon, som ber preg av intersubjektivitet i ein dynamisk prosess, gi rom for gjensidig forståing og felles forutsetningar for samspel mellom dei (Frønes, 2006). At lærar har ei grunnleggjande og ekte positiv haldning til elevane, vil føre til at elevane opplever seg ivaretekne på ein god måte, og slik kan dei oppnå god kommunikasjon. For å oppnå dette må lærar utøve rolla si ved å ha utvikla sterk *empati, positiv aktelse og kongruens*. Lærar sine haldningar vil i stor grad påvirke om desse ferdigheitene opplevest som ekte og truverdige ved lærar som person, der denne ektheita er avgjerande for om elevane vil stole på lærar og tilbakemeldingar han gir (Rogers, 1974).

Ein lærar har eit stort ansvar for å ivareta alle elevar til ei kvar tid, både fagleg og psykososialt. Dette er ei krevande oppgåve som lærar må vere medviten. Ikkje minst må lærar vere medviten rolla som fagleg formidlar men også rolla som medmenneske og betydningsfull annan (Aubert & Bakke, 2008). Interaksjon og samhandling mellom den lærande og lærar er sentralt for å utvikle eit godt læringsmiljø. Korleis ein lærar forhold seg til elevane har avgjerande tyding, ikkje berre for kvaliteten på relasjonen, men om det vert ein relasjon mellom dei. Interaksjonen og samhandlinga mellom dei vert i stor grad prega av kva stemning lærar klarer å skape (Kokkersvold & Mjelve, 2006). Dersom lærar har opparbeida ei subjekt-subjekt haldning overfor elevane, vil atmosfæren i klasserommet bli lett og ledig, der det vert rom for både

---

humor og glede (Frønes, 2006; Kokkersvold & Mjelve, 2006). Elevane vil då kunne oppleve læringsmiljøet som tilfredstillande og givande, og det vil skape rom for samhandling (Kokkersvold & Mjelve, 2006).

I motsatt fall vil elevane oppleve at det vert tungt og utilfredstillande læringsmiljø, der lærar er den autoritære i eit subjekt-objekt forhold. Eit slikt læringsmiljø vil ikkje medvirke til samhandling og relasjonsbygging (ibid), noko som i sin tur vil redusere elevane sin motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl & Sunnevåg, 2008). For å kunne ivareta dette er det nødvendig at lærar har utvikla eit sett med ferdigheiter som er avgjerande for denne sin yrkeskompetanse, både når det gjeld handlingskompetanse og relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2008). Vidare peikar Aubert og Bakke (2008) på at relasjonskompetansen er avgjerande for å få til eit samarbeid. Dette vert støtta av Davis (1993) som seier at god kontakt mellom partane er avgjerande dersom ein skal oppnå framdrift og utvikling. Elevar som har få meistringsopplevingar, ikkje har trua på egne evner, og er på veg inn i ein dårleg sirkel, der atferden kan tendere til problematferd, er prisgitt ein lærar som ser eleven. Lærar si interesse for og trua på, og ikkje minst korleis lærar tolkar og tilbakemelder til eleven, kan vere avgjerande for utviklingsmulegheitene og meistringsopplevinga. I sin tur kan lærar då vere med å styrke sjølvbildet til eleven (Sommerschild, 1998). For eleven kan lærar vere den signifikante andre som avgjer om eleven kjem ut av ein dårleg sirkel (Mead, 1974). Ved å ta eleven og aktørperspektivet på alvor, kan lærar med sin relasjonskompetanse og haldningskompetanse (Aubert & Bakke, 2008) sette i gong denne viktige prosessen, og hjelpe eleven inn i positive lærings sirklar (Nordahl, 2002).

Lærar sin relasjonskompetanse er avgjerande for korleis han er i møtet med eleven og korleis eleven opplever å verte møtt og ivareteken (Aubert & Bakke, 2008).

Kvaliteten av relasjonen me utviklar er avhengig av korleis me kommuniserer, både non-verbalt og verbalt. Samspelet i relasjonen er sirkulært og vert i stor grad påverka av det non-verbale språket (Ulleberg, 2004). Vidare viser Ulleberg (2004) til Bateson som seier at uansett kva kommunikasjonsferdigheiter ein har utvikla, er relasjonen

mellom partane grunnleggande (ibid). Dette har stor tyding for den einskilde elev si faglege og personlege utvilking. Kvaliteten på relasjonen mellom lærar og eleven er avgjerande for læringsutbyttet og læringsmotivasjonen til eleven (Aubert & Bakke, 2008). Til ei kvar tid skal lærar ha fokus på fagleg læringsstrategiar, formidling og læringsutbytte for elevane, men samtidig vere tilstades for den enkelte elev. Eit kvart møte med eleven ber preg av samspel og kvaliteten i dette samspelet. Måten lærar møter, ser, forstår og samtalar med den enkelte elev på har stor tyding for eleven sine læringsmulegheiter. Lærar skal fremje utvikling, både fagleg og psykososialt. Dette krev at lærar viser respekt og anerkjenner ein kvar elev. Å verte møtt med forståing og bli vist interesse for er viktig for å føle seg ivareteken (ibid).

Ein lærar som har eitt sett med ferdigheiter som gjennom samhandlig utløyser og fremjar eleven sine ibuande ressursar, har tileigna seg nødvendig relasjonskompetanse (ibid). Lærar kan slik vere ein bidragsytar for å styrke eleven si psykiske helse (Berg, 2005).

### **2.2.2 Lærar sin handlingskompetanse**

Ein lærar må ha tileigna seg generelle kunnskapar om ulikskap i born sine oppvekstmiljø og oppvekstvilkår, og kva innverknad dette har både fagleg og psykososialt for eleven. Lærar må også ha tileigna seg kunnskap om korleis born lærer, og kva metodar som bør og kan nyttast for å fremje læring på det faglege planet. Denne type yrkeskompetanse, som vert omtala som handlingskompetanse, er nødvendig, men står i nær samanheng med relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2008). I St.meld. nr. 30 går det fram at det sosiale skal vektleggast i like stor grad som det faglege. Dette må harmonere. Eleven kan då oppleve meistring og utvikle eit godt sjølvbilde. Slik kan ein freiste å redusere atferdsvanskar og styrke den psykiske helsa (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Det er utifrå Vygotsky (1978) sitt perspektiv lagt vekt på at ein lærar bør skape utviklingssoner som gjer at eleven utviklar sine evner. Dette kan nåast ved at elevar samarbeider og løyser oppgåver saman med lærar som rettleiar, eller saman med ein

---

elev som har høgare evner. Dette vil skape gode utviklingssoner som fremjar utvikling for alle, både på det sosiale og det intellektuelle planet. Ein føresetnad for å fremje utvikling, er at lærar kjenner til den einskilde elev sine faglege evner og forutsetningar, og tilpassar undervisning og læringsopplegg utifrå kunnskapane ein har om den einskilde elev (ibid). Det er viktig å legge til rette for interaksjonar av god kvalitet, der alle aktørane er likeverdige, delaktige og bidreg for kvarandre. Å legge til rette for elevmedverknad når nytt lærestoff skal lærast, vert peika på som viktig faktor for læring. Det er også viktig at alle elevar vert sett og høyrte, ikkje berre dei skuleflinke må få triumfere i klassen. Alle elevar må oppleve seg som jambyrdige og viktige for fellesskapet (Strandberg, 2008).

Ein lærar har ei viktig rolle for å fremje optimal utvikling hjå einkvar elev (Nordahl, 2002). Dette målet kan nåast ved at lærar kjenner til eleven sine svake og sterke sider, både fagleg og sosialt (Skogen & Holmberg, 2005). Eit individ har alltid eit utviklingspotensiale, der dei bevegar seg mellom ulike utviklingssoner. For å fremje utvikling på eit høgare nivå, treng ein utfordringar som balanserar mellom det ein kan og noko som er ukjent. Slik kan elevar erverve seg ny kunnskap. Læringsprosessen må heile tida bygge på forutsetningane ein elev har for læring, utifrå utviklingsnivå og neste trinn, og slik vere i utvikling. Det å flytte seg mellom ulike utviklingssoner, gjer at eleven lærer ny kunnskap og når eit høgare nivå. Eleven kjem inn i nye utviklingssoner. Denne dynamiske prosessen er ei føresetnad for å utvikle seg som individ (Vygotsky, 1978).

Sjølv om eit problem ikkje vert løyst, kan ein likevel oppleve meistring kring ei oppgåve eller i ein gitt samanheng. Om eleven får ei oppgåve som bygger på ukjent lærestoff og oppgåva kan synast vanskeleg å gjennomføre, kan eleven likevel halde trua på at oppgåva er muleg å løyse. Eleven kan prøve, gjennomføre og gjere seg erfaringar på at dette var vanskeleg, og fortsatt halde på trua at eg kan, eg er eit meistrande individ (Sommerschild, 1998). Samstundes ser ein at dersom elevane får oppgåver som er tilpassa ibuande evner, er det med på å halde meistringsfokuset hjå elevane. Det er også viktig at det ligg fagleg utviklingspotensiale i oppgåvene eleven

får, utan at utfordringane vert for store. Slik bygger eleven sine *stilas*, trinn for trinn, og når nye utviklingssoner (Vygotsky, 1978). Strandberg (2008) viser til Vygotsky sin tenkning om rom for læring, der det mellom anna vert peika på at lærar bør skape rom for samtale med elevane. Slik kan dei reflektere over eleven si læring, nye mål og eleven si oppleving av læringsmiljøet. Dette er viktig for å skape så gode utviklingssoner som muleg for den einskilde (ibid).

Lærar skal legge til rette for læring. Læringsmiljøet er avhengig av at lærar tilrettelegg utifrå kunnskap om alle elevane. Dette kan vise seg i at lærar set saman grupper av elevar som dei veit kan styrke kvarandre både fagleg og sosialt. Ulike grupperingar i ulike fag, vil vere nødvendig for å få eit best muleg læringsutbytte for den einskilde elev. Samstunde må eleven oppleve å vere deltakande og nødvendig, noko som vil auke motivasjonen til eiga læring og styrking av det psykososiale miljøet i klassen (ibid).

Mange elevar som viser atferdsvanskar i skulen har ikkje blitt sett utifrå sine forutsetningar og eigen verkelegheitsoppfatning. Dei vert gjerne oppfatta som irrasjonelle i handling utifrå lærar sin ståstad. Det er då stor fare for at eleven ikkje kjem seg ut av den negative lærings sirkelen som har utvikla seg. Lærar må sjå bak den tilsynelatande irrasjonelle handlinga, og få tak i eleven sine eigne tankar, ønsker og mål, for å fremje utvikling. Dette gjeld både fagleg og psykososial fungering (Nordahl, 2002). Dersom lærar evnar å sjå bak handlinga, og reflekterer saman med eleven, kring eleven sine val, kan refleksjonssamtalen mellom dei, gi lærar betre innsikt kring eleven. Dette kan bidra til auka motivasjon, auka læringsinnsats og endra handlingsmønster (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Slik kan lærar forstå eleven sine handlingar som rasjonelle val og finne utviklingsmulegheiter. Eleven vert då aktør i eigen lærings situasjon, noko som er ein føresetnad for optimalt læringsutbytte (Nordahl, 2002). Det er avgjerande at lærar ser på eleven som aktør og ikkje ein brikke i denne konteksten, der lærar skal vere ein bidragsytar til motivasjon og læring (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Ein elev må få rettleiing av lærar, der dei saman kan finne fram til gode måtar å løyse oppgåver på. Slik kan eleven si meistringsoppleving

---

styrkast og eleven kan oppretthalde eit godt sjølvbilde (Strandberg, 2008). Som menneske er me handlande i kraft av eigne tankar knytt til mål, ønsker og eiga verkelegheitsoppfatning. Me utfører rasjonelle handlingar utifrå dette, der me sjølve er ansvarlege for eigne val (Nordahl, 2002).

Kvaliteten i samspelet mellom lærar og elev, lærar si forståing av eleven og vektlegging av samarbeid, er nært knytt til undervisningskvalitet. Denne heilheitstenkinga mellom menneskelege dimensjonar og faglege dimensjonar, må ligge til grunn i kvalitetsvurderinga i skulen (Tiller, 1990). Skulen har ei viktig rolle i tiltakskjeda, både når det gjeld universelle tiltak, selekterte tiltak og indikerte tiltak, for å hindre omfanget av psykososiale vanskar (Kvello, 2008a). Kvaliteten i læresituasjonen, relasjonen mellom lærar og elev, lærar sin læringsstil og skulen sine fagplanar må stå i forhold til kvarandre. Både lærar og elev må til ein viss grad sjåast som ansvarlege for læring og utvikling (Tiller, 1990), men lærar har hovudansvaret for å sette i gang positive læringssirkklar (Nordahl, 2002). Tiller og Tiller (2002) diskuterar dette vidare når dei snakkar om opplæring og læring i skulen. Dei peikar på at det avgjerande for all læring er om ein lykkast i å *etablere lysande læringsmøter* i klasserommet. Etablering av lysande læringsmøter krev at elevar vert gitt ansvar for eigen og andre si læring. Undervisninga må tilpassast slik at elevane opplever undervisninga som varierende og motiverande, der noko er kjent og erfart medan noko er nytt og ukjent. Høveleg mengd av kjent og ukjent fagstoff må harmonere slik at det nye virkar oppnåeleg (ibid). Dette kan knytast til det Vygotsky (1978) omtalar som *stilbygging*. Ulik livserfaring og ulik fagkompetanse må takast omsyn til, slik at elevane er motiverte for ny kunnskap. Dette er viktige element når lærar og elev møtest, samstundes som relasjonen mellom dei har stor tyding. Desse komponentane er alle viktige i det didaktiske møtet (Tiller & Tiller, 2002).

Lærar må syte for at elevane får utvikle ei god psykisk helse ved å få trua på ibuande evner, og lære å bruke evnene sine (Kvello, 2008a). Lærar har hovudansvaret for at eleven skal kunne utvikle seg optimalt, både fagleg og sosialt. Elevar sin trivsel på

skulen heng nøye saman med faktorane som er omtalt over (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

## 2.3 Samanhengen mellom skulen som førebyggingsarena og lærarrolla knytt til ungdom si utvikling av god psykisk helse

Skulen har eit viktig mandat til å fremje utvikling av sosial fungering, fagleg framgang. Vidare skal skulen fremje positiv utvikling av sjølvbilde og utvikling av god psykososial fungering, utifrå Opplæringslova § 9 (1998). St.meld. nr 31 legg mellom anna vekt på at ein skal arbeide for at alle elevar trivst og ikkje vert utsette for mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det vert lagt vekt på å redusere antisosial handlig, noko som skal bidra til auka trivsel. Eit nøkkelord for å auke elevar sin trivsel, styrke meisstringskapasiteten og skape eit positivt sjølvbilde ser ut til å vere å ha god sosial kompetanse (Skogen & Holmberg, 2005). Ein ser at sosiale ferdigheiter styrkar eit positivt handlingsmønster (Ogden, 2005), og bidreg til at elevane oppnår venskap og vert lettare akseptert av jamaldringar (Kvelling, 2008a). Det vert synt klare samanhengar mellom auka trivsel og reduisering av negative handlingsmønster når sosiale ferdigheiter vert utvikla (Ogden, 2005).

Det vert peika på ulike faktorar som vert rekna som vernande og helsebringande for å oppleve seg sjølv som eit meistrande individ. Desse faktorane vert av Sommerschild (1998) omtalt som *Trumfkort i livets spill*. Det å ha god kontaktevne, ha eit godt sjølvbilde, vere fleksibel og ha evne til indre dialog vert rekna som viktige trumfkort (ibid). Eit godt sjølvbilde er ein viktig faktor for å oppleve seg sjølv som meistrande. Samstundes veit ein også at å ha eit ibuande meisstringspotensiale som er prega av mange og gode meisstringsstrategiar er styrkande for opparbeiding og oppretthalding av god psykisk helse (Berg, 2005). Vidare ser ein at sosial kompetanse kan sjåast som eit av trumfkorta. Sosial kompetanse gjer oss i stand til å oppnå kontakt på ein positiv måte. Samtidig vert det peika på at å ha utvikla sosial kompetanse, ser også ut til å ha stor tyding for å redusere omfanget av psykososiale vanskar. Elevar som har utvikla



---

sosiale ferdigheiter har lettare for å bli likt og få vener (Ogden, 2005). Å vise ei positiv atferd, som gir elevane positiv tilbakemelding på atferden, heng nøye saman med å oppleve seg som meistrande (Bandura, 1997). Dette står i nært forhold til å utvikle salutogenese, som i seg sjølv er ein helsebringande faktor (Antonovsky, 2005).

Sjølvbildet vert utvikla og styrt av summen av kompetansen til eit barn utifrå eiga oppleving og kjensle av eigenverd, gjennom eit samspel med omgivnadene. Når det gjeld kompetansen til eit individ ser ein at dei sosiale ferdigheitene og det sosiale samspelet betyr mykje for følelsen av å ha verdi, i seg sjølv. Ein viktig faktor for å utvikle eit godt sjølvbilde. Byggesteinane for å få på plass ein god sjølvkjensle vert forma i eit samspel, og er avhengig av positive tilbakemeldingar frå andre. Noko både Bandura (1997) og Mead(1974) legg vekt på. I dette samspelet vert eiga atferd vurdert opp mot andre sine meiningar og forventningar. Desse vurderingane kan stå i motsetnad til kvarandre og har stor tyding for opplevinga av seg sjølv og ibuande ferdigheiter (Sommerschild, 1998). Dersom ungdomar har utvikla eit dårleg sjølvbilde, kan dette kome til uttrykk på ulikt vis. Nokre vert innagerande og nærast usynlege i klasserommet, medan andre vert utagerande og oppfatta som bråkmakarar (Ulvund, 2009).

Det å vere ein del av ei venegruppe har stor tyding for trivsel, og dernest om ein opplever seg som meistrande. Vidare fører det til kva sjølvbilde ein utviklar. Dette heng nøye saman, og har stor tyding i ungdomsåra (Næss, 1999; Kvello, 2008a; Berg, 2005). For mange elevar er skulen ein naturleg arena for å bygge relasjonar til andre jamaldringar (Berg, 2005) Å utvikle venskap ser ut til ha stor tyding for meistringsopplevinga til ungdomen (Kvello, 2008a). Det er viktig at skulen skapar rom for denne prosessen (Strandberg, 2008). Vener er ein viktig sosialiseringfaktor gjennom oppveksten (Kvello, 2008a), og i ungdomsåra er jamaldringar dei signifikante andre (Frønes, 2006). Det ser ut til at grunnlaget for opparbeiding av venskapsrelasjonar mellom anna vert påvirka av emosjonsreguleringa og tilknytningsstilen den enkelte har ibuande (Kvello, 2008b). Venskap og sosial kontakt

med jamaldringar er noko me kan oppnå (Frønes, 2006), der samspelskvalitetane til den einskilde i stor grad styrer kor mange vener me får og kva venskapsrelasjon me opparbeidar oss (Kvello, 2008a). Ein ser at tilknytningsstilen forklarar mykje av individa si utvikling av sjølvbilde. Samtidig har denne stor tyding for vår utvikling av sosiale relasjonar og evna til å utvikle venskap (Kvello, 2008b). Dersom ikkje trivselen til ein elev vert styrka kan han lett oppleve seg som ikkje meistrande og det kan føre til manglande sjølvtilitt og sjølvbildet vert svekka (Næss, 1999).

Ein ungdom som ikkje vert akseptert i jamaldringsgruppa står i fare for å utvikle mistrivsel (Næss, 1999). Særleg i ungdomsåra er det å inngå i ei venegruppe av stor verdi, og slik ha nokon å støtte seg til når naturlege identitetskriser råkar (Erikson, 1992). Mistrivsel kan syne seg i generell misnøye der det vert oppfatta som om lærar, medelevar og lekser ikkje betyr noko for eleven. Dette vert ein metode for å vise sin mistrivsel på, ein reaksjon på korleis ein har det i det indre (Næss, 1999). Mistrivsel kan også syne seg ved at skuleprestasjonane vert dårlegare (Sommerschild & Grøholt, 1999). Tek ein det økologiske perspektivet på alvor, vil lærar kunne fange opp denne eleven sitt handlingsmønster. Lærar må forstå eleven utifrå denne sine ulike kontekstar. Gjennom samtale med eleven og foreldre kan lærar, foreldre og elev kome fram til forståing av vansken eller den tilsynelatande irrasjonelle handlinga, og sette i gong prosessar for å auke både meistringsopplevinga og trivselsfaktoren (Bronfenbrenner, 1979). Det vil vere nødvendig å arbeide både med eleven og medelevarane for å fremje ei positiv utvikling for alle, og slik styrke samhaldet i klassen og bidra til eit positivt læringsmiljø (Klefbeck & Ogden, 2005).

I Opplæringslova vert det slege fast at målsettinga med skulegang i grunnskulen, er å auke kompetansen til alle elevar fagleg og sosialt (1998). Lærar spelar ei viktig rolle for å fremje den einskilde elev sitt potensial. Samstundes er eleven ansvarleg for eiga meistring (Nordahl, 2002). Ein kan trekke denne slutninga kring faktorar som både Vygotsky (1978) og Tiller (1990) peikar på, relasjonsbygging, lærarstil og utviklingssoner som forutsetningar for å fremje optimal utvikling, der ein tenker kvar elev som eit heilt menneske, der alle delane må sjåast i samanheng. Klarar lærar dette,

---

vil han gjere sitt til at elevane kjem inn i gode og positive lærings sirklar (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette vil fremje utvikling som gjer elevane til gode samfunnsborgarar i det vaksne liv (Berg, 2005). Elevar som opplever seg som meistrande individ ser samanhengen og meininga med ulike oppgåver, krav, forventningar og ser resultata som følge av eigen innsats. Dette styrkar elevane sin mulegheit til å ta hand om eige liv og utvikle god psykisk helse (Antonovsky, 2005). For å få til desse prosessane krevst det dialog og forståing mellom lærar og elev, der relasjonen mellom dei har stor tyding (Kokkersvold & Mjelve, 2006). Lærar sin relasjonskompetanse der kommunikasjonsferdigheitene positiv aktelse, ektheit og empati for eleven har avgjerande tyding. Der det kan sjå ut til at lærar sin *kongruens* har størst tyding. Viss ikkje lærar si interesse synest ekte, vert heller ikkje tilbakemeldingane oppfatta som ekte av eleven (Rogers, 1974). Det vert då vanskeleg sette i gong positive lærings sirklar for eleven (Nordahl, 2002). Vidare er trivsel i skulen eit nøkkelord for å fremje positiv utvikling. Trivsel er ein viktig grunnmur for læring (Tiller, 2002) og for opparbeiding av ei god psykisk helse (Berg, 2005).

### 3 Metode

Eg vil først i korte trekk gjere greie for mitt val av metode og informantar, i delen som følger. Deretter går eg grundigare inn på metodeforståing og metodiske arbeidsmåtar. Vidare vert forskingsprosessen presentert, der analyse og tolkingsmetodar vert forklart til sist. Vidare vert reliabilitet og validitet knytt til undersøkinga mi. Avslutningsvis kjem eg inn på viktige etiske hensyn i mitt prosjekt. I delen som følger vert omgrepa intervju og samtale nytta om ein anna. Desse omgrepa er nærliggande og naturleg å nytte sidan eg la opp til at intervjuet skulle opplevast som ein samtale for informantane.

#### 3.1 Val av metode og informantar

Bakgrunn og formål med prosjektet er styrande for val av tema. Dette er igjen styrande for val av problemstilling. Problemstillinga vil i sin tur vere styrande for kva utval og metode ein vil nytte til datainnsamlinga (Befring, 2007; Risberg, 2007; Skogen, 2007a). Forskar må tenke nøye gjennom kva metode som er mest føremålstenleg for å samle data. Utifrå føremålet til studien er det viktig å tenke gjennom kva ein kan oppnå og finne ut ved å nytte ulike metodar, og dernest kva som ser ut til å vere mest tenleg for den einskilde studien (Strauss & Corbin, 1998).

Eg freistar å finne svar på: **Korleis vert ungdomar si psykiske helse ivareteken i skulen?** Eg ønskte å finne desse svara via ungdomane sjølve gjennom deira oppleving av skulekvardagen. Dei unge si stemme skulle kome fram.

Når ein skal innhente kunnskap om den sosiale verda er det sentralt å nytte samtale som metode for datainnsamling (Kvale, 2007). Eg ønskte å kasta lys over temaet psykisk helse utifrå ungdomane sine opplevingar og refleksjonar, og såleis få ei djupare innsikt kring fenomenet. Dette var styrande for val av problemstilling. Kvalitative forskingsmetodar er godt eigna til å gjere ei fagleg djubdeorientering kring temaet ein vil undersøke (Befring, 2007). Det naturlege valet var difor å nytte

---

kvalitativ metode i mi undersøking. Det er eit viktig arbeid å auke kunnskapen om vernande versus risikofaktorar kring utvikling av psykisk helse, og korleis skulen kan ivareta elevane best muleg på dette området. Å avdekke samanhengar mellom ulike faktorar og fenomen som har til føremål å betre kvardagen og utviklingsmulegheitene til grupper i samfunnet er eit viktig arbeid (ibid).

I essay står elevane frie til å skrive si historie om temaet eg som forskar har valgt ut. Det påfølgande forskingsintervjuet er ein fagleg samtale kring eit avgrensa tema, som er gjennomtenkt og planlagt av forskar (Kvale, 2007). Begge metodane legg vekt på at informantane skal kunne fortelje si historie gjennom eigne opplevingar. Eg vurderte at å nytte både essay og intervju som eigna til mi undersøking. Slik kunne eg få ei grundigare forståing av den einskilde si oppleving knytt til meistring og refleksjon kring skulekvardagen. Innsamling av data vil såleis føregå i to prosessar. Denne forma for datainnsamling har ei narrativ tilnærming (Dalen, 2004; Numan, 2007), og vert omtalt som ein kvalitativ metode med ei narrativ tilnærming (Befring, 2007).

### **3.1.1 Val av informantar**

Eg ønskte å ha elevar som gjekk i 10. klasse som informantgruppe. Dei har lang erfaring som elevar, samstundes er dei på spranget til ny utdanning og har starta prosessen med å gjere val for framtida. Elevane skulle ikkje vere heimehøyrande i eigen kommune. Dei skulle først skrive eit essay om opplevingar kring eiga meistring i skulekvardagen. Ei ytterlegare definering og avgrensing var nødvendig når utvalet på fire til seks elevar skulle velgast. Desse skulle intervjuast og såleis verte hovudinformatane i undersøkinga mi. Eit eigna utval er nødvendig for å kunne hente ut nyttig og relevante funn (Befring, 2007; Dalen, 2004). Alle essay som elevane hadde skrive skulle nyttast som datamateriale, men det var ungdomane som vart intervjuast sine opplevingar og refleksjonar, som skulle verte hovudmaterialet i undersøkinga mi. Nøye avvegingar måtte difor gjerast i utvelginga av hovudinformatar. Eg freista å få tak i informantar som hadde noko å fortelje om

ulike faktorar som fremjar god psykisk helse, med utgangspunkt i skulekvardagen. Dette vart eit naturleg val sidan eg skulle svare på problemstillinga mi, utifrå eit meistringsfokus. Ungdomar som sat med ei viktig historie for å belyse utvikling av ei god psykisk helse skulle vere utvelgingskriterie av hovudinformatar. Sjølve utvelginga av hovudinformatar vert nøyare omtalt under forskingsprosessen.

### 3.2 Kvalitativ metode med narrativ tilnærming i ein vitskapsteoretisk samanheng

Case-studie design er blant dei mest brukte innan utdanningsvitskapleg forskning, og er eit empirisk forskingsdesign (Befring, 2007). Designet eignar seg når ein skal forske på fenomen slik dei førekjem i det verkelege liv. Prosjektet mitt kan difor forståast som eit case-studie design (Befring, 2007; Borg & Gall & Gall, 2003; Skogen, 2007). Tradisjonelt forbind ein case-studie med undersøkingar som har einskildindividet i fokus, men når ein undersøker fenomen som er knytt til ei gruppe kan gruppa definerast som eit case. I mi oppgåve vart ungdomane definert som caset. Utifrå elevane sine opplevingar skulle eg finne samanhengar til korleis lærarane ivaretek deira psykiske helse. Dette er sjølve fenomenet eg forska på og vert omtalt som eit samansett (embedded) singelcase (Skogen, 2007b).

Designet legg vekt på å vere teoriutviklande med utgangspunkt i eigne undersøkingar om eit fenomen, der ein reflekterer over ulike funn opp mot eiga førforståing, tidlegare forskingsrapportar og eksisterande teori. Problemstillinga: **Korleis vert ungdomar si psykiske helse ivareteken i skulen?**, er utforma som eit hypotetisk spørsmål, noko som er vanleg når ein forskar på fenomen (Befring, 2007). Ved case-studie generaliserer ein ved å ta i bruk gjeldande teori på fenomenet ein undersøker (Skogen, 2007b). Falsifiseringsprinsippet er sentralt å drøfte, sjølv om eg ikkje kan generalisere funna mine til populasjonen. I kvalitativ metode har ein berre grunnlag for å finne sannsynlege årsaker eller forklaringar som ein underbygg med eksisterande teori (Befring 2007, Chalmers 2007).

---

Den hermeneutiske spiral er sentral som forståingsmåte i ei empirisk oppgåve. Hermeneutikken heng nøye saman med fenomenologi (Befring, 2007; Fuglseth, 2007; Chalmers, 2007; Wormnæs, 2007; Gilje & Grimen, 1998). Begge perspektiva er sentrale i mitt prosjekt, der eg skulle få nøyare kjennskap til fenomenet psykisk helse. Eg nyttar eit fenomenologisk perspektiv i mi forskning. Fenomenet psykisk helse og informantane sine opplevingar kring fenomenet skulle tolkast i lys av teori, etter at eg hadde motteke essay. Vidare skulle eg intervjuje fem elevar. Eg vel å forklare tolkingsprosessen allerede her, for å syne samanhangen mellom den hermeneutiske tolkingsprosessen og mi gjennomføring. Gjennom intervjuet føregjekk det ein ny tolkingsprosess av det eg tidlegare hadde tolka. Dette skjer ved at informanten tolkar si historie på nytt og kjem med nye moment og forklaring av innhaldet gjennom samtale. Slik utvidar både eg som forskar mi forståing og tolking av fenomenet, samtidig som informanten utvidar si forståing av historia han har gitt på førehand. På nytt vert mi forståing tolka utifrå teorien. Denne prosessen vert omtala som den hermeneutiske sirkel. Der ein stadig vekslar mellom teori, forståing og tolking av meningsinnhaldet. I denne samanhangen vert det nye forståingsgrunnlaget med på å utvikle forskar si førforståing, og ein når eit nytt innsiktsnivå. Ved å gjere både essay og delta i intervju vart også informanten si forståing og tolking utvida. Slik kan tolkingsprosessen både for informant og forskar forklarast som dobbel hermeneutikk (Befring, 2007; Dalen, 2004; Gilje & Grimen, 1998). Dette er for meg eit fundament som er vektlagt, når analyse og drøfting av funn og teori skal presenterast seinare i oppgåva.

Empirisk forskingsdesign der kvalitativ undersøking er datainnsamlingsmetoden, har ikkje alltid vore akseptert forskingsmetode. Ulike diskursar er til ei kvar tid grunnlaget for kva metode som er godkjende eller akseptert i forskingsmiljøa. Vår tids paradigme har fokus på å forstå ulike fenomen, samt kva variablar og i kva grad desse påvirkar fenomenet ein undersøker. Dette paradigmeskiftet, som vert omtalt som postpositivisme, voks fram på 1970 talet. I 1960 åra sette Kuhn i gong ein fagleg diskurs som drog dette paradigmeskiftet for ny forskning fram. Kvalitativ forskning vart no anerkjent (Befring, 2007; Fuglseth, 2007; Holter, 2007; Gilje & Grimen, 1998).

Det vert sett på som viktig å nytte både kvalitativ og kvantitativ forskning for å kunne finne generaliseringsverdi og få djupare innsikt i menneskesinnet. Denne diskursen har sitt utspring frå naturvitskapen og samfunnsvitskapen. Ein freistar å forklare fenomen utifrå forståinga at aktøren er ei brikke i ein større samanheng. Slik set ein mindre fokus på årsaksforklaringar i aktøren. Forskar har slik ei dualistisk forståing av eit fenomen (ibid). Eg freistar å finne samanhengar mellom elevar si mulegheit for utvikling av god psykisk helse, med blick på skulen som bidragsytar. Slik går eg inn i analysearbeidet med eit dualistisk perspektiv kring fenomenet eg skal forske på.

### **3.2.1 Narrativ metode innan forskning**

Narrativ kjem av det latinske ordet *narrare* og tyder å fortelje. Narrativ struktur førekjem ofte innan humanvitskapen, men også innan samfunnsvitskapen er samtalen ei mykje nytta form når ein forskar på fenomen. Gjennom narrativ får forskar kjennskap til fenomena via andre sine tankar, kjensler og opplevingar, og denne si oppfatting av seg sjølv (Kvale, 2004). Slik vert ein kjend med menneska sine ulike livsverdnar gjennom forteljing. Forteljingane bidreg til å fortolke tilværet, skape samanhengar og meining av livsverda til det einskilde menneske (Røkenes & Hanssen, 2006). Ein legg opp til at den andre fortel si historie med element frå fortid, notid og framtid i den narrative strukturen (Bruner, 1999). Ved å nytte denne livslina i samtalen, bringar dette fram ulike figurar frå personen si livsverd som set forskar betre i stand til å finne samanhengar og sjå personen si historie som ein heilheit (ibid). Når ein forskar på eit fenomen er det viktig å forstå fenomena utifrå eit heilskapleg bilete, og ikkje bygge sanningar på bruddstykke av eit menneske si historie (Kvale, 2007).

Narrativ er psykologiske sanningar eller meiningssamanhengar som ikkje kan generaliserast som historiske sanningar (Røkenes & Hanssen, 2006). Narrative intervju fokuserar på historiane som intervjupersonen fortel, handlinga i og oppbygginga av forteljinga (Kvale & Brinkmann, 2009). Historiane vert omtalt som livshistoriar. Historiane er intervjupersonen sine personlege erfaringar som gjennom



---

forteljing vert formidla til andre (Numan, 2007). Historiar kan kome spontant under eit intervju, eller verte framkalla av forskar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det narrative intervjuet har ein struktur som er basert på ein plan, for å finne svar på konkrete tema. Dette skil det narrative intervjuet frå kvardagssamtalen, som utifrå Mishler har narrative trekk ved at menneska utvekslar erfaring, kunnskap og viten når dei samtalar (ibid). Samtalen er ein eldgamal metode for å tileigne seg kunnskap og skriv seg attende til Sokrates si tid. Når ein nyttar forteljing som datainnsamlingsmetode i intervjuforskning, bygger ein på dei same prinsippa som ved den vanlege samtalen (Kvale, 2007). Det beste livshistorie intervjuet er ofte det som inneheld få og opne spørsmål (Goodson & Numan, 2003).

Når ein skal innhente kvalitative skildringar av personen si livsverd er det semi-strukturerte intervjuet ein mykje nytta metode (ibid). Ope intervju er ein mindre brukt metode som også skriv seg til det kvalitative forskingsintervjuet (Dalen, 2004), og er godt eigna når ein nyttar narrativ tilnærming i datainnsamlinga (Befring, 2007). I det opne intervjuet legg forskar opp til at informanten skal fortelje si historie. Ein er oppteken av opplevingsaspektet og subjektiviteten i historia til informanten omkring fenomenet ein vil undersøke. Samstundes er det viktig at fleire aktørar som tilhøyrrer same gruppe på same arena får fortelje si historie (Kvale, 2007). Det vert lagt vekt på å nytte opne spørsmål i det opne intervjuet. Dette gjer det lettare for respondenten å tale fritt om sine opplevingar og tankar. I sin tur vil denne metoden ikkje sikre at forskar får sannsynlege svar, men metoden opnar for at forskar kan utforme spesifikke opne spørsmål, som kan gi opning for fleire alternative svar (Keats, 2001). I det opne intervjuet kan forskar i større grad enn ved semi-strukturert intervju få tak i livsverda til ulike menneske, ved å lytte til deira historie (Kvale, 2007).

### **3.2.2 Essay som narrativ**

Bruk av narrativ som ei skriven historie er ein av metodane når informantar skal fortelje si historie. Når informant og forskar ikkje har opparbeida ein god og trygg relasjon, kan det vere vanskeleg å fortelje si historie i eit intervju (Bruner, 1999).

Dette tok eg på alvor. Eg hadde informantar der me var ukjende for kvarandre, og valgte difor at dei i første omgang skulle skrive sin historie i form av essay. Dette kan i følge Bruner (1999) vere ein godt eigna metode når elevar skal fortelje sin historie. Gjennom dei skrivne historiane set dei unge ord på korleis dei opplever seg sjølve, samtidig som dei kan få uttrykke korleis dei opplever seg sjølve i forhold til andre, også korleis dei opplever meistring og meistringsmulegheiter. I følge Bruner (1996) kan dette vere utfordrande for ein ungdom, men kan også vere til hjelp for å sette ord på tankar og kjensler. Dei skrivne historiane kan hjelpe forskar å forstå dei unge sine tankar og kjensler om både fortid, notid og framtid (ibid). Denne tidslina er vanleg ved bruk av narrativ som informasjonsinnhenting (Murray, 2008). Numan (2007) kallar denne forma for datainnsamling for livshistoriestudier.

Historiane som bygger på eit menneske sine personlege erfaringar og som dei vel å formidle til andre kan vere både munnleg og skriftleg (Bruner, 1999). Å gjere livshistoriestudier både skriftleg og munnleg gjer undersøkinga breiare, og historiane til elevane vert betre ivaretekne før det endelege analysearbeidet vert gjennomført. Livshistoriestudiet som eg skal gjennomføre er eit tematisk livshistoriestudie, fordi eg undersøker eit konkret fenomen (Numan, 2007). Utforminga av essay-oppgåva som skulle nyttast i skriveprosessen kjem eg attende til under forskingsprosessen.

### **3.2.3 Ope intervju som narrativ**

Forskingsintervjuet er ein fagleg konversasjon, som har element frå den kvardagslege samtalen (Kvale, 2007). Kvale (2004) snakkar om halvstrukturert livsverden-intervju, som har til hensikt å innhente opplysningar om intervjupersonen sin livsverden.

Vidare kan forskar prøve å forstå og tolke fenomena og meningsinnhaldet i historiane ein er vorte kjent med (ibid). I følge Bruner (1996) er det å gjere intervju med ungdomar i etterkant av at dei har skrive ei historie, med på å trygge informanten. Eleven veit kva han har fortalt i den skrivne historia, og er trygg på kva intervjuar kjenner til. Dette er eit godt utgangspunkt for samtalen som følger i intervjusituasjonen (ibid). Numan (2007) peikar på at det beste livshistorieintervjuet

---

ofte er intervjuet som inneheld få spørsmål, eit ope intervju. Etter å ha vurdert dei ulike intervjumetodane såg eg at dette var den mest eigna metoden for mi undersøking sidan eg har valt ei narrativ tilnærming.

Ope intervju vert gjennomført ved at intervjuobjektet gir ei eller fleire forteljingar til intervjuar. Forskar må heile tida vere medviten at intervjuet skal ha ei forteljande form, der samtalen vert intervjureiskap (Kvale, 2004). Gjennom dialogen som føregår mellom ungdomen og intervjuar kan figurar som trer fram i historia den unge fortel, skape rom for refleksjon. Slik kan samtalen vere med på å hjelpe den unge til å reflektere over eigne tankar og kjenslerr. Den kan også bidra til at eleven finn løysingar og konstruerer ei muleg framtid for seg sjølv (Bruner, 1999). Det opne intervjuet vert styrka som metode for å samle data om eit fenomen, ved å utarbeide konkrete forskingsspørsmål og intervjustørsmål (Kvale, 2004). Dette kan vere nyttig for å sette samtalen i gong, og samstundes sikre at ein held seg til fenomenet ein forskar på gjennom samtalen. Ein må som forskar gjere nøye avvegingar på kva som er best for si undersøking (ibid).

Det er viktig å utforme opne spørsmål som inviterar informanten til å fortelje. Vidare kan det vere nyttig å stille avklarande spørsmål om deler av forteljinga til informanten, for å sikre meiningsinnhaldet i forteljinga. Ofte kan det vere tenleg å stille spørsmål som kan hjelpe informanten vidare med si forteljing (Kvale & Brinkmann, 2009). Som forskar freistar ein å kunne sette seg inn i og forstå livsverden til ulike menneske ved å lytte til deira historie eller forteljing. Samstundes set ein som forskar rammene for kva fenomen ein vil få skildringar om. Forskar legg føringar på kva som er tema og kva ein ønsker at informanten skal fortelje om (Kvale, 2004).

Når ein skal gjennomføre livshistorieintervju som oppfølging til essay, er det viktig at informant vert kjent med kva forskar si tolking av meiningsinnhaldet i denne er. Informanten har då mulegheit til å kommentere og korrigere innhaldet av si historie (Numan, 2007). Intervjua vart gjennomført på bakgrunn av skriven historie. Eg fortalte i starten på intervjua korleis eg hadde forstått innhaldet, slik vart mine funn

og eiga tolking av dei skrivne historiane reflektert over. Dette gir forskar meir valide funn, noko eg vil kome attende til i den seinare validitetsdrøftinga.

### 3.3 Forskingsprosessen

Eg var kjend med at masteroppgåveprosjekt skulle meldast til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Første veka i september 2008, tok eg kontakt med NSD via telefon, før eg sende meldeskjema elektronisk. Muntleg fekk eg tilbakemelding om at handsamingstida var på om lag 3 veker, men eg kunne starte arbeidet med informant søk. I prosjektet var det tenkt å nytte ein skule. Eg tok kontakt med rektorar på 4 skular, der eg gjorde greie for undersøkinga og det overordna temaet for mitt prosjekt. Ein av desse var positiv til deltaking, men måtte forhøyre seg med kontaktlærarane. Neste dag fekk eg positivt svar på ny, og eg vart invitert til å informere om prosjektet på foreldremøte veka etter. Eg stilte meg positiv til møtedeltakinga, men måtte undersøke med Nsd om dette lot seg gjere, sidan prosjektet ikkje var endeleg godkjent. Dette var greit. På foreldremøtet møtte eg positive foreldre, men dei stilte spørsmål ved at berre ein klasse på ein skule skulle delta. Vile anonymiteten då vere nok sikra? Saman kom me fram til at eg skulle endre prosjektet til å gjelde to klassar, på to ulike skular.

Neste dag tok eg på ny kontakt med to skular. Den eine rektoren var positiv. Dagen etter fekk eg melding om at kontaktlæraren syntes dette var spanande tema, og var positiv til deltaking i prosjektet. Eg hadde no fått skulane eg trengde, men måtte vente med å setje i gang undersøkinga. Den 22.oktober fekk eg godkjenning av igangsetjing av første del av undersøkinga mi (Vedlegg 1). Det hadde vore diskusjonar kring bruk av intervjuguide, og dei hadde kome fram til at denne ville dei ha framlagt til godkjenning, før igangsetjing av intervju. Eg tok då på ny kontakt med skulane, og hadde informasjonsmøte med elevane og lærarane tilstades. Møta føregjekk på dagtid i klasseromma. Eg informerte om prosjektet, samtykke til deltaking og korleis prosessen ville verte. Elevane vart kjende med alle deler av prosjektet, og eg svara på spørsmål som dukka opp. Eg leverte ut førespurnad med

---

samtykkeerklæring og essay-oppgåva (Vedlegg 2, Vedlegg 3). Forskingsprosessen var no i gang på begge skular. 8. desember fekk eg godkjenning på intervjuguiden via telefon, og eg kunne gå i gang med intervju (Vedlegg 1). Intervjua vart gjennomført med ei veke mellomrom på Alfa og Beta. Medio desember var alle intervju gjennomført. Korrespondansen mellom meg og skulane føregjekk via telefon og e-post, der dei fiktive navna til elevane vart nytta.

### 3.3.1 Utforming av essay

Alle elevane som ønskte å delta i mitt prosjekt, skulle i første omgang skrive eit essay. Dette kalla eg ei stiloppgåve når eg la det fram for elevane. Stiloppgåve var ei form dei nytta på skulen, når ei historie skulle skrivast. Elevane som deltok i undersøkinga skulle reflektere over eigne opplevingar kring eiga meistring i skulekvardagen i si historie, der overskrifta var gitt og tema med støttepunkt var utforma på førehand av meg som forskar (Vedlegg 3). Sidan eg ønskte å ha eit meistringsfokus på oppgåva mi, vart overskrifta: **Meistring på skulen**. Eg rådførte meg med to 10.klassingar i utformingsprosessen, og fekk nyttige råd. Ein ideboks med ulike faktorar som er sentrale i skulen vart utforma, der dei kunne velje idear frå. Slik stod dei frie i skriveprosessen, utan at innhaldet vart styrt ytterlegare.

Stiloppgåva hadde to funksjonar i mitt prosjekt. For det første skulle eg nytte stilane som utvelgingskriterie for å finne eigna hovudinformantar som eg skulle intervju i etterkvant. For det andre skulle innhaldet i stilane vere ein del av datamaterialet som skulle brukast i framstillinga av funn i den fortolkande fasen. Det var difor viktig å poengtere at elevane ikkje skulle bruke eigne namn i stiloppgåva, men bruke fiktive namn. Dette er svært viktig når ein handsamar sensitive opplysningar om einskildindivid (NESH, 2006). Eg kunne slik sikre at historiane eller utdrag frå historiane ikkje kunne gjenkjennast av andre enn informanten sjølv. Det er viktig at alt datamaterialet som vert framstilt i ein ferdige rapporten ivaretek kravet om anonymitet (Befring, 2007; Dalen, 2004), noko eg tok på alvor. Når eg hadde

motteke essay, gjorde eg på ny ei re-koding av informantane, der eg ga dei kvar sin bokstav frå alfabetet som namn. Slik vart anonymiteten sikra ytterlegare.

### **3.3.2 Val av hovudinformatar**

Det var viktig å få tak i meiningsinnhaldet i dei skrivne historiane til den einskide. Etter å ha analysert og kategorisert funn og freista å finne meiningsinnhaldet i elevane sine essay, skulle utvelginga av hovudinformatar til undersøkinga skje. Det var difor viktig å reflektere nøye over informasjonen i den einskilde historie. Historiane måtte vurderast opp mot relevans for mi undersøking og temavalet mitt. Eg var på søk etter funn i dette datamaterialet, som eg kunne knyte til faktorar teorien knyter til temaet psykisk helse, med fokus på skulen som forebyggingsarena. Samstundes måtte ivaretakinga av den einskilde elev nøye vurderast. No skulle det velgast ut mellom fire og seks ungdomar til intervju.

Svært mange elevar hadde skrive om venskap si tyding for trivsel og meistring på skulen. Mange elevar skreiv om ulike skulefaglege meistringar, og fleire skreiv om lærar si rolle og ivaretaking av dei som elevar. For at eg skulle få eit eigna materiale til analysen min, vurderte eg at elevar som hadde skildra ulike meistringsopplevingar i essay måtte velgast til hovudinformatar. Valet vart fem elevar. Innhaldet fordelte seg kring tema som venskap, mobbing, trivsel, skulefagleg meistring og lærar som betydningsfull. Elevane vil i det følgande verte omtalt som ein elev, men dette er ikkje beskrivande for kjønn. Utvalet fordelte seg ved at to var frå den eine skulen, og tre av elevane var frå den andre skulen. Skulane ga eg navna Alfa og Beta. I essay hadde to elevar skrive historiar som bringa fram ein vanskeleg skulekvardag, og eg såg meg nøydd til å samtale med desse. Slik kunne eg få klarheit i deira kvardag, og få bringa dette vidare om nødvendig. Dette var utifrå etiske vurderingar, for å ivareta elevane på ein god og forsvarleg måte. Difor vart også desse omtalt som hovudinformatar når eg tok kontakt med skulane i etterkant. Lærarane var difor ikkje kjende med kven eg skulle intervjuje og kven eg hadde behov for å ha ein oppklarande samtale med. Dette var for meg eit etisk viktig val.

---

Etter avtale tok eg kontakt med skulane, og informerte om kven sin historie eg hadde lyst å få grundigare kjennskap til. Lærarane fekk dei fiktive navna av meg. Dei sjekka på sine lister kven elev dette var, og tok kontakt med elevane for å høyre om dei var villege til å delta i intervju. Eg fekk tilbakemelding av lærarane at elevane eg ønskte å intervjuje var positive til å delta i den vidare prosessen. Me avtalte då tid og stad for gjennomføring av intervju. Sjølv gjennomføringa vert omtalt seinare under intervjusituasjonen.

### 3.3.3 Utforming av intervjuguide

Det å utforme ein intervjuguide kan vere ein nyttig prosess for forskar. Slik kan forskar reflektere over kva ulike spørsmål får fram av informasjon. Det kan også vere nyttig å reflektere over korleis spørsmåla kan verte oppfatta av informant, at dei ikkje vert opplevd som støytande og for djuptgåande (Johnsen, 2007). Dette er viktige grunnar for å utforme spørsmål på førehand, når forskar skal gjennomføre intervju med elevar om deira meistringsopplevelsar og refleksjonar kring skulekvardagen. I samråd med Nsd vart valet å utforme ein intervjuguide på førehand (Vedlegg 1, Vedlegg 4). Eg og nokre medstudentar reflekterte over spørsmåla i utarbeidingsfasen.

Utforminga av intervjuguiden vart gjort etter traktprinsippet, noko Dalen (2004) peikar på er eit godt grep ved alle former for intervju. Eg utforma forskingsspørsmål som vart overordna for intervjuet. Forskingsspørsmåla var:

- 1. Kva faktorar er viktige for elevar sin trivsel og meistringsopplevelse i skulen?**
- 2. Er lærarane aktive for å fremje eit godt psykososialt miljø på skulen?**
- 3. Er det samanheng mellom eleven sitt sjølvbilde og meistringsopplevelsar når det gjeld venner, trivsel, relasjon til lærar og lærar si rolle for å fremje meistring både sosialt og skulefagleg?**

Vidare bygde eg opp intervjuguiden ved at eg innleia med spørsmål som eg vurderte kunne gi meg nyttig informasjon om informanten. Samstundes la eg opp til at desse spørsmåla skulle bidra til å skape kontakt og trygghet i intervjusituasjonen mellom oss. Vidare utforma eg meir inngåande spørsmål knytt til temaet. Spørsmåla skulle

sikre at me kom innom ulike faktorar som var nyttige, for å belyse temaet eg hadde valt, slik at eg fekk eit godt materiale til den seinare analysen. Her la eg også opp til at eleven kunne korrigere innhaldet i den skrivne historien sin. Eg avrunda med ynskjer for framtida og beskriving av ein perfekt skuledag. Slik sikra eg at informanten gjekk frå intervjuet med eit positivt blick på skulekvardagen og framtida. Når eg forma intervjuguiden på dette viset, fekk eg også fram livslinja; fortid, notid og framtid. Slik kunne eg få eit heilheitsbilete av informanten (Bruner, 1999), noko som er vanleg ved narrativ tilnærming (Murray, 2008).

Spørsmåla eg hadde utforma på førehand skulle ikkje brukast kronologisk. Dei skulle brukast for å få framdrift i samtalen og få fram ulike nyansar, dersom ikkje informanten kom innom ulike tema og faktorar som var sentrale for mi undersøking. Utifrå valet å nytte opne intervju var det viktig å forme opne spørsmål, slik at informanten stod friare til å fortelje og utdjupe si historie. Slik bidreg spørsmåla til at kommunikasjonen mellom oss ikkje vert lukka (Godsoon & Numann, 2003). Ved å nytte opne spørsmål føler informant seg friare til å fortelje om det som er viktig, og tjukke skildringar kan kome som ein følge av dette (Dalen, 2004). Eg hadde også laga nokre støttepunkt til intervjuet som kunne nyttast undervegs for å få fyldigare beskrivingar av informanten si historie og skulekvardag (Vedlegg 4).

### **3.3.4 Intervjusituasjonen**

Intervjuet er ein mellommenneskeleg situasjon. Det oppstår ein dialog mellom to personar om eit tema som er av felles interesse (Kvale, 2007). Alle møter og all kommunikasjon vil vere prega av partane som deltek sine underliggende interesser. Forskar som har eit grunnleggande ønske om å forstå den andre sin livsverden, vil av informant opplevast som ekte interessert. Denne interessa er med å set ramma for interaksjonen mellom dei (Røkenes & Hanssen, 2006). Samstundes må forskar vere medviten det asymmetriske forholdet som til ei kvar tid er tilstades i ein intervjusamtale (Kvale, 2007). Når forskar har lagt føringar på intervjusituasjonen og vidare samtaletema er forskar i eit maktforhold til intervjuobjektet (ibid). Forskar bør strebe



---

etter å minske maktforholdet mellom dei (Dalen, 2004). I intervjusituasjonen vil relasjonen ein oppnår vere avhengig av at partane ser kvarandre som subjekt, at forskar viser anerkjenning for informant og at dialogen ber preg av dette (Røkenes & Hanssen, 2006). Sjølv om forutsetningane er ulike, kan ein minske maktforholdet ved at intervjuar viser interesse for den enkelte sin historie, ved å vere i ein dialog der ein er delaktig og freistar å forstå den andre si verd og oppleving. Forskar må strebe etter å framstå som open og mottakeleg for det den andre bringar fram, og stille seg i ein ikkje-vitande posisjon, men vere interessert i kunnskap den andre sit med (Aubert & Bakke, 2008). Intervjuar si haldning til respondenten har stor tyding for kor vel respondenten føler seg i intervjusituasjonen (Keats, 2001). Dersom informanten føler seg vel i situasjonen, er det lettare å opne seg og fortelje til intervjuar (Dalen, 2004). Tillitsforholdet kan styrkast ved å vise ei genuin interesse for informanten og denne si historie, og lytte til det informanten har å fortelje utan stadig å avbryte med tilleggsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Aktiv lytting er eit nøkkelord under intervjuet (Kvale, 2007).

I intervjusituasjonen føregår det ei utveksling av synspunkt mellom forskar og informant om eit felles tema. Heile tida er det eit vekselspel mellom intervjuar og intervjuobjekt, deira kunnskapar og korleis den eine sin kunnskap vert tolka av den andre. Produsering av kunnskap er avhengig av den personlege relasjonen som partane oppnår i intervjusituasjonen. Dette vert omtalt som intervjuet sin tosidigheit (Kvale, 2007).

Sjøve gjennomføringa av intervjuet føregjekk på skulane i skuletida, der lærar hadde ordna med grupperom. På Alfa hadde ein elev trekt seg dagen før eg skulle gjennomføre intervju, og på Beta var eine eleven sjuk på intervjudagen. Eg sat då med tre hovudinformatar og 2 planlagde elevsamtaler. Under samtale med desse elevane, kom det fram at problema og meistringsfråveret dei hadde beskrive ikkje var av alvorleg karakter. Dei hadde generelt ein god skulekvardag med mykje meistringsopplevingar, men dagen dei hadde skrive essay, hadde dei hatt opplevelsar og humør som farga deira historie. Me kunne difor fortsetje samtalen som eit intervju

med opptak, og dei vart 2 nye hovudinformatar. Eg enda då med planlagt mengd hovudinformatar, totalt 5 elevar.

Det å utforme nokre konkrete spørsmål og stikkord til samtalen opplevde eg som positivt. Både for å bringe samtalen vidare, men også for å få eit meir heilheitleg bilete av eleven sine meistringsopplevingar og meistringsmulegheiter. Dei fleste spørsmåla vart nytta i alle intervju, men i ulik rekkefølge. Samtalen som forløp mellom oss styrte i stor grad kor tid og kva spørsmål som passa i samtalen, for ikkje å lukke forteljinga til informanten. Når informanten ikkje kom på meir å fortelje, nytta eg stikkorda som oppfølging og informanten fortalte ivrig vidare. Eg som forskar følte meg trygg som intervjuar med spørsmål og stikkord på hand. Meiningsinnhaldet i funna frå essay vart også styrka som datamateriale for det påfølgande analysearbeidet. Spørsmåla som var utarbeida ga meg også breiare informasjon frå den einskilde sin skulekvardag, der ulike faktorar som ikkje var belyst i essay vart trekt fram som viktige faktorar for elevane.

Etter intervju på Beta, og transkribering av desse, såg eg at spørsmåla fungerte godt. Notatane eg gjorde undervegs kom til nytte når eg skulle reflektere over eiga rolle for framdrift, og situasjonen som oppstod mellom oss. Eg oppdaga at eg var ein aktiv lyttar og ga informantane tid til tenkepausar. Dei fekk fortelje mest muleg fritt, men det var nyttig å bruke ulike spørsmål for å drive samtalen vidare. Eg trengde ikkje korrigere intervjuguiden til intervju på Alfa, veka etter.

Elevane uttrykte etter intervju at dei opplevde intervjusituasjonen som positiv. Som forskar kjende eg at det herska ein god atmosfære mellom meg og informantane. Eg hadde greid å bryte isen med dei innleiande spørsmåla, og slik trygge informanten. Elevane var kjende med at eg ønskte intervju med dei på bakgrunn av historia dei hadde skrive. Deira essay hadde element som var viktige for temaet eg forska på og for gjennomføringa av undersøkinga. Alle informantane las igjennom sitt essay, noko som bidrog til eit godt utgangspunkt for meir inngåande spørsmål knytt til det skrivne. Eg formidla mi interesse for elevane si skrivne historie, og mitt ønske om at eleven fortalte meir, og slik bidra til at informanten følte seg anerkjent og respektert. Dette

---

var eit godt grunnlag for intervjusituasjonen. Informantane gjekk frå intervjusituasjonen med positive tankar om eiga meistring og positivt blikk for framtida. Det at eg på førehand hadde møtt elevane i klassen, gjorde at me ikkje var heilt ukjende for kvarandre. Elevane hadde sett meg og skapt seg eit bilete av kven eg var, og eg hugsar att ansikta frå det tidlegare møtet. Mi interesse for deira opplevingar såg ut til å bety mykje. Dei uttrykte at dette var spanande å vere med på.

### **3.3.5 Transkribering**

Intervjua vart tekne opp på kassettspelar. I tillegg noterte eg undervegs i intervjua. Eg transkriberte intervjua ordrett, med alle pausar og ...hm... og ...em... fortløpande. Fleire gjennomhøyringar vart føreteke, for å sikre at eg hadde fått med meg nøyaktig det både eg og informanten sa. Notatane kom til nytte med tilleggsinformasjon kring intervjuet og gjorde meiningsinnhaldet i datamaterialet sikrere. Totalt var kvart intervju på mellom 30 og 60 minutt. Dette ga meg totalt 24 sider med transkribert materiale frå intervjua. Essay som eg hadde fått i første del av undersøkinga, var tekstar som også skulle nyttast i analysearbeidet. Eg skulle handsame desse på linje med intervjua, og vart slik rekna som del av transkribert materiale. Det samla essaymaterialet var totalt 30 sider med tekst. Følgeleg hadde eg no 54 sider med tekst som rå-materiale til det føreståande analysearbeidet. Alle essay med fiktive navn og lydopptaka vart lagra heime i låsbar skuff. Datamaterialet blir sletta for ettertida.

### **3.3.6 Analyse og tolking av narrativ**

Den narrative metoden, i form av essay og påfølgande intervju er den metodiske tilnærminga for å samle data til undersøkinga mi. Murray (2008) seier at intervju er hovudkjelda til narrative skidringar. Når ein analyserer narrativ deler ein analysen i to fasar. Den første fasen er den deskriptive fasen der ein presenterar hovudfunn. Deretter vert narrativa tolka i den fortolkande fasen (ibid). Når ein gjer livshistoriestudie ved at informantane først formidlar seg skriftleg og vidare gjennomfører eit livshistorieintervju som bygger på det skrivne, får ein utdjupa den

einskilde si histore (Bruner, 1996). Gjennom dei opne intervju vert ungdomane kjende med korleis eg forstår innhaldet i stilane, og dei får mulegheit til å korrigere meiningsinnhaldet og utdjupe kva dei meiner. Dette sikrar meiningsinnhaldet i funna eg gjer meg utifrå dei skrivne historiane, og validiteten vert styrka (Strauss & Corbin, 1998). Ein får meir kjennskap til og eit utvida heilheitsbilde av informanten sin livshistorie. Ein sikrar meiningsinnhaldet i historiane til informantane gjennom fleire møter. Samstundes set ein historiane saman med eksiterande teori om fenomenet, og ein får såleis ei triangulering av funn i analysearbeidet (Numan, 2007). Tidlegare i delen der vitenskapsteoretiske samanhengar er presentert, har eg nøyre omtalt korleis tolkingprosessen vart gjennomført i mitt prosjekt.

Historiane ungdomane fortalte gjennom egne opplevingar om meistring i skulen, og eksiterande teori når det gjeld meistring og faktorar knytt til psykisk helse vart datamaterialet i mitt prosjektet. Slik er prosjektet ei komplimentær undersøkning, der ulike funn og teori kan settast i saman, for å auke kunnskapen om fenomenet (Befring, 2007). Dersom ein sler seg til ro med funn i ein tekst som ikkje informant har fått anledning til å korrigere eller belyse på nytt, er det fare for at meiningsinnhaldet vert oppfatta feilaktig. For å sikre at forskar har oppfatta meiningsinnhaldet korrekt, er det nødvendig å utforske teksten vidare. Det å føreta intervju med utgangspunkt i den skrivne historien til elevane, gir forskar mulegheit til å sikre eiga tolking av meiningsinnhaldet (Aubert & Bakke, 2008). Dette tok eg på alvor når eg valte å nytte både essay og intervju i datainnsamling. Når eg hadde fått essay starta prosessen med tolking og analyse av meiningsinnhaldet. Eg reflekterte og analyserte kva informasjon som kom fram i dei einskilte historiane, kven som skildra ei historie som var relevant for undersøkinga og viktig å få utdjupa. I intervju som følgde vart mi forståing av meininginnhaldet i essay utvida, ved å reflektere over innhaldet saman med elevane. Dei fortalte meir utfyllande om ulike meistringsopplevingar i skulekvardagen. Dei vart gjort kjende med mi tolking av essay, og i nokre tilfeller vart mi forståing korrigert.

---

I analysearbeidet er det viktig å kategorisere utsagn og funn, for å få tak i meningsinnhald og tendensar ein ser hjå fleire informantar. Ved å sjå om informantane peikar på dei same faktorane som viktige for deira meistring, kan ein gjere ei meningskategorisering (Kvale, 2004). Goodson (2000) seier at å *bade i data* er ein måte å oppdage funn i teksten på. Og ein kan slik finne kategoriar eller tema som peikar seg ut i tekstane til dei ulike informantane. Dalen (2004) seier at tema som trer fram i teksten vert grunnlaget for tematiseringa, som vidare skal belyst og drøftast mot eksisterande teori. Gjennom grundig gjennomgang av det transkriberte materialet får ein tak i dei essensielle sitata som får fram hovudfunn kring fenomenet ein skal undersøke. Vidare kan ein få tak i dei skjeldne sitata, som kan være vel så viktige tema, men som er skildra av få informantar. Ein må vere på jakt etter sitata som kan stå som eksempel for mange informantar, men samstundes leite etter tjukke skildringar. Tema som trer fram i ulik styrke må kodast og vil gjere forskar i stand til å føreta ei tematisering (ibid). Dette var mi bakgrunnsforståing når eg gjekk i gang med analysearbeidet. Etter nøye lesing av det transkriberte materialet, og stadig tilbakevending i tekstane, lagde eg kategoriar og tema som stod fram som viktige for mi undersøking. Eg noterte funn i marginen, og nytta markeringstusj på setningar når eg fann tjukke skildringar i materialet. Markeringstusj nytta eg også i jakta på dei gode sitat som var skilrande for funn hjå fleire informantar. Eg fargekoda funn hjå hovudinformatane med kvar sin farge. Dei resterande informantane fekk ein anna farge. Eit av sitata som var beskrivande for alle hovudinformatane var; ”...synst at eg har det supert på skulen...”. Dette vert difor nytta som overskrift på kasusforteljinga som kjem i den deskriptive fasen, og vart eit naturleg val som del av overskrifta på framsida.

Gjennom å finne meningsinnhaldet i dei ulike tekstane, og gjere samanlikningar hjå dei ulike informantane vert forskar i stand til å gjere ei meningsfortetting. Ein kan såleis lage meningskategoriar utifrå meningsinnhaldet (Kvale, 2004). Gjennom ulik type sitat (Dalen, 2004) og forståinga av meningsinnhaldet i datamaterialet, vert forskar i stand til å lage hovudkategoriar og underkategoriar til analyse og drøftingsarbeidet (Kvale, 2004). Denne kategoriseringa vil gjere arbeidet med å knyte

funn til teori sikrere, og styrke validiteten på analysearbeidet (Befring, 2007; Dalen, 2004; Kalleberg, 2007; Leiulsrud & Hvinden, 2007; Mathison, 1988). Ved å markere funn i marginen og markere gode setningar i teksten, kunne eg trekke ut viktige tema. Eg skreiv alle funn, og talte opp kor mange informantar som hadde skildra dei same faktorane. Slik lagde eg kategoriar utifrå funn, og dernest underkategoriar utifrå teoretisk forståing av faktorar som omhandla same tema. Vidare knytte eg sitata som kunne stå som eksempel for mange til dei ulike kategoriane. Det same gjorde eg med dei tjukke sitata som tredde fram som gode skildringar, men som få hadde skildra. Desse sitata vart seinare nytta i analysearbeidet, i den fortolkande fasen. Både sitat frå essay og intervju vart ein viktig del av datamaterialet, der tilleggsopplysningane eg fekk i intervju kunne utdjupe og gi auka forståing av meiningsinnhaldet. Ved fleire intervju vart mi tolking korrigert, og eg fekk slik sikra meiningsinnhaldet i funna.

Dei fem hovudinformatane sine forteljingar under intervju hadde ulikt fokus, på grunn av skilnader i essay-innhald. Gjennom intervju kom det etter kvart fram mange funn som var fellesfaktorar i deira oppleving av lærar si rolle og tyding for utviklingsmulegheiter, og viktige faktorar for trivsel i skulen generelt. Fellesfaktorar i skildringar av seg sjølve kring eiga meistring, eige sjølvbilete og tru på framtida tredde også fram. Slik kunne eg lage ei kasusforteljing, på bakgrunn av ei meiningsfortetting av funn hjå hovudinformatane. Denne vert nøyare omtalt og presentert i den deskriptive fasen.

Eg var også på jakt etter kausale samanhengar i datamaterialet. Det er både viktig og muleg å finne kausale samanhengar mellom teori og innsamla data frå livsverden, og slik kan forståinga av funn og teori styrkast (Befring, 2007; Kvernbekk, 1997; Kvernbekk, 2002). Slik kan undersøkinga styrkast i høve fagleg relevans for det spesialpedagogiske faget (Befring, 2007; Chalmers, 2007; Kvernbekk, 2002). Fleire kausale samanhengar tredde fram. Desse vart bakgrunn for ei teoretisk samanhengsdrøfting i teoridelen. Vidare presenterar eg funn saman med teoretiske samanhengar i siste del av analysen. Ei slik triangulering styrkar validiteten på analysearbeidet (Befring, 2007; Mathison, 1988), og er nært knytt til den

---

hermeneutiske tolkinga eg nytta i analysearbeidet og forståing av funn både i essay og intervju som eg knyter til teori for å auke kunnskapen kring fenomenet psykisk helse.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale omgrep i vitenskapleg samanheng. Reliabiliteten omhandlar truverde og gyldigheit av sjølve undersøkinga som er gjort, slik at undersøkinga er muleg å etterprøve. Reliabiliteten kan sikrast gjennom ei nøyaktig omtale av metoden, alle ledd i forskingsprosessen og rammene rundt (Befring, 2007). Dette er viktig for at andre forskarar, på eit seinare tidspunkt, skal kunne ta på seg dei same forskarbrillene (Dalen, 2004). Intervju som metode gjer undersøkinga vanskeleg å etterprøve, fordi einkvar intervjusituasjon er unik (Befring, 2007). Eg har freistar å synleggjere alle val og beskrive gjennomføringa i den grad det let seg gjere, noko eg også vil gjere i delane som følger. Utforming av intervjuguide er eit av vala for å styrke reliabiliteten i undersøkinga mi. Sjølv om det er vanskeleg i ei kvalitativ undersøkning, må ein freiste å sikre reliabiliteten best mogleg (Befring, 2007; Dalen, 2004).

#### 3.4.1 Validitet

Validitet omhandlar truverde og pålitelegheit når det gjeld sjølve intervjusituasjonen og i kva grad ein kan stole på svara som kjem fram i undersøkinga (Befring, 2007; Dalen, 2004). Å måle og sikre validiteten best mogleg i eit kvalitativt studie er ei stor utfordring for forskar. Ein kvar intervjusituasjon er unik, med eit samspel mellom informant og forskar, som vanskeleg let seg rekonstruere (Dalen, 2004). For å sikre validiteten best muleg i ei kvalitativ studie, må forskar klargjere begrep og teorigrunnlaget for si forståing av feltet som knyter seg til undersøkinga. Forskar må også utarbeide intervjuguide eller konkrete spørsmål som vert nytta i intervjuet, og gjere greie for analyse og tolkingsprosessen. Slik kan undersøkinga etterprøvast, og funna kan målast mot nye funn i seinare undersøkingar. Dette gjer begrepsvaliditeten

og tolkingsvaliditeten best muleg (Befring, 2007). Drøfting og refleksjonar kring forskarrollen er av stor tyding for validiteten i eit intervjustudie. Eit ledd i dette vert å gjere greie for eiga førforståing, fordi dette fargar eiga forståing og forskar si tolking av datamaterialet. Både forskar si rolle, presentasjon av utval og metode, og synleggjering av tolkingar og analytiske tilnærmingar av datamaterialet er viktig i validitetssikringa (Dalen, 2004). Dette har eg vore medviten i planlegging og gjennomføring av undersøkinga, samstundes har eg freista å synleggjere validitetssikringa gjennom oppgåva.

Ulike spørsmålsformuleringar og type intervju har mykje å seie for validiteten. Ved eit ope intervju vert validiteten svekka, men med konkrete spørsmål på hand kan ein styrke validiteten noko (Dalen, 2004; Befring, 2007). Men dette er ikkje naudsynt i følge Kvale (2004). Eg styrka validiteten i undersøkinga mi ved å utarbeide ein intervjuguide til det opne intervjuet. Det er også viktig å synleggjere i kva grad desse spørsmåla er nytta undervegs i intervjusituasjonen av forskar. I eit ope intervju freistar ein å late informanten tale fritt, og ein legg opp til at informant skal få formidle si historie (Dalen, 2004). Viktige aspekt ved informantens sine opplevsar kan gå tapt om ein har for mykje spørsmål som er tenkt ut på førehand. Det vert difor viktig at spørsmåla er formulert som opne spørsmål, som gir rom for forteljing og refleksjon for informantane, samstundes som dei ferdige spørsmåla gjer informasjonen som vert formidla av informant meir valid. Feilfaktorar i høve utsagn og funn er stor om ikkje informantane har kontrollert meiningsinnhaldet forskaren framstiller i den endelege rapporten (Befring, 2007; Dalen, 2004). Ved å gjennomføre intervju i etterkant av essay, kunne eg kontrollere eiga tolking av meiningsinnhaldet, ved at elevane fekk utdjupe si forteljing. Dette er i følgje Bruner (1999) viktig. Meiningsinnhaldet vart i nokre tilfeller korrigert, og mi førforståing vart sett på prøve. Eg såg kor viktig det var å gjere intervju i etterkant av den skrivne historia. Dette styrka tolkingsvaliditeten. Funna vart slik styrka utan at eigen førforståing overskygga meiningsinnhaldet. Å samle data for så å kunne trekkje fram viktige funn og tjukke skildringar frå informantar, kan ha stor verdi for allmenta. Samstundes er det i eit forskingsarbeid viktig å være tru mot data. Dette sikrar eg best ved å gjere



---

transkriberinga av intervjuar eigenhendig, og styrker validiteten ytterlegare (Johnsen, 2007; Befring, 2007; Maxwell, 1992; Dalen, 2004; Leiulfsrud & Hvinden, 2007). Forskar kan undervegs i transkripsjonen få tak i om spørsmåla i intervjuguiden er vorte nytta, i kva grad forskar har fråvike desse, og om spørsmåla som vert nytta som støtte i samtalen har påverka svara. Transkriberingen gjer også forskar i stand til å leite etter meiningsinnhald som er framtrudande, og ved å gjengi sitat i analysen og drøftinga aukar truverde av svara og funna. Å være tru mot data er eit viktig validitetsspørsmål, at forskar brukar datamaterialet i tråd med informanten si formidling og gjengir utsagn korrekt og ikkje endrar sitat. Dette sikrar at meiningsinnhaldet informanten formidlar ikkje vert forringa og gitt ei ny mening (Bruner, 1996). Det er nyttig å notere undervegs i intervjuet eller raskt etter gjennomføringa korleis forskar opplevde informant i intervjusituasjonen, og umiddelbare reaksjonar på eiga rolle under intervjuet. Eg gjorde transkriberinga sjølv, og har høyrte gjennom både opptaka og gjort gjentekne dykk i den transkriberte teksten. Eg hadde med ei notatblokk som eg noterte i undervegs i intervjuar og like etter det einskilde intervjuet. Eg opplevde at dette var nyttig når eg skulle sikre funna til det føreståande analysearbeidet.

### 3.5 Forskingsetiske utfordringar knytt til metoden

Eit forskingsetisk dilemma som er sentralt å drøfte, er korleis eg som forskar kan ivareta ungdomane som deltek i undersøkinga på ein god måte. Ungdomane var 14 og 15 år når essey og intervju vart gjennomført. Elevane var i skjæringspunktet mellom barn og vaksen når det gjeld å samtykke til deltaking i eit forskingsarbeid. Utifrå personopplysningslova og barnelova seier at allmenne reglane for samtykke i bruk av sensitive personopplysningar endrar seg når born er 15 år. Om foreldre gir samtykke før fylte 15 år, er det likevel nødvendig at ungdomen sjølv aksepterar bruken av opplysningane (NESH, 2006; Befring 2007). Mitt masteroppgåveprosjekt vart difor avhengig av at både ungdomen sjølv og foreldra samtykka til deltaking.

Sjølv om foreldra er informert om prosjektet og samtykkar i at deira barn vert informantar, er opplysningane ungdomane meddelar konfidensielt materiale.

Datamaterialet skal sikrast anonymitet og gjerast uidentifiserbare for alle andre enn informanten sjølv (NESH, 2006; Dalen, 2004). Følgeleg ville ikkje foreldra gjerast kjende med opplysningar frå egne born. Forteljingane og opplevingane til ungdomane kring egne meistringsopplevingar er sensitive opplysningar.

Opplysningane er viktige for å kaste lys over situasjonen til ungdomar i vår tids skule, og auke kunnskapen om faktorar som fremjar god psykisk helse. Dilemmaet ved at eg som forskar har teieplikt og skal behandle opplysningane konfidensielt er viktig å diskutere. Eg ville få innsikt i mange unge sine indre ynskjer og tankar kring eiga meistring gjennom elevane sine essay. Vidare ville eg i intervjuar kome endå meir på innsida av dei unge sine tankar og opplevingar. Kanskje ville elevar bringe fram vanskar som til no ikkje var kjende. Kanskje ville eg som intervjuar, med mi interesse for dei unge sin kvardag, få ungdomen til å meddele vanskar dei slit med. Det er ikkje uvanleg at slike situasjonar oppstår, og set forskar i eit etisk dilemma (Befring, 2007; Johnsen, 2007; Dalen, 2004). Skal ein late opplysningane berre vere del av funn i forskinga, eller skal ein gi desse konfidensielle opplysningane vidare? Me har etiske nomer og reglar som seier oss korleis me bør handle, og kva som er verdig og akseptabel framferd når det gjeld ivaretaking av informantar og handsaming av sensitive opplysningar (Befring, 2007; NESH, 2006; Fuglseth, 2007). Eg som forskar må gjere nøye vurderingar kring ulike forskningsdyder. Dette bringar meg vidare til etisk drøfting kring mitt prosjekt.

Konsekvensetisk er det nærliggjande å tenkje at opplysningane frå ein ungdom vil bidra til auka bevisstheit om temaet psykisk helse og kva faktorar som fremjar god psykisk helse. Konsekvensen vil vere ein positiv helsegevinst, samstundes som eg kan få kjennskap til ungdomar som strevar i skulekvardagen. Dersom eg ikkje opplyser om desse funna til ein tredjeperson, vil dei unge verte overlatne til seg sjølve med sine vanskar, og det vert ein negativ konsekvens for ungdomen. Kva skal ein då gjere når opplysningane er sikra gjennom teieplikta? Utifrå pliktetikken har ein som forskar plikt til å redde liv, dette er ei ufråvikeleg plikt. Som forskar er eg i eit

---

maktforhold til ungdomane, der eg styrer kva eg gjer med eventuelle funn som vart skildra over. På same tid må eg være medviten at informantane er i eit avhengigheitsforhold til meg, der eg er ansvarleg for ungdomen utifrå eit ansvarsetisk perspektiv (Befring, 2007; Dalen, 2004). For å ivareta informantane best muleg, er det ei viktig avveging kva eg skal gjere kjent for ein eventuell tredjeperson. Ungdomane må få opplysningar om desse avvegingane i starten av prosjektet. Eg kan då fråvike teieplikta, og slik sikre at elevar får naudsynt hjelp, og ikkje minst bearbeiding av problema dei har gitt uttrykk for anten i stiloppgåva eller i intervjusamtalen (Johnsen, 2007; Befring, 2007; NESH, 2006).

Sinnelagsetikken legg vekt på kva føremål ein har med prosjektet sitt. Det er vesentleg å ha godt føremål med eit prosjekt som rører ved andre menneske (Befring, 2007; Dalen, 2004). Det å få tak i ungdomen sine opplevingar, for å gjere fagpersonar betre rusta til å ivareta dei unge og deira psykiske helse har ein positiv hensikt. Men eg må trø varsamt med informantane og handsame opplysningar med respekt. Det vil i mitt prosjekt vere avgjerande, for å ivareta dei unge, å avklare at eg må gå utover konfidensialiteten ved viktige opplysningar dersom eg ser det som nødvendig. Forskar si rolle og hensikt er viktig å reflektere over, samtidig som formidling av funn ikkje må frambringe skadeverknad for informantane. Vitskapens etos må følgje ein forskar i alt sitt arbeid for å ivareta informantar på ein god måte (Wormnæs, 2007; Dalen, 2004; Gilje & Grimen, 1998). Eg som forskar har eit viktig ansvar for å ivareta den psykiske helsa til ungdomane som vert delaktige i mitt prosjekt.

Dilemmaet som er skildra over, og vurdering av mi rolle for å ivareta ungdomane tok eg på alvor. Elevane og foreldra var kjende med at eg kom til å fråvike teieplikta om dette vart naudsynt, utifrå mi vurdering (Vedlegg 2). Eg tok også eit val på at dersom essay skildra ein vanskeleg kvardag, skulle eg be om ein samtale med også desse, utan at dei skulle intervjuast som hovudinformatar. Dette dilemmaet vart ein realitet, noko eg har belyst i forskingsprosessen. Andre etiske val har eg freista å trekke fram der det fall naturleg tidlegare i oppgåva, og nokre val vert reflektert over avslutningsvis i den siste delen av oppgåva.

## 4 Presentasjon av funn, analyse, tolking og drøfting

Med 23 essey og påfølgande djubdeintervju med 5 av desse, sat eg med ei informantgruppe på 23 elevar. Essey og transkriberte intervju utgjorde til saman 54 sider med rå-materiale som eg skulle nytte i analysearbeidet. Eg kan trygt seie at eg bada i data, slik Goodson (2000) omtalar arbeidet med innsamla materiale frå informantar. Eg skulle sikre at meiningsinnhaldet i historiane til ungdommane i mitt prosjekt vart teke vare på. Korleis skulle eg handsame alt rå-materialet og ivareta informantane sine viktige bidrag på ein forsvarleg måte? Dette var ei stor utfordring. Eg var på jakt etter funn i tekstane og det transkriberte materialet, som var felles for informantane mine, og som såleis vart bakgrunn for tema eg kunne trekke fram som hovudfunn og fellestrekk i informantane sine tekstar (Dalen, 2004). Slik sikra eg at tema som informantane hadde lagt vekt på, kom fram i lyset. Vidare gjorde eg ei kategorisering av funna som var sentrale til mi undersøking og som kunne knytast til sentral teori. Eg gjorde såleis ei meiningskategorisering utifrå meiningsinnhaldet (Kvale, 2004) i datamaterialet mitt.

Eg vil først presentere funn i det eg kallar den deskriptive fasen. Vidare vil eg knyte teori til funn i den fortolkande fasen, der også drøfting av funna finn stad.

Avslutningsvis, i den fortolkande fasen, vil eg knyte funn til samanhengane som vart presentert i teoridelen. Eg har valt ut funn som er sentrale for å kunne finne svar på problemstillinga mi: **Korleis vert ungdomar si psykiske helse ivareteken i skulen?**, der fokus på meistring og elevperspektivet skal trekkast fram.

### 4.1 Den deskriptive fasen

Her vil ei kassuforteljing stå for det samla inntrykket av hovudinformatane si oppleving av eiga meistring og ivaretakinga av dei som elevar verte framstilt. I det transkriberte materialet kom det fram mange felles faktorar og tema som gjorde det

---

muleg å framstille ei kassuforteljing. Uti frå Dalen (2004) er det muleg å lage ei kassuforteljing som er skildrande for fleire informantar, ved å gå uti frå sitat som kan stå som eksempel for mange, eller som mange har omtalt. Kvale (2004) seier at ved å kategorisere meiningsinnhaldet i datamaterialet til ulike informantar kan ein ved ei meiningsfortetting presentere fellestrekk i datamaterialet hjå fleire informantar, der ein får fram dei sentrale fellesfaktorane utan å nytte sitat.

Eg vil presentere kassuforteljinga i tre deler. Dei tre delene består av begynnelse, midtdel og avslutning. Begynnelse har element frå fortid, midtdelen representerar kvardagen her og no, og til slutt vil avslutning ha element av framtidsplanar. Eg vil slik få fram ei tidslinje i forteljinga. Denne type framstilling er omtalt av Murray (2008) som vanleg framgangsmåte når ein framstiller hovudtrekka i datamaterialet, når ein nyttar narrativ tilnærming som metode. Slik får eg fram eit meir heilheitleg bilde av informantane mine.

Informantane har utdjupa si livshistorie, i samtalen, gjennom det opne intervjuet. Tittelen er eit direkte sitat frå ein av elevane, men som er skildrande for alle fem. Sjølv om eg har laga ein samla forteljing, vel eg likevel å skrive forteljinga i eg-form.

Kassuforteljing om eleven som opplever å meistre skulen

**”.....synst at eg har det supert på skulen...”**

**Begynnelse:** Eg føler meg bra, er glad og fornøgd med livet, og meistrar kvardagen godt, både på skulen og elles i kvardagen. Eg er sosial og godt likt av både lærarar og av medelevane mine. Eg er positiv og er med på å skape trivel og eit godt miljø rundt meg. Eg er trygg på medelevane mine. Eg har kjent fleire av elevane heilt frå barnehagetida. Eg har gode relasjonar til medelevane mine, der relasjonane har utvikla seg over tid. Eg har hatt ein trygg og stabil oppvekst med stabile heimeforhold og eg har fleire søsken. Eg hadde ein trygg skulestart, og kom i klassa med nokre av venene frå barnehagen som eg hadde gode og tette band til. Har alltid gått på den same skulen og i den same klassen. Har hatt få lærarskifte og fekk nye lærarar på ungdomsskulen.

**Middelen:** Eg er ein arbeidsam elev, som opplever å meistre skulen godt. Eg har hatt stabile lærarar og eit godt klassemiljø. Eg opplever at eg er betydningsfull og verdsatt av lærarane mine. Lærarane mine er gode og snille, dei ser meg og mine medelevar. Lærarane kjenner mine sterke og svake sider, og gjer grep for å styrke både det eg er god på og der eg meistrar mindre, både skulefagleg og sosialt. Dei organiserar grupper og samarbeidspartar som gjer at me kan utfylle, utvikle og styrke kvarandre. Dette gjer at eg opplever auka meistringsfølelse, det gir meg ny motivasjon og det bidreg til at eg får auka sjølvbilete og utviklar meistringspotensialet mitt. Eg har stort sett gode karakterar, og gjer sjølv grep og er motivert til å oppnå gode resultat reint skulefagleg. Dersom eg strevar fagleg eller sosialt, tek lærarane mine tak i dette. Slik får eg hjelp til å kunne utvikle meg best muleg på alle områder. Lærarane mine leitar etter mulegheiter for best muleg utvikling, og gir ikkje opp. Dei set i verk tiltak for å finne årsaker til dårleg skulefagleg meistring, tilrettelegg med nødvendige hjelpemiddel når eg treng det, slik at meistringsmulegheitene mine vert styrka og karakterane mine vert betre. Dette bidreg også til at eg får betre sjølvbilete og vert styrka i trua på at eg kan og eg duger. Lærarane mine har stor betydning for at det vert endringar i utviklingsmulegheitene mine, samtidig som eg er med på å ta ansvar for eigne utviklingsmulegheiter. Eg tek hand om eige liv, sjølv om noko kan vere vanskeleg, tek eg tak i problema og ynskjer å finne løysingar. Eg sler meg ikkje til ro med problem som oppstår. Det viktigaste på skulen er å trivast. For å trivast må eg ha venner og oppleve å vere inkludert i klassen. Venskap har veldig stor tyding for meg. Eg er aktiv i fritida og er med på mange ulike fritidsaktivitetar. På desse aktivitetane deltek også mange av mine medelevar og vener. Slik er fritidsaktivitetane med på å skape tilhøyrigheit mellom oss også på skulen. Det sosiale fellesskapet på skulen og deltakinga på same arena i fritida som er styrt av felles interesser, gir oss noko å vere saman om og prate om. Dette gjer at eg har mykje venner og eit godt liv. Lærarane mine viser interesse for alle elevar. Likevel trur eg at lærarane ikkje alltid ser alle elevane slik dei er. Det er ikkje alle elevar som har det like greitt som meg på skulen. Eg har gode relasjonar til læraran. Eg kan snakke med dei om noko er vanskeleg for meg, eller om eg ser andre har det vanskeleg. Dersom eg har det vanskeleg eller vert

---

mobba tek lærarane affære, det er det ingen aksept for. Lærarane mine er med på å skape eit godt psykososialt miljø for meg og mine medelevar, stort sett. Eg har ein trygg og god skulekvardag der eg opplever å meistre og utvikle meistringspotensialet mitt både fagleg og sosialt.

**Avslutning:** Eg har eit godt sjølvbilde og har innarbeidd gode meistringsstrategiar. Eg tek hand om eige liv, har ibuande krefter til å sjå mulegheiter, og eg har trua på eigne evner. Eg har tru på framtida. Eg har planar for vidare skulegang og har gjort meg nokre tankar om kva yrke eg har lyst å utdanne meg til. Eg veit kva som må til for å nå desse måla, og eg jobbar for å nå desse. Eg har trua på at mine planar kan bli realiserte, og eg veit at eg kan auke arbeidsinnsatsen i takt med desse krava. Eg vil og eg kan, sjølv om det ikkje alltid er like lett å ta dei rette vala.

## 4.2 Den fortolkande fasen

Vidare i analysearbeidet vil tema og kategoriar som vert trekt fram vere basert på funn og fellestrekk i dei 23 informantane sine essey. Det vil verte trekt fram utdrag frå nokre informantar, der dei står som eksempel for fleire, i den påfølgjane analysen. I hovudtrekk vil dei 5 hovudinformatane mine, informant A, B, C, D og E, vere mest sitert under, av di desse gjennom intervju kunne få utdjupe meiningsinnhaldet i sine essey. Eg vil nytte utdrag frå nokre av dei andre 18 informantane sine historiar som hadde tjukke skildringar, som bygger opp under hovudinformatane sine essey og intervju med dei. Eg freistar å få fram ulike nyansar i svara som har tyding for forståinga av funna, når eg skal drøfte funna med teoriforankringa mi.

Drøfting av funn og teori vil føregå side om side med presentasjon av funn og mi tolking av desse, i delen som følger. Informantane vil verte presentert med bokstavar. Alfa sine elevar er vokalar, og Beta sine elevar er konsonantar i framstillinga. Sitata er direkte omskrive til nynorsk, slik at ikkje dialekt skal røpe kvar informantane kjem ifrå og anonymiteten vert slik styrka. Utifrå funn stod nokre tema og faktorar fram som overordna. Eg vel å nytte desse som overskrifter i den følgande delen, der trivsel

og venskap var eit hovudfunn og etter kvart kjem tydinga av lærar si yrkeskompetanse fram. Sist trekker eg nokre samanhengar mellom dei nemde faktorane.

### 4.2.1 Trivsel og venskap

I Opplæringslova §9 a-1 (1998) går det mellom anna fram at alle elevar har rett til eit miljø som fremjar helse, trivsel og læring. Trivsel er eit omgrep som er skildra som å oppleve at ein har det bra. Å trivast heng nøye saman med å oppleve meistring i kvardagen, og er ein faktor for å utvikle god psykisk helse (Berg, 2005). I skulesamheng er det fleire faktorar som ser ut til å bety mykje for at ein elev skal oppleve trivsel. Mellom anna skuleoppgåver som eleven kan meistre og å vere ein del av fellesskapet i klassen er slike faktorar (Berg, 2005; Næss, 1999). Kvello (2008a) trekker fram det å ha vener som ein særdeles viktig faktor for å trivast i skulen. I ungdomsåra er venskap den faktoren som ser ut til å ha størst tyding for trivselsopplevinga til elevane (Kvello, 2008a; Kvello, 2008b; Berg, 2005; Næss, 1999).

I essey skriv informant C : ”...synst at eg har det supert på skulen. Eg har mange vener og føler at eg har det berre bra...”. Informant C er ein elev som trivst på skulen og informanten har trekt fram venskap som betydningsfullt for å trivast, slik eg tolkar det. Utsagnet bygger også opp under teorien som er vist til over, som peika på at vennskap har stor tyding for trivselsfaktoren til ein ungdom (ibid). Når me under intervjuet kom inn på kva som er det viktigaste for å trivast på skulen, stadfestar informanten tolkinga mi av sitt essey. Mellom anna seier informant C:

*...det er viktig å ha vener..at ein kan snakke med dei og slikt, og at dei er der for deg....du kan bygga deg opp til meir tillit...det at du har vener du kan vera med i friminutta, det trur eg er det aller viktigaste...*

Informanten stadfestar tydinga av venskap som trivselsfaktor, noko Kvello (2008a) peikar på at har ein særskilt tyding for trivsel i skulen. Samtidig snakka denne informanten om ulike dimensjonar kring venskap si tyding. Det å ha nokon å snakke



---

med som ein føler seg tilknytt til og som ein opplever bryr seg og er der for deg, er ein av dimensjonane i eit venskapsforhold av di ein då opplever at deltakarane ser på kvarandre som vener (Kvello, 2008b). Dette er ein dimensjon som styrkar venskapet som ein gjensidig relasjon, noko som styrkar venskapet sin varigheit og kvalitet i følge Frønes (2006). Vidare kan ein sjå at denne gjensidigheita bidreg til at relasjonen opplevest som verdifull og slik kan utvikle seg til nært venskap (Gjøsund & Huseby, 2009). For å oppnå dette må alle deltakarane bidra for kvarandre og oppleve at alle bryr seg og hjelper til når noko synast vanskeleg. Dette er ein viktig faktor for å vedlikehalde og styrke venskapsrelasjonen (Frønes, 2006).

Når ungdomar opplever venskap som nært, berikande og ser kvarandre som jevnbyrdige deltakarar, vert venskapsrelasjonen styrka og ein knyter sterke følelsesband og tilknytning til kvarandre (Næss, 1999), og dette vil bidra til at venskapet vil vare lenger. Denne tidsdimensjonen er særleg viktig faktor i nære venskap (Kvello, 2008b). Ikkje minst ser ein at i nære venskap opplever deltakarane seg trygge nok til å kunne snakke om alt (Gjøsund & Huseby, 2009) av di dei opplever seg som likeverdige (Frønes, 2006). Slik kan dei unge oppnå anerkjenning og støtte hjå jamaldringar, noko som synest å vere ein viktig faktor for å oppretthalde god sjølvkjensle og vidare fremje utvikling av god psykisk helse (Kvello, 2008a; Berg, 2005; Håland, 1983). Det å utvikle sjølvbildet og sjølvtilit var nettopp ein av faktorane informant C snakka om kring venskapet si tyding. Også informant L skreiv om vener, der informanten trekte fram tilbagemelding frå vener si tyding for å verte styrka i trua på seg sjølv i sitt essay. Utdrag frå L sitt essey:

*...den første skuledagen etter sommarferien...tek på meg dei nye kleda...ser meg omhyggeleg i spegelen. Eg tenkjer at eg ser ikkje så verst ut...vil jo sjå bra ut i dag...går litt nervøs inn på skulen... Då eg kjem inn helsar alle venene mine blidt på meg og seier dei likte kleda mine, det er positivt å høyre og eg skryter tilbake om kleda deira...*

Informasjonen som informanten gir her, støttar opp under teorien eg knytte til informant C sitt sitat, at anerkjenning og støtte hjå jamaldringar styrkar sjølvbildet

vårt (Kvello, 2008a; Berg, 2005; Håland, 1983). Samstundes skriv informanten at tilbakemeldinga frå venene har stor tyding, slik eg tolkar denne sitt essay. Sitatet er også samanfallande med teorien som peikar på at jamaldringar søker anerkjenning og positiv tilbakemelding på ytre faktorar som klede og utsjånad i si utforsking av eiga tiltrekningskraft (Ulvund, 2009). Dette er eit viktig element i identitetsarbeidet til ein ungdom (Kvello, 2008a). Å få positiv tilbakemelding fører til at ein vert styrka i trua på seg sjølv (Mead, 1974), noko også Næss (1999) omtalar når han seier at det er styrkande å verte godteken av jamaldringar. Ofte ser ein at venegruppa kler seg likt nettopp for å understreke sin eigenart (ibid) der mellom anna kleskode er synleg faktor for å vere godteken i ei gruppe (Frønes, 2006). Når elevar har vore lengre tid frå kvarandre og hatt naturlege pausar, som ein kan oppleve i sommarferiar, vert aksepten i gruppa sett på prøve. Vener kan ha utvikla seg ulikt eller knytt nye venskapsband, og den einskilde må føle seg fram og utforske eigen ståstad i venegruppa (ibid). I løpet av ein ferie kan popularitet ha endra seg når det gjeld kleskodar og veremåte. Det kan ha danna seg nye undergrupper i klassen (Gjøsund & Huseby, 2009), og individa må kanskje endre seg som følge av dette for å få aksept og oppnå status (Næss, 1999). Gjennom heile ungdomsalderen treng elevane andre som dei føler likskap med, for å bekrefte og styrke eige sjølvbilde (Gjøsund & Huseby, 2009).

Dersom venskapsrelasjonar endrar seg, og den einskilde opplever å verte på utsida av ulike grupperingar, kan dette føre til kriser når identiteten skal formast (Erikson, 1992). Elevar står då i fare for å oppleve seg som uviktige og lite attraktive, noko som er uheldig for den psykiske helsa (Frønes, 2006). Det synest som informanten si usikkerheit knytt til tilbakemelding og anerkjenning hjå venene, var med rette utifrå teorien som her er belyst, avdi nye venskap kunne ha forma seg i løpet av ferien. Slik står den einskilde i fare for å verte godteken og sjølvbildet vert i så måte sett på prøve, utifrå informanten sitt essey og mi teoretiske forståing.

Informant B seier: ”... Vener..det er viktig..det er ein viktig del av livet for å klara seg...”. Informant B set venskapet i eit livsperspektiv når venskap vert omtala som

---

ein viktig del av livet for å klara seg. Dette er samanfallande med teorien som legg vekt på at jamaldringsgruppa har stor verdi for ungdomar der vennskap og gode relasjonar i skulekvardagen ser ut til å vere ein viktig faktor for utvikling av god psykisk helse (Kvello, 2008a; Berg, 2005; Håland, 1983). Samtidig peikar Berg (2005) på at ved å utvikle ei god psykisk helse vert individet i stand til å ta hand om eige liv. Dette gjer at den einskilde ser mulegheiter og utviklar meistringstrategiane sine, slik at det vert lettare å fordøye påkjenningar gjennom livet (Antonovsky, 2005).

Å finne sin identitet er ein krevande og kritisk prosess for den einskilde (Erikson, 1992), der ein ser at vener er av stor betydning. Gjennom heile livet er andre menneske viktige i vår utvikling av sjølvkjensle og meistringspotensiale, der dei som har størst innverknad stadig er i endring (Mead, 1974). Vener vert rekna som dei signifikante andre i ungdomsåra (Frønes, 2006), der ein gjennom nært venskap oppnår likskap, tilhøyrigheit og ein får stadfesting på sin eigenart, oppnår anerkjenning og støtte (Frønes, 2006; Berg, 2005; Næss, 1999). Jamaldringar har størst innverknad på den unge si personlegdomsutvikling (Kvello, 2008a), og styrkar den einskilde i trua på seg sjølv (Gjøsund & Huseby, 2009). Slik vert ungdomar i stand til å ta hand om eige liv og utvikle eit positivt blick på framtida (Berg, 2005). Utsagnet til informant B ser, i aller høgste grad, ut til å stemme med bilete teorien gir oss kring venskap si tyding, slik eg forstår den.

Svært mange av informantane mine hadde i sine essey trekt fram vener som viktig faktor for meistring på skulen. Eg støttar meg til teorien, som er belyst over og funna hjå informantane, der eg langt på veg må kunne seia at venskap ser ut til å vera ein viktig trivselsfaktor for elevane i ungdomsskulen. Å ha vener skapar trivsel, gjer at ein gleder seg over livet, er glad og fornøgd og som vidare bidreg til at ein aukar meistringspotensialet sitt (Berg, 2005; Næss, 1999). Mellom anna skriv informant F: ”... *trivast godt på skulen, tykkjer faga går nokolunde greitt, og har det alltid kjekt med venene...*”. Dette utsagnet representerer mange av informantane sine essey, og slik eg ser det kan dette knytast til funna og teorien som er belyst kring ein av hovudinformatane, informant C, i undersøkinga mi. Samtidig viser dette sitatet at

ikkje berre venskap er viktig for å trivst, men informanten peikar på at å meistre skulefagleg også har tyding, slik Berg (2005) og Næss (1999) seier noko om.

Ein anna informant skreiv også om venskap og skulefagleg meistring, men har også andre faktorar med i sitt essay. Informant J skriv i sitt essey: ”...er ei glad jente som får det meste til på skulen..har masse vener..har det bra på skulen og trivst...”.

Utdraget refererer til eleven som trivst i skulen. Eleven har vener, noko som eleven vektlegg som positivt, og syner sin trivsel med å sette ord på kjensla; glede. Slik eg tolkar informanten sitt esseyutdrag, bygger dette opp under teorien som Berg (2005) og Næss (1999) syner til då dei seier at elevar som har vener viser trivsel, der trivselen kjem til uttrykk med å vere glade og fornøgde. Dette er også samanfallande med Erikson (1992) sin teori, der han peikar på at denne instinktive reaksjonen som kjenslemessig kjem til uttrykk i form av glede, er teikn på at individet opplever positivitet i tilværet. Slik ligg det til rette for at individet vert i stand til å ha eit salutogent blick på framtida, der ein evnar å vere løysingsorientert og sjå mulegheiter, og individet vert betre rusta til å tole påkjenningar gjennom livet (Antonovsky, 2005). Dette vert støtta av Borge (2006) som seier at psykisk velvære og trivsel er teikn på livskvalitet hjå den einskilde, og er i stor grad ein faktor for å fremje utvikling av god psykisk helse (Berg, 2005) der venskap synest å spele ei stor rolle (Kvelling, 2008a; Berg, 2005).

Samstundes ser ein at elevar som har vener og trivst på skulen har større meistringskapasitet også skulefagleg (Næss, 1999). Desse elevane aukar yteevna og kjem i positive læringssirklar fagleg (Nordahl, 2002) samtidig som ein utviklar meistringstrategiane sine (Sommerschild & Grøholt, 1999), og elevane vil oppleve seg som meistrande individ og styrke sjølvbildet sitt (Sommerschild, 1998). Dette er viktige faktorar for å hindre at psykososiale vanskar utviklar seg (Sommerschild & Grøholt, 1999), og ein ser at lærar er ein nøkkelperson for å sette i gong positive prosessar (Skogen & Holmberg, 2005; Sommerschild, 1998). Teorien syner i aller høgste grad til samanheng mellom venskap, trivsel og utvikling av positive sirklar

---

også når det gjeld skulefagleg meistring, og støttar opp under faktorane informant J har tekt fram i sitt essay.

Mistrivsel vil gi motsatt utvikling (Borge, 2006; Sommerschild & Grøholt, 1999; Næss, 1999). Informant D skildrar nettopp dette i følgjande utsagn, når informanten seier: ”...vener...viss ikkje du har vener vert det kjedeleg...ein må ha nokon å vera med...”. Dette utsagnet refererar til at trivselen vert svekka viss ein ikkje har vener, slik eg tolkar det. Når tilværet opplevast som kjedeleg kan grunnstemninga føre til at individet utviklar misnøye og dernest at livskvaliteten vert redusert (Borge, 2006). Det å mistrivast heng nøye saman med sosial isolasjon, der ein inngår i få eller ingen venskapsforhold. Samtidig kan dette føre til mindre interesse for skulefaglege prestasjonar (Næss, 1999), og slik kan individet utvikle negative meistringsstrategiar som fører til at ein ikkje nyttar og utviklar ibuande evner (Borge, 2006). Ein kan sjå at fråvær av vennskap fører til mistrivsel og ein står i fare for å utvikle psykososiale vanskar (Berg, 2005). Utifrå teorien og faktorane informantane J og D har peika på, kan ein seie at det er viktig å fremje trivsel og sette i gong prosessar som fører til at relasjonar mellom elevane vert styrka, noko Borge (2006) støttar. At lærar har ei viktig rolle i dette arbeidet vert poengtert i St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008).

#### **4.2.2 Lærar si rolle for å fremje god trivsel**

Det er viktig at lærar ser alle elevar, og er ein arena som skapar rom for at venskap og elevane sin trivsel vert styrka (Aubert & Bakke, 2008), som eit bidrag i å fremje optimal utvikling for den einskilde elev (Nordahl, 2002). Skulane Alfa og Beta ser ut til å legge til rette for slik utvikling, utifrå funna i datamaterialet mitt. To av hovudinformatane mine sine utsagn i intervjuet vil her trekkast fram som funn på at elevane vert tekne godt vare på, slik at trivsel vert styrka, venskap vert utvikla og den totale skulefaglege og helsemessige gevinsten vert auka. Informant B frå Beta seier mellom anna: ”...lærarane bryr seg om oss, ikkje ignorerar...tek vare på oss slik at me ikkje får problem...”. Informant A frå Alfa seier:

*...alle er saman med alle...i timane vil me som regel arbeide to og to, då er det ingen som sit att åleine...me er vel ganske sosiale..ha hatt mange slike sosiale turar, og då er me vorte meir trygge på kvarandre...*

Utifrå desse sitata, som står som eksempel for fleire informantar, kan ein seie at skulane i min undersøking ser ut til å legge til rette for utvikling av venskap, skape trivsel i klassen som gruppe, og ikkje minst ser den einskilde elev slik Aubert og Bakke (2008) og Nordahl (2002) legg vekt på som viktige faktorar for trivsel i skulen.

Det å ha ibuande ferdigheiter i å fungere saman med andre på ein adekvat måte, og ha evne til å samspele og opparbeide relasjon til andre menneske, er eit av *trunfkorta* Sommerschild (1998) trekk fram som viktig faktor for å oppleve seg sjølv som meistrande individ.

Erfaringane me gjer oss, ved å tolke korleis andre oppfattar oss, styrer vår eiga tru på oss sjølve (Mead, 1974). Samspels erfaringane me gjer oss har betydning for kva samspelskvalitetar me utviklar (Sommerschild & Grøholt, 1999). Har me positive erfaringar på eiga atferd og opplever at andre likar å være saman med oss, styrker dette sjølvbildet vårt, og det er med på å auke vår følelse av å meistre (Mead, 1974). Informant C seier mellom anna ”...eg har mange vener...viktig med vener...dei er der for deg....du kan bygga deg opp til meir tillit...”. Utsagnet, slik eg tolkar det, bygger opp under teorien som her er trekt fram, og som peikar på at evna til å bygge positive relasjonar fører til å kunne etablere venskap, noko som igjen bidreg til å styrke sjølvbildet og oppleve meistring.

Ser ein på evna til å samspele og utvikle gode relasjonar, og venskap i ein større samanheng, kan ein trekke ein link til ferdigheiter som er relatert til utvikling av sosial kompetanse. Det å samarbeide og ha god evne til å utvikle positive sosiale relasjonar til andre, er ein av ferdigheitene for å være sosial kompetent (Kvelling, 2008a; Ogden, 2005). Utifrå ulike studiar har ein sett at godt utvikla sosial kompetanse er ein faktor for å minske problematferd og fremje skulefagleg meistring (Ogden, 2005). Ferdigheiter i å meistre krav og forventningar som krevst i ulike kontekstar, og som er relatert til akseptert atferd er teikn på at me har utvikla sosial kompetanse (Klefbeck & Ogden, 2005). Dette styrkar sjølvbildet og opplevinga av å meistre (Sommerschild & Grøholt, 1999). Å ta ansvar for seg sjølv og andre, og ha

---

utvikla empati er også ferdigheiter som vert knytt til omgrepet sosial kompetanse (Ogden, 2005). Informant B hadde ei historie som omhandlar sosial kompetanse og antisosial atferd, men seier også noko om korleis lærar handterer problem som kan knytast til mobbing, når lærar får kjennskap til slike hendingar. Informant B skriv mellom anna i essey:

*...nokre av gutane i klassen..ska alltid visa seg fram og kødda seg. Spesielt med ei av jentene...kvar dag og kvart friminutt sidan byrjinga av skuleåret..for ikkje så lenge sidan klarte ho ikkje halda seg lenger..tårene ho hadde holdt inni seg så lenge måtte ut....*

Under intervjuet utdjuvar B denne hendinga, og seier:

*...ho har liksom vore populær av gutane... dei ha liksom drive med det sidan me begynte på skulen i år...ho vart litt sur og slikt...men...gjekk og fniste...då tok ikkje nokon av venen hennar det seriøst...då ho begynte å grina og verte lei seg...prøvde å trøste ho...to av veninnene sa ifrå til læraren...at ho vert mobba..dei har snakka med dei elevane som dreiv med det...no går det greitt...*

Her høyrer me historia om ei jente som vert utsett for mobbing, der elevar frå klassen er mobbarane. Dette har vart over tid, men på grunn av at jenta har fnist og tulla det litt vekk, slik eg tolkar dette, såg ikkje vener og andre klassekameratar at dette var vondt for jenta. Men då ho med atferd og kjensler synte at ho ikkje hadde det godt, tok gode vener affære, for å betre på situasjonen for jenta i skulen. Det som synte seg å være litt tull og overfladisk flørting mellom gutar og denne jenta gjekk over til å verte meir alvorleg, og vart opplevd som mobbing. Ungdomsåra er ein identitetsprosess, der ein utforskar mellom anna seksualitet og kjønnsidentitet (Kvelling, 2008a). Dette er sentralt i det som Erikson (1992) omtalar som den genitale fase. Dei unge søker anerkjenning og positiv tilbakemelding hjå vener og jamaldringar i deira utforsking på eiga tiltrekkingskraft og mulegheiter for kjæresteforhold (Ulvund, 2009).

Når ein inngår i ein nær venskapsrelasjon, vert ein følelsmessig kjend med kvarandre (Næss, 1999) og deltakarane vert trygge på og utviklar forpliktelse overfor kvarandre (Frønes, 2006). Jenta synt mistriksel med situasjonen ved å gi slepp på rolla ho hadde tileigna seg, slik venene tolka det, i dette samspelet, ved å vise kjensler som ein knyter til å mistriks slik Næss (1999) og Berg (2005) omtalar det. Ho var heldig som hadde vener som til slutt såg korleis dette utvikla seg, og dei tok affære. Den nære venskapsrelasjonen mellom dei (Frønes, 2006) var ein faktor for at nettopp desse bidrog for å få slutt på plaginga. Samstundes kan ein tenke at dette i etterkant styrka deira venskapsrelasjon på grunn av opplevinga av å bli teken vare på av dei ein reknar som sine vener (Næss, 1999). Trivselen vart styrka for jenta i skulekvardagen. Fellesskapen mellom deltakarane og ivaretaking av kvarandre bidreg til auka trygghet i relasjonen mellom dei, der sjølvbildet vert styrka som ein følge av ivaretakinga (Gjørund & Huseby, 2009). Historia er samanfallande med teorien som syner at unge testar eigen ståstad så vel i venegruppa som uttesting av popularitet blant det motsatte kjønn, der ein er prisgitt nære vener som kjenner individet godt og difor tek ansvar når uheldige situasjonar utviklar seg.

Lærar skal legge til rette for både fagleg og sosial fungering, og skal fremje eit godt psykososialt miljø (Skogen & Holmberg, 2005). Når elevar opplever å verte mobba i skulekvardagen vert trivselsfaktoren, meistringsfølelsen og sjølvbildet til eleven sett på prøve. Lærar har her ei viktig rolle, for å endre denne uheldige situasjonen (Nordahl, 2002), og sette i gong gode endringsprosessar for alle som er delaktige (Sommerschild & Grøholt, 1999). Dette er viktig for å betre læringsmiljøet, og førebygge at ikkje problem utviklar seg over tid, då dette elles kan gi rotfeste for psykososiale vanskar (Kvelling, 2008a; Skogen & Holmberg, 2005). Elevar som mobbar viser ei antisosial handling som er ei atferd ein reknar som psykososiale vanskar (Damsgaard, 2006). For å endre handlingsmønsteret til desse elevane kan øving i sosiale ferdigheiter vere eit viktig bidrag for å auke trivsel og meistring (Ogden, 2005).



---

Vidare seier informant B i intervjuet: ”...me er med i eit mobbe-prosjekt..me ska prøva å ikkje mobba..begynte med det for mange år sidan...lærarane...passa på at det ikkje vert mobbing...det er vorte ein vane at me ikkje ska gjera slikt...”. Det er i St.meld. nr. 31 lagt vekt på at skulane skal arbeide aktivt for å hindre at elevar vert mobba, og slik bidra til auka trivsel blant elevane (Kunnskapsdepartementet, 2008). Utifrå historia informant B fortel, ser det ut til at lærarane er sitt ansvar bevisst når det gjeld problematikk knytta til mobbing. Lærarane tek tak i problem som oppstår kring einskildelevar, når dei vert kjende med problema, og gjer grep for å betre kvardagen til alle elevane. Dette er styrkande for sjølvbildet for alle partar (Sommerschild, 1998). Elevar som vart mobba får hjelp, og elevane som var mobbarar vert stilt til ansvar for ei handling som ikkje er akseptert i skulekvardagen. Dette vil i sin tur vonleg bidra til at mobbarane kjem på betre spor i staden for at den antisosiale atferden sler rot. Dette vil styrke meistringspotensialet og bidra til positiv utvikling (Sommerschild & Grøholt, 1999). Som alle ungdomar er det av stor tyding å handle slik at ein vert akseptert av jamaldrande (Kvelling, 2008a).

Når mobbing er sett på dagsorden, der både elevar og lærarar ikkje viser aksept på slik handling, vil dette være styrkande for respekten for kvarandre, og sannsynleg minske den negative atferden. Dette vil ha stor nytteverdi for å endre handlingsmønsteret til dei som mobbar, dersom ein tek tak i problema tidleg, og hjelper desse elevane til å utvikle meistringsstrategiane sine, ved å handle på ein akseptert måte. Dette krev at lærarar er støttespelarar (Sommerschild, 1998) og hjelper elevane til å utvikle dei sosiale ferdigheitene sine for å minske problematferden (Nordahl, 2002). Lærar må ha opparbeida ein god relasjon for å fremje ei positiv utvikling og endring (Davis, 1993). Ein god relasjon mellom elev og lærar vil vere eit berande element for samarbeid og forståing, og må vere basert på ei grunnhaldning med respekt for kvarandre (Rogers, 1974). Utifrå historiane til H og B synest det som om skulen har sett mobbing på dagsorden over tid. Dei arbeider aktivt med å opprette eit godt skulemiljø, noko som bidreg til ein god skulekvardag der alle elevar vert ivaretekne. Dette er viktig for å fremje ei positiv utvikling, det styrker samholdet og skapar eit positivt læringsmiljø (Klefsbeck & Ogden, 2005).

Informant D seier: ”...*du veit at du kan snakka med lærarane...*”. Dette utsagnet styrkar mi tru på at lærarane på Beta, har bygd ein god relasjon til elevane. Elevane veit at dei vert tekne på alvor viss dei har vanskar. Lærarane er der for dei. Elevane opplever å vere betydningsfulle, noko som bidreg til å skape ein god relasjon (Aubert & Bakke, 2008). Lærarane er opptekne av elevane sitt ve og vel i skulekvardagen. Informant C snakkar også om lærarane: ”...*lærarane...bryr seg om oss...ikkje ignorerar og liksom tek vare på oss, slik at me ikkje får problem...*”. C bekreftar inntrykket eg har fått av lærarane på Beta ved at informanten uttalar at lærarane bryr seg og tek vare på elevane. Informant C opplever at lærarane viser respekt for dei som individ og tek dei på alvor. Elevane vert ikkje ignorert, men vert respektert og anerkjent for den dei er og føler seg ivaretekne. Informanten sitt utsagn bekreftar at teorien som Rogers (1974) legg vekt på når det gjeld kommunikasjonsferdigheiter for å opparbeide relasjon. Grunnleggande respekt er avgjerande for relasjonen og samarbeidet, har stor verdi. Dette er viktige element for å utvikle god relasjon mellom elev og lærar. Relasjonen mellom dei er grunnleggjande (Ulleberg, 2004), og har stor tyding for den einskilde elev, både for den faglege og personlege utviklinga (Aubert & Bakke, 2008). Lærarstil og lærar sine kommunikasjonsferdigheiter i å bygge relasjon er faktorar som påverkar trivselen til elevane. Vidare ser ein at trivsel er eit nøkkelord for å fremje positiv utvikling (Tiller & Tiller, 2002).

Informant D skreiv mellom anna i sitt essay: ”...*eg har det bra på skulen...lærarane er greie...og veldig morosame...eg ler alltid av dei...*”. Vidare uttalte D i intervjuet: ”...*dei hjelper til...du kan snakka med lærarane...*”. D er ein elev som trivst på skulen. Informanten, slik eg ser det, skriv noko om at lærarstil påverkar eigen trivsel i skulekvardagen, vidare seier D noko om relasjonen mellom dei. Det synest som om lærarane har opparbeida ein god relasjon mellom dei, der eleven vert ivareteken og sett, og dette vert av informant sett i samanheng med at lærar har ein lærarstil som er tiltalende og uhøgtideleg med rom for humor og glede. Lærarstilen skapar ein god atmosfære i klasserommet, noko som skapar trivsel blant elevane og god samhandling med lærar. Aubert og Bakke (2008) syner til at samspelet og kvaliteten på samspelet mellom lærar og elev spelar ein relativt stor rolle for eleven sine

---

læringsmulegheiter. Både Vygotsky (1978) og Tiller (1990) peikar på at lærar sin utøvande praksis eller lærarstil skaper forutsetningane for den einskilde sine utviklingsmulegheiter. Også Nordahl (2002) poengterer at lærarrollen og utøvande praksis er av stor tyding for at elevar skal kome inn i gode og positive lærings sirklar.

For at elevar skal utvikle potensialet sitt, både fagleg og sosialt, er det viktig at lærar er kjend med eleven si verkelegheitsoppfatning av seg sjølv (ibid). Ved å sette av tid til dialog med elevane, kan lærar bli betre i stand til å forstå eleven (Strandberg, 2008). Informant A seier: ”...*me har samtalar med lærarane om korleis me har det...*”. Eg forstår utifrå utsagnet til A at lærarane set av tid til refleksjon og samtale med elevane. Vidare tenker eg at dei samtalar om trivselen til eleven, sidan informanten seier at dei snakkar med lærarane om korleis dei har det. Det å trivast er ein føresetnad for å utvikle seg optimalt, både når det gjeld faglege og sosiale dugleikar (Næss, 1999), der ein ser at lærar er ein nøkkelperson (Skogen & Holmberg, 2005). Også informant B seier noko om lærar si merksemd når det gjeld elevar sin trivsel. I intervjuet seier B mellom anna: ”...*dei pratar med oss viss dei merkar at det er noko galt...ser at du er trøytt...viss me er mykje vekke...*”. Det B fortel her, syner at lærarane er opptekne av elevane sin trivsel. Dei gjennomfører samtalar dersom elevane viser mistrivsel eller manglande motivasjon. Som tidlegare omtalt kan mistrivsel synast i form av fysiologiske plager (Sommerschild & Grøholt, 1999) eller ved at dei er uopplagde, triste og trøytte (Borge, 2006) og følgeleg kan dette gjere seg utslag i mykje fråvær frå skulen (Sommerschild & Grøholt, 1999). Eg fristar meg til å tru at desse elevane vert godt ivaretekne om dei mistrivst på skulen, eller har andre plager som kjem til syne i skulekvardagen. Dei har lærarar som ser og gjer, noko som vil bidra til at omfanget av vanskane vert redusert, ved å setje inn eventuelle tiltak for betring av situasjonen for eleven, og slik bidra til auka trivsel.

Lærarane spelar ei stor rolle for at uheldige situasjonar eller mistrivsel ikkje får rotfeste (Skogen & Holmberg, 2005). Gjennom samtalar kan dei få kjennskap til korleis eleven har det (Nordahl, 2002), og dei kan saman finne løysing og ha ei felles forståing av eleven si fungering (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Erfaringar me har gjort

oss tidlegare i livet, har mykje å seie for kva meistringsstrategiar me nyttar, for å handtere negative hendingar eller opplevingar som me står overfor i kvardagen (Sommerschild, 1998). For ein elev som syner mistrivsel på skulen, er det ei stor føremon om han har lærar som er i god relasjon til eleven (Aubert & Bakke, 2008). Det vil då vere lettare for eleven å fortelje lærar om sine problem, og lærar vil då kunne hjelpe eleven til å sjå mulegheiter og nytte meistringsstrategiar som er tenlege i situasjonen (Sommerschild, 1998). Lærar bidreg på dette viset til at eleven lærer seg nye meistringsstrategiar og ser nye mulegheiter. Eleven utvidar sitt repertoar av meistringsstrategiar i samspel med lærar, og er slik betre rusta til å utvikle god meistring (Sommerschild & Grøholt, 1999). Lærar kan vere ein viktig brikke for å gjere elevar i stand til å sette fokus på positive faktorar, få eit positivt blikk på framtida og utvikle salutogunese (Antonovsky, 2005).

Det å styrke fellesskapet i ein klasse, kan vere viktige bidrag for å unngå sosial isolasjon og redusere utvikling av mistrivsel blant elevane (Næss, 1999). I Opplæringslova §9 a-1 vert det slege fast at skular skal arbeide aktivt for å fremje eit godt psykososialt miljø (1998). I intervjuet kom informant A inn på dette tema, og sa mellom anna: ”...*alle er saman med alle...me er vel ganske sosiale...har hatt mange slike sosiale turar, og då er me vorte meir trygge på kvarandre...*”. Informanten gir meg her informasjon om at det er sosiale gode bindingar mellom elevane og dei har eit godt klassemiljø, slik eg tolkar utsagnet. Vidare synest det som at lærar har lagt opp til ulike turar, der elevane vert kjende med kvarandre på andre arenaer enn skulen. A kreditterer det gode klassemiljøet til desse sosiale turane. Utifrå mi tolking av utsagnet, er det nærliggande å knyte dette opp mot Bronfenbrenner (1979) sitt økologiske systemteoretiske perspektiv for utvikling. Utviklingsprosessane til eit individ vert følgjeleg styrka av sosiale relasjonar mellom aktørane på ulike arena. Dei sosiale turane kan sjåast som ein kontekst, der det skiftande miljøet skapar nye utviklingsmulegheiter og utviklingsprosessar mellom elevane (ibid).

På turar ligg det til rette for at elevane kan verte kjende med kvarandre utifrå personlege eigenskapar og kvalitetar, utan at fagleg kunnskapsnivå og lærarstyrt

---

undervisning set ramma for samspel mellom dei. Å skape samhald i klassen, som ei gruppe, og bidra til at nye relasjonar kan utforskast og etablerast, er ein særleg viktig faktor for ungdomar (Kvelling, 2008a). Dei unge er på søken etter dei rette venene der dei kan få bekrefting på seg sjølve og sine idear, og følgeleg føle seg gode nok (Berg, 2005). Dette skapar ei nødvendig trygghet for den einskilde elev, for å verte styrka i trua på seg sjølv (Sommerschild & Grøholt, 1999), noko som vidare bidreg til auka meistringsfølelse (Sommerschild, 1998). Slik vil sosiale turar i skulen være eit viktig bidrag for å hjelpe elevane inn i gode lærings sirkular (Nordahl, 2002). Noko informant A stadfestar i sitt utsagn, når han seier: ”...*hatt mange slike sosiale turar, og då er me vorte meir trygge på kvarandre...*”. Det at elevane lærar seg å samhandle, respektere kvarandre, ta ansvar for kvarandre og bygge nye vennskap, noko som ein kan tenkje seg skjer på denne tur-arenaen, kan ha stor tyding for elevane si utviklinga av sosial kompetanse. Slike turar kan vere eit viktig bidrag til å minske problematferd i klassen som følge av at elevane vert betre kjende på ny arena. Utvikling av sosial kompetanse kan fremje fagleg kompetanse på lang sikt og følgeleg vil antisosial handling reduserast (Ogden, 2005). Dette bekreftar kor viktig det er å styrke elevane som gruppe, både utifrå faglege og sosiale utviklingsmulegheiter. Den psykiske helsa til elevane vert styrka ved at lærarar skapar gode klima i klassen (Berg, 2005). Eg støttar meg til informant A sitt utsagn når han seier: ”...*alle er saman med alle...*”, noko eg tolkar som at dei i denne klassen, på Alfa, har greidd å utvikle eit godt klima.

#### **4.2.3 Lærar si rolle for å fremje skulefagleg meistring**

St.meld. nr. 30 peikar på at eit godt klassemiljø bidreg til eit godt læringsmiljø, og må difor arbeidast aktivt med (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det vert vidare peika på at elevane bør møtast og utfordrast gjennom ulike arbeidsformer og samværsformer som kan gje rom for utvikling av sjølvtilitt og trua på eigne evner. I ulike Stortingsmeldingar er det vidare lagt vekt på at elevar skal inkluderast i eit fellesskap der elevane opplever å trivast. Ikkje minst vil det å legge til rette for etablering av gode relasjonar mellom elevane ha stor tyding for det einskilde læringsmiljø, noko som vert omtalt i St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet,

2006). Informant E var veldig konkret og beskrivande på korleis klassemiljøet var, og kva som var viktig for å trivast. Mellom anna sa E: ”...*alle har det bra, og har nokon og vere med... viktig at du har nokon å samarbeida med i klassen...at du har nokon å vere med i friminuttar...at du har nokon du kan prata med...*”. Tydinga av å ha gode relasjonar til medelevar er viktig både i læringssituasjonen i klasserommet og når det er friare aktivitetar som friminutt. Det å ha ein medelev som ein kan snakke med og føle seg betydningsfull saman med, er også viktig for å meistre skulekvardagen utifrå E sitt utsagn, slik eg tolkar det. Utsagnet til informanten er med på å styrke det teorien peikar på er svært viktig for ungdomar, nettopp å vere i trygge og positive relasjonar til jamaldringar. Trivsel er eit nøkkelord for utviklingsmulegheitene til elevane (Kvelling, 2008a). Ein lærar må vere sitt ansvar bevisst for å imøtekome desse krava, som er særleg poengtert i dei ulike stortingsmeldingane som er vist til over, nettopp fordi dette har stor tyding for den psykiske helsa til ungdomar (Berg, 2005), og lærar er her ein nøkkelperson (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Skulen er ein viktig sosialiseringarena (Ogden, 2005), der lærar må freiste å skape likevekt i dei ulike kontekstane til elevane og sjå desse i forhold til kvarandre (Bronfenbrenner, 1979), og slik skape forståing og utviklingsmulegheiter for elevane (Klefbeck & Ogden, 2005).

Det er viktig at ein elev kjem inn i læringssirklar der han opplever meistring, noko som i sin tur aukar motivasjonen for nye oppgåver (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Lærar har ein unik mulegheit til å ”hjelp” eleven inn i nye utviklingssoner, ved å sette realistiske mål og forventningane saman med eleven (Vygotsky, 1978).

Informant F skreiv noko om akkurat dette, noko utdraget frå informantens sitt essay som her vert presentert vil stå som eksempel for. Informant F skreiv: ”...*hatt elevsamtale...læraren sa...måtte prøve å vere meir aktiv...ta del i diskusjonane, så skulle det nok gå bra...for å nå karakteren...deltaking i timane og prøvane telte på sluttresultatet...*”. Slik eg tolkar dette, har lærar gjennom samtale med eleven vore med å sette realistiske mål som verkar motiverande for eleven. Dei har saman kome fram til korleis eleven kan nå desse måla utifrå forutsetningane til eleven og konkrete metodar for å nå måla. Nokre veker etterpå var det foreldresamtale, om denne seier

---

informanten: ”...læraren sa at det var bra...var meir aktiv...håpa å få betre karakterar...hadde gjort framgang...”. På denne samtalen får F bekrefte at auka innsats nyttar. Måla dei saman hadde kome fram til var realistiske og hadde bidrege til fagleg framgang for eleven. For eleven vert dette ein motivasjonsfaktor som gir auka meistringsoppleving, og eleven vert styrka i trua på å meistre og sette seg nye mål og sjå nye mulegheiter for fagleg framgang. Tiller (1990) peikar på nettopp dette, at lærar og elev saman er ansvarlege for læring og utvikling. Eg tenker at lærar her bidreg til å styrke eleven i trua på egne evner og bruke dei evnene ein har, noko Kvello (2008a) peikar på er eit viktig element for å styrke utvikling av god psykisk helse.

Ein lærar har eit stort ansvar for å fremje positiv og optimale utviklingsmulegheiter for einkvar elev. Dette er viktige faktorar når det gjeld både fagleg og psykososial fungering, noko Nordahl (2002) peikar på når han omtalar lærar si rolle og tyding for elevane. Samtidig vert det trekt fram at eleven er eit sjølvstendig og handlande individ, som står fritt til å gjere egne val og styre eigen kvardag (ibid). Eleven sine egne val og mulegheitene til å styre og vere ansvarleg for egne val, og påverknad av eige liv ser ein som faktor for eiga læring (Antonovsky, 2005). På same tid vert lærar si rolle for å fremje elevane sin skulefaglege prestasjonar og utvikle eit godt læringsmiljø trekt fram for å fremje utvikling i St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vidare seier St.meld. nr. 30 at elevane må utfordrast gjennom oppgåver, arbeidsmåtar og samværsformer som gir rom for positive erfaringar der læringsmiljøet er lagt til rette slik at eleven vert inspirert og motivert til innsats (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Eleven som ansvarleg aktør for eiga læring, og lærar sitt ansvar for å legge til rette for utvikling er delfaktorar som må sjåast i samanheng. Eleven kan ikkje vente at lærar skal undervise og at læringa stoppar der. Samstundes kan ikkje lærar legge alt ansvar for om det skjer læring hjå eleven, som ansvarleg aktør. For å fremje optimal læring må det heile tida vere ei veksling mellom lærar si undervisning og eleven sin arbeidsvilje og innsats (Nordahl, 2002). Informant E hadde i sitt essay skrive om desse elementa, og eg vil difor presentere noko frå E sitt essay. I essey skreiv E mellom anna:

*...ein gang eg og ei klasseveninne hadde fått i oppgåve å framføre eit skodespel. Norsk læraren vår hadde alt funne ut korleis rollar me skulle ha, og korleis stykke me skulle framføre... Skodespel var noko både eg og ho likte godt så me bestemte oss for å leggje mykje arbeid i det, slik at me skulle få god karakter. Me byrja å jobbe i fritida også... Dagen me skulle framføre var me ganske nervøse og spente. Å framføre noko for heile klassen var ganske skummelt... Seinare når me skulle få vite karakteren vår fekk me mykje skryt og ros. Me hadde fått ein 6ar!...Me vart krye, og eg kjende inni meg at dette var noko eg hadde meistra ganske bra...*

Historia informanten skriv, syner ein lærar som gir oppgåver eleven opplever som motiverande og inspirerande. Eleven var kjend og trygg på arbeidsmetoden, og legg vekt på at medeleven var ei venninne med same interesse for metoden. Valet som lærar hadde gjort ved å sette desse elevane saman, førte til at motivasjonsfaktoren vart styrka og elevane sin arbeidskapasitet auka. Følgjeleg førte dette til at elevane brukte mykje fritid på oppgåva dei hadde fått, slik eg tolkar innhaldet i dette essay. Dei oppnådde god karakter for vel utført skulearbeid, samstundes fekk dei ros for arbeidsinnsats og gjennomføring. Lærar hadde lagt til rette for oppgåve som gav desse elevane gode meistringsmulegheiter, der elevane greip sjansen, tok ansvar for eiga læring. Dei opplevde meistring ved gjennomføring og avslutning av oppgåva.

Dette er i tråd med teorien som er belyst over, der lærar sin evne til å tilrettelegge for god læring er sentral for at eleven skal oppleve at læringsmiljøet er positivt (ibid). Samtidig ser ein at når elevane får oppgåver der arbeidsmetoden er kjent, der tidlegare erfaringar set dei i stand til å ha trua på å meistre, bidreg dette til at eleven sin eigen læringskapasitet og eleven sitt ansvar for eiga læring og utvikling vert resultatet (Skogen & Holmberg, 2005). Eleven kjem inn i gode lærings sirklar (Nordahl, 2002), der motivasjon og meistring er i eit to-spann. Meistringskapasiteten og trua på eigne evner aukar, noko som bidreg til styrking og utvikling av eit positivt sjølvbilde (Sommerschild & Grøholt, 1999). Dette vert ein positiv prosess som lærar har bidrege til ved sine val (Nordahl & Sunnevåg, 2008). I intervjuet utdjupar informant E dette nøyare, E seier mellom anna: ”...me har hatt



---

*slike skodespel ganske mange gonger, for at ho læraren veit at me synest det er ganske kjekt... ”. Vidare seier E i intervjuet: ”...me var dei einaste som var to i gruppa...ho visste at me arbeider ganske godt saman...ho visste me ville greie den oppgåva ganske bra...denne gongen var det læraren som valgte... ”. Slik eg tolkar dette opplever informanten at lærar har gjort gode val med omsyn til arbeidsoppgåve, arbeidsform og samarbeidselev. Når ein lærar legg til rette slik E beskriv, vil tilrettelegginga føre til personleg vekst for eleven, både fagleg og sosialt (Skogen & Holmberg, 2005), og føre til optimal utvikling (Nordahl, 2002).*

Lærar må kjenne til eleven sine sterke og svake sider for å styrke eleven si læring (Skogen & Holmberg, 2005). Det synest difor klart at lærar må sette av tid til refleksjonssamtale med eleven, for nettopp å finne ut kva som opplevest som motiverande arbeidsmåtar (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Tiller (1990) peikar på at slike samtalar gjer lærar i stand til å lage gode undervisningsplanar og undervisningsstrategiar som ivaretek alle elevar. Vidare seier Vygotsky (1978) at på grunnlag av, og kjennskap til, eleven sine utviklingsnivå og utviklingsmulegheiter kan lærar gi eleven utfordringar som balanserer mellom det ein kan og noko som er ukjent. Slik kan eleven kome i nye utviklingssoner.

Dersom ein elev ikkje får oppgåver og utfordringar som balanserer mellom kjent og ukjent fagstoff, men stadig får for avanserte oppgåver, der eleven ikkje lukkast, vil motivasjonen for læring minske. Det vert då vanskeleg for eleven å kome i utviklingssoner som bidreg til å nå nye utviklingsnivå (ibid). Eleven står då i fare for å oppleve seg som ikkje meistrande, og vil lett miste trua på egne evner (Strandberg, 2008). Eleven kjem inn i ein negativ lærings sirkel (Nordahl, 2002), der eleven gjennom erfaring i å ikkje lukkast kan bidra til at han utviklar eit sett med uhensiktsmessige handlingsmønster som svar på å ikkje meistre. Dette kan for eleven opplevast som rasjonelle val for å hevde seg (ibid). Eleven kan slik kome til å nytte nye meistringsstrategiar, som for han er tenleg for å hevde seg, og står slik i fare for å utvikle problematferd som resultat av å ikkje oppleve meistring av skulefaga (Klefbeck & Ogden, 2005). Ein ser at slike uheldige lærings sirkklar kan styre elevane

til uønska handlingsmønster. Dersom slike mønster får rotfeste er det grunn til å tru at eleven er dårlegare rusta for å utvikle ei god psykisk helse (Berg, 2005). Om elevane derimot opplever meistring av oppgåver og utfordringar ser ein at motivasjonen aukar (Nordahl, 2002). Informant E beskriv nettopp dette: ”...*me fekk mykje skryt og ros...det er jo då det er morosamt å arbeide...når du føler at du får det til...*”. Når ein opplever å meistre oppgåver er det kjekt å arbeide, det vert ikkje eit ”slit” men ein oppnår ei positiv kjensle knytt til meistringskapasiteten sin, slik eg forstår informant E sitt utsagn. Dette synest å vera faktor for at motivasjonen for nye oppgåver aukar (Strandberg, 2008). Ein tilleggsfaktor for å fremje motivasjon for nye oppgåver og opplevinga av å meistre, er å få ros og oppmuntring for arbeidet ein har gjort (Sommerschild & Grøholt, 1999).

Å utvikle meistringskapasiteten sin er ein faktor som har stor tyding for utvikling av god psykisk helse (Weisæth, 2000). Det å utvikle meistringskapasiteten og kompetansen sin som følgje av opplevd meistring beskriv informant C i intervjuet. Informanten seier mellom anna: ”...*gul er lett å klara...raud det er litt vanskelegare...før gjorde eg nesten berre gul, men no gjer eg raud...prøve liksom å gjera mest muleg raud...kjekkare å vera med i timen...rekka opp handa...føler at eg får til...*”. Det informanten seier her er beskrivande for teorien som er belyst over, slik eg forstår utsagnet. C har opplevd at auka arbeidsinnsats gjer at nye mål kan oppnåast reint fagleg, samstundes aukar motivasjonen for å ta fatt på meir krevjande oppgåver som eleven gjennom erfaring opplever å meistre. På ei anna side opplever informant C å verte meir delaktig i undervisninga som ein følgje av fagleg meistring og utvikling. C vil slik bli styrka i trua på egne evner, og det er naturleg å tenke at informant C slik får styrka sjølvbildet sitt. Desse komponentane er sentrale for å utvikle ei god psykisk helse i følgje Weisæth (2000).

Eleven er kome inn i gode læringssirkklar (Nordahl, 2002), der trua på egne evner fører til ei positiv utvikling der meistringskapasiteten aukar (Bandura, 1997; Sommerschild & Grøholt, 1999). Eleven kjem inn i ein spiral av positive erfaringar som gir mulegheiter for utvikling, og balanserer mellom ulike utviklingsnivå som

---

gjer at nye utviklingssoner vert nådd. Dette kan knytast til Vygotsky (1978) si forståing av elevar som lærande, og som stadig er i utvikling mot nye mål der meistringspotensialet er avhengig av lærar, læringsmiljøet og eleven sitt ansvar for eiga læring. Eleven som aktør ser ein spelar ei stor rolle (Antonovsky, 2005), samtidig som lærar har ei viktig rolle for å sette i gong prosessar der eleven får råd og vert motivert til å prøve seg på nye og meir krevande oppgåver for å utvikle seg (Skogen & Holmberg, 2005). Lærar må legge til rette for at elevar vert ivaretekne både fagleg og sosialt (Aubert & Bakke, 2008). Dei må setje i gang prosessar som fremjar gode utviklingsmulegheiter (Klefsbeck & Ogden, 2005). Informant E snakka om nettopp dette i intervjuet. Informant E sa mellom anna:

*...dei er ganske flinke til å setje saman dei som arbeider bra, og arbeider bra i lag. Slik at dei som ikkje arbeider så godt...at ikkje alle dei kjem på same gruppe...dei fordelar litt...alle har ein eller to dei arbeider godt med...Me får ofte skrive på lappar...kven me har lyst å arbeide med...så lagar dei grupper utifrå det...*

Det ser ut til at elevane opplever å verte ivaretekne både fagleg og sosialt utifrå E sitt utsagn, slik eg forstår informanten. Lærar sin lærarkvalitet har stor tyding for elevane sine faglege prestasjonar (Tiller, 1990). For å fremje fagleg læring må lærar ha tileigna seg kunnskap om ulike metodar, og tilpasse desse utifrå kunnskapsnivået i ein klasse (Aubert & Bakke, 2008). Vidare vert det lagt vekt på at gjennom samarbeid kan elevane styrke si tru på å vere viktig bidragsytar. I gruppearbeid ligg det til rette for samhandling mellom elevane der resultatet er auka motivasjon for læring og styrking av det psykososiale miljøet i klassen. Dette krev at gruppesamansetjinga er nøye gjennomtenkt (Strandberg, 2008). Lærar må kjenne alle elevar sine sterke og svake sider for å lage gode grupper. Dette krev at lærar har ein god dialog med elevane og forutset at han har opparbeida god relasjon mellom dei (Kokkersvold & Mjelve, 2006).

Informant A snakka også om læringsmiljøet der gruppesamansetjinga vart beskrive slik: ”...dei er flinke til å setje oss i saman når me arbeider...slik at dei som ikkje er

*så flinke får være i ei gruppe med dei som er flinke...slik at dei også lærer meir... ”.*

Dette utsagnet styrkar mi tolking av at lærar fremjar eit godt læringsmiljø for alle elevar, der motivasjonen og auka læring vert styrka som følgje av gruppearbeid som metode og nøye gjennomtenkt gruppesamansetjing. For å oppretthalde fokus på meistring må det ligge fagleg utviklingspotensiale i oppgåver elevane får, utan at utfordringane vert for store (Vygotsky, 1978). Tiller og Tiller (2002) seier at lærar må etablere *lysande læringsmøter* i klasserommet for å fremje læring. For å oppnå dette må lærar legge til rette for at elevar får ansvar for både eigen og andre si læring. Elevane sine ulike livserfaringar og fagkompetanse må takast hensyn til og slik bidra til auka motivasjon for læring av ny kunnskap (ibid). Slik kan lærar skape nye utviklingssoner for elevane der dei utviklar både samarbeidsevner og faglege evner. Elevane sine ulike evnenivå kan styrke og fremje utvikling hjå kvarandre (Vygotsky, 1978). Lærar bidreg til at elevar oppnår maksimalt læringsutbytte når elevane lærer å samarbeide, der alle vert sett på som likeverdige og viktige for fellesskapet gjennom aktiv deltaking på trass av ulike evner (Strandberg, 2008).

Å skape eit godt læringsmiljø, der elevane gjennom felles deltaking og gjennomføring av faglege oppgåver oppnår auka læring, vil styrke den einskilde elev si tru på egne evner (Bandura, 1997). Slik kjem eleven i gode læringsprosessar. Lærar har her ei viktig rolle (Nordahl & Sunnevåg, 2008). I slike læringsmiljø ligg det til rette for at elevane har gode mulegheiter til å utvikle ei god psykisk helse (Kvello, 2008a). Utifrå teorien som er belyst over og mi forståing av utsegnene til informant A og E, ser det ut til at det i deira klasse ligg til rette for gode utviklingsmulegheiter for alle elevar.

#### **4.2.4 Samanhengen mellom eleven sin trivsel og lærar si rolle for meistring og utvikling av ei god psykisk helse**

Å oppleve seg sjølv som meistrande individ heng nøye saman med å ha eit godt sjølvbilde. Vidare vert det peika på at å ha god kontaktevne, vere fleksibel og ha evne til indre dialog er delfaktorar som saman med eit godt sjølvbilde utgjer det ein omtalar som *trumfkort*. Desse trumfkorta vert rekna som beskyttande faktorar som er

---

helsebringande for eit individ (Sommerschild, 1998). Når ein opplever seg som meistrande vert meistringspotensialet utvikla og nye meistringsstrategiar tekne i bruk. Dette er viktig for å utvikle ei god psykisk helse (Berg, 2005). I skulesamanheng har lærar ein viktig rolle for å fremje meistring og sette i gong prosessar slik at elevane utviklar seg optimalt (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Ein av informantane skreiv om desse faktorane i sitt essay. Informant C skreiv mellom anna:

*...synst at eg har det supert på skulen. Eg har mange vener og føler at eg har det berre bra... føler eg at eg meistrar skulen kjempegodt...før var eg ei som ikkje gadd å gjera noko på skulen...på barneskulen var eg vel ikkje den eleven lærarane likte...i 7. klasse fekk me ein lærar som var noko me ikkje hadde sett før...han fekk meg til å få trua...fekk meg til å arbeida med leksene...det var ikkje min eller nokon sin feil at eg ikkje las eller rekna like fort som dei andre...*

Informanten opplever skulen som ein god stad å vere. Vidare opplever C å meistre skulen der både fagleg meistring og venskap synest å vere faktorar for å trivast. Informanten gir også eit bilde at at det ikkje alltid har vore slik. Tidlegare var skuleprestasjonane dårlegare og dårleg tru på egne evner resulterte i låg yteevne. Ein ny lærar såg at det kunne ligge andre årsaker til dårlege skuleprestasjonar og tok tak i problemet. Dette bidrog til at informanten fekk tru på egne evner og yteevna auka, slik eg forstår informanten sitt essay. Trivsel på skulen er eit nøkkelord for å fremje positiv utvikling og er grunnmur for læring (Tiller, 2002). For å trivast må elevar oppleve meistring både skulefagleg og sosialt (Nordahl, 2002), noko som er ei av målsettingane utifrå Opplæringslova (1998). Samstundes vert det av Kvello (2008a) peika på at venskap har ei særskild tyding for meistringsopplevinga i ungdomsåra. I ungdomstida, då identiteten til den einskilde skal formast, er det styrkande å inngå i venskapsrelasjonar (Erikson, 1992). I denne tida kan identitetskriser oppstå (ibid) der dei signifikante andre er jamaldringar (Frønes, 2006). Å inngå i nære venskap kan dempe krisene som oppstår (Kvello, 2008a; Erikson, 1992). Når ein ser kor tyding venskap har for ungdomar, er det viktig å gi rom for å etablere venskap (Strandberg, 2008). Ein ser at å arbeide med sosiale ferdigheiter spelar ei stor rolle, av di elevar

som har utvikla sosial kompetanse har betre mulegheiter til å verte invitert med i venskap (Skogen & Holmberg, 2005). Slik kan psykososiale vanskar reduserast (Kvello, 2008a; Ogden, 2005), og er eit helsefremjande tiltak i seg sjølv (Berg, 2005). Samstundes har læringsmiljø og klasse miljø også mykje å seie for trivsel hjå elevar (Tiller, 2002; Næss, 1999; Sommerschild & Grøholt, 1999).

Lærar er nøkkelpersonen for å skape eit godt læringsmiljø (Klefbeck & Ogden, 2005). Dette til tross for at elevane sjølve er ansvarlege for eiga læring og utvikling (Nordahl, 2002). Antonovsky (2005) peikar på at dersom elevane ser samanheng mellom arbeidsinnsats, resultat og eiga yteevne der dei samtidig opplever oppgåver som meningsfulle, er det gode mulegheiter for ein elev å oppleve meistring og utvikling. Slik kjem elevane inn i nye utviklingssoner, der dei steg for steg når nye utviklingsnivå (Vygotsky, 1978). For å få i gong slike prosessar må lærar skape eit godt læringsklima. Dette krev at lærar har eit sett med lærarkvalitetar, der metodar for læring vert styrt utifrå elevgruppa som heilheit. Samstundes må lærar ha einskild eleven i fokus, der lærar sin relasjon til eleven spelar ei stor rolle (Tiller, 1990). I intervjuet legg C til:

*...han ha liksom hjelpt...fann ut at eg skulle ta ein test...såg vel at eg ikkje las så godt, og rekna ganske dårleg...engelsk var kjempevanskeleg, og å lesa og skriva...kom fram at eg hadde dysleksi...då fant eg ut at eg måtte arbeide endå betre...i tysk og engelsk har eg cd til leseleksa...eg spurte læraren om eg kunne få det...fant ut at eg må arbeida endå meir...konsentrera meg meir...før...gjorde ikkje så mykje...berre dreit i leksene...no...føler at eg får meir til...eg arbeider meir...før gjorde eg nesten berre gul...no gjer eg raud og...raud er vanskelegare...no så er det litt kjekkare å vera med i timen...retta opp handa...føler at eg har fått til...*

Dette sitatet styrkar mi forståing av at eleven si meistring, og mulegheiter for utvikling, vart betra då ein ny lærar såg eleven sine svakheiter. Lærar hadde eit ønske og vilje til å hjelpe eleven til auka meistring. Vidare sette lærar sette i gong ein prosess for å finne årsak til dårlege skuleprestasjonar og låg yteevne. Slik fekk eleven

---

trua på ibuande evner, meistringskapasiteten auka og bidrog til at eleven såg mulegheiter for auka læring. Rogers (1974) peikar på at dersom lærar handlar utifrå ei ekte interesse for elevane, der han har ei grunnleggande positiv haldning, er dette med på å skape ein god relasjon mellom partane. Dette vil vere grobotn for at eleven opplever lærar som truverdige, og kan slik stole på lærar si tilbakemelding (ibid). Relasjonen mellom dei vil bidra til forståing og dialog (Kokkersvold & Mjelve, 2006). Slik kan lærar sette i gong positive læringssirkular, der lærar og elev samarbeider for å fremje meistring (Nordahl, 2002).

Når lærar ser eleven utifrå vanskar, men like fullt har trua på og ser løysingar for å oppnå nye læringsnivå, styrker dette eleven si tru på egne evner. Vidare fører dette til at eleven tek fatt på nye oppgåver og ser mulegheiter i trua på seg sjølv. Dette vert omtala som *outcome expectancies* (Bandura, 1997). Til tross for at vener er dei *signifikante andre* i ungdomsåra har lærar ei viktig rolle for å styrke eleven sitt sjølvbilde med tilbakemeldingane han gir (Mead, 1974). Dersom ein lærar tek det økologiske perspektivet på alvor, må han sjå eleven i kontekst og sette seg inn i denne sitt handlingsmønster. Lærar må arbeide i dei ulike systema som eleven inngår i, og sette i gong samarbeid for å fremje meistring og mulegheiter (Bronfenbrenner, 1979). Mi tolking av innhaldet av C sitt essay og påfølgande intervju er samanfallande med teorien som her er belyst. Dei ulike faktorane og teoriane står i forhold til kvarandre, og er viktige for å fremje ei god psykisk helse i skulen (Berg, 2005). Slik vert elevane i stand til å utvikle eit salutogent blick på framtida (Antonovsky, 2005).

## 5 Avsluttande refleksjonar, konklusjon og etterord

Eg vil først reflektere over metodiske og etiske utfordringar knytt til utvalet, metoden og bearbeiding av datamaterialet. Vidare vil eg konkludere og runde av med etterord.

### 5.1 Metodiske og etiske utfordringar

Å sikre seg informantar til undersøkinga var naudsynt. Min plan var elevar i ein klasse. Eg ser i ettertid at det var nyttig å delta på foreldremøtet på Alfa, der usikkerheit kring anonymisering kom fram. Utan dette møtet kunne eg stått i fare for ikkje å få deltakarar. Foreldra måtte samtykke til deltaking, og det var difor viktig å trygge dei på at utsegna til borna blei handsama anonymt. Dette ivaretok eg ved å endre utvalet til å gjelde elevar på to skular. Vidare såg eg at det var viktig å møte elevane på førehand. Då fekk eg informert og ufarleggjort temaet og deltakinga i undersøkinga. Det synt seg at dei fleste elevane som samtykka til deltaking, hadde vore til stades på informasjonsmøta i klassen. Eg ser difor at å møte både foreldre og elevar var både viktig og naudsynt for å få nok deltakarar til undersøkinga mi.

Å nytte to metodar for datainnsamling var ein viktig prosess. Elevane skulle skrive essayet sitt på datamaskin. Slik vart ikkje elvar med lese og skrivevanskar tilsidesett som deltakarar. Anonymiseringa vart styrka ved ikkje å nytte handskrift, og slik oppstod det heller ikkje feilkilder i tyding av tekst. Dette var eit viktig hensyn både metodisk og etisk.

I essay hadde elevane trekt fram ulike meistringsopplevingar. Dei fleste hadde skrive om ei spesiell oppleving. Det synest difor som eit klokt metodisk val å velge elevar til intervju, utifrå ulike meistringsopplevingar som kom fram i essay. Funna i essay vart bakgrunn for den første kategoriseringa av viktige faktorar, og førte meg vidare i litteratursøk på tema eg ikkje hadde forutsett. Vidare fekk eg utdjupa den einskilde si meistringsoppleving nøyare i intervjuet. Nye faktorar framstod som viktige for informantane. Intervjuet bringa fram ei breiare forteljing av ulike opplevingar og



---

mulegheiter for meistring i skulekvardagen. Eit etisk val knytt til utvalet, var at eg hadde gjort foreldre og elevar kjende med at eg ville gå utover teieplikta, om eg gjorde funn som synte vanskar eller dårlege meistringsopplevingar som framsto som viktige å få meir innsikt i og eventuelt gjere kjent for ein tredjeperson. To elevar skildra fråvær av meistring i skulekvardagen i sine essay. Eg valde å be om samtaleintervju også med desse elevane for å ivareta dei på ein god måte. Dette framsto for meg som eit viktig etisk val, også at lærarane ikkje vart gjort kjende med valet mitt. Eg ønskte å ha ein oppklarande samtale med desse to kring innhaldet. Det synte seg alt i starten på samtalen med desse to, at vanskaneg hadde tolka meg fram til, var basert på einskildhendingar like før dei skulle skrive essay. Deira essay vart farga utifrå kjensler der og då, men hadde ei heilt anna skildring av den vanlege skulekvardagen. Dei opplevde eit sett med meistringsmulegheiter både sosialt og fagleg, hadde eit positivt bilde av seg sjølv og hadde mange vener. Dei var i høgste grad elevar som synte meistrande atferd og hadde eit positivt blick på framtida og eigne mulegheiter. Eg kunne gjennomføre intervju og rekne elevane som hovudinformatar i den vidare prosessen.

Eg tok ikkje hensyn til kjønnskilnader i utvalsprosessen. Dette var eit bevisst val for å få breidde i meistringsopplevingar framfor mulege skilnader knytt til kjønn og meisting. Etterkvart synte det seg at eg fekk ei ujamn fordeling av kjønn hjå hovudinformatane. Eg valte difor ikkje å framstille kjønnsdelte data i analysen. Dette vart eit viktig etisk val.

Gjennom det opne intervjuet fekk eg styrka nokre funn og endra andre funn. Mi førforståing vart endra som følge av intervjuet. Hadde eg berre nytta essay, ville nok mi førforståing lettare ha halde seg på status quo. Gjennom utforsking av mi tolking, og utviding av forståinga av den einskilde hovudinformatant i intervjuet, vart funna og viktige faktorar sikra og validiteten i meiningsinnhaldet styrka monageleg. Eg fekk det resultatet eg hadde håpa på, ved å nytte ei narrativ tilnærming. Eg ser at valet ved å nytte to metodar var nødvendig for å sikre funn. Det vert i den narrative strukturen peika på at forteljing i to prosessar kan vere nyttig. Eg erfarte at ein bør vudere nøye

om det er nok med funn utifrå ei forteljing frå kvar informant. Det er i alle fall viktig at informantane på eit vis får mulegheit til å korrigere forskar sine funn og tolking av desse. På same tid såg eg kor viktig det var å gjennomføre datainnsamlinga i to prosessar, for å sikre funn og frambringe nye funn. Ungdomar lever i nuet, og fargar i stor grad opplevingar utifrå nettopp dei siste erfaringane, og slik kan bildet lett bli ufullstendig om ein baserar seg på funn i ei forteljing.

Eg hadde med meg ferdig utforma spørsmål og nokre stikkord til det opne intervjuet. Dette ser eg i ettertid var nyttig. Slik fekk eg bringa samtalen vidare. Det kom fram nye moment som har tyding for elevane sin trivsel og meistringsmulegheiter i skulen, når me i hovuddelen gjekk grundigare inn på eleven sine meistringsopplevingar. Dei innleiande spørsmåla fungerte godt til kontaktetablering og trygging av elevane i intervjusituasjonen. Dei avsluttande spørsmåla fungerte godt som innramming av samtalen me hadde hatt, og eg opplevde at elevane gjekk frå intervjuet med eit positivt fokus på seg sjølv, eiga meistring og framtidsutsikter. Slik ser eg at å utforme intervjuguiden etter traktprinsippet var eit godt val for å gi elevane ei god oppleving av intervjusituasjonen. Opptak av intervjuet vart gjort på god gamaldags kassettspelear. Eg hadde erfaring med opptak av intervju på mp3-spelar, då opplevde eg at mykje fokus vart retta mot opptakar og om batteriet virka. Valet med å nytte kassettspelear gjorde at eg holdt fokus og merksemd retta mot informantane og deira forteljing.

Ved å gjere transkriberinga sjølv, sikra eg validiteten ytterlegare, både i høve meiningsinnhald og tolking av funn. Gjennom stadig tilbakevending i tekst og nye gjennomhøyringar, saman med notatane eg gjorde under intervjuet, fekk eg også reflektert nøye over eiga rolle. Ved at eg lot informantane ta seg tid til pausar, og nytte spørsmål og stikkord undervegs som følge av forteljinga til den einskilde, opplevde eg å framstå ein aktiv lyttar. Elevane følte seg vel i intervjusituasjonen og fekk i stor grad fortelje si historie om den vanlege skulekvardagen. Nye vinklingar og faktorar kom til syne som følge av spørsmål og stikkord eg kom med undervegs. Gjennom prosessen og bearbeiding av data har eg opplevd å gjere meg nytte av ei

---

hermeneutisk tolking, der funn, elevane sine egne refleksjonar og teori har overskygga eiga førforståing. I den hermeneutiske tolkinga, der eg tolka i dobbel forstand ved å nytte både essay og intervju, erfarte eg at kunnskapsnivået og innsiktsnivået mitt kring fenomenet ungdom og psykisk helse auka. Denne trianguleringa kan ha styrka validiteten i mi undersøking.

Eg har her skildra nokre val både i høve metode og etiske dilemma. Undervegs i oppgåva har eg freista å synleggjere alle val og korleis mi undersøking føregjekk. Slik freistar eg å styrke validiteten og reliabiliteten i den grad det let seg gjere med den narrative tilnærminga eg valte.

## 5.2 Konklusjon og hovudfunn

Venskap ser ut til å vere den viktigaste faktoren for trivsel i skulen, og er eit hovudfunn i mi undersøking. Utifrå teoreien ser ein klare samanhengar mellom trivsel og utvikling av god psykisk helse. Samstundes vert det peika på at lærar si rolle for å fremje trivsel, der venskapsbygging er sentral, har eit stort og viktig ansvar. Særleg for ungdomar er venskap viktig. Dette spelar ei stor rolle i det krevande identitesarbeidet som ungdomar står ovanfor, der venskap spelar ei stor rolle for å dempe identiteskriser som kan oppstå. Vidare vert det peika på at elevar også treng gode utviklingsmulegheiter fagleg, og slik få eit sett med meistringsmulegheiter som fremjar god helse. Følgeleg vert sjølvbildet styrka og meistringsstrategiane aukar i omfang. Lærar må arbeide aktivt både for eleven si sosiale og faglege utvikling. For å oppnå dette er lærar sin yrkeskompetanse, der relasjonskompetanse og handlingskompetanse må vere i eit to-spann, avgjerande. Utifrå informantane sine essay og samtaleintervjua med hovudinformantane, opplever dei at lærarane fyller desse krava. På bakgrunn av desse funna, som eg har tolka i lys av teori, kan eg konkludere med at **elevane si psykiske helse vert godt ivareteke i skulen.**

På trass av dette, har hovudinformatane tankar om at ikkje alle vert godt nok ivaretekne, noko eg synleggjorde i kassuforteljinga. Sidan eg ikkje har gjort funn som støttar dette i informantane sine egne opplevingar, kan ikkje dette påvirke konklusjonen min. Eg vel likevel å sjå dette i lys av undersøkingane som eg trekte fram i samandraget; Rapporten om 13-15 åringar si psykiske helse (2009), syner at 13% av elevane i aldersgruppa har alvorlege psykiske vanskar. Vidare kjem det fram i Elevundersøkinga (2009) at færre opplever mobbing. Slik kan det sjå ut til at det er ei betring i ivaretakinga av elevane i skulen. Det er sett fokus på å betre læringsmiljøet, slik at målsetjinga i Opplæringslova (1998) om at alle elevar skal oppleve trivsel og gode utviklingsmulegheiter kan nåast, men er målet enno ikkje innfridd. På same tid som elevar har alvorlege psykiske vanskar kan ivaretakinga og meistringsopplevinga i skulenkvardagen vere god. Mine funn er basert på elevar sine meistringsopplevingar, som talar for at lærarane bidreg til gode meistringsmulegheiter i skulen.

### 5.3 Etterord

Tankane som hovudinformatane trekte fram gjennom intervjuet, om at dei trur ikkje alle har ein like god skulekvardag, har bringa meg fram til mulege undersøkingar for ettertida. Det kunne vore interessant å djubdeintervjue nettopp desse elevane i etterkant. Slik kunne dei fått utdjupa si oppleving av eigen kvardag og utviklingsmulegheiter, og generaliseringsverdien hadde vorte noko styrka. Eit påbyggingsstudie kunne også ha dreia mot kvantitativ metode, der elevane deltok i ei spørjeundersøking med utgangspunkt i meistringsmulegheiter i skulen.

Ei anna interessant vinkling ville vore å gjera eit samansett case-studie, der både lærararperspektivet og elevperspektivet kom fram. Funn kring lærar si bevisstheit og konkrete arbeidsmetodar for å fremje meistringsmulegheiter, kunne vorte drøfta mot elevane sine opplevingar av egne utviklingsmulegheiter, og lærar si ivaretaking av dei som einskildindivid. Ei slik undersøking hadde auka kunnskapen om fenomenet; ivaretaking av elevar si psykiske helse. Men i denne omgang var både tid og ramma for omfang ein faktor for at dette vart for omfattande arbeid.

---

## Kjeldeliste

- Antonovsky, Aa. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Bokförlaget Natur ock Kultur.
- Aubert, A.M. & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bandura, A. (1997). *SELF-EFFICACY. The Exercise of Control*. United States of America: New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnæringer. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *SPESIALPEDAGOGIKK*. (4. utg.) (s. 45-72). Oslo: Cappelen Damm as.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. & Gall, J.P. (2003). CH.14. Case Study Research. I Blandingskompendium 2007. SPED 4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s.83-126). Oslo: Unipub as.
- Borge, L. (2006). DET GODE LIV – som grunnlag for verdier og faglige utfordringer i psykisk helsearbeid. I A. Almvik & L. Borge (Red.), *PSYKISK HELSEARBEID I NYE SKO*. (s.32-52). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development – EXPERIMENTS BY NATURE AND DESIGN*. United States of America: Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.

Bruner, J. (1996). *THE CULTURE OF EDUCATION*. United States of America: Cambridge: Harvard University Press.

Chalmers, A.F. (2007). *Vad är vetenskap egentligen?*. (3. oppl.). Nora: Bokforlaget Nya Doxa.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode –en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H.L. (2006). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. (3. oppl.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Davis, H. (1993). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Erikson, E.H. (1992). *IDENTITET –UNGDOM OG KRISER*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Folkehelseinstituttet. (2009). Rapport: 13-15 åringer frå vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse. (2009:1). Henta 26.oktober 2009, frå <http://www.fhi.no/artikler?id=73517>.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fuglseth, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (2. oppl.) (s. 256-271). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Gilje, N. & Grimen, H. (1998). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger –Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (4. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget as

- 
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2009). To eller fleire... basiskunnskaper i gruppepsykologi. (3.utg.). Cappelen Damm as.
- Goodson, I. (2000). *Livshistorier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, I. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professonsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Helsedepartementet. (2003). Sammen om psykisk helse. *Regjeringa sin strategiplan for barn og unges psykiske helse..* Oslo: Helsedepartementet.
- Holter, H. (2007). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2.utg., 4.oppl.). (s. 9-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, W. (1983). *De vanskelige tenårene. TENÅRENES PSYKOLOGI*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2007). Intervjuet –en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (2.oppl.). (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Kalleberg, R. (2007). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder og i samfunnsforskning*. (2. utg. 4. oppl.) (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Keats, D.M. (2001). *Interviewing, a practical guide for students and professionals*. Buckingham: Open University Press.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2005). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2. utg. 2. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kokkersvold, E. & Mjelve, H. (2006). *Mellom oss. Trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kunnskapsdepartementet. (2009). Elevundersøkinga 2009. (13.05.2009). Henta 27. oktober 2009, frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2009/elevunderso>.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. (10.oppl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. (6.oppl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk*. (2.utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvello, Ø. (2008a). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Kvello, Ø. (2008b). Tidlig samspills betydning for barn og unges vennskap med jevnaldrende: Vi kommer alle hjemmefra. I V. Glaser, & J. Bølstad (Red.), *moderne oppvekst. nye tider – nye krav*. (s. 34-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund, *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 19-79). Oslo: Unipub as.
- Kvernbekk, T. (1997). Kausalitet i pedagogikken. I Blandingskompendium 2007. SPED 4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s. 1-16). Oslo: Unipub as.



- 
- Leiulfstrud, H. & Hvinden, B. (2007). Analyse av kvalitative data: Fikserbilder eller puslespill?. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2.utg., 4.oppl.) (s. 220-239). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate. I Blandingskompendium 2007, SPED 4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s. 17-24). Oslo: Unipub as.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I Blandingskompendium 2007. SPED 4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s. 25-48). Oslo: Unipub as.
- Mead, G.H. (1974). *Mind, self and society from the standpoint of social behaviorist*. United States of America: University Chicago Press.
- Murray, M. (2008). Narrative psykologi. I J. Smith (edited by), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. (s.111-132). London: Sage.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.K. (2008). Barnet som aktør – virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier. I V. Glaser, & J. Bølstad (Red.), *moderne oppvekst. nye tider – nye krav*. (s. 98-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Numan, U. (2007). Livshistoriestudier – life history research. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (2.oppl.). (s.144-154). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Næss, P.O. (1999). Ungdom. I H. Sommerschild & B. Grøholt (Red.), *Lærebok i barnepsykiatri*. (2.utg.). (s. 391-412). TANO AS.

- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* (1. utg. 6. oppl.). Oslo: Gyldendal Nork Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr 61. Siste endringer 19. juni 2009 nr 94.
- Risberg, T. (2007). Prosjektplanlegging. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2. oppl.) (s.20-28). Oslo: Cappellen Akademiske Forlag as.
- Rogers, C. (1974). *Møte mellom mennesker. Om terapeutisk samspill i Encounter-grupper.* Oslo: Dreyers Forlag.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2006). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skogen, K. (2007a). Forskning: Hensikt, innhald og form. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* (2.oppl.). (s. 13-19). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Skogen, K. (2007b). Case-forsking. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogik.* (2.oppl.). (s. 52-64). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2005). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, & B. Grøholt, & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre.* (s. 21-63). Tano Achehoug.

- 
- Sommerschild, H. & Grøholt, B. (1999). Det faglige grunnlaget. I H. Sommerschild, & B. Grøholt (Red.), *Lærebok i barnepsykiatri*. (2.utg.). (s. 38-115). TANO AS.
- Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006. Endringer i statsbudsjettet for 1998*. St.prp. nr 63 (1997-98). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Strandberg, L. (2008). *VYGOTSKY I PRAKSIS. Blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2.ed.). United States of America: California: SAGE Publications.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen – det store spranget; vurdering basert på tillit*. (2. oppl.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvund, S.E. (2009). *Forstå barnet ditt 12-16*. Cappelen Damm as.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vygotsky, L.S. (1978). *MIND IN SOCIETY – The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Cambridge: Harvard University Press.
- Weiseth, L. & Dalgard, O.S. (2000). Stress, mestring og helse. I L. Weiseth, & O.S. Dalgard (Red.), *Psykisk helse –risikofaktorer og forebyggende arbeid*. (s.36-49). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wormnæs, O. (2007). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I  
Blandingskompendium 2007. SPED 4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode  
og statistikk*. (s. 223-242). Oslo: Unipup as.

# Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047, postboks 23  
4-020 Bergen  
4002  
Tlf: 47 56 01 11  
Faks: 47 56 58 90 12  
nsd@nsd.uio.no  
www.nsd.uio.no  
Vg9-1 395 221 694

Erling Kjekshusveid  
1-til-1 linje for spesialpedagogikk  
Informasjonstjeneste i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 21.06.2009

Vår ref: 19574/2009

Din saksnr:

Din ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vir viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet

<i>19894</i>	<i>Ungdom og psykisk helse</i>
<i>19894</i>	<i>"Ungdom og psykisk helse" (3 årgangs studie)</i>
<i>19894</i>	<i>Ungdom i Oslo, og foreningens aktuelle leder</i>
<i>19894</i>	<i>Erling Kjekshusveid</i>
<i>19894</i>	<i>Mariane, Nornes Nymark</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-22 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilber at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldingskjemmen, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningslover/-bestemmelser over med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan skille i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [nsd@nsd.uio.no](mailto:nsd@nsd.uio.no) (personvern/forsk\_sund/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.uio.no/bio/personvern/prosjektoversikt.asp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2009, sette en henvisning angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen:

*Per Hov*  
Ljønn Hovhøyer

*Siv Midtbassel*  
Siv Midtbassel

Kontaktperson: Siv Midtbassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektavslutning

Kopier: Marianne, Nornes Nymark, Øvre Stedjeveg 17 b, 4856 SOGNDALEN

Ansvarlig: 19574/2009

NSD er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen. NSD er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen. NSD er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen.

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

19894

Det legges til grunn at utvalget informeres om alle sider av prosjektet, jf. informasjonsskriv av 20.10.2008. Det bør imidlertid fremgå at foresatte kan få forelagt stiloppgaven og intervjuguide ved å ta kontakt. Ombudet anbefaler at stiloppgaven legges ved informasjonsskrivet til foresatte.

Ombudet ber om at endelig intervjuguide oversendes før intervjuene igangsettes.

Fokus for prosjektet er informants erfaringer og opplevelser. Det etterspørres ikke personopplysninger om tredjeperson, men det er sannsynlig at informantene vil fortelle om personer rundt seg (familie, venner, lærere etc). Det vil imidlertid være informantens relasjon til vedkommende og ikke vedkommende i seg selv som er i fokus.

Ombudet legger til grunn at det ikke vil fremkomme personidentifiserbare opplysninger i oppgaven. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak og navneliste slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes/tilstrekkelig omskrives. Prosjektslutt er satt til 12.06.2009.

WINDOWS LIVE MAIL - E-MAIL MESSAGE

Re: Prosjektnr: 19894. Ungdom og psykisk helse "meistring og mulegheitenes verden" (i dagens skule)

From: **Synnøve Økland Jahnsen** (Synnove.Jahnsen@nsd.uib.no)

Sent: Monday, December 08, 2008 10:13:18 AM

To: Merete Nornes Nymark (mnnymark@hotmail.com)

Hei Merete Nornes Nymark

Jeg viser til samtale i dag, 8.12.2008, angående ettersendt intervjuguide for Prosjektnr: 19894. Ungdom og psykisk helse "meistring og mulegheitenes verden" (i dagens skule), registrert 26.11.2008. Ombudet bekrefter med dette at intervjuguiden er registrert og at vi finner den tilfredsstillende og i tråd med saksbehandling av det innmeldte prosjektet (jf kommentar fra personvernombudet 21.10.2008).

Med vennlig hilsen Synnøve Økland Jahnsen

--

Synnøve Økland Jahnsen

Fagkonsulent

Personvernombudet

Tel +47-55 58 83 34

[synnove.jahnsen@nsd.uib.no](mailto:synnove.jahnsen@nsd.uib.no)

Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste  
Norwegian Social Science Data Services (NSD)

Harald Hårfagres gate 29

N-5007 Bergen, Norway

Tel +47-55 58 21 17

Fax +47-55 58 96 50

[www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)

## Vedlegg 2

Merete Nornes Nymark  
2008.

Sogndal, 27.oktober

Øvre Stedjeveg 17b

6856 Sogndal

[mnnymark@hotmail.com](mailto:mnnymark@hotmail.com)

mob. 48 19 07 18

**Førespurnad til elevar og føresette om deltaking i Merete Nornes Nymark sitt masteroppgåveprosjekt.**

Eg driv med mastergradstudiet, med fordjuping i psykososiale vanskar. Denne hausten starta eg med mi masteroppgåve, som er forventa ferdig sommaren 2009. Veileidar for prosjektet mitt er Erling Kokkersvold ved Institutt for spesialpedagogikk, ved Universitetet i Oslo. For å gjennomføre oppgåva mi treng eg hjelp av elevane i to 10.klassar i to ulike kommunar.

Eg trengte skular som var velvillige til at eg gjennomfører prosjektet mitt i undervisningstida og lærarar som er positive til undersøkinga. Skulane, ved rektor, og lærarane har samtykka til deltaking for sine klassar muntleg.

Arbeidstittelen på masteroppgåva mi er: Ungdom og psykisk helse – ”meistring og mulegheitenes verden”.



---

Psykisk helse er eit tema som er på ”dagsorden” i dagens samfunn. Føremålet med oppgåva mi er å få auka kunnskap om temaet psykisk helse, og samstundes få auka innsikt i meistringsmulegheitene i skulekvardagen til dei unge i dag. Skulen har eit viktig ansvar for å hindre at born og unge utviklar psykososiale vanskar, at dei opplever meistring og mulegheit for utvikling i kvardagen. Ein kvardag som styrkjer ungdomane si utvikling av god psykisk helse. Dette førte meg til problemstillinga: Korleis vert ungdommar si psykiske helse ivareteken i skulen? Elevane sine historiar og refleksjonar kring meistringsopplevingar i skulekvardagen, vil difor vere eit viktig bidrag for å gjennomføre mitt prosjekt.

For å få tak i elevane sine historiar og egne refleksjonar vil elevane få utlevert ei skriftleg oppgåve. Eg har i dag informert elevane om oppgåva mi, og betydningen av at elevane deltek i prosjektet, samt at dei får utlevert oppgåva i dag. Elevane vil få avsett tid til skriveprosessen om nokre dagar. Dei vil slik få tid til å førebu seg og tenkje igjennom egne meistringsopplevelsar.

Oppgåva er utforma som ei stiloppgåve. Elevane nyttar data i skriveprosessen. Elevane får avsett tid på skulen til stiloppgåva. Oppgåva vert levert i lukka konvolutt til lærar, med påskrive navn som er nytta i historien. Lærar registrerar eleven sitt navn og det fiktive navnet, kodar materialet. Dette vert lagra i skulearkiv. Alle historiane vert sendt til meg, via post. Eg vil då føreta ei ny koding av datamaterialet som skal nyttast i oppgåva.

Eg vil velgje ut 4-6 historiar som eg finn ekstra interessante for mi oppgåve. Dette utvalet av elevar ynskjer eg å ha ein samtale med. Eg vil via lærar få kontakt med desse ”utvalde” elevane, og dei vert førespurde om å vere med vidare, der dei vil delta i ein intervjusamtale. Eg avtalar tid og stad for intervjusamtale med eleven. Eleven vil då få høve til å fortelje meir detaljert om sine meistringsopplevelsar, og reflektere saman med meg over skulekvardagen sin.

Intervjuet som då finn stad, vert teke opp på bandopptakar. Samtalen vil ta om lag ein time. I etterkant skal eg transkribere intervjuet. Både dei skrivne historiane, og intervjuet vil verte lagra privat medan eg arbeider med oppgåva. Dersom ein elev skulle ha ynskje om å ta opp hendingar som har vore vanskelege for eleven, i intervjusamtalen, må eg ta dette på alvor. Vidareformidling av behov og ynskje om samtale med helsesøster eller lærar vil då være eit alternativ som må avtalast i samråd med eleven. Om ynskjeleg kan eg då vere den som formidlar ynskjet vidare, slik at eleven vert ivareteken på ein god måte.

Når oppgåva er avslutta vil all dokumentasjon verte makulert, dette gjeld både opptak og dei skrivne forteljingane. Gjer merksam på at materialet vil verte handsama konfidensielt og underlagt taushetsplikt. Oppgåva vil kun innehalde anonyme opplysningar, slik at verken elevane, skule eller kommune vil kunne gjenkjennast. Deltakinga i prosjektet er frivillig og det er muleg å trekkje seg utan begrunnelse undervegs. Vedlagt følgjer ei samtykke erklæring som både elev og føresett må skrive under, for at eleven skal kunne delta. Samtykket vert oppbevart i skulearkiv (vedlegg 1).

Dersom føresatte ynskjer meir informasjon om prosjektet eller om det dukkar opp spørsmål undervegs når undersøkinga er i gang, vonar eg at de tek kontakt med meg. Oppgåva elevane vil få utlevert på skulen er lagt ved (vedlegg 2).

Når oppgåva er avslutta og godkjend, vil ein kortfatta rapport verte sendt til skulane om funn og eventuelle samanhengar som belyser temaet; ungdom og psykisk helse. Eg vil belyse temaet utifrå meistringsopplevelsane elevane har bidrege med.

Vil på førehand takke dei som vil vere med å bidra, slik at denne oppgåva kan realiserast.

Venleg helsing

Merete Nornes Nymark

## Vedlegg 1

## SAMTYKKE ERKLÆRING

Eg/vi samtykker i at ..... deltek som informant i Merete Nornes Nymark si masteroppgåve om ungdom og psykisk helse.

Me er kjende med kva elevane skal bistå med, og er kjende med motivet for å gjennomføre oppgåva.

Me er kjende med at både elevane, skulane og kommunane er sikra anonymitet i oppgåva. Informasjonen desse gir, vil handsamast konfidensielt. Utsagn frå elevar vil ikkje vere identifiserbare for andre enn informanten sjølv. Me er også kjende med at opptaka og dei skrivne historiane vert makulert ved ferdigstilling av prosjektet.

Me er kjende med at dette er frivillig og at me har anledning til å trekkje oss undervegs i prosjektet.

.....

Underskrift foreldre/føresette

.....

Underskrift elev

## Vedlegg 3

# OPPGÅVETEKST

Skriv ei forteljing der du beskriv ein eller fleire situasjon eller hendingar der du opplevde meistring. Situasjonen eller hendingane må ha funne stad på skulen. Det kan være ei enkelt hending eller fleire hendingar i løpet av ein vanleg skuledag. Det kan også være hendingar frå forskjellige situasjonar som du hugsar godt, og som gjorda at du vart glad og fornøgd.

Under overskrifta finn du ein ideboks. Det er tenkt at du kan finne idear her til ulike situasjonar som er naturlege i skulesamanheng. Du må skrive om dei situasjonane der du opplever å meistre, og som bidreg til at du har det godt og trivast på skulen. Du kan også velgje å skrive om hendingar der du har bidrege til at andre har hatt gode skuleopplevelsar. Du vel sjølv om du skriv om ein eller fleire av "temaene" i ideboksen, eller andre "tema" der du beskriv meistringsopplevelsar.

Overskrifta på stiloppgåva di skal være: **Meistring på skulen.**

**Ideboks**

Klassekameratar	Lærarar
Venner	Fag
Skulen	Skulevegen
Friminutt	Tankar
Lærarar	Familien

**Hugs at du ikkje skal skrive navnet ditt i forteljinga!**

**Lukke til med skrivinga !!**

## Vedlegg 4

### INTERVJUGUIDE

#### Innleiing

Kontaktetablering og informasjon om intervjusamtalen (sei noko om kvifor denne eleven var interessant for meg, og informere om mine ynskjer om at eleven utdjupar historia si, og at eg under samtalen kjem til å stille nokre spørsmål). Påminning om føremålet med prosjektet mitt, anonymitet, konfidensialitet og frivilligheit til å delta. Small-talk om oppvekstmiljøet og fritidsinteresser.

#### Hovuddel

Forskningsspørsmål (skal belysast via ungdomane sine refleksjonar og opplevelsar).

- 1. Kva faktorar er viktige for elevar sin trivsel og meistringsopplevelse i skulen?**
- 2. Er lærarane aktive for å fremje eit godt psykososialt miljø på skulen?**
- 3. Er det samanheng mellom eleven sitt sjølvbilde og meistringsopplevelsar, når det gjeld venner, trivsel, relasjon til lærar og lærar si rolle for å fremje meistring både sosialt og skulefagleg?**

Spørsmål til den narrative intervjusamtalen:

1. Du skreiv i stilen din at du har ein god skulekvardag. Du beskrev at du har mange venner (el. god kontakt med lærer og/eller har gode faglege prestasjonar) Eg forstår det slik at du opplever at dette er viktig for å trivast på skulen, har eg oppfatta innhaldet rett?
2. Eg har veldig lyst til at du fortel litt meir om kva ..... betyr for deg?
3. Kva var grunnen til at du skreiv om akkurat dette i stilen din?
4. Er det noko anna du kunne tenkt deg å skrive meir om, eller kunne tenkt deg å sei noko om? Viss ja; dette har eg lyst å høyre meir om, kan du fortelje litt om dette?
5. Er det noko du angrar på at du skreiv om? event. kva?
6. Er det noko du kunne ha beskrive annaleis enn du gjorde i stilen din? event. kva og korleis?
7. Korleis du trur dei andre elevane ville ha beskrive deg?

8. Korleis trur du lærarane dine ville ha beskrive deg?
9. Før me avsluttar. Er det noko meir du har lyst å fortelje om som er viktig for deg, for at du skal trivast på skulen?

### **Avslutning**

Avrunde med at eleven får fortelje om gode minner frå tidlege barneår, eventuelt om eleven hugsar noko frå barnehagetida? Vidare ynskjer eg at eleven fortel om sine ynskjer og tankar for framtida, kva planar har eleven? Heilt til slutt får eleven beskrive den perfekte skuledagen for at han/ho skal trivast og ha det godt på skulen, kva er aller viktigast?

### **Stikkord til samtalen**

Aksept for mobbing?

Fremje vennskap?

Gruppedelingar/arbeid med fag?

Tilpassa arbeidsplanar?

Arbeidsoppgåver som gir mulegheit for meistring?

Behandling av ulike elevar?

Realistiske forventningar til personlege dugleiker?

Arbeid med klassemiljøet?

Relasjon mellom lærer og elev, og mellom elevar?

Identifisering med kven i gruppa?