

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Emma Elisabeth Kværnan Holand

Å ikke strekke til

En kvalitativ studie om ungdomsskolens fokus på psykisk helse blant elever som strever.

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 73

Forord.

Dette har vært en interessant og lærerik prosess.

Et krevende arbeid i kombinasjon med jobb og familieliv.

Derfor rettes en ekstra stor oppmerksomhet mot min familie som viser tålmodighet og bidrar som barnepass. Min veileder Endre Kanestrøm har også vært viktig i prosessen med å avgrense og tydeliggjøre mitt interessefelt.

Jeg håper at dette bidraget kan bidra til at elever som strever i skolen blir møtt med omtanke og respekt.

Sammendrag.

Studien tar utgangspunkt i elevenes psykiske helse. Mange elever opplever skolen som strevsom på ulike vis. Den retter fokuset mot hva læreren kan gjøre for å fremme elevenes psykiske helse.

Studiens teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i anerkjennelsesteori, medvirkningsteori og en helsefremmende tilnærming. Temaet undersøkes gjennom en kvalitativ metode, intervju.

Studiens resultater peker på utfordringer i samfunnet og personlige egenskaper blant lærere som sentrale påvirkende faktorer når det gjelder elevenes psykiske helse.

Konklusjonen viser et behov for en elevsentrert og helsefremmende holdning i opplæringen for å fremme elevens psykiske helse.

Abstract.

The study focus on students' mental health. Students experience school as strenuous in various ways. It focuses on what the teacher can do to promote students' mental health.

The study's theoretical framework is based on recognition theory, participation theory and a health-promoting approach. The topic is investigated through a qualitative method, interview.

The results of the study shows challenges in society and personal characteristics among teachers as important factors when it comes to students' mental health.

The conclusion shows a need for a student-centered and health-promoting attitude in education to promote the student's mental health.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
1 Introduksjon.....	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Case.....	2
1.3.1 Jonas.....	3
1.4 Avgrensning og begrepsavklaring.....	4
1.5 Studiets formål.....	4
1.6 Oppgavens oppbygning.....	5
2 Teori.....	5
2.1 Juridisk fundament.....	5
2.1.1. Opplæringsloven § 1-1.....	6
2.1.1 Tilpasset opplæring.....	6
2.1.2 Spesialpedagogikk og tverrfaglig samarbeid.....	7
2.1.3 Læreplanverket.....	9
2.2 Etisk fundament.....	10
2.2.1 Medvirkning som fenomen.....	11
2.2.2 Anerkjennelsens betydning i skolehverdagen.....	14
2.2.3 Salutogenese, et helsefremmende perspektiv.....	18
3 Metode.....	24
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	24
3.1.1 Kvalitativ tilnærming.....	24
3.1.2 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.....	24
3.1.3 Induktiv tilnærming.....	26
3.2 Design og metode.....	26
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	26
3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide.....	27
3.2.3 Utvalg.....	28
3.2.4 Kvalitetssikring av datamateriale.....	30
3.2.5 Gjennomføring av intervju.....	30
3.2.6 Transkribering.....	30
3.2.7 Analyse.....	31
3.3 Vurdering av studiens kvalitet.....	32
3.3.1 Forskningsetikk.....	32
3.3.2 Vurdering av datamaterialets kvalitet.....	34

4	Presentasjon av empiri og analyse. (Betyr resultat og analyse)	37
4.1	Presentasjon av informanter	37
4.2	Hvilke muligheter har lærere for å tilpasse opplæringen når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning?	37
4.2.1	Skolens utfordringsbilde	37
4.2.2	Pedagogiske tilpasninger innenfor §1-3	39
4.3	Hvordan ser lærere på sin rolle om å gjøre skolen til en god og meningsfull opplevelse for elever som ikke svarer til skolens forventninger til faglige prestasjoner? ...	41
4.3.1	Læreratferd	41
4.3.2	Elevers selvoppfatning	42
4.4	Hva gjør skolens ulike hjelpetjenester for å kompensere for tapt utbytte av ordinær opplæring i de tilfeller der eleven ikke er tilkjent spesialundervisning?.....	43
4.5	Ungdata 2020 rapporterer at hver femte gutt og hver fjerde jente gruer seg til å gå på skolen: Hvordan kan skolen gi innhold i styringsverkets formål om å fremme elevers lærelyst, og gi forutsetninger for deres skaperglede, engasjement og utforskertrang?	45
4.5.1	Et helhetlig elevfokus	45
4.5.2	Robusthet.....	47
5	På hvilken måte kan skolen utvikle selvverd hos elever som sliter med å holde på oppmerksomheten og høste av lærerens undervisning?	48
5.1	Forebyggende arbeid i skolen.....	49
5.1.1	Livsmestring i LK20	49
5.1.2	Systemendring som forebyggende tiltak	50
5.2	Lærerens syn på egen rolle	51
5.2.1	Forståelse av tilpassa opplæring.....	51
5.2.2	Når elever gruer seg til å gå på skolen	52
5.3	Elevers selvverd i et helsefremmende perspektiv.....	53
5.3.1	Etablering og vedlikehold av positive lærer-elev-relasjon.....	53
5.3.2	Konsekvenser av utilstrekkelig kapasitet hos PPT, hva kan læreren selv gjøre?	
	54	
6	<i>Avslutning</i>	55
	Litteraturliste	56
	Vedlegg	59
	Vedlegg 1. Informasjon om forskningsprosjekt	59
	<i>Tilpasset opplæring med fokus på elever i grunnskolen som strever med oppmerksomheten?</i> 59	
	Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse temaet livsmestring i skolen blant elever med spesialpedagogisk opplæring. Få mer kunnskap om mulige tiltak på området og gjøre det lettere tilgjengelig for flere pedagoger. Samtidig ønsker vi å undersøke om verdiene til hjelpeinstansene samsvarer med verdiene i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.	59
	Formål	59
	Hva innebærer det for deg å delta?.....	60
	Vedlegg 2. Intervjuguide.....	63
	Vedlegg 3 Vurdering fra NSD	65

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk, med fordypning innen tilpassa opplæring. I min arbeidshverdag er en utfordring som skiller seg ut, uoppmerksomme og umotiverte elever. Dette medfører et lavt faglig nivå, lite engasjement og lave karakterer. Parallelt skaper det bekymring og hodebry for lærerne, som ønsker å hjelpe elevene som strever med skolen. Det er en kjent sammenheng mellom dårlig skoleopplevelse og utvikling av psykiske plager senere i livet (Olsen & Traavik, 2010). Det gjaldt også for meg. Som elev var jeg uoppmerksom, stille, ok karakterer, men brukte vesentlig mye lenger tid på skolearbeidet enn mine medelever. Etter en turbulent periode nå i etableringsfasen med hus, barn og jobb, fikk jeg startet min utredning og bekreftet mine utfordringer. I en alder av 26 år, én måned før innlevering av masteroppgave, kom beskjeden: utfordringer med oppmerksomhet og konsentrasjon. Min egen erfaring har skapt grobunn for undring hos meg. Jeg har selv kjent på kroppen hvordan det å ikke strekke til skolen påvirker deg. Samtidig har jeg erfart at man kan lykkes på tross av reelle utfordringer. Ungdata viser til en negativ tendens i elevenes skoleopplevelse (Bakken, 2020). Derfor har jeg i denne studien valgt å fordype meg i elevgruppen som strever på skolen. Jeg vil gå nærmere inn på hva læreren kan gjøre i møte med elevene for å styrke deres psykiske helse.

Som lærer og spesialpedagog i barne- og ungdomsskolen ser jeg at det er mange av våre elever som har utfordringer faglig. Hos noen ser jeg også at dette påvirker deres selvpoppfatning. Jeg vet at noen av de som strever kommer seg igjennom skolen og ut i arbeidslivet uten at det ender med store psykiske plager. Jeg ønsker å lære mer om hvordan jeg som lærer kan være med på å styrke deres psykiske helse. I håp om at det kan forebygge psykiske plager og ruste dem til å takle livets utfordringer på en bedre måte også etter endt skolegang.

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne opplever det å være lærer til nettopp denne gruppen av elever, deres bevissthet og hva de gjør for å ivareta disse elevene. *Hvorfor påvirker den belastningen det er å ikke lykkes på skolen noen i større grad enn andre? Hvordan motivere og engasjere skoleleie elever? Hvilke andre faktorer er viktig for mestring av skolehverdagen? Hvilke rettigheter har elevene? Hvordan identifisere og hjelpe de sårbare elevene?*

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Spørsmålene ovenfor leder frem til følgende problemstilling:

På hvilken måte kan skolen utvikle selvverd hos elever som sliter med å holde på oppmerksomheten og høste av lærerens undervisning?

Jeg vil i oppgaven belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- 1 Hvilke muligheter har lærere for å tilpasse opplæringen når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning?
- 2 Hvordan ser lærere på sin rolle om å gjøre skolen til en god og meningsfull opplevelse for elever som ikke svarer til skolens forventninger til faglige prestasjoner.
- 3 Hva gjør skolens ulike hjelpetjenester for å kompensere for tapt utbytte av ordinær opplæring i de tilfeller der eleven ikke er tilkjent spesialundervisning?
- 4 Ungdata 2020 rapporterer at hver femte gutt og hver fjerde jente gruer seg til å gå på skolen: hvordan kan skolen gi innhold i styringsverkets formål om å fremme elevens lærelyst, og gi forutsetninger for deres skaperglede, engasjement og utforskertrang?

1.3 Case

Denne oppgaven dreier seg om hvordan skolen igjennom å fokusere på ulike faktorer i skolehverdagen kan påvirke elevens psykiske helse. I dette delkapitlet presenteres en skoleopplevelse i form av en case. Denne opplevelsen er inkludert i oppgaven fordi den anskueliggjør noen sentrale risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan prege utsatte elevens utvikling. Mitt ønske er at denne casen skal fungere som en felles referansebakgrunn for både forskeren og leseren. Samtidig som den beriker leseropplevelsen som et narrativt element. Casen vil derfor bli referert til jevnlig utover i oppgaven, hovedsakelig i oppgavens analyse- og drøftingskapitler.

Casen har sin opprinnelse fra en samtale med en bekjent. Historiens karakter har et fiktivt navn, og personen er informert og har gitt samtykke til fortellingen. Skildringen tar utgangspunkt i personens opplevelse, men er ikke en eksakt gjengivelse av historien. Casen

forteller om Jonas som hadde en negativ opplevde av skolen. I hans øyne var skolen et forferdelig sted og helt meningsløs.

1.3.1 Jonas

Da Jonas var elev på niende trinn strevde han ikke bare faglig, men også med sine egne følelser. Så lenge Jonas hadde gått på skolen hadde han kjent på at han skilte seg ut fra medelevene sine. Jonas bare visste det, han så det på måten medelevene og lærerne møtte han på. I situasjoner med gruppearbeid var det som om han ikke ble regnet med. Jonas visste at han hadde utfordringer med å lære, vanskelig for å holde oppmerksomheten rettet mot undervisningen. Hver dag følte han på en dyp skam over at han ikke kunne bidra i arbeidet sammen med medelevene. Det var jo det som var forventet i gruppearbeid, man skal samarbeide. Skammen påvirket også selvbildet hans, hvorfor kunne han ikke bare være som alle andre? Jonas vil ikke å dra på skolen, men foreldrene gir han aldri muligheten til å unnvike det. Han møter derfor opp på skolen daglig, og kjenner på det samme nederlaget og følelsen av mislykkethet hver dag. Hans opplevelse av skolen er preget av en sterk skam om samtidig manglende opplevelse av tilhørighet og verdi. Dette førte til at Jonas identifiserte seg som annerledes og feil.

Karaktermessig lå Jonas stort sett på karakter 2-3. Han hadde mye støtte og oppfølging hjemmefra. Skolen hadde tidligere satt i gang lesekurs, hastigheten bedret seg, men ikke forståelsen. Dette ble likevel alt av tiltak som ble satt i gang. Jonas ble ikke henvist videre til PPT og han var fortsatt like frustrert over sine utfordringer.

På fritiden hadde Jonas mange venner og var en positiv og sosial gutt. En kveld ble Jonas hentet hos noen kompiser, han skulle på skolen dagen etter. Han ville ikke hjem, han ville fortsette å være sammen med kompisene. I bilen på vei hjem uttrykte Jonas sin frustrasjon vedrørende skolen til moren. Han sa «*Jeg vil ikke på skolen! Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må sitte på den jævla skolen hver dag i så mange år og pines!*». Til slutt sa Jonas: *Jeg vil heller dø enn å bli tvunget til å gå på skolen.*

Til tross for disse utfordringene kom Jonas seg gjennom ungdomsskolen. På videregående valgte han yrkesfaglig studieretning, der fikk han gode karakterer, gledet seg til å gå på skolen. Der skjedde det et vendepunkt for Jonas. Nå er han glad, trives med yrket og han gleder seg til å gå på jobb.

1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

I det følgende vil jeg redegjøre for noen forskningsmessige avgrensninger som jeg har valgt å ta. Jeg valgte å intervjuere lærere på ungdomstrinn, med erfaring som kontaktlærer. Videre avgrensning er at informantene har arbeidet som lærer i minst 5 år sammenhengende etter endt utdanning. Jeg er ute etter å få tak i lærerens opplevelse og erfaring med elever som strever med å holde oppmerksomheten rettet mot undervisningen, og deres inntrykk av hvordan elevene har det på skolen.

I problemstillingen rettes fokuset mot hvordan *skolen* kan bidra for å utvikle selvvverd hos elevene. Med det menes både hva man som lærer og ansatt i skolen er pålagt å gjøre, og hvordan man kan gjøre det på best mulig måte. For å finne teorier som belyser problemstillingen, har jeg valgt å dele teorien inn i to overordnede emner:

- det juridiske fundamentet
- det etiske fundamentet

Først vil jeg avklare hva jeg legger begrepene selvvverd og oppmerksomhet som brukes i problemstillingen.

Selvvverd defineres som en faktor innen et individs totale selvoppfatning. Betegnelsen elevs selvoppfatning vil bli benyttet i analyse og teori, fokuset rettes nærmere mot selverd i drøftingsdelen. Det er relevant å ha en forståelse av elevens totale selvoppfatning før man fordyper seg inn i enkeltområder innenfor selvoppfattelsen. Et individs selvoppfattelse består av en sammensetning av selvtillit, selvrespekt og selvvverd. Selvvverd handler om et individs opplevelse av seg selv som verdifull.

Med elever som strever med oppmerksomhet menes ikke utfordringer basert på utredninger, men utfordringer på generell basis preget av opplevelsen av at skolen er kjedelig og for vanskelig.

1.5 Studiets formål

Formålet med undersøkelsen er å få belyse betydningen av en anerkjennende tilnærming til elever med en negativ skoleopplevelse. Som nevnt innledningsvis medfører en negativ skoleopplevelse økt risiko for å utvikle psykiske plager. Hensikten med denne studien er å rette søkelyset mot en helsefremmende holdning i lærerens arbeid med tilpassa opplæring blant elever som ikke er tilkjent spesialundervisning.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er strukturert gjennom seks hoveddeler:

Del 1: En introduksjon som beskriver oppgavens innhold og omfang.

Del 2: Presentasjon av aktuell teori som kan belyse de juridiske rammene kring skolens opplæring og gir meningsinnhold til lærerens etiske ansvar.

Del 3: Forskningsmetoden redegjøres: vitenskapsteori, studiens design, kvalitative forskningsmetodiske tilnærminger, etiske betraktninger, og forskningens validitet.

Del 4: Presentasjon av informantene, analyse og empiri.

Del 5: Funnene fra analysen blir drøftet opp mot teorien.

Del 6: Oppsummering og tanker om veien videre.

2 Teori

For barn og unge vil skolen være en sentral arena gjennom deres oppvekst. De vil bruke store deler av sin barndom i skolen. Derfor vil det være viktig å se på skolens langsiktige og kortsiktige formål. Læreren må forholde seg til både den juridiske rammen omkring opplæringen og skolens faglige læreplaner. Samtidig må læreren også forholde seg til opplæringens verdigrunnlag som også er presisert i opplæringsloven. Oppgavens teoridel er derfor delt opp i to delkapitler der aktuell teori belyser de juridiske rammene kring skolens opplæring og gir meningsinnhold til lærerens etiske ansvar. Det juridiske fundamentet tar for seg elevenes lovfestede rettigheter. Det etiske fundamentet redegjør for sentrale teorier som kan hjelpe læreren med å ivareta skolens verdigrunnlag.

2.1 Juridisk fundament

Skolens juridiske fundament som setter rammen for hvordan skolen skal være består av opplæringsloven, læreplanen og andre styringsdokumenter. I denne delen vil jeg gå nærmere inn på dette, samt utdype opplæringens formål og begrepet tilpassa opplæring. Læreplanens overordnede del og fokuset rettet mot livsmestring i forbindelse med fagfornyelsen er også interessant for denne studien. I forbindelse med livsmestring og psykisk helse vil jeg også trekke inn relevante funn i fra tidligere forskning på området.

2.1.1. Opplæringsloven § 1-1

I Norge er elevenes rettigheter lovfestet gjennom opplæringsloven. Opplæringslovens første kapittel og første paragraf omtales som formålsparagrafen. Opplæringslovens (1998) § 1-1 oppsummerer den norske opplærings overordnede mål og innhold. Samtidig former den verdigrunnlaget som er selve grunnmuren i opplæringen. Formålsparagrafen uttrykker verdier som er grunnlaget for vårt demokrati. De skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen, verdiene i formålsparagrafen samler Norge som samfunn. Videre følger en oppsummering og en redegjørelse av det lovpålagte ansvaret som er særlig relevant for denne oppgaven.

Formålsparagrafen vektlegger blant annet at opplæringen skal bygge på respekt for menneskeverdet og likeverd, samt elevenes rett til medvirkning. I tillegg skal alle former for diskriminering motarbeides.

Opplæringsloven fastsetter at opplæringa skal bygge på respekt for menneskeverdet og likeverd. For å gi en dypere forståelse av dette gir det mening å se det i lys av læreplanens overordnede del. Under kapitlet opplærings verdigrunnlag redegjøres menneskeverdet. Å ha respekt for menneskeverdet vil si at man respekterer at alle mennesker er like mye verdt (udir, 2020). Dette gjelder for alle, uansett hvem de er, hvor de er eller hva de strever med. En lærer anerkjenner menneskeverdet som en grunnleggende verdi gjennom å vise elevene omsorg og se den enkelte eleven (udir, 2020). For å ivareta en likeverdig opplæring skal skolen ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (udir, 2020). Det er viktig at ulikheter både anerkjennes og verdsettes. Slik at alle elever blir behandlet likeverdig, og ingen utsettes for diskriminering.

2.1.1 Tilpasset opplæring

Elevenes rett til tilpassa opplæring er lovfestet i både Grunnloven § 109 og Opplæringsloven § 1-3 (Befring et al, 2019). Opplæringsloven (1998) § 1-3 *Tilpassa opplæring* fastslår at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. Dette markerer den grunnleggende rettferdigheten som den norske skoleloven bygger på.

For å kunne forstå begrepet tilpassa opplæring bedre ser vi på hvordan det forklares i andre styringsdokumenter. Begrepet tilpassa opplæring defineres gjennom læreplanens overordnede del som en tilrettelegging skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Udir, 2020, 3.2). Den konstaterer at tilpasninger kan skje i form av arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med

læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Det vektlegges at lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Udir, 2020, 3.2).

Tilpassa opplæring utdypes også i stortingsmelding nr. 18 Læring og fellesskap (Meld. St.18, s. 9). Der forklares tilpassa opplæring som de tiltakene skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Det gis eksempler på tilpassa opplæring i form av opplæringens organisering, pedagogiske metoder og progresjon. Det handler om å skape en god balanse mellom evnene og forutsetningene til både enkelteleven og fellesskapet. Denne balansen kan skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. For å utføre en slik variasjon i elevenes opplæring forutsettes det at lærerne bruker sin kompetanse til å lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og evner. For å få til dette kreves det at skolen løpende vurderer, varierer og endrer egen praksis (Meld. St. 18.)

Bachmann og Haug (2006) har forsket på tilpasset opplæring. De hevder at begrepet fortsatt er uklart definert og samtidig som det tas med inn i styringsdokumenter for skolen ut ifra politiske sammenhenger (Bachmann & Haug, 2006). Dette mener de kan gi store variasjoner fra skole til skole når det gjelder bruk og vektlegging av begrepene, hvordan jobben blir gjennomført og hvilke metoder som benyttes. Videre forklarer de at begrepet tilpasset opplæring kan bli forstått fra en smal eller vid betydning. Den smale forståelsen bygger på en instrumentell forståelse av hvordan skolehverdagen blir organisert, og dreier seg om å sette i gang konkrete tiltak for enkeltelever. Dermed blir opplæringen organisert og metodene valgt ut ifra en søken etter individuelle løsninger tilpasset enkeltelevens utfordringer. Den vide forståelsen har derimot som mål å skape et best mulig tilbud for alle elevene. Den tar utgangspunkt i den kollektive skolen ved å ta utgangspunkt i det sosiale fellesskapet. Gjennom et større helhetlig syn, legger den vide forståelsen vekt på skolens pedagogiske plattform fremfor kun tilpasninger rettet mot enkeltelever (Bachmann & Haug, 2006).

2.1.2 Spesialpedagogikk og tverrfaglig samarbeid

Enkelte elever opplever ikke et tilfredsstillende utbytte av opplæringa på tross av retten til tilpassa opplæring. På grunnlag av opplæringslovens (1998) paragraf §5-1, §5-3 og §5-6 har disse elevene rett til en sakkyndig vurdering som utgjør basisen for spesialundervisning. Disse paragrafene stiller også krav til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i form av bistand til kompetanse- og organisasjonsutvikling i tillegg til utarbeidelse av sakkyndig vurdering

(Opplæringslova, 1998). PPT sin hovedoppgave er å bistå skolen gjennom å samarbeide om elever som strever i skolen.

Det finnes flere hjelpetjenester som skal bistå skolen i arbeidet med å hjelpe barn med å takle både faglige og psykososiale vansker (Glavin & Erdal, 2013). Denne studien avgrenses til å ta for seg det tverrfaglige samarbeidet mellom PPT og BUP (barne- og ungdomspsykiatri).

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, dermed utgjør den en viktig arena for forebygging av psykiske vansker, samt det å identifisere og melde ifra om elever har sammensatte og komplekse utfordringer. Dette krever at skolen har interne rutiner for hva lærere skal gjøre når de er bekymret for en elev. Glavin og Erdal (2013) presiserer viktigheten av at personalet vet hva de skal være oppmerksom på, hvem de kan henvende seg til og hvem som har ansvaret for henvendelser til andre hjelpeinstanser. Hvis en elev har utfordringer som krever utredning er det PPT som skal sørge for at andre faglige instanser kontaktes, for eksempel spesialisthelsetjenesten (Kinge, 2012).

Hvis barn utvikler utfordringer av psykisk art kobles ofte BUP inn. For å hjelpe elever med psykiske plager er det nødvendig å ha et helhetlig bilde av deres tilværelse. Det vil si at tiltak må ses på i lys av alle arenaene i barnets liv, både skole, hjem og fritid. Når elever opplever psykiske plager kobles BUP inn for å bistå i samarbeidet med skolen og PPT. Etter utredning av elevens spesifikke vansker kan BUP bistå med individuell behandling til eleven, samt veilede skolen om tilrettelegging for eleven.

I slike tilfeller vil et tverrfaglig samarbeid av instanser som kompletterer hverandre avgjørende for å ivareta barnets behov (Glavin & Erdal, 2013). Læreren sitter med mye kunnskap om hvordan eleven fungerer i skolesammenheng. PPT forventes å ha kompetanse når det gjelder rådgivning til skolen rettet mot elevens sosiale og faglige funksjon og miljøet rundt eleven. BUP blir kategorisert som en eksperttjeneste og har mer spesifikk kunnskap rundt elevens psykiske utfordringer og hvordan man skal forholde seg til disse barna. Alle faggruppene sitter på viktig informasjon angående barnets livssituasjon. Det vil være avgjørende at faggruppene samarbeider om den informasjonen og meddeler den kunnskapen de har for at barnet skal oppleve denne hjelpen. For å effektivisere og øke kvaliteten på det tverrfaglige møtet er det avgjørende at alle deltakerne stiller godt forberedt (Glavin & Erdal, 2013).

Den informasjonsutvekslingen som disse tverrfaglige møtene vanskeliggjøres av de ulike instansenes lovverk vedrørende opplysningsplikt og taushetsplikt. Det er viktig at barnets

personvern blir ivaretatt også under de tverrfaglige møtene, samtidig som det er viktig hensiktsmessige måter å samarbeide på. Kinge (2012) hevder at mange innenfor den offentlige sektoren føler deg bundet av taushetsplikten. For å gi eleven et godt tilpasset opplæringstilbud er skolen avhengig av nødvendig informasjon fra de andre instansene. Kan taushetsplikten noen ganger være til hinder for kommunikasjon og informasjonsutveksling mellom instansene? Kinge (2012) mener at den ikke trenger å være et hinder i informasjonsoverføring i det tverrfaglige samarbeidet. For de aller fleste vil et godt samarbeid med en hensiktsmessig informasjonsoverføring bidra til å hjelpe barnet med en helhetlig tilnærming. Barne- og likestillingsdepartementet (2009) presiserer at det viktigste grunnlaget for et godt samarbeid er samtykke, det kan gis av barnet selv og/eller barnets foresatte.

Vi må kunne drøfte åpent alle forhold som vedrører barnet, for å øke vår innsikt og forståelse. Først da vil vi kunne gi den optimale hjelpen som barnet og familien kan ha nytte av, og samtidig utvide vår egen forståelse og innsikt slik at vi kan og bedre hjelp til andre. (Kinge, 2012, s. 185)

Deres samtykke kan ha stor innflytelse i informasjonsutveksling mellom de ulike aktørene, noe som kan bidra til å løse dette dilemmaet. Siden mange føler seg begrenset av taushetsplikten, kan man undre seg over om skolen og andre instanser er for dårlige til å be om samtykke i forbindelse med tverrfaglige møter.

2.1.3 Læreplanverket

Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (udir, 2020.) Høsten 2020 tredde fagfornyelsen i kraft, med nye læreplaner for elevene. Prosessen med fagfornyelsen startet allerede i 2015. Gjennom Norges Offentlige Utredninger, NOU 2015:8 Fremtidens skole kom det frem at skolens fag trengte en fornyelse for å møte fremtidens kompetansebehov. Målet er ifølge utredningen at skolen skal bidra til at elevene skal mestre livet både som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere. Da må det legges til rette for at elevene utvikler mange ulike kompetanser og en god forståelse av det de lærer. Utvalgets ønske var at en fornyelse ville bidra til en større sammenheng mellom formålsparagrafen og det faglige innholdet i skolen samt gi elevene bedre forutsetninger for læring.

St.mld 28 (2016) klargjør at temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede samt reflektere innholdet i

formålsparagrafen. Dette ligger til grunn for fagfornyelsens tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling.

Arbeidet med fornyelse av det Kunnskapsløftet ble satt i gang i 2017, med mål om å styrke utviklingen av elevenes dybdeløring. Den oppdaterte versjonen av overordna del av læreplanen ble fastsatt allerede 1. september 2017 (udir, 2019) Den overordna delen av læreplanen er grunnlaget for skolens samfunnsoppdrag. Den utdyper skolens verdier og ligger til grunn for det elevene skal lære, og for deres utvikling og dannelse. Videre ble det arbeidet med å utvikle kjerneelementer, som ble fastsatt juni 2018. Deretter fulgte arbeidet med utvikling av læreplaner frem til høsten 2019. Denne prosessen var et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og lærere, pedagoger og andre fagfolk. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som beskrives i den overordna delen av læreplanen er særlig relevant videre i oppgaven (udir, 2019).

Folkehelse og livsmestring

Overordna del av læreplanen har som mål innen folkehelse og livsmestring å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, og gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Det presiseres at:

«I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende». (Utdanningsdirektoratet, 2020, 2.5.1)

Hensikten med å legge inn dette som et tverrfaglig tema er å bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. I henhold til oppgavens avgrensning rettes fokuset videre mot psykisk helse, som er det mest relevante området innenfor folkehelse og livsmestring.

2.2 Etisk fundament

De juridiske rammene danner baser også når fokuset rettes mot skolens verdigrunnlag.

Læreplanens overordnede del kapittel 3. *Prinsipper for skolens praksis* finner man retningslinjer for hvordan skolen skal drive opplæringen. Søkelyset rettes da mot kapittel 3.1 Et inkluderende læringsmiljø.

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å gi meningsinnhold til sitatet ovenfor vektlegges samhandling og relasjoner. Med hensikt å skape en dypere forståelse for betydningen av prosesser som foregår i samhandling mellom

lærer og elev rettes fokuset mot elevmedvirkning og anerkjennelse. Med dette utgangspunktet redegjøres relevant teori rundt medvirkning, anerkjennelse og salutogenese, hvordan man kan fremme helse.

2.2.1 Medvirkning som fenomen

For å kunne følge læreplanverkets krav om elevmedvirkning vil det være avgjørende å ha kjennskap til hva elevmedvirkning er. I denne delen redegjøres ulike grader av elevmedvirkning, og hvilken betydning en reel medvirkning har for elevenes trivsel og læring.

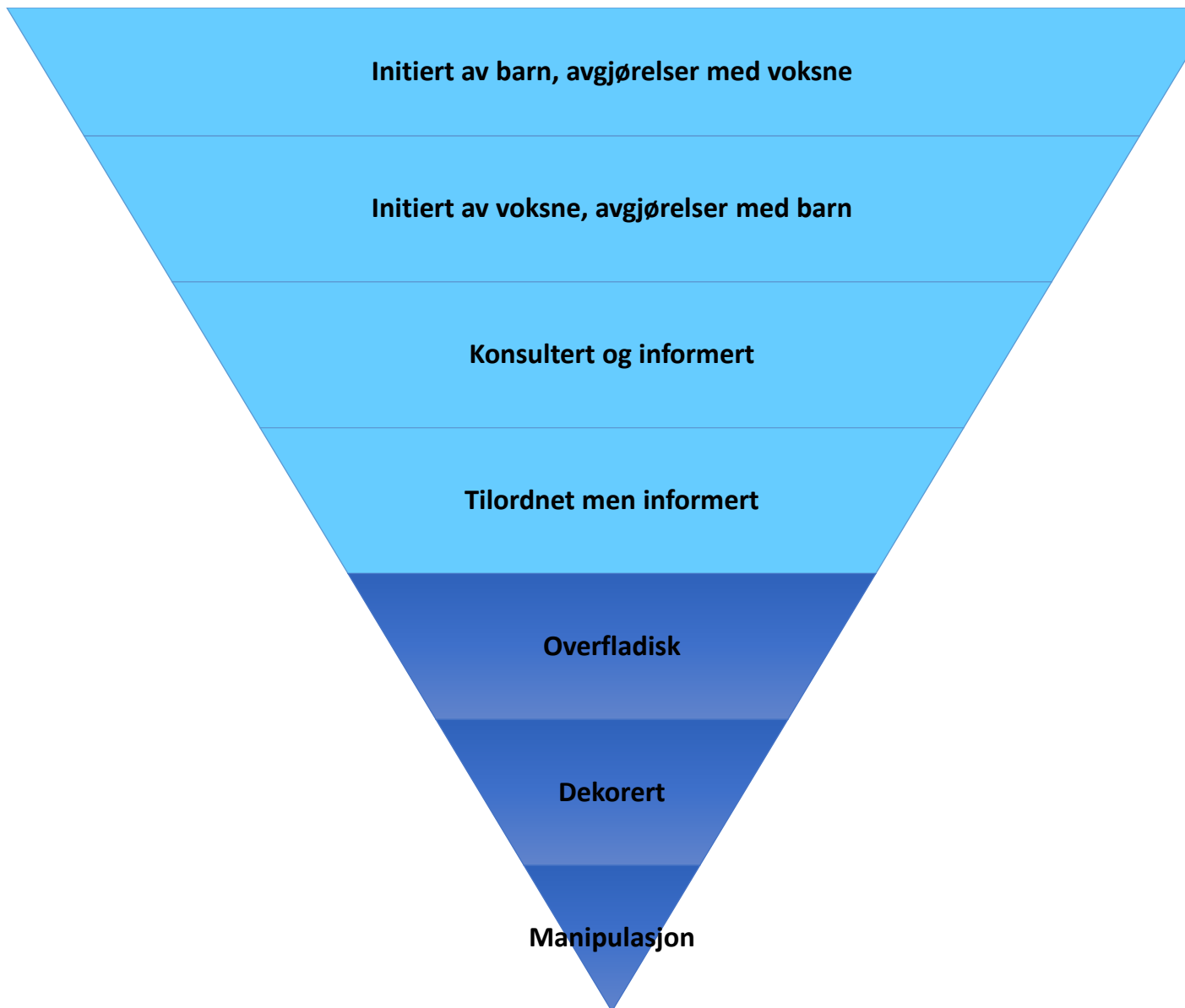
Det vil i denne sammenheng være relevant få et dypere innblikk i Roger Hart sitt arbeid. Han er professor i miljøpsykologi, og hans forskning fokuserer på barns utvikling i sammenheng med det fysiske miljøet omkring barnet. De fleste av hans studier konsentrerer seg om barnets utvikling, samt planlegging av barns miljø og utdanningsmiljøet til barn. Hart har i samarbeid med UNICEF forsket nærmere på barns medvirkning.

Hart (1992) fokuserer i sitt arbeid på demokrati og medvirkning i samfunnet, og deriblant skolen. For å begrunne viktigheten av medvirkning presiserer han at medvirkning er en grunnleggende rettighet blant borgere. Sett ifra et samfunnsperspektiv fremmes også viktigheten av at barn må involveres i meningsfulle prosjekter sammen med voksne. Hart påstår nemlig at det er urealistisk å forvente at barn plutselig blir ansvarlige, medvirkende voksne når de blir myndige, uten at de tidligere har fått utvikle kompetanse i å ta ansvar og bidra til å påvirke egen situasjon. Barns muligheter for medvirkning gir dermed positive ringvirkninger i form av at barna i større grad utvikler seg til å bli mer ansvarlige og medvirkende voksne.

Betydningen av medvirkning i skolen kan også begrunnes gjennom dens positive innvirkning på barnas motivasjon. Økt motivasjon fører til økt kompetanse, som igjen gir økt motivasjon til kommende prosjekter (Hart, 1992). Dermed er den positive spiralen i gang. Det vil si at elever bør involveres for å øke deres motivasjon og engasjement, som igjen gir økt kompetanse.

Hart illustrerer graden av medvirkning i en stige med åtte trinn. Hovedvekten legges på større program og konferanser i skolen og samfunnet, men han har også gode eksempler på hvordan man kan ta tak i elevers initiativ og tilrettelegge opplæringen med dette som utgangspunkt. Figuren nedenfor er en egenkomponert og tilpasset versjon av medvirkningsstigen. Den er utformet som et pyramidediagram. Den gir et visuelt bilde av graden av medvirkning, i tillegg kan man tenke seg at graden av motivasjon øker i takt med graden av medvirkning.

Illustrasjonen består av to ulike farger, de representerer skillet mellom reell medvirkning og ikke medvirkning. Hvert av pyramidens trinn settes i kontekst til skolehverdagen. Det vil følge en forklaring av innholdet i hvert trinn, ettersom det ikke er selvsagt hva de innebærer.



De tre nederste, mørke, trinnene kategoriserer Hart som ikke-medvirkende, og de fem øverste, lyse, trinnene som medvirkende. Ikke-medvirkende opplæring kjennetegnes ved at barna ikke har reel innflytelse, i motsetning til medvirkende opplæring der barna har en reel innflytelse på det som berører dem.

- Manipulasjon: Manipulasjon skjer når elever ikke har noen form for forståelse av det de gjør eller grunnen til det de gjør. Ved manipulasjon bruker lærerne elevene til å fremme sine egne avgjørelser, elevene har heller ingen anelse om hvordan deres

bidrag blir brukt. Manipulasjon er den nederste graden på pyramiden, der kan ingen medvirkning skimtes.

- **Dekorert:** Ved det andre trinnet på pyramiden fremstår elever som et resultat av lærernes ønsker. Dekorert skiller seg fra manipulasjon ved at lærerne ikke later som at det er inspirert av elever. Elevene blir brukt for å fremme lærerens arbeid på en relativt indirekte måte. Elever blir med andre ord brukt som dekorasjon for voksnes meninger og satt på sidelinjen ved avgjørelser.
- **Overfladisk:** Overfladisk brukes til å beskrive situasjoner hvor elever tilsynelatende får si sin mening, men egentlig ikke har mulighet til å påvirke gjennom egne formuler. Dette steget nærmer seg medvirkning. For eksempel kan det forekomme gjennom at lærere legger opp til valgalternativer som elevene må forholde seg til, men elevene har fortsatt ingen reell mulighet til å formidle egne meninger og påvirke i andre retninger.

-Skillet mellom ikke-medvirkning og medvirkning går her

- **Tilordnet men informert:** Dette er det første steget med en reell grad av medvirkning. Da forstår elevene intensjonen med det som skal gjøres, de skjønner hvem som har det siste ordet og hvorfor, og elevene selv ønsker å bidra før avgjørelser skal tas. Alt dette må opplæringen inneholde i skolehverdagen for å oppfylle det Hart legger i begrepet medvirkning.
- **Konsultert og informert:** Dette innebærer at prosjekter er utformet og styrt av lærerne, men elevene har forståelse for arbeidsprosessen samt at deres meninger blir tatt på alvor. Slik kan elevene komme med innspill til lærerne om hva og hvordan de ønsker å gjøre noe, lærerne kan da legge til rette undervisningen med utgangspunkt i elevenes ønsker og meninger. Dette krever at elevene blir hørt og tatt på alvor, og det vil være vesentlig at de blir informert om følgene av tiltakene.
- **Initiert av voksne, avgjørelser med barn:** Sjette trinn på medvirkningspyramiden innebærer at prosjekter initieres av lærerne, og at avgjørelsen diskuteres sammen med elevene. Slik får de i enda større grad medvirke læreprosessen og ta avgjørelser sammen med lærerne, i stedet for kun innspill etterfulgt av lærerens evaluering av tiltaket. På dette nivået er det viktig at alle elever som påvirkes blir involvert i prosessen.
- **Initiert av barn, diskutert med voksne:** På dette nivået begynner den utfordrende delen av medvirkningspyramiden. Læreren må tørre å slippe taket på den dirigerende rollen den ofte har. Her tar elevene selv initiativ til prosjekter eller læringsprosesser. De

diskuterer dette med lærerne som kan sette rammer som tar hensyn til for eksempel tid, ressurser eller læreplanen.

- Initiert av barn, avgjørelser med voksne: Det høyeste nivået av medvirkning innebærer de tar initiativ selv, og tar avgjørelser sammen med lærerne. Elevene utformer og styrer prosjekter eller læringsprosesser. Lærerne må gjerne blande seg, men da for å oppfordre elevene til å gå videre med sine tanker.

Ved at elever får mulighet til reell medvirkning i skolehverdagen vil de få mulighet til å utvikle sitt engasjement og sine evner. Det handler om at læreren tar tak i elevenes egne intensjoner og gjør det til læring – ikke bare faglig, men på andre områder også.

Hart påpeker at det ikke er nødvendig at elever bidrar på det høyeste nivået til enhver tid. Det ideelle er at ulike elever fremtrer på ulike medvirkningsnivå til forskjellige tidspunkt.

Opplæringen burde ha vært organisert slik at elever har mulighet til å velge det medvirkningsnivået som er høyest mulig for den enkelte elev (Hart, 1992).

2.2.2 Anerkjennelsens betydning i skolehverdagen

Hvordan vi kan forstå anerkjennelsens betydning innenfor skolehverdagens rammer og dens mulige påvirkning på elevens psykiske helse samt læringsutbytte gjør at begrepet må avklares innenfor konteksten av denne studien. Axel Honneth (2008) har i sitt verk «Kamp om anerkjennelse» redegjort for ulike forhold ved anerkjennelse og satt dette i et system. Hans verk har status som et sosialfilosofisk hovedverk, hvor betydningen av sosiale relasjoner for identitetsutviklingen fremheves. I «Kamp om anerkjennelse» utleder Honneth (2008) at anerkjennelse utspiller seg som en kamp i tre ulike sfærer. De nevnte sfærene er: kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Opplevelse av anerkjennelse innenfor hver sfære er et viktig steg i barnets utvikling mot å bli et selvstendig individ. Sett i lys av skolens dannelsesoppdrag vil det være sentralt at læreren har kunnskap omkring innholdet i de tre anerkjennelsessfærene. For å kunne bruke de ulike typene av anerkjennelse i den videre utledningen innen samhandlingen lærer – elev, må Honneths (2008) tre anerkjennelsessfærer belyses nærmere.

Anerkjennelsessfæren kjærlighet

Gjennom begrepet kjærlighet sikter Honneth (2008) til å ta ansvar for barnets beste, vise barnet omsorg og godta barnet slik det er. I anerkjennelsesteorien fremmes betydningen av nære relasjoner med omsorg, tillit og kjærlighet for utvikling av selvtillit hos barnet. For at barnet skal kunne utvikle evnen til tilknytning og tilhørighet, trenger det å erfare ubetinget kjærlighet. Samtidig trenger barnet å erfare at det kan løsrive seg for å utvikle selvstendighet.

På denne måten starter barnets utvikling mot å bli et autonomt individ. De nevnte erfaringene bør først og fremst begynne i det første nære relasjonene. I følge Honneth (2008) er denne prosessen dynamisk og påvirkes av individets erfaringer så lenge det lever, noe som aktualiserer barnets opplevelseserfaringer også gjennom skoleløpet.

Utviklingen av barnets selvoppfattelse baseres på barnets kjærlighetserfaringer. Honneth (2008) redegjør dette gjennom Winnicotts psykoanalytiske perspektiv. Barnets selvforhold utvikles først gjennom en «symbiotisk knytning» til moren, og deretter en «løsrivning» som fører til at begge opplever den andre som en uavhengig person (Honneth, 2008, s. 107).

Gjennom denne prosessen kjemper barnet en kamp for å bli anerkjent et selvstendig individ. At barnet får positive erfaringer gjennom en vellykket symbiose og løsrivning gjør det i stand til å inngå affektive relasjoner med andre samt kunne være alene og glad i seg selv.

I motsetning til erfaringer med kjærlighet, kan erfaringer med ulike former for forakt føre til feilutviklinger av barnets selvoppfattelse. Det kan være ulike former for fysiske eller psykiske krenkelser som hindrer utviklingen av et sunt selvilde. For barnet kan dette føre til konsekvenser i form av at barnet ikke klarer å være alene uten angst eller store bekymringer.

Kjærlighet som anerkjennelse danner fundamentet av emosjonell trygghet. Den intersubjektive kjærlighetserfaringen bidrar til emosjonell trygghet i ytringen av egne behov og fornemmelser, som utgjør den psykiske forutsetningen for å utvikle enhver form for selvoppfattelse (Honneth, 2008). I skolen blir det avgjørende at kjærlighet som anerkjennelse håndteres ut fra et pedagogisk perspektiv. Dette fremtrer som en del lærerens etiske ansvar gjennom lærerprofesjonens etiske plattform. Gjennom å blant annet basere seg på menneskeverdets ukrenkelighet legger den føringer for at lærere skal være omsorgsfulle og fremme likestilling og likeverd (Udir, 2012, s. 7). Lærerprofesjonens etiske plattform nevner ikke begrepet kjærlighet, men det kommer frem gjennom formuleringer som trygghet, omsorg og ansvar. Honneth (2008) vektlegger som nevnt omsorg, støtte og en ubetinget aksept av barnet slik det er som grunnlag for barnets positive selvutviklingsprosess. Dermed samsvarer lærerprofesjonens etiske plattform (2012) med Honneths (2008) teori om kjærlighet som anerkjennelse for en positiv selvutvikling hos barnet. Sett fra lærerens perspektiv blir Honneths (2008) anerkjennelsessfære kjærlighet avgjørende for elevens videre utvikling av evnen til å stole på seg selv samt å kunne inngå i nær samhandling med andre. Læreren må ut i fra skjønn og etiske vurderinger variere i hvilken grad og på hvilken måte anerkjennelsesformen kjærlighet skal utøves ovenfor det enkelte barn.

Kjærlighet som anerkjennelse er grunnleggende og regnes som en hjørnestein for de andre anerkjennelsessfærene når barnet inngår samhandling med andre i et større fellesskap.

Anerkjennelsessfæren rettigheter

Samfunnet som helhet har gjennom Honneths (2008) anerkjennelsessfære rettigheter fokus på individet rettigheter på lik linje med de andre medborgerne. For å gjøre seg fortjent til disse rettighetene kreves det at individet velger å følge samfunnets regler og normer. Ved at individet følger samfunnets bestemmelser blir det anerkjent som et fritt vesen.

Honneth (2008) hevder at anerkjennelse av rettigheter bidrar til en positiv utvikling av selvrespekt. Satt i skolens kontekst anerkjennes elevens rettigheter gjennom elevens rett til å bli en likeverdig deltaker i klassens læringsmiljø. Dersom denne retten ikke imøtekommes skjer en form for krenkelse med ekskludering som resultat. «Erfaringen av å nektes rettigheter faller derfor typisk sammen med et tap av selvrespekt, det vil si evnen til å forholde seg til seg selv som en likeberettiget interaksjonspartner for alle medmennesker» (Honneth, 2008, s. 142). Ved å nektes eller bli fratatt rettigheter og bli ekskludert fra fellesskapet krenkes individet. Denne typen krenkelse kan ifølge Honneth (2008) skade individets selvrespekt. Individet kan dermed sitte igjen med en opplevelse av at det man ikke er et likeverdig medlem med resten av fellesskapet.

Elevenes rettigheter i skolen ble avklart nærmere i kapittel 2.1 det juridiske fundamentet. Der presiseres elevenes rett til tilpasset opplæring ut fra hver enkelt sine evner og forutsetninger samtidig som det opplever tilhørighet i et klassefellesskap. I skolen fører dermed anerkjennelse som rettighet til både til praktiske og verdimeslige utfordringer når det kommer til å tilpasse opplæringen til både individet og fellesskapet simultant. I likhet med opplæringslovens rett til tilpassa opplæring og spesialundervisning presiserer også Honneth (2008) gjennom rettighetssfæren at det skal tas hensyn til individets evner og forutsetninger. For at man som lærer skal anerkjenne elevenes rettigheter handler det ikke bare om at alle elevene skal ha tilgang på de samme ressursene. Det handler derimot om at man må ta hensyn til elevens kapasitet for å gi eleven mulighet til deltakelse i fellesskapet på lik linje med de andre elevene. I lærerens virkelige arbeidshverdag er dette en reell pedagogisk utfordring. Denne utfordringen grunner i at et læringsmiljø påvirkes av mange skiftende faktorer, blant annet sammensetningen av ulike lærere, elever, foresatte, ledere, ressurser samt tilgjengelig utstyr og materiell.

Anerkjennelse og solidaritet

Anerkjennelse og solidaritet knyttes opp mot individets særegenheter. I motsetning til anerkjennelse rettigheter som fokuserer på likhetene for samfunnets individer. Her anerkjennes individenes særegne egenskaper, det som skiller individene fra hverandre (Honneth, 2008). Disse særegne egenskapene bidrar til en sosial verdsetting. Individet oppnår sosial verdsetting gjennom å være annerledes og unik. På denne måten bidrar individet til å øke samfunnets verdi.

Honneth (2008) fremmer anerkjennelse som solidaritet som vesentlig for individets utvikling av et godt selvverd. «En person kan nemlig bare føle seg «verdifulle» hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med andre» (Honneth, 2008, s. 134). For å gi utspring til verdsettelse hos fellesskapet trenger denne typen prestasjoner også å ha en verdi for resten av fellesskapet. På denne måten blir individet verdsatt avhengig av i hvilken grad samfunnet vurderer denne egenskapen som verdifulle. Solidaritet som anerkjennelse kan krenkes gjennom nedverdiggelse av ferdigheter eller en nedvurdering av prestasjoner. Individer som erfarer krenkelse i form av en slik sosial nedvurdering erfarer også et avtagende selvverd (Honneth, 2008). Det vil si at individets mulighet til å verdsette seg selv og sine karakteristiske egenskaper og ferdigheter svekkes. Å erfare denne formen for forakt kan medføre at individet ikke vil oppleve seg selv som en unik personlighet med verdi for fellesskapet.

I skolens læringsmiljø handler solidariteten om at verdier, holdninger og normer rommer en aksept og støtte til det unike og annerledesheten ved enkelteleven. Lærerens utfordrende oppgave blir å arbeide for å utvikle et godt læringsmiljø som rommer hele mangfoldet av elever i den aktuelle klassen. Det skal i klassens læringsmiljø oppleves som trygt å stå fram som annerledes med ens egne særegenheter, mangler eller styrker. Dette krever en indre trygghet og selvtillit hos enkelteleven. Dersom læreren mestrer å skape det trygge læringsmiljøet som rommer alle, kan samtlige annerledesheter og særegenheter komme til uttrykk og skape et læringsmiljø med rikdom.

Anerkjennelse som del av elevens personlige utvikling

Et individs selvoppfatning beskrives med begrepene selvtillit, selvrespekt og selvverd. Selvoppfatningen endres kontinuerlig ut ifra individets erfaringer innen anerkjennelse og solidaritet, men samtidig også erfaringer av forakt. Ved å se på menneskets sårbarhet og dets behov for å bli anerkjent som seg selv, kan erfaringer av forakt sammen med

krenkelse føre til at hele personens identitet bryter sammen (Honneth, 2008). Erfaringer med forakt er forankret i individenes subjektive følelsesmessige opplevelse på en slik måte at de kan motiveres til sosial motstand og konflikt, og på den måten kjempe om anerkjennelse.

Elever som del av et felles læringsmiljø er tilstede i de tre anerkjennelsessfærene til enhver tid. Anerkjennelsessfæren kjærlighet kan ses gjennom elevens omsorgsbehov samt behovet for både faglig og sosial støtte for å kunne utvikle selvtillit. Selvtillit gir eleven evnen til å mestre livet alene parallelt med evnen til å inngå samhandling med andre.

Anerkjennelsessfæren rettigheter kan ses gjennom elevens behov for å bli møtt likeverdig med samme rettigheter som medelevene. Det danner grunnlaget for at eleven utvikler selvrespekt og i så måte kan bli en fullverdig deltaker i læringsmiljøet. Den siste anerkjennelsessfæren, solidaritet, ses ved at elevens særegenhet blir møtt med aksept. Å bli møtt med aksept danner grunnlaget for utvikling av elevens selvverd, som øker elevens mulighet for å realisere sitt potensiale.

Lærerattferd i lys av anerkjennelsesteori

Ved å se på anerkjennelse (Honneth, 2008) i lys av teorien om intersubjektivitet (Røkenes & Hanssen, 2012) kan man enklere avklare forholdet mellom lærer og elev. Det er først og fremst avgjørende at læreren er bevisst på at relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk på grunn av maktforholdet. Læreren må være bevisst sitt ansvar om å se enkelteleven og møte den på en hensynsfull måte.

En anerkjennende lærer kan ta den andres perspektiv og forstå at eleven har sin egen opplevelsesverden, og responderer ut i fra egne motiver og intensjoner. I et intersubjektivt møte er det selve opplevelsen som deles (Røkenes og Hanssen, 2012). Et intersubjektivt opplevelsesfellesskap oppstår når lærerens og elevens gjensidige opplevelse av at den andres opplevelse samsvarer med ens egen. Slik blir anerkjennelse mulig i kraft av intersubjektivitet, ved at et intersubjektivt møte fører til gjensidig anerkjennelse. For at læreren skal klare å sette seg inn i elevens perspektiv og opprette et intersubjektivt møte kreves at læreren forstår elevens følelsetilstand og kjenner tilsvarende følelser i seg selv (Røkenes og Hanssen, 2012).

2.2.3 Salutogenese, et helsefremmende perspektiv

Fokuset på hvordan man kan utvikle selvverd hos sårbare elever retter søkelyset mot et helsefremmende perspektiv. Det vil i den sammenheng være relevant å se nærmere på den salutogene helsemodellen utviklet av sosiologen Aron Antonovsky (1923-1994). Oversatt til norsk betyr salutogenese helsens opprinnelse. I enkelte sammenhenger kan begrepet

salutogenese bli ansett som et paraplybegrep over ulike teorier omkring helsens opprinnelse. I denne studien viser begrepet til Antonovskys salutogene helsemodell.

Inngangen til det salutogene perspektivet begynte da han forsket på stress og oppdaget noe han opplevde som fascinerende. Antonovsky syntes det var tankevekkende at så mange som 29 % av kvinnene som hadde opplevd Holocaust, på tross av ekstreme erfaringer opplevde god psykisk og fysisk helse (Antonovsky, 2000). I stedet for å fortsette studiet med å fokusere på stressfaktorer hos de 71% som ikke opplevde livet godt, endret Antonovsky fokus. Han syntes at det var mer interessant å forsøke å identifisere friskhetsfaktorer blant de 29 % som opplevde god helse. Antonovsky oppsummerer i en setning «En salutogen tankegang er ikke bare en forutsetning for, men tvinger oss til å jobbe for å utforme og fremme en teori om mestring» (Antonovsky, 2012, s. 36-37).

I det salutogene perspektivet søkes det etter kunnskap om hvorfor mennesker klarer seg bra på tross av store påkjenninger. Fokuset rettes imot friskhet og ressurser i motsetning til risikofaktorer og diagnose. Slik får vi tilgang til alternativ og ny kunnskap, som kan brukes til å bedre fysisk og psykisk helse, livskvalitet og velvære hos mennesker. Salutogenese er både et perspektiv, en teori, en filosofi og en tilnærming. Den salutogene teorien viser relevans i skolesammenheng gjennom at lærere kan prøve å endre fokus. Mindre fokus rettet mot risikofaktorer og diagnoser, og rette fokuset mot hva som gjør at elever fungerer godt og har god psykisk helse.

Opplevelse av sammenheng – OAS

Antonovsky (1979) fant i videre studier ut at opplevelsen av sammenheng er betydningsfull for hvordan enkeltmenneskets liv, helse og velvære er. Antonovsky identifiserte *Sense of Coherence* (SOC), på norsk *Opplevelse Av Sammenheng* (OAS) som svaret på helsens opprinnelse. Antonovsky definerer det slik:

The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that one's internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can reasonably be expected (Antonovsky, 1979, s. 123).

Antonovsky (2000) utviklet et spørreskjema *The Sense of Coherence Scale*, SOC-scale, et måleinstrument utviklet for å teste hypotesen om det er sammenheng mellom OAS og helsetilstand. Han har gruppert OAS i tre dimensjoner og OAS kan måles på en skala fra svak til

sterk gjennom et spørreskjema for individer, grupper eller samfunn. De er tre dimensjonene som måles er:

- begripelighet – indre og ytre stimuli må kunne oppfattes som forståelig, strukturerbar og forutsigbar
- håndterbarhet – hvorvidt en klarer å aktivere passende ressurser fra seg selv eller nettverket rundt
- meningsfullhet – innsatsen må oppleves som verdt investering og engasjement

(Antonovsky, 2012).

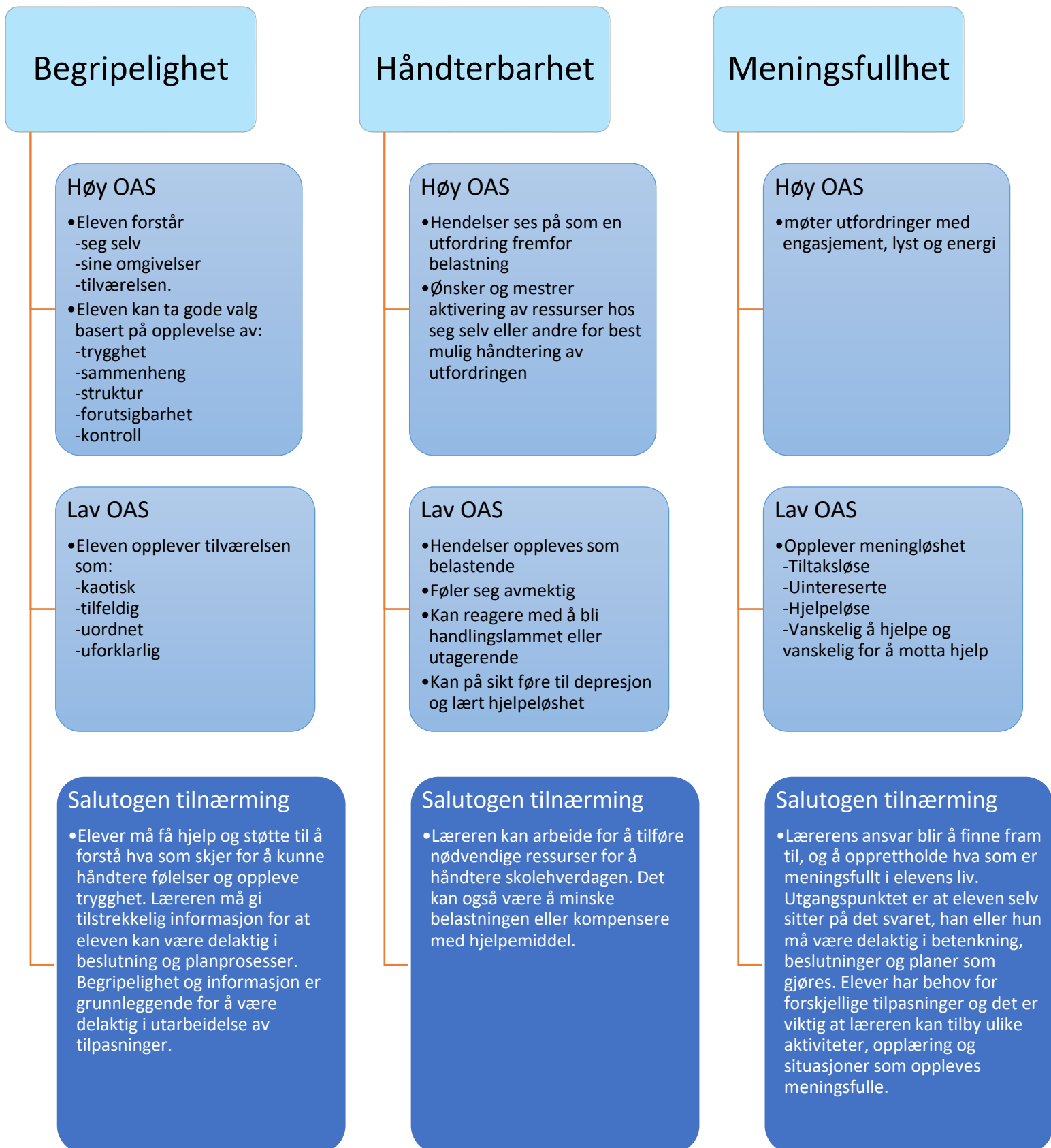
Antonovsky (2012) fant ut at meningsfullhet var den viktigste blant de tre faktorene. Meningsfullhet er modellens motivasjonsfaktor, uten å oppleve noe i livet som meningsfullt vil både forståelse og handlingsevne bli redusert (Antonovsky, 2012). Her anses det som relevant å trekke paralleller til skolehverdagen og elevenes OAS. Uten å oppleve noe ved skolen som meningsfullt vil elevene mangle motivasjonsfaktoren og både forståelse og handlingsevne hos elevene vil bli redusert.

Livskriser og stress er vanligvis knyttet til noe negativt, Antonovsky koblet derimot ikke alle påkjenninger til dårlig helse. Som Kelly Clarkson (2011) så fint formidler i en av sine sanger: «*What doesn't kill you makes you stronger*». Kan påkjenninger også være helsefremmende, avhengig av innhold og utfall av hendelsen (Antonovsky, 2000). Stressende hendelser i menneskers liv, både større eller mindre kriser, kan føre til at en person kommer ut med en styrket helse. I slike tilfeller aktiverer personen relevante generelle og spesifikke motstandsressurser til en bra håndtering av situasjonen (Antonovsky, 2012) I følge Antonovsky (2012) har personer med sterk OAS har større sannsynlighet for å oppleve en situasjon eller hendelse som en utfordring i motsetning til en byrde. Han oppfordret forskere til å utforske hypotesen om sammenheng mellom OAS, psykisk helse og velvære (Antonovsky, 2012). Resultater viser i ettertid direkte forbindelser mellom disse komponentene. (Langeland, 2007).

Gjennom det salutogene perspektivet ser en ikke en person som syk eller frisk, men en ser menneskets helse i bevegelse på linjen mellom ytterpunktene helse og uhelse. Målet med en salutogen tenkemåte er å se på hvilke faktorer som beveger en i retning helse (Antonovsky, 2000). Hensikten med en salutogen tilnærming i skolen vil da være å se på hvilke faktorer som beveger elevene i retning helse. For å på denne måten styrke elevenes OAS, psykiske helse og velvære.

Et enkelt svar på hvorfor noen klarer seg bra i livet på tross av store påkjenninger er OAS (Westlund, 2012). Westlund tydeliggjør innholdet i de tre OAS komponentene og forslag til hvordan en sosialarbeider kan utføre en salutogen tilnærming i yrkesutførelsen. Jeg velger her å basere meg på denne tilnærmingen og tilpasse den til i forholdet mellom lærer og elev. I figur 2 har jeg forsøkt å lage en fremstilling av identifisering av graden av OAS hos eleven og kommet med forslag på innsatsområder i elevens læringsmiljø.

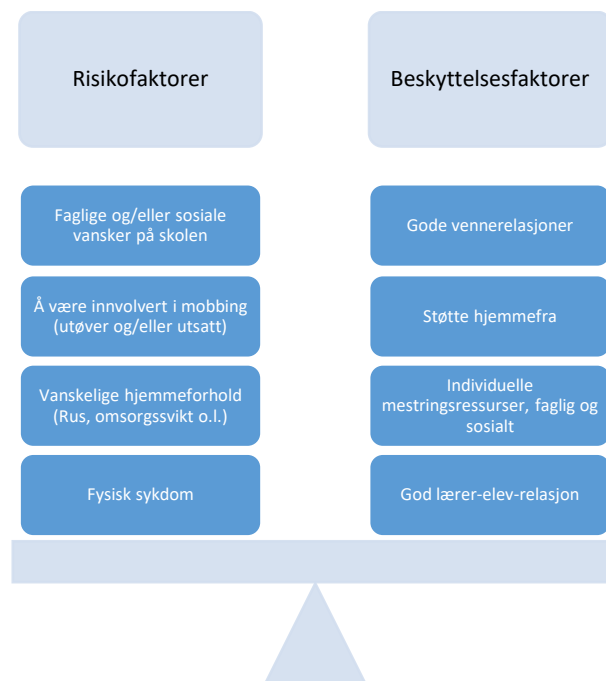
Figur 2 Fremstilling av innsatsområder i læringsmiljø ved identifisering av lav grad av OAS basert på Westlund (2012).



Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Livsmestring representeres gjerne gjennom begrepene salutogenese og resiliens. Studiens fokus retter seg mot faktorer for at noen elever klarer seg bra til tross for store belastninger. Begrepet resiliens knyttes ikke primært opp mot dagligdagse påkjenninger, men mer alvorlige belastninger man kan utsettes for. I likhet med høy OAS kan resiliens kan forstås som det å klare seg bra på tross av store påkjenninger, risiko og negative erfaringer (Ekornes, 2018). Det er imidlertid viktig å ha med seg at resiliens ikke handler om at man klarer seg suverent bra, men at man klarer seg relativt bedre enn andre som opplever tilsvarende påkjenninger. I følge Masten (2011) gjengitt av Ekornes (2018) utvikles resiliens i all hovedsak gjennom alminnelige hendelser og støtte i hverdagen. Der opplyses det at resiliens kan utvikles i skolen gjennom nære, positive relasjoner til trygge voksne og gode skoler som gir eleven selvtillit og muligheter til å lykkes (Ekornes, 2018).

For å få en dypere forståelse av samspillet av faktorer som både kan fremme og hemme utviklingen av god psykisk helse gjengis Ekornes (2018) sin fremstilling av risiko- og beskyttelsesfaktorer for elevers psykiske helse.



Figur 3 Sentrale risiko- og beskyttelsesfaktorer for elevers psykiske helse

(Ekornes, 2018, s.24)

Ifølge denne modellen er elevenes psykiske helse et resultat av samspillet og summen av en rekke faktorer. Skolens praksis omkring psykisk helsefremmende arbeid handler derfor om å

minimere antallet risikofaktorer og øke antallet beskyttelsesfaktorer for den enkelte eleven. I dette arbeidet er det viktig å være bevisst på hvordan læreren har makten til å både forverre og forbedre situasjonen når en elev utsettes for ulike risikofaktorer (Ekornes, 2018).

3 Metode

I metodekapitlet redegjøres de metodiske valg som ligger til grunn for planlegging og gjennomføring av undersøkelsen. Valg av metode presenteres i sammenheng med oppgavens formål. Deretter vil jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted samt min forforståelse for fenomenet som undersøkes. Videre vil forskningsprosessen, tolkning og analytiske tilnærminger diskuteres slik at studiens fremgangsmåte og vurderinger gjort underveis kommer tydelig frem. Til slutt vil studiens validitet og reliabilitet drøftes, samt studiens etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Følgende delkapitler redegjør for de vitenskapsteoretiske betraktningene som ble gjort i forbindelse med metodevalg og vitenskapsteoretiske tilnærminger. Videre har jeg valgt å benytte meg av en kombinasjon av to vitenskapsteoretiske tilnærminger. Gjennom å se funnene i lys av to ulike tilnærminger gis muligheten til en bredere analyse av dataene.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

For å få frem et mest mulig helhetlig bilde av lærernes opplevelse av arbeidshverdagen i møte med den aktuelle elevgruppen vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig. Gjennom en kvalitativ tilnærming ønsker forskeren å forstå verden sett fra forskningsobjektets side (Kvale & Brinkmann, 2015). Det dreier seg med andre ord om å få et innblikk i informantens livsverden, hvordan de opplever og forholder seg til sin hverdag. I forskningsarbeidet ønsker jeg å utvikle forståelsen av læreres opplevelser rettet mot elever som strever. I hvilken grad lærere er bevisst opplæringens påvirkning av elevens selvverd og hvordan de opplever samarbeidet med andre instanser.

3.1.2 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Formålet med undersøkelsen er å få en bedre forståelse av et fenomen. Fenomenet er i denne sammenheng: Elever som utvikler god selvoppfattelse på tross av en negativ skoleopplevelse, som medfører økt risiko for å utvikle psykiske plager. Gjennom forskningen ønsker jeg å få en dypere forståelse for fenomenet og samtidig se funnene i en større helhet.

Forskningens hensikt ligger til grunn for den hermeneutiske tilnærmingen. Postholm og Jacobsen (2011) beskriver en hermeneutisk tilnærming som en metode hvor man setter

avgrensede deler inn i en større helhet. Motsetningen til den hermeneutiske tilnærmingen er den positivistiske retningen, som også forekommer innen samfunnsvitenskapelig forskning. Den positivistiske tilnærmingen er ofte kvantitativ og konsentrerer seg i hovedsak om fenomener som kan måles og telles uten at man selv aktivt deltar innenfor det området som skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2011). Denne tilnærmingen føltes mindre relevant for oppgavens mål. Dermed rettes forskningen mot en hermeneutisk tilnærming.

Fenomenet som skal undersøkes gir også grunnlag for en fenomenologisk tilnærming til forskningsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en fenomenologisk tilnærming som en metode hvor man som forsker forsøker å sette seg inn i virkeligheten slik den fremstår for informanten. Man prøver å forstå informantens virkelighet ut ifra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Med andre ord så ønsker man å få tak i informantens subjektive opplevelser og forsøker å danne seg en forståelse av hvordan informanten fremstiller sin virkelighet.

Utfordringen med den fenomenologiske tilnærmingen blir å legge vekk sine egne subjektive oppfatninger omkring fenomenet. Målet er å møte informanten så objektivt som mulig, med den hensikt at ens egen oppfatning av fenomenet kan endres underveis i forskningsprosessen. Gjennom den hermeneutiske tilnærmingen er hensikten å fortolke informantens budskap gjennom at budskapet settes inn i en helhetlig sammenheng. Den hermeneutiske tilnærmingen grunner også i at vår kunnskap er basert på vår egen forforståelse og forkunnskap.

Hermeneutikkens fremste forkjemper Hans-Georg Gadamer (1900-2002) påpekte viktigheten av at forskeren er bevisst sine forkunnskaper og fordommer. Dette grunner i teoriens ideologi om at forståelse av tekst, tale eller handlinger aldri begynner på bar bakke. Forståelsen utgår alltid fra vårt eget kunnskaps- og forståelsesmessige ståsted (Hans-Georg Gadamer, 2018).

Vår forståelse og intellektuelle synsvidde vil stadig endres på grunn av menneskers kontinuerlige interaksjon og samspill med hverandre gjennom vår interaksjon med hverandre i situasjoner som selv er resultat av tidligere interaksjoner (Hans-Georg Gadamer, 2018).

Ut i fra problemstillingen og oppgavens hensikt ble det naturlig å velge intervju som forskningsmetode. Før intervjuet vil det være vesentlig å bevisstgjøre seg omkring egen forkunnskap og forforståelse, og tenke igjennom hvordan dette kan prege intervjuet og i hvilken grad det rommer mulighet for misoppfatninger. Under intervjuet var ønsket å få tak i lærernes subjektive opplevelser og oppfatning omkring fenomenet. I etterkant av intervjuet vil de kategoriserte funnene i den transkriberte teksten ses i lys av en helhet, samtidig som

helheten ønsker å romme funnene. Ved en slik tilnærming til forskningen vil den kategoriseres som en kvalitativ studie med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.

3.1.3 Induktiv tilnærming

Forskning med en induktiv tilnærming er forskning som kombinerer teori og empiri. I samfunnsvitenskapelig forskning ønsker man å integrere teori og empiri. Grunnen til det er at kun teoretiske beskrivelser alene fremstår som isolerte beskrivelser med liten verdi. Samtidig vil empiri alene kunne fremstå som antagelser og spekulasjoner (Johannesen et al., 2016). For å kunne resultere i samfunnsvitenskapelig forskning av interesse velger jeg en induktiv tilnærming ved å kombinere teori og empiri. Aktuell teori er samlet med utgangspunkt i problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål, og empiri er innhentet gjennom intervju.

3.2 Design og metode

I delkapitlet design og metode redegjøres prosessen med datainnhenting. For innhenting av kvalitativ data benyttes metoden semistrukturert intervju. Johannesen (2016) skriver den mest brukte metoden for å samle inn egne data er det kvalitative intervjuet. Metoden gir gode muligheter for at informantens erfaringer og oppfatninger kommer godt frem (Johannesen et al., 2016).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Studiens kvalitative datainnhenting skjer i form av et semistrukturert intervju. Denne typen forskningsintervju preges av en åpenhet i kombinasjon med en viss struktur. Intervjuet gjennomføres som en samtale der informanten er delaktig i forskningsarbeidet gjennom å skape mening og forståelse om et emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju gjennomføres som en dialog mellom forsker og informant. Dialogen struktureres gjennom en intervjuguide bestående av fastlagte tema og stikkord. Intervjuets åpenhet gjør at forskeren kan følge informantens fortelling og få en dypere forståelse. Temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis basert på dialogen med informanten. En dialog er godt egnet for å få innsikt i informantens opplevelser, erfaringer og egne perspektiver rundt et fenomen. Det semistrukturerte intervjuet egner seg godt nettopp på grunn av dens kombinasjon av åpenhet og struktur. Forskeren har muligheten til å stille oppfølgings spørsmål for å få en økt forståelse, samtidig som intervjuguiden hjelper med å holde kursen rettet mot problemstillingen. Forskningsintervjuet handler altså om både sosial samhandling og kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet blir derfor en samtale med et bestemt formål gjennomført med en viss form for struktur og hensikt.

Forskningsintervjuet blir en dialog som er styrt og definert av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). For å besvare problemstillingen min var jeg ute etter læreres opplevelse og bevissthet omkring elevgruppen og skolens påvirkning på elevenes psykiske helse. Da gir et semistrukturert intervju informantene mulighet til å komme med utdypende forklaringer, samtidig som intervjuguiden styrer samtalen i ønsket retning.

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden til et semistrukturert intervju består ikke av ferdig formulerte spørsmål, men en liste bestående av temaer og generelle spørsmål som skal gås nærmere inn på (Johannesen et al., 2016). Med utgangspunkt i studiens vitenskapsteoretiske tilnærming er det viktig å ta hensyn til min forforståelse og forkunnskap i utarbeidelsen av intervjuguiden. Min forforståelse vil påvirke temaene jeg velger ut, samt hvordan jeg fortolker resultatene. Dette vil influeres av mine egne erfaringer og fordommer om hvordan en strevsom skoleopplevelse påvirker elevenes selvverd, og mine tanker om mulige endringer. Min subjektive opplevelse og erfaring som elev i studiens vinkling kan være et positivt tilskudd, men kan også hindre meg i å se andre aktuelle temaer. Basert på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål utarbeidet jeg en intervjuguide der jeg ønsket overordnede tema. Det vil si at intervjuguidens tema ikke blir for spesifikk og styrende i den grad at det påvirker resultatenes retning. Jeg ønsket en intervjuguide som ga rom for refleksjon og samtidig gi informanten mulighet til å vektlegge det som hen opplever som viktig og relevant innenfor det overordnede tema. Derfor endte intervjuguidens temainndeling i generelle områder som enhver lærer kan uttale seg om. Områdene det er snakk om ble læreren og elevgruppen, undervisningen, tiltak og læringsutbytte, samt opplevd samarbeid med andre instanser. Hvert område inneholdt stikkord eller spørsmål som ble drøftet. I hvilken grad de ulike temaene ble vektlagt og drøftet ble styrt av informantens meddelelse. For å skape en større felles forståelse av elevgruppen det er snakk om, valgte jeg å utarbeide en case som ble presentert for informantene sammen med intervjuguiden. Eleven i casen ble også brukt som eksempel og bidrag til ytterligere refleksjon i varierende grad gjennom intervjuene.

På grunn av at min egen skoleopplevelse er såpass nærstående er det særlig viktig å være bevisst på eget kroppsspråk. Væremåten vår er viktig samhandlingen til den andre, for å skape tillit og trygget i relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2002) Forskerens kroppsspråk kan både oppmuntre og fraråde informanten til å snakke om temaet de er inne på. For å kunne være profesjonell i møtet med informanten er det viktig å bevisstgjøre seg sitt kroppsspråk og væremåte. Kroppsspråket kan formidle følelser man selv ikke er bevisst. Det er viktig å

forberede seg på at følelser kan vekkes hvis samtalen dreies mot strevsomme opplevelser, eller andre vanskelige opplysninger kommer frem.

3.2.3 Utvalg

Til å begynne med var jeg i tvil om hvem jeg ønsket å intervju. Hvem som velges som informanter påvirker resultatets perspektiv og vinkling. Alle de aktuelle informantene bidrar med styrker og svakheter på hver sin måte. Valget av informanter besto av tre mulige perspektiver for oppgavens vinkling. De aktuelle vinklingene sto mellom elevperspektivet, lærerperspektivet eller ekspertperspektivet. Ekspertperspektivet ville da bestå av skolens hjelpeinstanser som pedagogisk psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatri.

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) sin styrke er at de møter flere elever som kan oppleve å ikke lykkes på skolen. Deres jobb går ut på å hjelpe elever med særskilte behov, og hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette. De skal ha god kunnskap om hvordan man tilrettelegger for sårbare barn. PPT sin svakhet er at de mangler den daglige og nære kontakten med elevene som lærerne har. Styrken ved å intervju barne- og ungdomspsykiatri er deres faglige kunnskap og erfaring med barn som strever, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. De har også et bedre grunnlag for å uttale seg om de langsiktige konsekvensene av å ikke lykkes på skolen. De kan også ha fine innspill når det kommer til livsmestring, og hvordan det kan gjennomføres på en god måte for styrke selvvverd. Kanskje har de også et annet perspektiv på tilpasning og tilrettelegging?

Fordelen med å rette oppgaven mot elevperspektivet ville vært at man får med elevstemmen. Elevene får en mulighet til å fortelle hvordan de opplever skolen og ikke minst hvordan de ønsker at skolen skal være for å bidra til positiv utvikling av selvvverd. Svakheten med elevperspektivet er at elevene ikke kjenner til skolens retningslinjer, lovverk og muligheter for tilpasning på samme måte som de voksne som har dette som en del av sin arbeidshverdag.

Valget falt dermed på lærerperspektivet. Lærerne har den nære relasjonen med elevene, samtidig som de har kjennskap til skolens styringsdokumenter og tverrfaglige samarbeid med ulike hjelpeinstanser. Selv om lærere ikke kan forventes å sitte med den samme ekspertisen som PPT og BUP innehar eller elevenes egentlige opplevelser virket lærerperspektivet som den naturlige vinklingen.

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene vil det være relevant å få en forståelse av lærernes nåværende ståsted og opplevelse rundt fenomenet for så å se nærmere

på hva som eventuelt kan endres. Lærerne kan også bistå med forslag til eller erfaringer med ulike tiltak i en slik situasjon.

Gjennom å intervju noen få lærere vil det sannsynligvis være variasjon i både interessen og innsikten omkring fenomenet det forskes på. Med dette kan man spørre seg om det vil være representativt for andre skoler enn de som stiller som informanter. Jeg ønsket informanter representerer mangfoldet av ungdomsskolelærere, med tanke på utdanningsløp, alder og fartstid i yrket og ulike erfaringer. Derfor ønsker jeg ikke at inkluderingskriterier og ekskluderingskriterier skal være alt for spesifikke og på denne måte gi rom for at informantene har noe ulik erfaring og utdanningsløp.

Utvalget består av ungdomsskolelærere i eget fylke. Intervjuene ble gjennomført både fysisk på skolens lokale der det er mulig, og gjennom videosamtaler av hensyn til smittevern.

Inkluderingskriterier:

- Har erfaring som kontaktlærer, på nåværende tidspunkt eller tidligere
- Har erfaring med elever som strever med oppmerksomhet, konsentrasjon/motivasjon
- Har jobbet som lærer de siste 5 årene
- Har kjennskap til fagfornyelsens innhold
- Lærer på ungdomstrinn

Eksklusjonskriterier:

- Ingen erfaring innen det aktuelle temaet.
- Ikke pedagogisk utdanning

Rekruttering av informanter ble gjennomført ved å sende e-post til rektorer ved 10 ulike skoler i de nærmeste kommunene. E-posten inneholdt en oppfordring til at rektorene undersøkte om noen av skolens ungdomsskolelærere kunne stille opp som informanter. Responsen var liten og noen trakk seg da det nærmet seg intervju. Dermed ble ytterligere forespørsler sendt ut direkte til ungdomsskolelærere også i egen kommune, som resulterte i større respons.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at kvalitative intervju har en tendens til å ha enten for få eller for mange informanter. Ved for få informanter blir det vanskelig å generalisere mellom informantene. Ved for mange informanter blir tiden for knapp til å foreta en dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I utvelgelsen av antall informanter må man ta hensyn til både undersøkelsens formål og tiden man har til rådighet.

Studiens utvalg består av fire ungdomsskolelærere. Alle med kontaktlærererfaring, stor variasjon i alder, erfaring og utdanningsbakgrunn. Nyere intervjuundersøkeøser har inntrykk av at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

3.2.4 Kvalitetssikring av datamateriale

Studiens datamateriale består av de fire gjennomførte intervjuene. For å sikre intervjuenes kvalitet var det viktig å rette fokuset mot informantene og deres beretninger, slik at jeg kunne komme med nødvendige oppfølgingsspørsmål. Dokumentasjonen av intervjuene ble utført med lydopptak. Lydopptaket ble gjennomført via nettskjemas diktafon-app på mobiltelefon for en sikker oppbevaring av lydfilen. Jeg hadde også med intervjuguiden i papirformat for å kunne notere tanker og ideer som dukket opp underveis eller gjengi skildringer av informantens kroppsspråk. For eksempel ble en av informantene så engasjert at hen nesten slo i bordet.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Den viktigste forberedelsen til gjennomføringen av intervjuet var at det måtte skje uten forstyrrelser og avbrytelser. Normalt sett ville alle intervjuene bli gjennomført fysisk, men grunnet den pågående pandemien har flere lærere blitt mer komfortabel med videosamtaler. Så av den grunn ønsket jeg å legge til rette for videosamtale som en mulighet for informanter på andre skoler av hensyn til smittevern. Dette fungerte greit til tross for manglende observasjon av kroppsspråk og delvis dårlig lyd kvalitet som påvirket flyten i samtalen. For gjennomføring av fysiske intervju var skolens møterom et egnet sted. De fysiske intervjuene ble gjennomført på kveldstid slik at informanten ikke hadde noe tidspress eller andre avtaler å forholde seg til. Slik ble intervjusituasjonen praktisert under mindre stressende omgivelser.

3.2.6 Transkribering

Etter de fire intervjuene satt jeg igjen med omtrent 4 timer med lydopptak. For å få oversikt over datamaterialet var det nødvendig å transkribere det. Kvale og Brinkmann (2015) definerer transkripsjon som å transformere. Det vil si at noe endres ifra en form til en annen, som i dette tilfellet et muntlig data som endrer form til nedskrevet tekst. Hensikten med å transkribere intervjuene er å strukturere intervjusamtalene slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte like etter intervjuene var gjennomført for å ha det mest mulig ferskt i minne. Prosessen med transkriberingen er en verdifull måte å

bli kjent med og sette seg inn i datamaterialet. Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men også nødvendig del av bearbeidelsen av datamaterialene.

3.2.7 Analyse

Innen kvalitative studier kan ulike analysemetoder benyttes. Studien har som tidligere nevnt en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming som gjør at vi må være bevisst egen forforståelse, uavhengig av hvilken analysemetode som velges. Min forforståelse vil utvilsomt påvirkes av min fireårige lærerutdanning med videreutdanning i spesialpedagogikk, samt egen skoleopplevelse og annen erfaring og kunnskap som jeg har tilegnet meg gjennom livet. Analysemetoden jeg har benyttet meg av er systematisk tekstkondensering av Malterud (2018). Analysemetoden har ingen filosofiske røtter eller kvalitative metodetradisjoner, men er inspirert av Giorgis psykologiske fenomenologiske analysemetode. Gjennomføringen av analysen skjer gjennom fire trinn (Malterud, 2018).

Helhetsinntrykk:

Først leste jeg igjennom datamaterialet for å få et helhetsbilde. I begynnelsen med er helheten viktigere enn detaljene i materialet. I denne fasen av analysen er det viktig at egen forforståelse og teoretisk referanseramme forsøkes å settes til side, slik at man er så objektiv som mulig. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er ledende for at man stiller seg åpen for de inntrykkene materialet formidler. Etter at hele materialet er lest oppsummerte jeg inntrykkene og dannet et bilde om foreløpige temaer (Malterud, 2018).

Meningsbærende enheter:

I det andre trinnet av analysen tok jeg fatt i de delene av materialet som skulle studeres nærmere. Her ble de foreløpige temaene fra forrige trinn studert, dette ga grunnlaget for kodegrupper. Jeg gikk igjennom datamaterialet linje for linje for å finne de meningsbærende enhetene. Her sorterte jeg materialet ved å skille irrelevant tekst fra relevant tekst og benyttet den teksten som belyser problemstillingen.

Kondensering:

Ved bruk av kondensering ble informasjonen systematisert. Det vil si at innholdet i de meningsbærende enhetene ble sortert i kodegrupper. På dette tidspunktet er det vanlig å gå fram og tilbake i teksten. Nye koder kan tilkomme etterhvert, og man må på nytt gå igjennom de meningsbærende enhetene (Malterud, 2018). I denne fasen ble datamaterialet redusert fra tekstsider til kodegrupper av meningsbærende enheter. Videre ble kodegruppene behandlet hver for seg og ut fra de nye nyansene som kom fram ble det dannet nye subgrupper.

Hensikten med dette trinnet er å bidra til å rette materialet mot spørsmålene som stilles. For å ikke miste oversikten er det i denne fasen viktig å ikke danne for mange subgrupper. Jeg gikk igjennom hver eneste meningsbærende enhet i subgruppene, og vurderte om den skulle inngå i kondensatet, eller om den passet inn i en av de andre gruppene. Dersom den ikke tilførte noe til problemstillinga, ble den tatt ut. Grunntankene i de meningsbærende enhetene ble skrevet som kondenserte sitater. Kondensatet sammenfatter og sier noe om hva som befinner seg i den aktuelle subgruppen, der ord og begreper fra deltakerne har satt sine spor fra de meningsbærende enhetene (Malterud, 2018).

Syntese:

I siste trinn av analysen settes delene sammen igjen. Her tok jeg en vurdering om resultatene gav en gyldig beskrivelse av den sammenhengen de opprinnelige ble hentet ut fra. Til slutt skrev jeg en analytisk tekst av kondensatene til hver subgruppe og kodegruppe. Den analytiske teksten fremstiller noe av hovedfunnene i studien. Etterpå sjekkes den analytiske teksten for mulige feil som motsier funnene i datamaterialet. Informantenes budskap fremmes av og til gjennom bruk av sitater i teksten. Deretter ble subgruppene samlet til kategorier (Malterud, 2018). Funnene i kategoriene ble til slutt inkludert under forskningsspørsmålene der de tilfører funn av betydning og relevans.

3.3 Vurdering av studiens kvalitet

I dette delkapitlet vil jeg forsøke å redegjøre for studiens kvalitet. I hvilken grad studiens datamateriale er egnet til å svare på forskningsspørsmål og problemstilling. Datamaterialets kvalitet avhenger også av forskningens etiske betraktninger, derfor inkluderes også forskningsetikk som en del av studien kvalitet. Avslutningsvis redegjøres det for hvordan studiens kvalitetssikring ble ivaretatt gjennom dens validitet og reliabilitet.

3.3.1 Forskningsetikk

For å gjennomføre et etisk forsvarlig forskningsprosjekt innebærer det å følge noen grunnleggende prinsipper som er nedfelt i retningslinjer og lovverk (Dalen, 2011). I Norge reguleres forskning av forskningsetikkloven. Loven tredde i kraft 2017, for å bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017). Kvalitative studier innebærer møter med mennesker der kunnskap utvikles i møtet mellom dem. Som forsker er man da forpliktet til å sette seg inn i de etiske utfordringene dette innebærer, samt lovgivningen som regulerer forskningen (Malterud, 2018). For samfunnsvitenskapelig forskning gjelder retningslinjer utarbeidet av

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Det er et faglig uavhengig og rådgivende organ som blant annet skal sørge for at de forskningsetiske retningslinjene til enhver tid er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning (NESH, 2016). Denne studien inkluderer mennesker og lydopptak under intervjusituasjonen. Det gjorde det nødvendig å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om tillatelse for innhenting av personopplysninger før datainnsamlingen kunne begynne. NESH angir retningslinjer for fritt og informert samtykke, samt krav til konfidensialitet.

Informert samtykke

Siden forskningsintervjuene inkluderer mennesker, kreves det at informantene gir et fritt og informert samtykke (NESH, 2016). For å ivareta dette kravet og vise hensyn til studiens informanter ble det utarbeidet et informasjonsskriv. Skrivet inneholdt en kort beskrivelse av studiens formål, hva deltakelse vil innebære, hvordan intervjuet vil foregå og en samtykkeerklæring med mulighet for å gi samtykke. I skrivet kommer informantens rettigheter tydelig frem. Det inkluderer frivillig deltakelse, retten til å trekke seg når man vil, taushetsplikt og at anonymiteten vil bli bevart. Skrivet informerer også om hva datamaterialet skal brukes til, at det blir oppbevart trygt og sikkert, håndtering av materialet underveis og når studien er avsluttet. Hensikten med skrivet er at det skal oppleves trygt for informantene å delta, og at man viser respekt for informantene.

Så fort søknaden fra NSD ble godkjent kontaktet jeg med skolens rektorer gjennom epost med forespørsel om aktuelle lærere for studien sammen med informasjonsskrivet.

Informantene fikk også tilsendt informasjonsskrivet sammen med samtykkeerklæringen som skulle signeres i forkant av intervjuet. Ved digitale intervju ble samtykket bekreftet muntlig starten av lydopptaket. Dette tydeliggjør mitt forskningsetiske ansvar og sikrer informantenes rettigheter (NESH, 2016).

Konfidensialitet

For å gjennomføre en forsvarlig forskningsetisk studie er man pålagt gjennom NESH (2016) sine føringer å behandle innsamlet informasjon om personlige opplysninger på en konfidensiell og fortrolig måte. I kvalitativ forskning kan anonymisering by på utfordringer. Kvalitative utvalg er ofte små, noe som kan true anonymiteten og gjøre informantene sårbare for gjenkjenning. I denne studien er det ikke nødvendig at det avdekkes personlige eller sensitive opplysninger. Likevel er det av betydning at alt datamaterialet skrives ut anonymisert, uten opplysninger om navn, sted eller forhold som kan føre til gjenkjenning av

informantene. Forskeren må unngå gjenkjennbare formuleringer, som dialekter eller personlige måter å uttrykke seg på i formidlingen av funn og bruk av sitater (Malterud, 2018). På dette grunnlaget ble alle intervjuene transkribert til bokmål og informantenes navn ble aldri skrevet ned. For å ivareta anonymiteten fremstilles alle informantene som kjønnsnøytrale og dialektsnøytrale. Samtidig er det viktig at man ivaretar det unike i datamaterialet, blant annet skal meningsinnhold i sitater bevares slik det ble sagt. Deltakelsens anonymitet ble presisert ovenfor informantene, at alle personlige og sensitive opplysninger anonymiseres, og slettes ved prosjektets slutt. Lydopptak og transkriberinger har vært forsvarlig oppbevart i tråd med Nord universitet sine retningslinjer under hele prosjektperioden. Informantene fikk benevnelsene Informant A, Informant B, Informant C og informant D. Disse benevnelsene ble benyttet gjennomgående i transkriberingen, analysen og fremstilling av funn. Disse benevnelsene vil også vedvare over prosjektets publisering.

3.3.2 Vurdering av datamaterialets kvalitet

Datamaterialets kvalitet avhenger også av at man i forskningsprosessen opparbeider et tillitsforhold i relasjonen, men man må samtidig være bevisst på asymmetri i maktforholdet mellom forsker og informant. Det er forskeren som styrer og legger føringen for samtalen (Kvale & Brinkmann 2015). Det kan i kvalitative studier være utfordrende å skulle vurdere ens egen forsknings styrker og svakheter når det kommer til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Reliabilitet

I følge Grønmo (2016) dreier reliabilitet seg om forskningen og empiriens pålitelighet. Det vil si at forskningens reliabilitet viser i hvilken grad datamaterialets variasjoner skyldes særtrekk ved datainnsamlingen. For å drøfte studiens reliabilitet vurderer jeg studiens metode. Befring (2002) presiserer at i en kvalitativ studie kan forskerrollen prege innsamlingen av data ved at man som forsker går inn i et samspill med informantene og relasjonen som oppstår er av betydning. Dette gir rom for refleksjon omkring intervjusituasjonen og stemningen, om det kan påvirke samtalen slik at svarene ikke harmonerer med realiteten. For å prøve å minimere målingsfeil som dette ønsket jeg å legge til rette for en trygg og uformell setting i form av et semistrukturert intervju. Transkribering av intervjuene bidrar også til økt reliabilitet ved at samtalen ble ordrett nedskrevet og gir mindre mulighet for subjektive tolkninger av informantenes utsagn.

I lys av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming vil studiens pålitelighet styrkes gjennom et bevisst forhold til ens egen forforståelse og forkunnskap, samt ens væremåte i møte med informantene. Dermed er det viktig å være bevisst sin egen forskerrolle når det gjelder studiens pålitelighet. Ens egen forforståelse vil kunne påvirke hva man ser etter, både på et bevisst og ubevisst plan. På grunn av dette vil jeg kunne påvirke forskningen på den måten at jeg selv har forkunnskap og erfaring om fenomenet. Min personlige bakgrunn har med andre ord betydning for hva jeg ser etter, og hvordan jeg tolker og analyserer funnene.

For å vurdere en studies reliabilitet rettes fokuset ofte mot vurderinger av hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Uavhengig av ens bevissthet og nøyaktighet vil ikke en samtale kunne etterprøves på samme måte som et spørreskjema i en kvantitativ studie. Det vil være umulig for en annen forsker å duplisere kvalitativ forskning (Johannesen et al., 2016). Forskningens reliabilitet styrkes dermed gjennom å beskrive gangen i forskningen nøyaktig slik at forskningen blir så transparent som mulig (Postholm & Jacobsen, 2011). Grønmo (2016) definerer lav reliabilitet gjennom at variasjoner i datamaterialet har stor sammenheng med selve utformingen eller gjennomføringen av datainnsamlingen. På den andre siden defineres høy reliabilitet gjennom at variasjoner i datamaterialet i liten grad henger sammen med de metodiske forholdene (Grønmo, 2016).

I forsøket på å sikre høyest mulig grad av reliabilitet i min studie har jeg etterstrebet å gjennomføre intervjuene slik de var planlagt på forhånd. Gjennom semistrukturerte intervjuer forsøkte jeg å legge til rette for at informantenes virkelige opplevelser og synspunkt skal komme frem gjennom temabaserte dialoger og ved å skape en intervjusituasjon preget av en trygg og avslappet stemning. Man må også ha i tankene at dette også kan bidra til at reliabiliteten i noen grad svekkes. Siden store deler av dialogen i semistrukturerte intervju formes av konteksten, kan det tenkes at datainnsamlingen kan ha blitt påvirket av den enkelte intervjusituasjonen. Andre faktorer som bidrar til å styrke reliabiliteten er at intervjuet finnes på lydopptak, og redegjørelse av teoretisk ståsted. Lydopptaket sikrer at man får en ordrett transkribert tekst av datamaterialet, som er vesentlig for analyseprosessen. Den teoretiske redegjørelsen synliggjør mitt grunnlag for tolkning i studien.

Validitet

Grønmo (2016) angir validitet som datamaterialets gyldighet i lys av forskningsspørsmålene som skal tydes. Studiens empiri må altså fremstå som relevant for studiens

forskningsspørsmål. Studiens validitet må også vurderes i lys av forskningens formål (Befring, 2002). Validiteten må bedømmes ut i fra undersøkelsens formål, som i denne sammenheng omhandler lærernes opplevelser og holdninger omkring elevgruppen som er gjengitt i casen om Jonas, og deres bevissthet rundt elevenes utvikling av selvverd.

Validitet kan deles inn i intern og ekstern validitet (Johannesen et al., 2016). Intern validitet defineres som forskningens troverdighet og ekstern validitet som overførbarhet eller generaliserbarhet (Johannesen et a., 2016). Jeg velger videre å benevne intern validitet som troverdighet og ekstern validitet som generaliserbarhet.

Troverdighet kjennetegnes ved at studiens datamateriale er relevant for forskningsspørsmålene og stemmer overens med undersøkelsens intensjon. Troverdigheten styrkes gjennom kritiske refleksjoner omkring undersøkelsens utvalg og hvilke type spørsmål som stilles i et intervju, og hvordan spørsmålene stilles. Gjennom en transparent beskrivelse av min forforståelse, gjennomføring, forskningsdesign og tolkninger styrkes oppgavens troverdighet gjennom at det gis mulighet for at andre selv kan vurdere studiens troverdighet.

For innhenting av troverdig empiri gjennomførte jeg tok jeg kontakt med informanter som hadde relevant erfaring. Siden alle informantene hadde den ønskede erfaringen men ulik alder, kjønn, yrkeserfaring og livserfaring mener jeg at informantene representerer lærerstabens mangfold samtidig som de ivaretar studiens spesifikke forskningsområde. Jeg mener dette er med på å styrke forskningens troverdighet ved at funnene som kommer frem har større sjanse for å representere flertallet av lærere. Dette gjør at forskningens funn gir en styrket overføringsverdi enn om informantene derimot var av samme kjønn, alder og hadde samme utdanningsløp.

Generaliserbarhet

Hvis en studie skal ha stor grad av generaliserbarhet, overføringsverdi, bør den også ha stor grad av både reliabilitet og troverdighet. Studiens generaliserbarhet vil dreie seg om hvorvidt konklusjonen på studiens forskningsspørsmål kan gjelde for andre ungdomsskolelærere. I et forsøk på å styrke studiens generaliserbarhet lagde jeg en case om gutten Jonas. Oppgavens drøfting inneholder refleksjoner omkring Jonas og hva som kunne hjulpet han der det synes relevant. Resultater fra ungdomdata 2020 viser at det er flere og flere unge som ikke trives på skolen (Bakken, 2020). Med dette ferskt i minne kan man anta at Jonas sin situasjon ikke er unik. Dermed kan denne studien ha overføringsverdi ved at den belyser en elevgruppe som man kan anta er økende. Jeg håper studien kan ha overføringsverdi for andre lærere som

ønsker å hjelpe elever med lignende opplevelser som Jonas. Jeg har et håp om at studien igjennom sin generaliserbarhet bidrar til forebygging av at elever ender opp i Jonas sine sko.

4 Presentasjon av empiri og analyse. (Betyr resultat og analyse)

I dette kapitlet fremstilles forskningens funn gjennom analyse og tolkning av empiri. Som tidligere nevnt kan min forforståelse prege og påvirke min analyse og tolkning, basert på studiens fenomenologiske hermeneutiske tilnærming. Kapitlene er inndelt i studiens forskningsspørsmål, der hensiktsmessige kategorier fra analyseprosessen utdyper disse. De presenterte funnene vil videre diskuteres i neste kapittel i et forsøk på å belyse problemstillingen. Innledningsvis presenteres studiens deltakere kort.

4.1 Presentasjon av informanter

Alle informantene er eller har vært kontaktlærer på ungdomsskolen og har betydelig erfaring med elever som er umotiverte og strever med å rette oppmerksomheten mot undervisningen. Alle informantene har også erfaring med spesialundervisning. Deltakernes spesialpedagogiske kompetanse spriker fra til å ikke ha noe kompetanse på den ene siden, til videreutdanning og mastergrad innen psykisk helse og spesialpedagogikk på den andre siden.

For å ivareta deltakernes sensitive opplysninger og personvern som muliggjør identifisering refereres de til som Informant A, B, C og D.

4.2 Hvilke muligheter har lærere for å tilpasse opplæringen når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning?

Dette forskningsspørsmålet danner fundamentet for forståelse av informantenes syn på tilpasset opplæring og deres muligheter, og vil dermed ha et noe større omfang enn de følgende forskningsspørsmålene. Før muligheter for tilpasninger kommenteres vil det være relevant å rette fokuset mot hva deltakerne opplever som utfordrende. Det vil foreligge funn fra skolens utfordringsbilde og pedagogiske tilpasninger som kan gjennomføres innenfor skolens rammer.

4.2.1 Skolens utfordringsbilde

Gjennom analyseprosessen pekte informantene gjentatte ganger på ulike erfaringer og opplevelser av utfordringer vedrørende å tilpasse opplæringen innenfor de gitte rammer. Samtlige informanter uttrykker en økende utvikling av antall elever per klasse som har behov for ytterligere tilrettelegging, både av faglige og mentale utfordringer.

«Vi har nok et ekstremt tilfelle i vår klasse. Men vi ser også at på andre trinn at summen er ganske høy i de aller fleste klassene. Det er folk som har behov og krav på og ønske om egen tilrettelegging.» (Informant A)

Informant D presiserer elevgruppens mangfold ytterligere:

«Vi har mange elever som har et stort læringspotensial som vi må tilpasse oppover. Vi har også noen med IOP, elever der barnevern er inne i bildet, elever som har store psykiske utfordringer, store utslag på skole og hjem, skolevegrer. Så har du også den vanlige eleven som er litt lesesvak.» (Informant D)

Funnene ovenfor synliggjør de mange hensyn læreren står ovenfor i møtet med en elevgruppe. Det er mange faktorer som kan påvirke en elevs oppmerksomhet og læringskapasitet. Ut i fra dette tolkes det at lærere trekkes mot et dilemma om å styrke elevenes psykiske helse versus elevenes faglige kompetanse. De uttrykker det som utfordrende å lykkes med tilpasninger til elevgruppens mangfoldighet innenfor tidsrammene og tilgjengelige ressurser.

Blikket rettes tilbake til historien om Jonas, og han plasseres i informant D sin elevgruppe. Jonas mestret skolens sosiale miljø, han hadde ingen forstyrrende atferd. I denne gruppen ville nok Jonas bli referert til som *«den vanlige eleven som er litt lesesvak»*. Dette til tross for Jonas sine opplevelser og kaotiske indre liv. Informant C forbinder Jonas som en *«gråsoneelev»*:

«I forhold til disse gråsoneelevene så handler det om at også de skal få en tilpasset opplæring. Å dette krever mer av en lærer enn at man skal legge seg på en linje. Dessverre så er det krevende i læreryrke å tilpasse for disse gråsone elevene, men det er vår plikt.» (Informant C)

Det informant C sier forstås som bevissthet rundt skolens ansvar mot anerkjennelse av elevenes behov. Læreren er gjennom tilpassa opplæring pliktig å ivareta elevenes rett til anerkjennelse som likeverdige uavhengig av sine utfordringer. Å lykkes med denne anerkjennende holdningen i møtet med elevene oppfattes som utfordrende:

«Tilbakemeldingen fra elevgruppen er at det er for lite utfordringer, vi legger veldig fokus på at vi skal ha med oss de med læreversker. Det er vanskelig å dekke grupper, legger du fokus på de med læreutfordringer så går det utover de som tar alt, samme hvordan det blir lagt frem. Gjør du motsatt så får du ikke med deg de som har utfordringer.» (Informant B)

Betydningen av en felles forståelse og en anerkjennende holdning blant skolens ansatte fremkommer også som avgjørende i arbeidet mot å engasjere og motivere elever :

«Det er det som er den generelle utfordringen i skolen i dag, vi som lærere skal få den oppmerksomhet som vi ønsker fra elevene. Så på mange møter som vi har i skolen, så handler det ofte om hvordan skal de ha bedre oppmerksomhet, hvordan skal de bli mer konsentrerte og at de skal være mer opplagt og ønske læring selv.» (Informant C).

I tillegg til de generelle utfordringene med oppmerksomhet peker også informantene mot en sammenlignings- og prestasjonskultur blant elevene.

«Jeg tror at hvis vi klarer å motivere elevene som synes det med fag, eller har faglige utfordringer, til å ta første steg og ikke ha fokus på karakterer, men heller på læring. Ikke måle seg opp imot de andre, men se seg selv i forhold til egen utvikling. Hvis vi klarer det så kanskje, jeg føler ikke at vi lykkes med dette, med det er et stort ønske jeg har. Jeg synes at det er uhyre vanskelig å få elever til å ta tak, for å investere i seg selv.» (Informant B)

At elevene er lite villige til å investere i seg selv kan tyde på at elevenes selvoppfattelse er svak. Det kan også forstås som at elevene ikke opplever at undervisningen har sammenheng. Den oppleves som lite relevant sett i sammenheng med elevenes liv. Studiens funn viser at lærerne arbeider imot dette, men at de i liten grad lykkes. Noe som kan komme av at elevenes utfordringer kan være komplekse.

Et av analysens sentrale funn er at samtlige pedagoger peker på en økning av elever med behov for ytterligere tilpasninger parallelt med en økning av elever med psykiske plager. Dette tolkes i den retning at lærergruppen opplever en utilstrekkelighet som grunner i tilgjengelige ressurser og tidsrammer. Blant informantene synes arbeidet med psykisk helse å være vel så viktig som det faglige arbeidet. Elevenes tendens til å sammenligne seg med andre synes å føre til negativ selvoppfattelse og samtidig utvikling av et destruktivt tankemønster.

4.2.2 Pedagogiske tilpasninger innenfor §1-3

Informanten ble spurt om hvordan de kan tilrettelegge læringsmiljøet for elever som er i samme båt som Jonas. Med målsetning om at elevene i større grad skal lykkes eller sitter igjen med en god skoleopplevelse. Samtlige informanter vektla et godt læringsmiljø preget av trygghet og variasjon i arbeidsmåter. Betydningen av å variere mulige innganger til forståelse hos elevene ble også vektlagt.

«Jeg tror det at variasjon, variasjon og forutsigbar undervisning. Variere undervisningen slik at det ikke blir så mye stillesitting for eksempel, at de må flytte litt på seg. Bruke digitale læremidler, så lite tavleundervisning som mulig.» (Informant B)

«Vi må ha fokus på læringsmiljø, hvordan vi organiserer, hvordan vi ser på organisering av ressurser, metoder, hvordan vi arbeider, vårt handlingsrom til LK20. Det er det vi må sikre oss da, at vi varierer slik at de kjenner på mestring.» (Informant C)

Dette tyder på at lærerne forstår tilpasset opplæring både som organisering på et overordnet nivå og lærerens autonomi i klasserommet. Funn i analyseprosessen tyder på at elevstemmen har betydning for en helhetlig organisering og planlegging av undervisningsopplegg. Informantene peker på forskjellen på tilpasninger av påvirkende faktorer og tilpasning lærestoffets nivå.

«Har en god del erfaring med elever som sliter med struktur eller det med organisering, og da må vi hjelpe dem med det.» (Informant C)

Med et ønske om å minske presset for sårbare elever tilpasses mengde hjemmearbeid. For å ivareta læringsutbytte gjennomfører enkelte lærere undervisningen på en måte som ikke krever mye hjemmearbeid.

«Nå er det jo gjerne lesing og skriving som er utfordringer, å det å ha muntlig aktivitet i klasserommet gjør at de får vist kompetanse eller kunnskap.» (Informant B)

Studien tyder på at lærere ønsker å tilpasse i hensikt av barnets beste. Lærerne formidler et genuint ønske om at elevene skal ha det bra. Noe som kommer enda tydeligere i følgende kapitler. Informantene skiller mellom tilpasninger på individ- og systemnivå. Det tydes likevel at i en hektisk hverdag er det fort gjort å tilpasse på individnivå. Studiens funn viser læreres fokus på at skolen skal oppleves som en trygg læringsarena for alle, og gi rom for mestringsopplevelser.

Undersøkelsens konkrete eksempler angående individuelle faglige tilpasninger listes opp avslutningsvis:

- Hjelp med struktur av skolearbeid
- Tett oppfølging
- Gjenta beskjeder individuelt
- Alternative vurderingsformer

- Lengre tid på oppgaver
- Lydbøker og lesehjelp
- Fremovermelding fremfor karaktervurdering
- Differensiere mengde og nivå

4.3 Hvordan ser lærere på sin rolle om å gjøre skolen til en god og meningsfull opplevelse for elever som ikke svarer til skolens forventninger til faglige prestasjoner?

Forskningens funn viser at lærere ønsker det beste for elevene. Lærernes holdninger ovenfor Jonas og elevgruppen han representerer belyser dette forskningsspørsmålet. Relevante kategorier fra analysen som inkluderes er læreratferd og elevers selvoppfatning.

4.3.1 Læreratferd

Gjennomgående i forskningen skinner lærerens genuine omsorg for elevene frem. Funn viser at lærere strekker seg langt for å møte elevens behov. Tiltak innen denne kategorien kan derimot ikke pålegges læreren, men har inntruffet som resultat av lærernes personlige egenskaper. Lærerens omsorg for eleven er betydningsfull for lærer-elev-relasjonen. Blant studiens deltakere med lengre fartstid i læreryrket kom dette særlig til syne i møtet med elever som strever psykisk.

«Jeg som lærer må bare akseptere at eleven har utfordringer og være forsiktig med å legge et press som eleven ikke ønsker selv. Relasjoner må ligge til grunn. Grunnlaget for læring» (Informant B)

«Min erfaring er det at, jeg har tatt med meg eleven ut av skolens område, tatt med dem i bil, tatt med dem hjem til meg eller hjem til dem, sett om vi har funnet noen felles interesseområder som vi kan snakke om. Kjenne at man kan slappe av sammen og bygge en relasjon derifra.» (Informant C)

Disse funnene tyder på at læreren anerkjenner eleven. Anerkjennelse gjennom at læreren genuint bryr seg gjør at eleven vil sitte igjen med en opplevelse av å bli sett. Lærer-elev-relasjonen styrkes gjennom denne anerkjennelsen og de personlige samtalene. Denne analysen tyder på at lærerens personlige egenskaper og holdninger ovenfor elevene er av stor betydning elevens opplevelse i møte med skolen.

Informant D og Informant B skisserer gode personlige egenskaper og holdninger i et tenkt møte med Jonas som elev.

«De blir på en måte, det er mer fokus på hva kan vi gjøre for at flest mulig skal få med seg/lære noe av det vi arbeider med. Det er i iallfall ikke på noen måte at disse utfordringene er noe negativt, men det blir uttrykt at jeg synes det er vanskelig å legge til rette her. At man på en måte tar drøftingen til hva gjør vi her for at dette skal være, at han eller hun skal ha noe utav dette. Det kan også være en frustrasjon at man ikke strekker til, men da er det frustrasjon over seg selv, at man mangler verktøy eller kunnskap. Det er ikke frustrasjon over eleven.» (Informant D)

«Jeg er mer opptatt av individet enn hva læreplanen sier, så kan jeg gjøre hverdagen lettere for noen elever, så gjør jeg det jeg kan for å få til dette.» (Informant B)

Dette viser et tydelig fokus på at elevens beste er viktig for lærerne. Dette tydes som at læreren anerkjenner eleven gjennom et helhetlig bilde av elevens situasjon og prioriterer elevens helse fremfor faglig utvikling.

Det later til at en læreratferd kjennetegnet av støtte, gode relasjoner og trygge rammer er sentralt for å sørge for en god læringskultur og at elevene trives på skolen. Ytterligere sentrale funn tyder på at det er viktig å stille positive forventninger til elever, og samtidig tilpasse og tilrettelegge for at elever opplever mestring. Betydningen av gode relasjoner, preget av gjensidig tillit og respekt, synes også å være et sentralt element i styrkingen av elevers mestringsforventning

4.3.2 Elevers selvoppfatning

Studiens funn pekte på flere faktorer vedrørende skolen som har betydning for utviklingen av elevenes selvoppfatning. De mest sentrale funnene tydes gjennom informantenes utgreiinger om lærer-elev-relasjonen og holdningsskapende arbeid i klassemiljøet

«Det er ikke at alle skal oppnå sekseren, men at vi faktisk har forventninger til eleven selv om den er på en måte en gråsome elev eller en med spesialundervisning. Det er uhyre viktig at vi har forventninger til de også, å det er viktig å kunne si at jo men du greide jo dette, å kanskje så har de bare greid en liten del av det vi ønsket så må vi være fornøyd med dette. Se på det lille positive, eller det positive som eleven har lært. også det at vi faktisk har samtaler, det å se eleven og elevens mestring, vi må legge ned tid». (Informant C)

Resultatet antyder elevens selvoppfatning som et komplekst resultat av samfunnets påvirkninger.

«Skape gode arenaer der de som er gode på å sage plank, vinner sagekonkurransen. Vi må være flinke til å heie frem mer enn bare 6er-elevene. ... Vi må klare å ikke alltid jage, men heller se at elevene har gjort sitt beste. Om alle tilbakemeldinger handler om hva de skal gjøre for å bli bedre, så må du ha tungen rett i munnen.»

(Informant A)

«Det med å danne positive relasjoner til hverandre. Er det jo slik at elever trekker seg unna, det er jo alltid noen som ikke føler seg inkludert, og det kan jo være slik at det har med kjemi å gjøre. ... Men i skolen kan jeg ikke tillate dette. Alle har like mye rett til å ha noen å være sammen med» (Informant B)

Bevisstheten om anerkjennelse av elever på andre områder enn skolefaglige prestasjoner fremmes også blant informantene. At læreren tar elevens rettigheter på alvor er avgjørende for elevens selvoppfatning. Funn viser at elever har et stort behov for bekreftelse og anerkjennelse av andre. Disse funnene tolkes videre i den retning at elevenes opplevelse av både sosial og faglig anerkjennelse prioriteres blant lærere. Analysen tyder på at elevenes totale skoleopplevelse anses som avgjørende for elevenes selvoppfatning og tanker om seg selv.

«Min erfaring er at de elevene som får mye oppmerksomhet har ofte de sterkeste presentasjonene faglig, disse elevene får mye anerkjennelse faglig og har ikke så stort behov for å få det på det sosiale Mens de elevene som ikke får den faglige anerkjennelsen har større behov for å få det på det sosiale. Dette synes jeg vi er flink til.» (Informant D)

Analysen hadde flere fremtredende funn. Et sentralt funn var lærerens rolle i elevenes utvikling av selvoppfattelse. Læreren hjelper elever til å ha troen på seg selv, og parallelt unngå sammenligning som kan bidra til negativ selvoppfattelse. Sentralt i lærerens arbeid synes å være å trygge elever på egne kunnskaper og ferdigheter, samt utvikle elevenes ferdigheter innen livsmestring. Det være seg å lære elevene å se seg selv som verdifull gjennom selvaksept, samt aksept og toleranse for ulikheter i klassemiljøet.

4.4 Hva gjør skolens ulike hjelpetjenester for å kompensere for tapt utbytte av ordinær opplæring i de tilfeller der eleven ikke er tilkjent spesialundervisning?

For å redegjøre omkring skolens hjelpetjenester trekkes lærernes opplevelse, samt lærernes ønsker og forventninger frem. Forskingen tyder på at lærerne anerkjenner hjelpetjenestenes

profesjon og tilhørende ekspertise gjennom omtalelser preget av tillit og respekt. Likevel er et gjennomgående funn at lærerne opplever lite støtte og veiledning.

«PPT hender at de kommer og ser litt, men jeg synes ikke at de har så mye å tilby av hjelp. Men det skal sies at vi har en god ressurskoordinator som setter i gang gode tiltak tidlig, dermed blir det vanskelig for PPT å komme med noe nytt ettersom vi allerede kanskje har satt i gang det tiltaket.» (Informant D)

Videre formidler informanten en opplevelse av god støtte og veiledning fra BUP på områder som krever ekspertise. Resultatet kan tydes til at skoler opplever lite veiledning på områder der personalgruppen innehar bred kompetanse. Det tolkes til at en felles forståelse av hverandres kompetanse synes å være vesentlig for lærernes opplevelse av veiledningens kvalitet. God kommunikasjon anses å være nøkkelen til et godt tverrfaglig samarbeid. Kommunikasjon synes å være avgjørende i samarbeidet mellom instans og lærer, men også innad i lærergruppen i form av informasjonsformidling:

«Jeg føler at det ikke er så mye samarbeid, vi gjør en bestilling på at PPT skal skrive en sakkyndig slik at vi har ryggdekning, eller loven på vår side i forhold til hvordan vi skal legge opp undervisningen. Om vi kan avvike fra lærerplanen. Ofte så ser vi at det ikke er læreplan som er greien her. Men veiledning nei, ikke i forhold til meg, jeg vet at det er noen som har det, men jeg deltar ikke på dette. Jeg kunne tenkt meg mer informasjon, men samtidig så føler jeg at det ikke er et problem. Jeg prøver å ta eleven som den er, jeg har kanskje ikke nok forventninger til eleven. Kontaktlærer deltar på slike møter. Som faglærer gjør man ikke det. Jeg har stusset litt over at det er slik. Men jeg må jo stole på at jeg får den informasjonen som er nødvendig» (Informant B)

Resultatet tolkes som et ønske om romsligere åpninger for utnyttelse av lærerens profesjonelle skjønn vedrørende tilgang på hjelpemidler. Analysen tyder på et behov for styrket autonomi hva angår tilpasninger som kan gjennomføres ut i fra lærerens skjønn. Et ønske om utvidet tilgjengelighet av støttende læringsverktøy ytres. Samtidig luftes det etiske dilemmaet om hvor grensen mellom det som kategoriseres som akseptable utfordringer og utfordringer som rettferdiggjør hjelpemidler skal gå.

«Jeg synes at PPT gjør en slett jobb. det signaliseres gjerne behov tidlig, men de klarer ikke å være tilstede nok til å danne en relasjon til den enkelte elev som har utfordringer, til å egentlig kunne lage en sakkyndig rapport som er hensiktsmessig. De

tar bare et utdrag fra lærerplanen og som sier at dette skal eleven lære, dette er noe som vi kan klare selv.» (Informant B)

Her tydes blikket å rettes mot den sakkyndige vurderingens faglige fokus. Informant C kommentere også dette:

«Prinsippet for læring, utvikling og dannning, prinsippet for skolens praksis, dette må vi ikke glemme når vi skal vurdere eleven. ... For det er faktisk det som skal legge grunnmuren, men jeg opplever at det ofte blir glemt når vi diskuterer elever i forhold til de gråsoneelevne. De klarer ikke målene for det trinnet. Når jeg ser en sakkyndig vurdering også, ser jeg nesten aldri at det står om den overordna delen, men det står i forhold til mål i kompetanseløftet.» (Informant C)

Funnene kan tolkes til lærernes ønske om en helhetlig tilnærming mot eleven, samtidig som det peker mot tid og ressurser hos PPT som en begrensende faktor. Dårlig utbytte av ressurser hos PPT signaliserer at instansen er overbelastet. Instansenes tilgjengelige tid og ressurser tilmålt enkeltelevne og deres behov avgjørende for kvaliteten på arbeidet.

Analysens funn tyder på at PPT sin kapasitet er overbelastet. Det uttrykkes en utilstrekkelighet ovenfor elever med særlige behov, det medfører manglende kapasitet for å kompensere for elever som ikke tilkjennes spesialundervisning. Maktposisjonen som PPT innehar synes å ha alt for stor innvirkning på enkeltelevnes livskvalitet til at det kan aksepteres en slik utilstrekkelighet. Lærerguppen uttrykker et endringsbehov angående organisering av tverrfaglig samarbeid. Særlig vektlegges effektivisering og kvalitetsstyrking innen PP-tjenestens ansvarsområde.

4.5 Ungdata 2020 rapporterer at hver femte gutt og hver fjerde jente gruer seg til å gå på skolen: Hvordan kan skolen gi innhold i styringsverkets formål om å fremme elevers lærelyst, og gi forutsetninger for deres skaperglede, engasjement og utforskertrang?

For å belyse forskningsspørsmålet tydeliggjøres betydningen av lærernes elevfokus i profesjonsfellesskapet, samt utvikling av elevenes robusthet. Disse faktorene anses som fundamentale gjennom informantenes skildringer av situasjoner der de synes å lykkes med lærelyst.

4.5.1 Et helhetlig elevfokus

«Det er ikke noe som skal måles, alle er like viktig punktum»

«De aller fleste har snakket om hvordan de lærer best» (Informant A)

Disse to utsagnene fra informant A er sentrale funn i resultatet. For læreren er alle elevene like viktige og de blir hørt når de ønsker å påvirke egen lærings situasjon.

Det fremkommer i studiens analyseprosess at profesjonsfellesskapets elevfokus er avgjørende. Det frontes mot en felles forståelse blant skolens ansatte om at det er et helhetlig syn på eleven som er av betydning, ikke bare faglig kompetanse. Elevenes opplevelse av tilhørighet og likeverdighet synes å være avgjørende for elevenes lærelyst.

«De aller fleste trives såpass godt sosialt at det blir en fin plass å komme til. Men utfordringen er å få nok mestring, at de føler at de får noe som de kan mestre, der er det nok et litt større sprik. Noen ønsker også mer arbeidsro. Når vi jobber med kreative oppgaver, så får de brukt seg på andre måter og da blomstrer de. Da er det stor stas, de får dramatisere alt fra reklame til Ibsen. Her er det fullt trøkk.»

(Informant A)

Her tolkes mestringserfaringer og medvirkning som sentrale elementer for å fremme elevenes engasjement, skaperglede og utforskertrang. Underliggende faktorer som kan ligge til grunn for dette tydes å være trygghet og samarbeid. Et trygt og samarbeidende klassemiljø synes å styrke opplevelsen av fellesskap. For å fremme lærelyst bør profesjonsfellesskapets elevfokus preges av en anerkjennende tilnærming til eleven.

«Det handler mer om å overleve, ha det bra. Jeg forstår dette kjempe godt. Men det er i det du taper drømmen din at du mister motivasjon. Har du ingen visjon om hva du vil med livet, ønsker du å bli politimann så må du jobbe mot dette.» (Informant B)

Gjennom en slik anerkjennende holdning til elevenes prioriteringsopplevelser utviser læreren både faglig og emosjonell støtte til eleven. Funn viser at klare mål skaper et meningsinnhold for gjennomføring og er avgjørende for elevenes lærelyst. Dette tolkes til at lærelyst har en sammenheng med elevenes opplevelse av mening.

«Vi trenger ikke å ha undervisningen inne i klasserommet, vi kan faktisk gå ut, vi kan ha alternativ opplæringsarena, vi har så mye å gå på i forhold til metode og organisering, vi har så mye å gå på i forhold til vurdering. Det handler om at vi lærere ser alt i en helhet. Hvor mye livsmestring er det ikke i en turdag, det å være i en sosial setting, det å tenne bål, vi har det koselig, kanskje så får vi inn noe faglig også i denne økta. Vi må gi de knagger og mestring. Lage faglige knagger som eleven

kan knytte den teorien opp imot. Hvordan kan vi som lærere se på organiseringen av undervisning, hvordan kan vi organisere undervisningen for elevene på en bedre måte, det å ta utgangspunkt i interesseområdene til elevene slik at de kjenner igjen stoffet. Vi må relatere til deres interesser» (Informant C)

Informant A løfter også frem lærernes muligheter i forbindelse med livsmestring og hvordan man kan ha alternative tilnærminger innen fag for å gi faget et styrket meningsinnhold for elevene:

«Samtidig så tror jeg vi har en jobb å gjøre med å gjøre pensum og det vi skal lære de relevant nok. Hvordan kan vi bruke fagene, mer opp mot livsmestring. Hvordan kan jeg få tatt inn et godt råd om livet i en norsk tekst? Ved å vi skal lære språk, og det at vi skal tørre å gjøre noe som egentlig er veldig skummelt. ... Det finnes muligheter til å kunne pushe litt, ikke tenk at fagene skal være bare fag, men at man får inn noe relevant om hvordan de skal leve livene sine.» (Informant A)

Analysens funn tyder på at lærerens evne til å se situasjonen fra deres perspektiv gir grobunn for varierte arbeidsformer. Lærere som ser perspektivet til Jonas vil kunne forstå behovet av variasjon og meningsopplevelse. Et helhetlig bilde viser seg gjennom tverrfaglighet og alternative opplæringsarenaer. For å fremme engasjement, skaperglede og utforskertrang viser analysen at det er avgjørende å vektlegge styringsverkets verdigrunnlag i undervisningen for å løfte elevenes mottakelighet for læring.

Analysens mest sentrale funn for elevenes skoleopplevelse peker på elevenes trivsel, meningsopplevelse og mestringserfaringer. Eleven har et behov for å bli møtt på flere områder enn gjennom nivåtilpassede arbeidsoppgaver. For at elevene skal ha en positiv skoleopplevelse bør læreren ha med seg dette i tankene.

4.5.2 Robusthet

I resultatet nevnes elevenes robusthet gjentatte ganger. Dette forstås som elevenes individuelle redskaper for å håndtere motstand.

«Jeg skulle ønske at jeg kunne vridd på en bryter slik at alle kunne utviklet seg videre. Og. Ikke si det at dette forstår jeg ingenting av. Jeg vil heller at de spør, hva kan jeg gjøre for å finne ut av dette?» (Informant B)

Dette tolkes som et ønske om å utvikle disse redskapene hos elevene. Slik at de er bedre rustet i møte med utfordrende skoleoppgaver. Lærerens elevfokus rettes mot personlig utvikling.

«Vi har en jobb å gjøre, midt oppe i alle tilpasninger og tilrettelegginger, å skape eller hjelpe ungdommene til å bli robuste nok. De skal være i stand til å takle livet, for livet kommer ikke til å være lett i det heletatt. Livet er masse utfordringer, også er det noen flytsoner innimellom. Men de aller fleste av oss skal igjennom en del dritt. Å vite det at man skal snakke med ungdommen ærlig om dette, vi skal gi dem redskaper for å kunne takle det som skjer.» (Informant A)

Lærernes fokus på utvikling av robusthet rettes ikke utelukkende mot skolefaglige utfordringer. Lærerne ønsker å styrke elevenes robusthet for dens overføringsverdi til livsmestring. Lærere arbeider mot robuste elever som tørr å møte motstand. Tørr å prøve seg, ikke redd for å mislykkes. Engasjement, utforskertrang og skaperglede krever at elevene møter motstand med godt mot.

«De har aldri opplevd noe annet enn å gi opp, min tolkning er at de ikke er robust i å stå i den situasjonen som de er i. De er vant til at alt har blitt lagt til rette for dem for at de alltid har hatt utfordringer.» (Informant B)

Analysen tyder på at elevenes robusthet påvirkes av elevenes tidligere mestringserfaringer. Dette tolkes videre til at manglende mestringserfaringer har en sammenheng med elevenes manglende robusthet. Det kan også tyde på at elevene opplever det som meningsløst å møte utfordringer basert på deres tidligere erfaringer.

Sentrale funn i analysen setter fokus på elevenes mestringssopplevelser som grobunn for lærelyst. Gjennom at elevene opplever en utfordring som meningsfull øker også motivasjonen for å mestre den. Trygghet dukker også opp som et sentralt funn i elevenes utvikling av robusthet. Elevene må føle seg trygge for å våge å møte en utfordring, de må ikke være redde for å mislykkes. Å vekke elevenes lærelyst for en mangfoldig elevgruppe oppleves som utfordrende.

5 På hvilken måte kan skolen utvikle selververd hos elever som sliter med å holde på oppmerksomheten og høste av lærerens undervisning?

I dette kapitlet vil studiens empiriske funn drøftes i lys av skolens juridiske rammer, relevant teori og belyses ytterligere gjennom historien til Jonas. Hensikten er å redegjøre for studiens problemstilling, samt utvikle relevant forskningsbasert kunnskap knyttet til psykisk helsefremmende arbeid blant elever som strever på skolen.

Historien til Jonas er ett eksempel på hvordan elever som opplever å ikke strekke til i skolen kan oppleve det. Selv om situasjonen til Jonas kan gjengis blant andre elever er det viktig å ikke glemme at alle elever er individer og har ulike opplevelser av en situasjon. Diskusjonen av psykisk helsefremmende arbeid i skolen presenteres gjennom tre delkapitler:

Forebyggende arbeid i skolen, Læreren syn på egen rolle og Elevers selvverd i et helsefremmende perspektiv.

5.1 Forebyggende arbeid i skolen

Tidligere forskning viser som nevnt innledningsvis at elevenes opplevelse av trivsel på skolen går i en negativ retning (Bakken, 2020). På bakgrunn av sammenhengen mellom dårlig skoleopplevelse og utvikling av psykiske plager senere i livet vil det synes viktig å drive forebyggende arbeid i skolen (Olsen & Traavik, 2010). Funn fra min studie synes å antyde den samme negative utviklingen blant elevers psykiske helse. Noe som støtter aktualiteten av å praktisere psykisk helsefremmende arbeid i skolen ytterligere.

I lys av anerkjennelsesteorien til Axel Honneth (2008) skjer utvikling av elevens selvoppfattelse kontinuerlig gjennom anerkjennelse som et selvstendig individ. En positiv selvoppfattelse er selve fundamentet for å inngå nære relasjoner samt være trygg nok til å være glad i seg selv (Honneth, 2008). Det kommer frem i studien at skolen er en sentral arena for utviklingen av elevers selvoppfattelse. Elever tilbringer mye av sin tid på skolen, på bakgrunn av det vil gjerne opplevelsen av å strekke til og å mestre skole være avgjørende for utviklingen av god psykisk helse blant elever.

Studien peker på læreres opplevelse av å alltid være på etterskudd og å ikke strekke til hva angår tilpasning og elevers psykiske helse. Det tyder på et forbedringspotensial innen skolens organisering og psykisk helsefremmende arbeid.

5.1.1 Livsmestring i LK20

I forbindelse med fagfornyelsen løftes psykisk helse frem i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Hensikten med å kaste lys over livsmestring i skolen er å bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Overordna del av læreplanen presiserer viktigheten av utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet (Udir, 2020).

Et sentralt funn i studien var lærernes genuine omsorg ovenfor elevene. Å utvikle elevenes ferdigheter innen livsmestring fremtrer like viktig som å trygge elevene på egne kunnskaper og ferdigheter. Å akseptere seg selv som man er og føle seg verdifull, samt toleranse for

ulikheter synes å være sentralt i læreres holdningsarbeid. Samtlige informanter stiller seg positive til fagfornyelsens fokus på folkehelse og livsmestring. Det synes å gi lærerne mer rom for å ivareta eleven i sin helhet. Det uttrykkes likevel noe usikkerhet omkring praktisering av balansen mellom læreplanens overordna del og kompetanseløftet. Det faktum at folkehelse og livsmestring løftes frem i fagfornyelsen tyder på at samfunnets utvikling dreier imot et mer helsefremmende perspektiv i skolen. En salutogen tenkemåte innen skolens organisering er ikke bare en forutsetning for, men tvinger skolen til å fremme og jobbe for lykkes med mestring (Antonovsky, 2012).

Studiens funn angående elevenes lærelyst tyder på at trygghet og tilhørighet avgjørende faktorer. Gjennom et økt fokus på elevenes psykiske helse og livsmestring i fagfornyelsen vil det kunne rettferdiggjøre lærernes prioriteringer av elevens beste i større grad. Gjennom økt prioritering av et trygt klassemiljø og trivsel tyder studiens funn på at elevene lærelyst i form av engasjement, skaperglede og utforskertrang styrkes.

5.1.2 Systemendring som forebyggende tiltak

Gjennomgående i studien ble det gitt uttrykk for en overbelastet PPT. Hensikten med et tverrfaglig samarbeid er ifølge Glavin og Erdal (2013) et samarbeid av instanser som kompletterer hverandre for å ivareta barnets behov. Studiens funn tyder på at PPT ikke imøtekommer kravene som stilles til deres ansvarsområde. Noe som gir grunnlag for å vurdere en systemendring i PPT. Glavin og Erdal (2013) peker på at kvaliteten og effektiviteten av det tverrfaglige samarbeidet avhenger av at alle deltakerne møter godt forberedt. Noe som er utfordrende under det tidspresset som uttrykkes.. Studiens funn angående tidspresst tyder på et behov for systemendring eller økte ressurser.

Dette funnet tolkes dit hen at Jonas sin situasjon er lang ifra unik. Noe som gir grunn til bekymring. Det er rystende at skolens hjelpetjenester med ansvar om å ivareta barnets behov ikke har tilstrekkelig med ressurser for å imøtekomme kravene. Dette medfører alvorlige konsekvenser for de elevene det berører. I lys av Honneths (2008) anerkjennelsesteori vil manglende støtte fra PPT føre til fravær av anerkjennelse i rettighetssfæren som er avgjørende i elevens utvikling av selvrespekt. Det vil kunne anses som respektløst at elevenes rettigheter ikke ivaretas av systemet. Anerkjennelse av elevens rettigheter bidrar til opplevelsen av å være en likeverdig deltaker i klassens fellesskap, noe som presiseres i Opplæringslovens (1998) §1-1. At elevenes rettigheter ikke imøtekommes av PPT betyr at hjelpetjenesten med ivaretagelse av barnets beste som ansvarsområde bidrar til å krenke eleven.

Eleven krenkes gjennom å nektes eller bli fratatt rettigheter og bli ekskludert fra fellesskapet. Denne typen krenkelse kan ifølge Honneth (2008) skade individets selvrespekt. Eleven kan dermed sitte igjen med opplevelsen av å ikke være et likeverdig medlem med resten av klassen.

Denne maktposisjonen som PPT innehar synes å ha alt for store konsekvenser som berører enkelteleven til at det kan aksepteres en slik utilstrekkelighet. Det kan synes å være behov for en mer helsefremmende tilnærming vedrørende organiseringen og maktposisjonen til PPT. Slik systemet møter elever som Jonas i dag er respektløs.

5.2 Lærers syn på egen rolle

Lærers holdninger i møtet med eleven kom frem som et sentralt funn i arbeidet mot å tilpasse opplæringen. Jonas er et tydelig eksempel på at lærerne ikke så på sin rolle som avgjørende i møtet med elever som strever på skolen. Gjennom studiens undersøkelser skisserte samtlige lærere en iherdig innsats for å se alle elevene. Lærerne var bevisste på å anerkjenne elever på andre områder enn skolefaglige prestasjoner. Funn retter søkelyset mot elevenes behov for både sosial og faglig anerkjennelse. I følgende delkapitler diskuteres faktorer hos læreren er avgjørende for elevens totale skoleopplevelse som synes å være sentrale for utvikling av en positiv selvoppfattelse.

5.2.1 Forståelse av tilpassa opplæring

Som nevnt i kapittel to kan tilpasset opplæring bli forstått fra en smal eller vid betydning (Bachmann & Haug, 2006). Studien viser at samtlige informanter viser en vid betydning av begrepet i varierende grad. Det er likevel ikke gitt at alle lærere har den forståelsen av begrepet. Tidspress og opplevelse av utilstrekkelighet tydes som avgjørende for lærernes utøvelse av tilpasset opplæring. Tilpasninger i lys av den smale forståelsen som dreier seg om å sette i gang konkrete tiltak for enkeltelever gjennomføres i størst grad. Grunnet tidspress og manglende rom for pedagogiske diskusjoner i profesjonsfellesskapet blir opplæringen organisert ut ifra en søken etter individuelle løsninger tilpasset enkeltelevens utfordringer. Lærerne uttrykker økt behov for tid til diskusjoner og planlegging for å muliggjøre tilpasninger i lys av den vide forståelsen. Denne type tilpasninger har derimot som mål å skape et best mulig tilbud for alle elevene. Den tar utgangspunkt i den kollektive skolen ved å ta utgangspunkt i det sosiale fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006). Den vide forståelsen vektlegger skolens pedagogiske plattform gjennom et helhetlig perspektiv og fremfor individuelle tilpasninger. Basert på styringsverkets retningslinjer om å ivareta

verdigrunnet, kan dette anses som en ledelsesoppgave. Kanskje er det et ansvar som ikke bør legges på den enkelte lærer i en allerede hektisk hverdag, men et ansvar skolens ledelse bør ta for å sikre elevenes rettigheter.

Studiens funn synliggjør lærernes forståelse av at skolen skal oppleves som en trygg læringsarena for alle, og gi rom for mestringsopplevelser. For å sammenligne kan man anta at lærerne til Jonas ikke lyktes med å tilpasse opplæringen mot mestringsopplevelse, eller å anerkjenne han på andre områder. Honneth (2008) peker på anerkjennelse for ulikheter som grunnlaget for utvikling av selvverd. Det kan tyde på at lærerens forståelse av begrepet tilpassa opplæring er avgjørende for å styrke utviklingen av selvverd hos elever som opplever å ikke strekke til.

5.2.2 Når elever gruer seg til å gå på skolen

Det å være annerledes i et læringsmiljø kan også føre til at andre får en felles oppfatning av en enkeltelev, slik at man setter elever i bås eller setter merkelapper på dem. Videre kan det føre til stigmatisering, mobbing og utenforskap (Honneth, 2008). Dette strider imot styringsverkets verdier forankret i opplæringsloven. Gjennomgående i studiens funn fremkommer lærerens omsorg ovenfor eleven som sentralt i arbeidet mot en positiv skoleopplevelse. Lærerens personlige egenskaper vedrørende det å lykkes med se elevens perspektiv tydes å være av betydning. Lærerens evne til å opprette et intersubjektivt møte krever at læreren forstår elevens følelsetilstand og kjenner tilsvarende følelser i seg selv (Røkenes og Hanssen, 2012).

En elevs utvikling av selvoppfatning endres ifølge Honneth (2008) kontinuerlig ut ifra individets erfaringer innenfor de ulike anerkjennelsessfærene. Elevenes behov for både faglig og sosial støtte for å kunne utvikle en positiv selvoppfattelse løftes frem.

Som del av et felles læringsmiljø er elevene tilstede i de tre anerkjennelsessfærene til enhver tid. Elevens opplevelse av å bli møtt med omsorg, som likeverdig i læringsmiljøet og aksept for elevens særegenheter danner basisen for elevenes selvoppfatning. Å bli møtt med aksept danner grunnlaget for utvikling av elevens selvverd, som øker elevens mulighet for å realisere sitt potensiale. For å akseptere elevenes ulikheter og behandle de som likeverdig kreves det at elevstemmen ivaretas. I lys av Hart (1992) medvirkningsteori synes det av betydning at elevene må ha en reell mulighet til å påvirke egen situasjon også hva angår elevenes utvikling av selvoppfattelse. Ved at elevstemmen ivaretas i form av reelle medvirkningsmuligheter styrkes elevens totale skoleopplevelse og fremmer trivsel.

5.3 Elevers selvverd i et helsefremmende perspektiv

I et prestasjonsfokusert samfunn vil det å styrke elevens selvverd anses som viktig. Delkapitlet vil derfor ta for seg hvordan skolen kan arbeide mot å styrke elevers selvverd i et helsefremmende perspektiv. I lys av Antonovsky (2008) teori om OAS, opplevelse av sammenheng, og dens betydning i et helsefremmende arbeid vil bevisstgjøring av lærere trekkes frem. Bevisstgjøring vedrørende OAS kan bidra til å rette læreren fokus mot elevenes samlede opplevelse av skolen. Gjennom analysen fremtrer elevenes opplevelse av en meningsfull, begripelig og håndterbar skolehverdag som betydningsfull for elevenes utvikling av selvverd. Dette belyses ytterligere gjennom følgende delkapitler som redegjør for lærerens muligheter til å styrke elevens selvverd gjennom et helsefremmende perspektiv.

5.3.1 Etablering og vedlikehold av positive lærer-elev-relasjon

Ved å se lærer-elev-relasjonen i en sammenheng mellom Honneths (2008) anerkjennelsesteori og teori om intersubjektivitet gjengitt av Røkenes og Hanssen (2012) kan man avklare relasjonens positive forhold på en hensiktsmessig måte. I studien fremkom lærernes holdninger omkring det asymmetriske maktforholdet i relasjonen som sentralt. Samtlige lærere viste positive holdninger om betydningen av lærerens hovedansvar i relasjonsarbeidet. Det trekkes frem at lærerne må være bevisst sitt ansvar om å se enkelteleven og imøtekomme dens behov på en hensynsfull måte. Til tross for at det kan være krevende.

En anerkjennende lærer ser elevens perspektiv og forstår at eleven har sin egen opplevelsesverden, og responderer ut i fra egne motiver og intensjoner (Røkenes & Hanssen, 2012). Blant informantene skinte det gjennom en felles forståelse for at skolens faglige målsetninger ikke oppleves som det viktigste i elevens verden. Et sentralt funn hva gjelder oppletholdelse av gode relasjoner at læreren stiller forventninger til eleven. Gjennom å stille forventninger anerkjennes eleven som likeverdig i fellesskapet, en relasjon preget av tillit og

Analysen tyder på at elevenes robusthet påvirkes av elevenes tidligere mestringserfaringer. Dette tolkes videre til at manglende mestringserfaringer har en sammenheng med elevenes manglende robusthet. Det kan også tyde på at elevene opplever det som meningsløst å møte utfordringer basert på deres tidligere erfaringer. Gjennom et holdningsskapende arbeid mot et klassemiljø preget av ivaretagelse av elevenes grunnleggende rettigheter og aksept for hverandres ulikheter synes man å komme langt i det relasjonelle forholdet til elevene.

5.3.2 Konsekvenser av utilstrekkelig kapasitet hos PPT, hva kan læreren selv gjøre?

Ved å se på elevenes sårbarhet og deres behov for å bli anerkjent som seg selv, kan erfaringer av forakt sammen med krenkelse føre til at hele elevens identitet bryter sammen (Honneth, 2008). At lærere gjør det de kan for å ivareta elevenes identitetsutvikling synes derfor å være avgjørende. Læreren kan styrke elevenes selvoppfattelse gjennom å ivareta elevenes rettigheter i form av relasjonsfokusert arbeid ivaretagelse av elevens stemme gjennom medvirkning. Bevissthet rundt konsekvensene erfaringer med forakt medfører anses som viktig i et helhetlig arbeid omkring eleven. Forakt er forankret i elevenes subjektive følelsesmessige opplevelse på en slik måte at de kan motiveres til sosial motstand og konflikt, og på den måten kjempe om anerkjennelse (Honneth, 2008).

Gjennom et helhetlig arbeid med eleven i fokus trekkes anerkjennelse frem som et sentralt element i lærerens arbeid mot positiv identitetsutvikling. Gjennom elevenes rett til medvirkning har de muligheter til å kunne uttrykke seg og bli hørt. Slik kan lærere drive forebyggende arbeid mot en positiv identitetsutvikling i forbindelse med negative opplevelser hos PPT som på sin side påvirker i motsvarende retning.

Gjennomgående trekkes lærerens elevfokus frem som en avgjørende faktor. At læreren ser den helhetlige påvirkningen mestringserfaringer har på elevens identitetsutvikling. Bevisstheten om anerkjennelse av elever på andre områder enn skolefaglige prestasjoner fremstår også som sentralt i lærerens anerkjennende tilnærming til eleven. At læreren tar elevens rettigheter forankret i skolens verdigrunnlag på alvor synes å være helt avgjørende for utviklingen av elevens selvoppfatning.

Studien peker på betydningen av alternative arbeidsmetoder for å gi elevene mestringsopplevelser. Lærerens forståelse omkring tilpasninger påvirker også lærerens holdninger om dens virkning. Gode holdninger i form av et helhetlig elevfokus tydes gjennom arbeidet med tiltak. Hvis tiltak ikke har ønsket effekt bør man tenke at det bør endres tiltak. Når noe ikke gir mestringsopplevelser så bør læreren vise en endringsvillig holdning. Læreren bør tenke: Kan vi gjøre noe annet i stedet? for da fungerer ikke det tiltaket til akkurat den eleven.

En lite varierende og stillesittende undervisningssituasjon kan være utfordrende for mange, ikke bare de elevene som strever med å rette oppmerksomheten mot undervisningen. Det vil derfor være betydningsfullt å se på organiseringen av opplæringen gjennom tverrfaglig samarbeid og ulike arbeidsmetoder. Dette vil ikke bare gagne de elevene som strever, men vil

også styrke opplæringen for andre elever. Det å lære gjennom å gjøre er viktig og at man varierer metoder trekkes frem som avgjørende for en helsefremmende og anerkjennende tilnærming til opplæringen.

6 Avslutning

På hvilken måte kan skolen utvikle selvvverd hos elever som sliter med å holde på oppmerksomheten og høste av lærerens undervisning?

Det som synes å være den fellende faktoren i Jonas sitt tilfelle var lærerens manglende kompetanse og manglende identifisering av et helhetlig problembilde. Synet om at igangsatte tiltaks manglende effekt avhenger av elevens egen motivasjon. For å hjelpe Jonas ville det først og fremst være avgjørende å kartlegge et bilde av hans sammensatte utfordringer. Det å anerkjenne hans rettigheter og gi opplæringen et håndterbart, meningsfullt og begripelig innhold for Jonas ville fremmet hans lærelyst og gi han mestringsopplevelser. Honneths (2008) anerkjennelsesteori peker på at et fokus på anerkjennelse av Jonas sine sterke sider som verdifulle i klassens felleskap er avgjørende for å fremme selvvverd. Et sentralt funn i studien peker på utilstrekkelighet hos PPT. Hvor mange elever må sitte med den samme opplevelsen av meningsløshet og verdiløshet som Jonas før man ser på å endre strukturen rundt elevene, gi lærerne romsligere autonomi for pedagogiske tilpasninger istedenfor å diagnostisere barna. Man henvender seg til PPT for å få lovliggjøring og veiledning, samt kompetanseheving for å kunne tilrettelegge på riktig måte. Instansens maktposisjon og overbelastede kapasitet påvirkning på elevenes selvvverd synes å være et aktuelt tema å forske videre. Mulige systemendringer og en mulig delegering av ansvarsoppgaver vedrørende lærerens profesjonelle handlingsrom innenfor lovens rammer i form av tilpasninger og tilgjengelighet av ressurser ville vært en interessant vinkling på veien videre.

Alle barn trenger å bli anerkjent og bli møtt for den de er.

Litteraturliste

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask* (utg. 1.) Hans Reitzel.

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk

Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning og tilpassa opplæring*. Møreforskning.

Bakken, A. (2020) *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20).

[http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20\(1\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20(1).pdf)

Befring, E., Næss, K-A. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (6.utg.). Cappelen Damm

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2.utg.)

Universitetsforlaget.

Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*.

Fagbokforlaget.

Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/%C2%A71#%C2%A71>

Hans-Georg Gadamer (2018, 5. juli). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Hans-Georg_Gadamer

Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship.

https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax

Johannesen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.) Abstrakt

Kelly Clarkson. (2011). *Stronger* [Album]. RCA.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo:

Gyldendal Akademisk.

Lindgard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International journal of inclusive education*, 11(3), 245-266. <https://doi.org/10.1080/13603110701237498>

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

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

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>

Olvsen, M. K. & Travik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Slik ble læreplanene utviklet*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Westlund, P. (2012). *Socialtjänst utan retur: - ett medborgarperspektiv växer fram*.
Fortbildning.

Vedlegg.

Vedlegg 1. Informasjon om forskningsprosjekt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Tilpasset opplæring med fokus på elever i grunnskolen som strever med oppmerksomheten?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse temaet livsmestring i skolen blant elever med spesialpedagogisk opplæring. Få mer kunnskap om mulige tiltak på området og gjøre det lettere tilgjengelig for flere pedagoger. Samtidig ønsker vi å undersøke om verdiene til hjelpeinstansene samsvarer med verdiene i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masteroppgave i spesialpedagogikk med fordypning i tilpassa opplæring. Formålet med prosjektet er å belyse temaet livsmestring i skolen, få mer kunnskap om mulige tiltak på området og gjøre det lettere tilgjengelig for flere pedagoger. Samtidig ønsker jeg å undersøke om verdiene til hjelpeinstansene samsvarer med verdiene til de ansatte i skolen.

Problemstillingen som skal arbeides ut ifra:

På hvilken måte kan skolen utvikle selvverd hos elever som sliter med å holde på oppmerksomheten og høste av lærerens undervisning?

Utdypende forskningsspørsmål:

- Hvordan gjøre skolen til god og meningsfull opplevelse for elever som ikke svarer til skolens (lærerens) forventninger om faglige prestasjoner
- Hvilke muligheter har lærere for å tilpasse opplæringen når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning?
- Hva gjør skolens ulike hjelpetjenester for å kompensere for tapt utbytte av ordinær opplæring i de tilfeller der eleven ikke er tilkjent spesialundervisning?
- Ungdata 2020 rapporterer at hver femte gutt og hver fjerde jente gruer seg til å gå på skolen: Hvordan kan skolen gi innhold i styringsverkets formål om å fremme elevers lærelyst, og gi forutsetninger for deres skaperglede, engasjement og utforskertrang?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min masteroppgave ønsker jeg å finne ut hva forskning sier tilpassing av opplæringa for elever som strever med oppmerksomheten, samt hva lærerne kan gjøre for å styrke deres utbytte og opplevelse av skolen, samt hvor bevisste de er på dette fra før.

Utvalget er lærere med relevant erfaring gjennom flere yrkesaktive år som lærer i grunnskolen, i hovedsak lærere på skoler i Trøndelag. Gjerne med kontaktlærer erfaring, minst 5 år som yrkesaktiv lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ca 1 time via videomøte pga smittevern, gruppesamtale dersom flere kollegaer på et trinn deltar.

Samtale og refleksjoner omkring elever som strever med oppmerksomheten.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun meg og min veileder Endre Kanestrøm vil ha tilgang til selve intervjuene.
- PC er passordbeskyttet. Lydfil blir spilt inn gjennom appen diktafon, lydfilen kan kun avspilles gjennom å logge inn med bruker på nettskjema. Opptaket slettes etter avsluttet arbeid.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er [15.05.2019]. Innsamlet data og opptak slettes så snart masteroppgaven er bestått.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Endre Kanestrøm som er min veileder.
endre.kanestrom@nord.no , +47 74 02 27 52
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Endre Kanestrøm

Student
Emma Kværnan Holand

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet psykisk helse på ungdomstrinnet med fokus på sosial angst, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervjuet
- at Emma Kværnan Holand kan gi opplysninger om meg til prosjektet.

at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, til 18.05.21(bare navn)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide.

Problemstilling: På hvilken måte kan skolen utvikle selvvverd hos elever som sliter med å holde på oppmerksomheten og høste av lærerens undervisning

Forsknings spørsmål:

- 1) Hvilke muligheter har lærere for å tilpasse opplæringen når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning?
- 2) Hvordan ser lærere på sin rolle om å gjøre skolen til en god og meningsfull opplevelse for elever som ikke svarer til skolens forventninger til faglige prestasjoner.
- 3) Hva gjør skolens ulike hjelpetjenester for å kompensere for tapt utbytte av ordinær opplæring i de tilfeller der eleven ikke er tilkjent spesialundervisning?
- 4) Ungdata 2020 rapporterer at hver femte gutt og hver fjerde jente gruer seg til å gå på skolen: hvordan kan skolen gi innhold i styringsverkets formål om å fremme elevens lærelyst, og gi forutsetninger for deres skaperglede, engasjement og utforskertrang?

Bakgrunnsspørsmål:

Yrkesbakgrunn?

Yrkeserfaring?

Erfaringer med:

- 1) Elever som strever med å ta til seg kunnskap fra undervisningen
- 2) Elever strever med å holde oppmerksomheten rettet mot undervisningen?

Begrepsavklaring:

- Hva legger du i begrepet "Psykisk helse"?
- Hva legger du i begrepet "tilpasset opplæring"?
- Hva legger du i begrepet selvpoppfattelse (Selvvverd – selvtillit – selvrespekt)“?

Elevgruppen:

- Elevgruppens mangfold (psykiske vansker, behov for tilpasset opplæring)
- Inntrykk av elevgruppens opplevelse av skolen

Læringsutbytte:

- Faktorer for å oppleve mestring

- Undervisningsmetoder → Læringsutbytte
- Er du bevisst på hvordan det å møte nederlag daglig over flere år påvirker denne elevgruppen i det lange løpet?

Undervisning og tilpasninger:

- Individuelle tiltak – erfaringer/effekt
- Tilrettelegging ved undervisningsforstyrrende atferd
- Relasjonsfremmende tiltak – sosial angst
- Gode arbeidsformer for elever med oppmerksomhetsvansker
- Støtte til elever med utfordringer
- Erfaringer med ulike innlæringsformer
- Betydningen av lærerens kompetanse

Instansens arbeid mot lærere:

- Støtte og veiledning fra PPT/BUP
- Opplevelse av egen kompetanse
- Opplevelse av samarbeid med PPT/BUP

Vedlegg 3 Vurdering fra NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.03.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 18.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema-diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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