

Tilhørighet og trygghet

En kvalitativ studie om forebyggende psykisk helsearbeid hos barn

Bente Iren Hønneland Gulbrandsen

Veileder

Anne Brita Thorød

Antall ord: 20 926

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

*Eg har skreive deg inn i mitt liv
rissa ditt navn med ein brennandes kniv
inn i mitt sinn, onna min hud
meisla deg inn, som øverste bud
Eg har skreive deg inn i mitt liv*

*Eg har dikta deg inn i min sang
gjort deg te stede i tone og klang
inn i min drøm, bere eg deg
du è ein strøm som renne i meg
Eg har dikta deg inn i min sang
dikta deg inn i min sang
Eg har elska deg inn i det alt*

*(Vidar Johansen, 2012,
Utdrag fra «Inn i mitt liv»)*

Forord

«Vi har gått så utrolig lang vei sammen,» hvisket han. «Det er akkurat som ... jeg vet ikke ... Det er akkurat som om jeg ikke klarer å tenke livet mitt uten Helge. Eller..». Han tenkte seg om. «Eller, jeg er helt sikker på at livet mitt hadde vært helt annerledes uten ham. Han har drevet meg, han har korrigert meg, han har –«

«Han har ønsket store ting for deg.»

Jarle så opp på henne. Hun smilte til ham.

«Han har ønsket store ting for meg», tenkte Jarle. «Det er godt sagt. Det er hele Helge. Han ønsker store ting for folk. Og tenk, så sjenerøst det er, å ønske store ting for folk».

(Renberg, 2009, s.184)

Tore Renbergs romanfiguren Jarle Klepp sier noe om sin oppfatning av sosiale relasjoner og vennskap. Som voksen reflekterer han over vennskapet med barndomsvennen Helge. Om hvordan de helt fra de var små barn skrev seg inn i hverandres liv. Hvordan de speilet seg i hverandre. Avsnittet i denne boka og ordene i Vidar Johnsens sang har fulgt meg gjennom flere år. Sammen med min bakgrunn var de med å danne et grunnlag for hva jeg ønsket å undersøke i min studie av barn. Jeg ville finne ut hva barna selv opplevde som betydningsfullt for trivsel og trygghet i sin skolehverdag. Hva gjør dem godt og hva er med på å bygge opp en god psykisk helse? Jeg ville fokusere på **psykisk helsearbeid i et forebyggende perspektiv**.

Det har vært en meget spennende og lærerik prosess. Samtidig har det til tider vært utfordrende og frustrerende. Det har vært mange lange dager i felten, foran PC hjemme og på biblioteket. Utallige tekopper og luftepauser på terrassen har vært høyst nødvendig for å belønne meg selv!

Jeg vil takke alle som har betydd mye for studiens gjennomføring. Det er først og fremst mine informanter og skolen jeg var på. Det vil si rektor, kontaktlærer og foresatte som lot meg observere og intervjuere deres barn. Ikke minst vil jeg takke barna selv som lot meg få innblikk i deres liv og deres skolehverdag!

En stor takk til min tålmodige mann Tommy for all støtte og ansvar for barna. Takk også for hjelp med det tekniske i forhold til oppsett på PC.

Mine to barn, Julian på 10 år og Dagny på 7 år, har begge stilt tålmodig opp på prøveintervjuer slik at jeg kunne få øve meg. Dere gav meg klemmer når jeg dro og klemmer når jeg kom sent hjem. Nå gleder jeg meg til å være en tilstedeværende mamma for dere! Dere er min inspirasjon.

Til slutt en stor takk til veileder Anne Brita Thorød for konstruktive tilbakemeldinger, gode tips, hjelp og oppmuntring. Hun har ledet meg gjennom denne prosessen på en god måte!

Mandal, mai 2015

Bente Iren Hønneland Gulbrandsen

Sammendrag

Hensikt og problemstilling

Hensikten med studien var å undersøke hva som *kan fremme* god psykisk helse hos barn i barneskolealder. Mobbehistorier har stått sterkt i medias søkelys de siste årene. Mange barn sliter i dag med lav selvfølelse, selvskading, ekskludering og psykiske vansker. Jeg ønsket å finne ut hva barn selv opplevde som betydningsfullt for trivsel og trygghet i sin skolehverdag. Jeg ønsket å fokusere på psykisk helsearbeid i et forebyggende perspektiv. Målet mitt var mer fokus på tidlig innsats i forhold til psykisk helsearbeid, samt at barnas stemmer blir hørt. Min problemstilling var:

Hva fremmer trivsel, tilhørighet og trygghet hos barn i skolehverdagen?

Metode, utvalg og analyse

Jeg valgte et kvalitativt forskningsdesign. Det søkes etter forståelse og går i dybden på fenomener. Jeg valgte barn i 4. klasse som mine informanter. Jeg gjennomførte seks livsformsintervjuer, samt syv observasjonsdager i klassen. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og deretter transkribert. Dette ble grunnlaget for analysen. Jeg kategoriserte temaene, kondenserte utsagnene, og fant til slutt analytisk teoretiske begreper.

Resultat og konklusjon

Studien viste at barna har behov for gode sosiale relasjoner, anerkjennelse og opplevelse av vennskap og tilhørighet, for å trives og oppleve trygghet på skolen. De trengte et trygt skolemiljø der de kunne uttrykke følelser og få hjelp til å regulere følelsene sine. Barna ønsket medbestemmelse. Sosial kompetanse kan bidra til trivsel, tilhørighet og trygghet hos barna. Viktige funn var også betydningen av omsorg og grensesetting fra voksne, samt at barna fikk tid til lek.

Nøkkelord: Sosial kompetanse, forebyggende psykisk helsearbeid, tilhørighet, nettverk, ekskludering, voksenrollen, lek.

Abstract

Background and purpose of the Project

The purpose of this study was to examine what could promote good mental health to children of elementary school age. In recent years, bullying stories have been illuminated in the media. Today many children are struggling against low self-esteem, self-harm, exclusion and mental challenges. My aim was to investigate what children themselves experienced as meaningful for their well-being and confidence in their everyday school life. In this study, my focus was mental health in a preventive perspective. My target was increased focus on early intervention in relation to mental health work, and that children's voices are heard. My research question was: What promotes well-being, affiliation and confidence to children in everyday school life?

Method, selection and analyses

A qualitative research design was chosen. Here, deeper understanding is searched for and it goes in depth into phenomena. I selected children in 4th grade as my informants. I conducted six life interviews, and seven observation days in class. All interviews were audiotaped and transcribed. This became the basis for the analysis. Topics were categorized, statements were condensed, and finally analytically theoretical concepts were found.

Results and conclusion

The study indicated that children are in need of good social relations, recognition and experience of friendship and affiliation, to thrive and feel confident at school. They needed a safe school environment where they could express their emotions and support to regulate their emotions. Children reported that participation was desired. Social competence can contribute to well-being, affiliation and confidence for children. Key findings also was importance of care and boundaries from adults, and that children have time to play.

Key words: Social competence, preventive mental health, affiliation, network, exclusion, adult role, play.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon og hensikt med studien	3
1.1	Tidligere forskning	5
1.1.1	Vi leker ute!	6
1.1.2	Forebyggende innsatser i skolen	7
1.1.3	Det stille atferdsproblemet – innagerende atferd i barnehage og skole	9
1.2	Oppgavens oppbygning	10
2	Teori.....	11
2.1	Nettverksteori og sosiale relasjoner.....	11
2.2	Sosial kompetanse	12
3	Metode.....	16
3.1	Valg av metode	16
3.2	Utvalg	17
3.3	Datainnsamling.....	17
3.4	Transkribering og analyse.....	18
3.5	Metodekritikk: Validitet og reliabilitet	19
3.6	Forskningsetiske betraktninger.....	21
3.7	Egen rolle som forsker.....	23
4	Resultater	25
4.1	«Det betyr alt for meg!»	25
4.2	«Hun vet hva vi trenger, om vi trenger strenghet eller om vi trenger litt tid på å gjøre tingene og ... litt sånn»	28
4.3	«...og så går vi og ...så leker vi!».....	31
4.4	«Noen ganger da prøver jeg egentlig å være litt snill, men de gjør meg litt sinna, da så får jeg skremt dem vekk sånn.»	33
4.5	«Jeg er ikke så vant til å si ifra... om sånne ting!».....	35
5	Diskusjon.....	39
5.1	Tilhørighet og trygghet gjennom vennskap og nettverk.....	39
5.2	Regulering av følelser og aktør i eget liv	44
5.3	Den voksnes betydning.....	46
5.4	Lekens verdi	49
6	Konklusjon.....	51
7	Referanseliste.....	53

Vedlegg:

Vedlegg 1. Informasjon og samtykkeskjema foresatte og barn

Vedlegg 2. Informasjon og samtykkeskjema lærer

Vedlegg 3. Livsformsintervjuer

Vedlegg 4. Eksempel på kategorisering fra analysen

Vedlegg 5. Godkjenning fra Fakultetets Etiske Komite (FEK)

Vedlegg 6. Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

1 Introduksjon og hensikt med studien

Hensikten med studien er å undersøke hva som *kan fremme* god psykisk helse hos barn i barneskolealder. Jeg var interessert i hva de gav uttrykk for under intervjuer, men også hva de viste gjennom kroppslige uttrykk, blikk og mimikk. Jeg ønsket å se på samhandlingen mellom barn i nettverkene. Jeg valgte dermed også å bruke observasjon i studien. Min plan var å studere en skoleklasse på en barneskole.

Jeg vil undersøke hvordan barn beskriver betydningen av sosiale relasjoner i sin skolehverdag. Hva er viktig for at de skal trives og føle seg trygge på skolen? Hvordan får barn en god dag på skolen? Jeg vil fokusere på det forebyggende psykiske helsearbeidet. Min hensikt er at barnas stemmer blir hørt.

Spørsmålene ledet meg frem til **problemstillingen:**

Hva fremmer trivsel, tilhørighet og trygghet hos barn i skolehverdagen?

Høsten 2014 sto Odin-saken sterkt i mediene over hele landet. Odin Olsen Andersgård ble bare 13 år. Han valgte å ta sitt eget liv som følge av mobbing og utestenging i skolen over flere år. Dette var en norsk gutt i norsk skole, og det skjedde i fjor. Samme høst gikk folk landet over i fakkeltog mot mobbing som følge av denne saken. Denne gutten har vært med å inspirere meg til nettopp å fokusere på det forebyggende psykiske helsearbeidet.

I 2009 utgav Folkehelseinstituttet en rapport der de anslo at omtrent halvparten av den norske befolkningen vil rammes av en psykisk lidelse i løpet av livet. Nyere forskning viser at 15-30 prosent av barn og unge har mindre eller større psykiske plager eller lidelser (Larsen, 2011). NOVA rapport 10/14 viser til nasjonale resultater fra Ungdata 2013. Hovedbildet er at rus- og atferdsproblemer har blitt noe redusert de siste årene, mens et økende antall ungdommer, og da særlig unge jenter, rapporterer om psykiske helseplager i hverdagen (Ungdata, Nasjonale resultater, 2013). Helseplager blant jentene har økt fra 2010-2012 til 2013. Blant guttene har utviklingen vært forholdsvis stabil. Andelen som har blitt utsatt for mobbing har ikke endret seg over tid. Undersøkelsen gir et representativt bilde av hvordan norske ungdommer har det

(Ungdata, Nasjonale resultater, 2013).

Opptrappingsplanen for Psykisk Helse (1999-2008) ble gradvis innført i alle kommuner i Norge, og det forebyggende perspektivet har dermed blitt mer sentralt både i barnehager og i skoler de senere årene. Mange skoler er nå med i prosjektet «God skolestart». Her fokuseres det blant annet på å forebygge psykiske og sosiale vansker. Mitt utgangspunkt for prosjektet har vært at det forebyggende arbeidet som gjøres i barnehager og skoler hver dag er av stor betydning. Samfunnsmessig er det et meget aktuelt og viktig tema å forske mer på. Å utvikle en god psykisk helse, er betydningsfullt for at barn skal mestre ungdoms - og voksenlivet på best mulig måte. Også samfunnsøkonomisk vil det være av stor verdi at det fokuseres på forebyggende psykisk helsearbeid i tidlig alder, framfor kun å «reparere» i etterkant. Videre forskning på området kan bidra til bevissthet hva det er viktig å jobbe med disse årene av barnas liv!

I kapittel 9 a i Opplæringsloven slår fast at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). *Trivsel* står altså nedfelt i loven, sammen med helse og læring. Det psykososiale miljøet fremheves. Artikkel 12 i Barnekonvensjonen viser til barns rett til å bli sett og hørt, i tråd med deres alder og modenhet. Barn har ikke rett til å bestemme selv, men de har retten til å ha en stemme og få sin oppfatning frem (FN's konvensjon om barns rettigheter, 1989). FN's Barnekonvensjon ble inkorporert i norsk lov i 2003.

Da jeg i 2013 startet på studiet Mastergrad i psykisk helsearbeid, var jeg i større grad opptatt av ulike diagnoser og psykiske vansker. I løpet av studiet har jeg tilegnet meg mer kunnskap og gradvis blitt mer fokusert på hva som *fremmer* god psykisk helse hos barn og unge. Hva legges så i begrepet forebyggende psykisk helsearbeid? Jeg vektlegger det som kan hindre at psykiske vansker oppstår. Det er de helsefremmende tiltakene det bør arbeides bevisst med i skolen for å hindre psykiske vansker. Det er det som gjør barna *godt* på kort og lang sikt. Noen tiltak kan oppleves vanskelig for barna, men være med å fremme den psykiske helsen på langsikt. Et eksempel er evnen til å ta imot kritikk. Langsiktig kan det styrke barna.

Min bakgrunn er førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Jeg har arbeidet fjorten år i barnehage og har også jobbet som spesialpedagog. Jeg arbeider nå som

Pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste). Å legge til rette for mestringsopplevelser både faglig og sosialt, samt utvikling av vennskap og god selvfølelse hos barn ser jeg på som noe av det viktigste jeg kan bidra med som førskolelærer og PP-rådgiver. Jeg er også mor til to barn på 7 og 10 år. Jeg vil i denne oppgaven ha med meg en forforståelse, både som mor og fagperson.

Når jeg i oppgaven bruker begrepet «den voksne» mener jeg i første rekke kontaktlærere, men også ulike lærere og ansatte ved skolen. Andre voksne som i tillegg er involvert i barnas skolehverdag blir og fremhevet av barna, for eksempel bussjåføren.

Med «skolehverdag» mener jeg i denne oppgaven tiden fra barna forbereder seg og er på vei til skolen, når de er på skolen, samt helt til de er kommet hjem fra skolen.

Når jeg bruker begrepet «fruktfriminutt», vil det si et lite ekstra friminutt med tid for frukt, som denne skolen har lagt inn etter 2. time.

Overskriftene på de fem hovedfunnene er direkte sitater hentet fra intervjuene. I sitater der barna benevner lærer, andre barn eller stedsnavn, velger jeg å skrive (lærer), (barn) eller (sted) for å anonymisere.

1.1 Tidligere forskning

Jeg har blant annet søkt i databasen Idunn via Bibsys. Jeg brukte søkeord som «sosial kompetanse», «barn», «vennskap», «forebyggende», «uis» og «psykisk helse». Jeg søkte også på navn som jeg oppfatter som aktuelle innen fagfeltet som «Terje Ogden», «Ingrid Lund», «Øyvind Kvello» og «Thomas Nordahl». Det forskes i dag mye på atferd, psykisk helse, sosial kompetanse, støtte i nettverk og barn. På Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning i Stavanger har det i mange år vært et slikt fagmiljø. Senteret er en del av Universitetet i Stavanger, og skal bidra til økt kvalitet i læringsmiljø for barnehagebarn, elever og voksne gjennom forskning, faglig utvikling og relevant undervisning. De skal bidra til kompetanseutvikling og at det skapes et læringsmiljø som fremmer faglig, personlig og sosial utvikling (Halsan, 2012).

Terje Ogden er sentral i Norge på forskning innen sosial kompetanse. Han har blant annet gjennomført en studie på 10 og 13-åringer om dette temaet. Thomas Nordahl har vært sentral innen atferdsforskningen. Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes (red.) gjennomførte i 2006 en studie på evaluering av forebyggende skoleprogram.

Ingrid Lund (2012) ved Universitetet i Agder har skrevet doktorgrad om innadgerende atferd blant barn. «De stille barna» er her i fokus. Øyvind Kvello (2006) tar opp betydningen av vennskapsbånd, sosiale relasjoner og sosialt nettverk i sin doktorgradsavhandling «Barn og unges vennskap». Han ser vennskap som en del av begrepet sosiale relasjoner, og trekker frem likeverd og gjensidighet som to meget sentrale begreper innenfor vennskap. Et viktig funn er at de fleste opplever at venner gir sosial støtte. Å føle fellesskap og å være sammen med andre mennesker, er en annen viktig dimensjon ved vennskap, ifølge hans funn (Kvello, 2006).

Merete Fasting ferdigstilte i 2012 sin doktorgradsavhandling om barn og deres utelek. Fokuset er hvilken betydning lek kan ha for menneskets helse.

Jeg har også søkt i Oria. Jeg har brukt søkeord jeg fant aktuelle, som «preventive mental health children», «mental health play», «play», «affiliation», «Aron Antonovsky» og «social competence». Jeg har sett på ulike studier og artikler, og forsøkt å avgrense på tidsperspektiv. En av artiklene jeg fant mest aktuelle var en litteraturstudie om sammenhengen mellom temperament og sosial utvikling hos barn og ungdom (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Sosial utvikling er her bredt definert og inkluderer både utagerende og innagerende atferdsproblemer, prososial atferd og sosial kompetanse. De konkluderer med at det er en klar sammenheng mellom ulike typer temperament og bestemte aspekter av sosial utvikling. Eksempler er at en kan oppleve negative reaksjoner ved utagerende atferd, bli hemmet ved innagerende atferd, samt at konsentrasjonsvansker kan gi problemer i skolesituasjonen (Sanson et al, 2004).

Aron Antonovsky (2012) har forsket på hvordan opplevelsen av sammenheng kan påvirke vår psykiske helse. Han formidler gjennom sin forskning betydningen av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2012).

På bakgrunn av dette har jeg valgt ut forskning jeg mener er relevant for min studie. Jeg vil *kort* presentere dem her.

1.1.1 Vi leker ute!

Merete Fasting avsluttet i 2012 sin doktorgradsavhandling «Vi leker ute!». Hun er opptatt av hvilken betydning lek kan ha for helsen. Det sentrale i studien hennes har vært å forsøke å nå

inn i barnas lekeverden og forstå og beskrive barnas opplevelser med lek og lekesteder (Fasting, 2013). Fasting har intervjuet og observert ti barn i deres lek på skolen og på fritiden. Hennes studie bygger i stor grad på perspektivene til Merleau-Ponty (1962) og Gadamer (2004). Gadamer hevder at lek er helt avgjørende i menneskets liv og væremåte. Det er en energi, og endrer form underveis. Sentrale trekk ved leken er at den er bevegelig eller dynamisk, den kan endre karakter og gå nye veier (Fasting, 2013).

Rasmussen (1992; 1996) er ifølge Fasting opptatt av barns bevegelseslek. Rommet blir til i møtet med en barnekropp i bevegelse, og han mener at barn opplever og erfarer sin kunnskap kroppslig (Fasting, 2013). Fasting hevder at når barn er i bevegelse så kommer de i kontakt og i relasjon med sine lekesteder. Barnet opplever sin kunnskap kroppslig, og barnets identitet trer frem i kroppen. Fasting er opptatt av at barnet får relasjoner til sine lekesteder gjennom kroppslige erfaringer. «Et moment når det gjelder barns bevegelseslek, er suget etter kroppslige utfordringer» (Fasting, 2013, s. 61). Flere av barna i hennes studie var opptatt av spenningen og usikkerheten i det å få utfordringer i leken. Kroppen er i relasjon med omgivelsene. Hun fant at i naturen kunne barn leke på sine egne vilkår. Leken gjorde at de glemte tid og rom. Barna var sterkt knyttet til lekesteder når de lekte i naturområder. Leken framsto som sanselig, dynamisk, grunnleggende og ekte (Fasting, 2013).

1.1.2 Forebyggende innsatser i skolen

Nordahl et al (red.) (2006) har evaluert et utvalg av programmer og undervisningsopplegg for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse i skolen. Skolen har to hovedoppgaver. Den ene beskrives av Slagstad (1998) som det instrumentelle motivet i utdanningen. Det dreier seg om å få mest mulig kompetanse ut av befolkningen. Den andre oppgaven er det identitetsdannende motivet. Elevene skal settes i stand til å møte livet personlig og sosialt. Nordahl et al (red.) (2006) mener at den erfaringsbaserte kunnskapen som finnes hos lærere og andre profesjoner som arbeider med barn og unge, fortsatt må brukes. Men den bør vurderes i forhold til forskningsbasert kunnskap. Det kreves da at lærere og skoleledere setter seg inn i kunnskap om hva som virker og ikke virker. Rapporten er dermed tenkt å være et bidrag slik at det pedagogiske personalet i skolen kan sette seg inn i forskningsbasert kunnskap om forebyggende programmer i skolen. Forskerne påpeker at utviklingsarbeid i skolen bør følges opp med ulike former for evalueringer.

Forskergruppen har evaluert 13 programmer og undervisningsopplegg. Jeg har her valgt å kort omtale to aktuelle programmer og evalueringer. De plasseres i kategori 3, det vil si de ansees å ha dokumentert positive resultater på sine innsatsområder.

ART (Aggression Replacement Training) er et program for etablering av sosial kompetanse. Programmet består av trening i moralsk resonnering, sinnekontroll og sosiale ferdigheter. Målet er at elevene skal utvikle empatisk evne, håndtere sinne og ta i bruk hensiktsmessige sosiale ferdigheter. ART brukes på barne- og ungdomstrinnet, og utføres av lærere som har ART-trener kurs. Nordahl et al (red.) (2006) viser til en effektstudie (Gundersen & Svartdal, 2006) som konkluderer med at intervensjonsgruppen hadde positive endringer på 9 av 10 mål for sosial kompetanse og problematferd. ART evalueres til at det har et godt teoretisk fundament. Det er høy grad av skolering av de som gjennomfører programmet. En mulig begrensning kan være at det i liten grad fokuserer på skolen som system. Det kan derfor være nødvendig å supplere med skoleomfattende tiltak. Evalueringen av ART i norsk sammenheng dokumenterer positive effekter på kort sikt, men bygger på et forholdsvis begrenset datamateriale. Forskergruppen anbefaler likevel at programmet brukes på skolens ungdomstrinn i forhold til elever som har utviklet eller står i fare for å utvikle problematferd. I forebyggende sammenheng bør programmet suppleres med skoleomfattende tiltak.

Zippys venner er et program som fokuserer på tidlig intervensjon og styrking av motstandskraft og mestring. Hovedmål er å forebygge emosjonelle vansker ved å stimulere til bedre mestring av stress i barnets hverdag. Programmet skal utvikle barnas sosiale ferdigheter, identifisere og hjelpe dem til å snakke om sine følelser. Det skal hjelpe dem å utvikle vennskapsferdigheter og løse konflikter. Utvikling av empati står også sentralt. I Norge er programmet rettet mot 1. trinn på barneskolen. Det gjennomføres som regel av lærere i samarbeid med skolens helsesøster eller familiesenter. Evalueringen bygger på en prosess- og effektstudie i Danmark og Litauen i 2003. Resultatene viser en klar intervensjonseffekt på sosiale ferdigheter, men også på problematferd. For mestring var effektene mindre konsistente. Forskergruppen anbefaler at programmet bør brukes i skolen, men påpeker at det bør bli evaluert under norske forhold.

1.1.3 Det stille atferdsproblemet – innagerende atferd i barnehage og skole

Ingrid Lunds bok (2012) er basert blant annet på hennes doktorgradsavhandling fra 2010.

«Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Erfaringene kan skape negative indre dialoger som hemmer lyst til å ta kontakt med andre, og som får barn til å tro at andre heller ikke vil være med dem (Lund, 2012). Martin Buber (1965) hevder at «Jeg» først eksisterer i relasjoner til naturlige, åndelige og sosiale realiteter i verden. Å ha nære bånd til andre er en forutsetning for å utvikle en jeg-følelse. Jeg blir meg i møte med deg. I denne tilstedeværelsen ligger mulighetene til å skape Jeg-Du-relasjon (Lund, 2012). Ved innagerende atferd vil det kunne skje en tilbaketrekking fra disse sosiale situasjonene.

Hun påpeker videre at det er ulike måter å møte innagerende atferd hos barn på. En kan som voksen være åpen, reflektert og endringsvillig. Eller en kan være «eksperten» som vet alt om hvordan barnet har det, og som er lite villig til å ta den andres perspektiv (Lund, 2012). Den voksnes evne til å mentalisere blir her avgjørende. Det handler om å våge gå i dialog med barnet og å anerkjenne barnet for den det er. Den voksne må også tåle å forkaste sine fortolkninger hvis de viser seg å ikke stemme. Da vil barnet kunne oppleve en subjekt-subjekt-relasjon. Lund vektlegger anerkjennelse som et viktig tiltak når det gjelder barn med innagerende atferd.

Lund forteller at barna i studien ønsket å kjenne at den voksne ville dem vel (Lund, 2012). Barna fremhevet krenkende episoder fra medelever med hovedvekt på relasjonell og indirekte mobbing, som medvirkende bakgrunn for innagerende atferd (Lund, 2012). «Jenter anvender i større grad enn gutter relasjonelle, men indirekte former for mobbing enn det gutter gjør (...) (Olweus, 1993; Pôyhönen et al., 2010; Salmivalli, Karhunen og Lagerspetz, 1996)» (Lund, 2012, s. 115). Lund sier at jentene i undersøkelsen forteller om utestenging, ryktespredning og manipulering som former for indirekte mobbing. Den er ofte usynlig, og kan føre til ensomhet og mistenksomhet overfor andre.

Jeg vil ikke si at barna i min studie hadde en innagerende atferd, men flere gav uttrykk for sårbarhet, tilbaketrukkethet og usikkerhet. Lunds forskning er dermed relevant fordi jeg opplevde barn som fant selvhevdelse og tilhørighet vanskelig.

1.2 Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt ut teorier som belyser mine funn. Den teoretiske forankringen vil jeg presentere gjennom teori om sosial kompetanse og sosial nettverkstenking. Valg av metode og utvalg vil jeg ta opp i metodekapittelet. Deretter tar jeg opp resultater og funn i kapittel 4.

Diskusjonskapittelet vil så bli presentert med utgangspunkt i mine funn koblet opp mot teori, tidligere forskning, problemstilling og hensikten med studien. Til slutt svarer jeg på problemstillingen og avslutter med en konklusjon.

2 Teori

Nettverksteori og teori om *sosiale relasjoner* er meget relevant ut fra mine funn. Videre vil jeg se nærmere på betydningen av *sosial kompetanse*.

2.1 Nettverksteori og sosiale relasjoner

Begrepet sosialt nettverk ble først tatt i bruk på 1950-tallet av den britiske antropologen John Barnes. Harrison White var deretter sentral i arbeidet med videreutvikling av begrepet på 1970-tallet, der menneskets situasjon og atferd påvirkes av dets relasjon til andre. I Norge spredte nettverkstenkingen seg også i samme tidsepoke, først innen fagene psykiatri og sosialt arbeid. «I skoleutvikling og pedagogisk arbeid ble nettverkstenkingen tatt i bruk for å forstå sosiale relasjoners betydning for læring, sosialisering, atferd, identitets- og personlighetsutvikling» (Bø & Schiefloe, 2014, s. 39).

Et nettverk består av to «mengder», en mengde aktører og en mengde relasjoner. Disse tilknytningene eller båndene, kan være sterke eller svake. De utgjør et viktig grunnlag for menneskets sosialisering og identitetsutvikling. Påvirkningen fra andre går gjennom disse relasjonene, og de skaper forventninger, påfører oss utfordringer, konflikter og de former våre sinn. Mennesket stimuleres gjennom disse nettverksrelasjonene, og vi opplever vennskap, støtte eller avvisning (Bø & Schiefloe, 2014). «Vi bruker begrepet nettverk når individer danner et uformelt system av relasjoner mellom seg, som er varig, avgrensbar og gjerne knyttet sammen av en viss fellesskapsopplevelse» (Bø & Schiefloe, 2014, s. 26).

En kan skille mellom ulike typer nettverk: Individnettverk, kontekstuelle nettverk og partielle nettverk. Jeg velger i denne sammenheng kun å beskrive individnettverk. Dette er de individuelle nettverkene hvor vi har varige og direkte relasjoner, som familie, venner og lærere. Relasjonens styrke vil variere. Innen individnettverket vil det være en primærsone og en sekundærsone. «En sosial relasjon er et stabilt og opplevd forhold hvor to personer er knyttet til hverandre på bakgrunn av gjentatte transaksjoner og gjensidige forventninger» (Bø & Schiefloe, 2014, s. 23).

Sosial kapital brukes når det snakkes om sosiale nettverk som ressurs. Her vil nettverk være med å gi støtte, vennskap og tilhørighet. Pierre Bourdieu deler opp i ulike former for kapital. Han viser blant annet til begrepet kulturell kapital som er ressurser en person har adgang til gjennom sitt nettverk. Det kan være språk eller sosiokulturelle ferdigheter. Et fungerende

nettverk kan gi tilgang til goder, for eksempel praktisk og mental støtte, og hjelp til å foreta valg og vurderinger (Bø & Schiefloe, 2014). Nettverk kan altså gi goder og sosial støtte. De kan også være preget av skjevt maktforhold eller skade medlemmene.

Urie Bronfenbrenner (Bø & Schiefloe, 2014) er sentral i forståelsen av individers sosiale og mellommenneskelige forankring i et systemperspektiv. Med det også hvordan samspill i og mellom nettverk fungerer. Hans utviklingsøkologiske modell (1979) er fremdeles aktuell, der han viser til fire ulike nivåer rundt et individ. I mikrosystemet har vi den innerste sirkelen der alle samspillsituasjoner er «ansikt-til-ansikt» med andre individer. Eksempler på mikronivå er primærgrupper som familien og venner. «Det er først og fremst i samhandling på mikronivået at utveksling av følelser, modellering, rolletaking og sosialisering finner sted» (Bø & Schiefloe, 2014, s. 35). Vi er altså stort sett på mikronivå når vi henviser til barn og deres vennskap. Mesosystemet er neste nivå i Bronfenbrenners modell. Det er den forbindelsen som er mellom to eller flere arenaer. En person kan for eksempel pendle mellom ulike primærgrupper. Et lokalmiljø utgjør ofte typisk mesostruktur. Det skjer kommunikasjon og gjensidig kunnskapsutveksling mellom individene på de arenaene som bindes sammen. Det kan gi fellesskapsopplevelser, men også konflikter. Bronfenbrenner fremhever at styrke i mesobånd har grunnleggende betydning for trivsel, støtte og god sosial utvikling og atferd. Eksosystemet henviser til arenaer der individet sjelden eller aldri selv er til stede. Men det påvirker likevel det enkelte individ indirekte. Et eksempel er hvordan det spiller inn på barnet om for eksempel far trives på jobben. Makrosystemet er den ytterste sirkelen rundt individet, og omfatter samfunnets mønstre av tradisjoner, kultur, verdier, økonomiske forhold og liknende. Påvirkning formidles gjennom de andre nivåene inn til det enkelte individ.

George Mead viser til sin speilingsteori (1952) der han sier identiteten og selvbildet blir til i samspill med andre. Det er en interaksjonsprosess der vi speiler oss i andres vurderinger og reaksjoner på det vi sier og gjør. Mead hevder at disse vurderingene etter hvert internaliseres og blir til de grunnsteinene selvbildet bygges på. Vekselvirkning med andre skaper struktur og vedlikehold av selvbildet. Mead sier at svekket nettverk kan betraktes som en sårbarhetsfaktor (Bø & Schiefloe, 2014).

2.2 Sosial kompetanse

Det eksisterer ulike definisjoner av begrepet sosial kompetanse. Terje Ogden definerer det

slik: «Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap» (Ogden, 2012, s. 207). Felles for de fleste definisjoner, er vektleggingen av at barn må kunne regulere både følelser, tenking og atferd i sosiale situasjoner. Dette er viktig for å kunne etablere kontakt og utvikle vennskap, og dermed kunne skape sosiale nettverk. Sosial kompetanse påvirker hvordan et barn har det med seg selv, om det føler seg kompetent og akseptert av andre. Det handler altså om å kunne tilpasse seg normer, regler og ønsket atferd. I tillegg handler det like mye om å kunne å hevde sine egne meninger og rettigheter. «Sosialt kompetente barn fortolker og tilpasser seg andres sosiale signaler og forventninger, men de tar også initiativ for å nå sine mål» (Ogden, 2012, s. 208).

Lav sosial kompetanse kan predikere antisosial atferd. Elever som har et utagerende og antisosialt atferdsmønster, synes å ha større sosiale kompetanseproblemer (Nordahl, Sørli, Mjanger & Tveit, 2012). Lav sosial kompetanse og hissig temperament er påviste risikofaktorer når det gjelder barn som utvikler økende og vedvarende atferdsproblemer. Tiltak som derfor øker barns samhandlingsevne og konfliktløsningsferdigheter, antas derfor å kunne bidra til å redusere forekomsten av problematferd (Nordahl et al, 2012).

Som en motpol til utagerende atferdsmønster, påpeker Ingrid Lund (2012) at vurdering av egen sosial kompetanse er lav hos barn med *innagerende atferd*. Disse barna sliter ofte i møtet med andre barn. «I gode relasjoner kan barn og unges selvfølelse bygges opp (Hodges, Boivin, Viaro og Bukowsky, 1999)» (Lund, 2012, s. 117). Lund viser til at i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse, kan en jobbe med sosial persepsjon, perspektivtaking og innlevelse, effektiv problemløsning og praktisering av effektiv atferd (Lund, 2012). Hun hevder at å kunne gi uttrykk for sine egne meninger, er viktig i samspillet med andre når man skal løse utfordringer. De innagerende barna trenger å øve på å hevde egne rettigheter slik at det for eksempel kan bli slutt på mobbing og ekskludering. «Det psykososiale miljøet i barnehagen og skolen handler om å kjenne seg trygg. Man skal føle seg trygg nok til å åpne seg opp for ny læring, trygg nok til å tørre å si fra når noe blir for vanskelig, og trygg nok til å spørre om det man ikke helt forstår» (Lund, 2012, s. 126). Å hevde sin mening og tørre å spørre, er en viktig del av sosial kompetansebegrepet.

Langsiktig påvirker sosial kompetanse barn og unges popularitet, selvoppfatning, antall venner og forholdet til omgivelsene. For barn er det ofte utfordrende å stå i konflikten mellom individuelle og kollektive mål, siden evnen til empati og selvkontroll utvikles gradvis.

Gresham og Elliott (1990) deler sosial kompetanse opp i fem ferdighetsdimensjoner: Samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati. Disse ferdighetene må læres og barna må være motivert for det. Ferdighetene kommuniseres både verbalt og non-verbalt (Ogden, 2012). Jeg vil kort gå inn i tre av ferdighetsdimensjonene.

Empati har en kognitiv komponent og en emosjonell komponent. Den kognitive delen handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle delen viser til det å kunne leve seg inn i andres situasjon.

Selvhevdelse vil si å kunne hevde egne meninger og behov. Samtidig skal en unngå å overse eller såre andres meninger og følelser. Det handler om å kunne si positive ting både om seg selv og andre. Det er også å kunne uttrykke negative følelser, og stille spørsmål ved ting en er uenig i. Ogden (2012) påpeker at for lærere i skolen kan selvhevdende barn oppfattes som vanskelige og utfordrende i noen situasjoner.

Selvkontroll handler om å kunne kontrollere når og hvordan følelsene skal uttrykkes.

Gresham og Elliot (1990) deler selvkontroll opp i to grupper. Konfliktløsning er å godta at mennesker er forskjellig og reagere på en adekvat måte på press fra jevnaldrende.

Sinnemestring handler om å reagere på en akseptabel måte når det gjelder sinne i konflikt med andre og for eksempel ta imot kritikk på en god måte. Selvkontroll forutsetter at barn er bevisste på sine egne følelser, og kan kontrollere sterke følelser. Dette kan også omtales som impulskontroll (Ogden, 2012). I Banduras (1986) sosialkognitive læringsteori er selvregulering et viktig begrep. Det er ifølge ham hvordan mennesker motiveres og regulerer sin atferd ut fra indre standarder, og hvordan en evaluerer egne handlinger. Hvis en er selvregulert, lever en altså ikke opp til andres forventninger, men til sine egne (Ogden, 2012).

Barn som er sosialt kompetente bruker oftest mye tid sammen med venner. Dette igjen styrker dets sosiale læringsmuligheter. De har også en oppfatning om hva anerkjennelse er. Det handler om oppmerksomhet, å bli sett, akseptert og lyttet til. Det innebærer et møte der partene har en fornemmelse av å bli sett og hørt (Aamodt, 2013). Daniel Stern (2004) sier intersubjektivitet er grunnleggende for begrepet anerkjennelse. Det er noe som foregår mellom mennesker, og som berører fellesskapet og er preget av gjensidighet (Aamodt, 2013).

Det skapes en følelsesmessig kontakt, og kan gi økt selvfølelse og selvtillit. Anerkjennelse kan knyttes opp mot evnen til empati.

Aggressive og utagerende barn kan ofte bli avvist av sine jevnaldrende. «Hvordan barn kommer overens med andre barn, er derfor en god indikator på nåtidig og framtidig kompetanse. Jevnaldrende og venner har både positive og negative påvirkningsmuligheter» (Ogden, 2012, s. 223).

Selvoppfattelse kan være meget viktig for barnets prestasjonsnivå og mentale helse. Ogden hevder at sosial kompetanse har betydning for barns mentale helse, mestring av stress og psykososial risiko. Hva som er sosialt kompetent atferd varierer med alder, tid og sosial arena. Utviklingen ser ut til å følge et spiralprinsipp, hvor barna vender tilbake til de samme temaene, men på høyere utviklingsnivåer. Vennskap er noe annet for femåringen enn for 15-åringen. Kompetansen blir bedre integrert og mer differensiert ved økende alder.

Det er viktig å påpeke at utviklingen av sosial kompetanse kan hemmes av sosiale, kognitive og emosjonelle forhold. Det kan være faktorer som spiller inn slik at den normale utviklingen av sosial kompetanse ikke går som forventet.

3 Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å beskrive prosessen som har ledet frem til mine funn. Jeg vil beskrive ulike fenomener i barnas skolehverdag. Jeg er påvirket av min arbeidsbakgrunn og opplevelser med egne barn. Dermed vil dette være en fenomenologisk-hermeneutisk-inspirert studie.

3.1 Valg av metode

Jeg var ute etter barns opplevelser og beskrivelser av ulike fenomener, og har dermed valgt et **kvalitativt forskningsdesign**. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning og menneskelig erfaringer (Malterud, 2013). Denne metoden kjennetegnes av at det søkes etter forståelse og det går i dybden på fenomener, mer enn å forstå statistiske sammenhenger og søke etter årsaksforklaringer som er tilfellet i kvantitativ forskning. Forskeren er selv redskapet i kvalitative studier. Et annet viktig kjennetegn er at designet er fleksibelt. Spørsmålene utkrystalliserer seg gjerne etter hvert, og problemstillingen forandrer seg ofte underveis. Det søkes etter en helhetsforståelse. Problemstillingen er ofte induktiv der en går fra det lille enkelte tilfellet til det generelle. Utvalgene er gjerne små og selektive, i motsetning til i kvantitativ forskning hvor utvalgene gjerne er store (Polit & Beck, 2010).

Dataanalysen i kvalitativ forskning kjennetegnes ved at den er omfattende og tidkrevende. Analysen vil også være beskrivende og fortolkende. Det søkes ikke allmenn generalisering, men heller overførbarhet til liknende situasjoner eller grupper (Polit & Beck, 2010).

Jeg har valgt å bruke to metodiske tilnærminger innenfor kvalitativ forskning.

Livsformsintervju kan anses å være en egnet måte å intervju barn på (Andenæs, 1991). Jeg forsøkte gjennom disse intervjuene å tilpasse fremgangsmåten slik at deltakerne forsto hva jeg ønsket å få informasjon om (Backe-Hansen & Frønes, 2012). Jeg erfarte at jeg selv måtte være aktiv som intervjuer.

Jeg valgte også observasjon som metode (Hammersley & Atkinson, 2012). Dette ble gjort gjennom observasjonsdager i klassen. Jeg skrev feltlogg etter hver observasjon. Det har vært en krevende, spennende og ikke minst lærerik prosess fra de første, vage ideene mine frem til endelig produkt!

3.2 Utvalg

Når det gjelder utvalg av informanter, så var min hensikt å undersøke barns opplevelser av fenomener. Jeg tok derfor kontakt med leder for en barneskole i august 2014. Rektor fungerte som portåpner for meg (Hammersley & Atkinson, 2012). Han satte meg i kontakt med en kontaktlærer på 4. trinn. Min plan var å gjennomføre åtte observasjonsdager i klassen, samt fem intervjuer av enkeltbarn. Klassen bestod av 24 elever. Etter at informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1) var innhentet, var det fem elever som takket nei til både observasjon og intervju. En elev krysset nei til intervju, men ja til observasjon. Dermed sto jeg igjen med utvalget mitt som til slutt ble observasjon av 19 elever, hvorav fem barn skulle bli intervjuet i tillegg. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble sendt med elevene hjem i slutten av august 2014. Jeg observerte i klassen omtrent en gang i uken fra september til november 2014. Jeg fikk også tillatelse til å observere kontaktlærer (vedlegg 2). Dermed kunne jeg se på samspillet mellom henne og elevene, samt klassemiljøet.

Jeg har intervjuet tre gutter og tre jenter, for å få fram ulike perspektiver. Jeg valgte også barn jeg opplevde som utadvendte og flinke til å snakke for seg, samt barn jeg opplevde som mer stille og innadvendte. Dette var bevisst valg, for å *ikke* kun ta med verbalt sterke barn. Samtidig var det begrenset hvor mye jeg kjente disse barna, så min oppfatning av dem i forkant av intervjuene kan ha vært feil. Ett eksempel er en gutt jeg på forhånd trodde ville uttrykke seg mer tydelig og nøyaktig enn det han faktisk gjorde. Jeg opplevde også motsatt der ei jente jeg oppfattet som meget stille og forsiktig, hadde mange tanker å formidle.

3.3 Datainnsamling

Gjennom observasjoner fikk jeg muligheten til å bli kjent med barna og lærerne. Jeg valgte bevisst å gjennomføre observasjonene *før* intervjuene, slik at barna jeg skulle intervjuer var blitt tryggere på meg. Jeg valgte å observere forskjellige ukedager, for å få med ulike aktiviteter og timer. Gode feltrelasjoner fikk jeg gjennom rektor som var portåpner, kontaktlærer og i den aktuelle klassen (Hammersley & Atkinson, 2012). Jeg gjennomførte delvis deltagende observasjon, der jeg satt mest på sidelinjen, men samtidig deltok i situasjoner der dette var naturlig. I observasjonsarbeidet forsøkte jeg å skrive «thick descriptions» som gir en god beskrivelse av situasjonen (Hammersley & Atkinson, 2012). Jeg bearbeidet notatene hjemme på PC i etterkant av hver observasjonsdag.

I forkant av intervjuene pratet jeg med barna hvem de kan henvende seg til i skoletiden hvis

de trenger å prate med noen. Både helsesøster ved skolen og representant fra Familiesenteret var tilgjengelige for barna. Jeg opplyste barna om at jeg har taushetsplikt. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Jeg forsøkte underveis i intervjuene å stille oppfølgingsspørsmål på det barnet fortalte, og ønsket å få frem intervjupersonens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Temaene jeg valgte for intervjuene er påvirket av min forforståelse, en hermeneutisk tilnærming, men jeg er likevel ute etter barnets livsverden og opplevelser.

Livsformsintervjuene ble gjennomført ved at barnet beskrev sin opplevelse av skoledagen. Det vil si helt fra barnet sto opp og forberedte seg til skolen, selve skolehverdagen, samt helt til barnet kom hjem fra skolen. Vi gikk gjennom dagen i kronologisk rekkefølge. Målet med livsformsintervju er å få tak i barnets egen forståelse av seg selv og sitt liv, og den sosiale sammenheng de inngår i. Hverdagslivet er her kilde til forståelse av barns utvikling (Andenæs, 1991). Temaer og introduksjon til intervjuet ble lagd på små kort som jeg hadde som støtte under intervjuene (vedlegg 3). Alle intervjuer ble gjennomført i skoletiden fra november til desember 2014.

Før mitt første intervju, gjennomførte jeg tre prøveintervjuer på barn. Det var med en 4. klassing på en annen skole, for å øve meg på et barn som er nøyaktig like gammel som mine informanter. I tillegg var det på mine egne barn som er 7 år og 10 år, og dermed er i forholdsvis samme aldersgruppe. Det var en lærerik prosess for meg, og gjorde meg tryggere på hvordan jeg skulle legge opp intervjusituasjonen. Det var i tillegg et bevisst valg for å muligens øke gyldigheten og nøyaktigheten på mine fremtidige funn.

3.4 Transkribering og analyse

Jeg startet fortløpende med transkribering etter intervjuene. Innen juleferien hadde jeg gjennomført alle intervjuene, samt fem av transkriberingene. Jeg forsøkte å skrive av så nøyaktig som mulig. Det er viktig å huske at det likevel kun gir et avgrenset bilde av det vi skal studere (Malterud, 2013). Vi vet ikke om informantene forteller alt, om de skjuler noe eller holder noe tilbake, eller om vi forstår alt riktig. Kroppsspråket får vi heller ikke frem under transkriberingen. Det var derfor godt å ha observasjonene som supplement. Data som inneholdt navn på personer, navn på steder og sensitive opplysninger ble skrevet om. Transkriberingen ble merket med nummer. Lydopptaker ble i etterkant av intervjuene låst ned. Jeg hadde nå rundt 190 sider med transkribering fra både intervjuer og observasjonsnotater, som er det konkrete grunnlaget for analysen min. Analyseprosessen startet under

transkriberingen. Jeg brukte mye tid på å lese ukritisk gjennom de ferdig transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene, naiv lesing (Malterud, 2013). I tillegg opplevde jeg det som nyttig å bruke tid på å lytte til opptakene gjentatte ganger. Jeg fikk da intervjuene «under huden».

I selve analyseprosessen var jeg inspirert av Malteruds (2013) systematiske tekstkondensering. Jeg prøvde å danne meg et helhetsbilde av det mine informanter formidlet. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å legge til side min egen forforståelse her, og høre barnas stemme og kroppsspråk. Jeg gikk gjennom transkriberingen av hvert intervju på nytt, skrev stikkord i margen og markerte til slutt med fem ulike farger. Dette var hovedtemaene jeg opplevde skilte seg ut. Deretter lagde jeg skjemaer for hver kategori, hvor jeg på nytt gikk gjennom hvert intervju og skrev sitater og utsagn inn i riktig fargekategori. Alle utsagnene kondenserte jeg deretter i neste kolonne, jeg trakk ut det viktigste (Malterud, 2013). Til slutt fant jeg analytisk teoretisk begrep i siste kolonne (vedlegg 4). Jeg hadde nå kategorisert alle temaene mine. Jeg oppdaget tydelige undergrupper på hvert hovedtema, og dette materialet ble til sammen mitt utgangspunkt for å skrive analysen.

Jeg har altså en induktiv tilnærming i min analyse (Polit & Beck, 2010). Til slutt ble det viktig å validere mine funn opp mot det materialet jeg har i transkriberingene.

3.5 Metodekritikk: Validitet og reliabilitet

Validitet kan defineres som gyldighet, sannhet og riktighet (Kvale & Brinkmann, 2009). «Validering er ikke bare en endelig verifisering eller produktkontroll. Verifisering er bygget inn i selve forskningsprosessen. Det foretas kontinuerlig kontroller av funnenes pålitelighet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). **Reliabilitet** defineres som nøyaktighet. «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Målet mitt har vært å være transparent i hele prosessen. Jeg har reflektert over valg jeg har tatt og vurdert om de er riktige. Jeg opplevde at fem av de foresatte krysset nei til både observasjon og intervju på samtykkeskjemaet. Jeg lurte på om jeg burde valgt en annen skoleklasse. Jeg oppfattet det slik at det skal mye til for at alle foresatte i en hel klasse takker ja. Tidsperspektivet var også noe jeg var nødt å ta hensyn til. Jeg vurderte det da slik at samtykke fra 19 elever var et bra grunnlag og en stor nok gruppe.

Jeg har hele tiden vært bevisst på å ikke observere de fem elevene som takket nei. Dette gjaldt også under intervjuer der informantene gav opplysninger om disse barna. Jeg måtte da utelate

disse opplysningene.

Jeg gjennomførte intervjuene på morgenen. Muligens kan det at noen av barna var litt trøtte ha påvirket nøyaktigheten på svarene jeg fikk. I ettertid ser jeg at kanskje burde jeg tenkt på dette. Jeg er likevel bevisst dette når jeg går inn i analysedelen.

Jeg valgte en annen skole enn den mine egne barn går på. Dette for å unngå påvirkning av at jeg selv er foresatt til to av barna. Jeg valgte også en skole der jeg kjenner få barn.

Jeg har forsøkt å være reflektert og kritisk innstilt under hele prosessen. Stilte jeg ledende spørsmål under intervjuene? Dette kan påvirke validiteten og reliabiliteten. Jeg vil i ettertid si at muligens gjorde jeg det i noen situasjoner. Jeg hører på lydopptakene at jeg i noen tilfeller er redd for at barnet ikke skal prate videre, at jeg ikke skal «få noe ut av» det vi prater om. I noen tilfeller avbryter jeg for fort, og jeg skulle turt å ta mer pauser og vente på det som kommer. Dette kan ha svekket gyldigheten noe, slik jeg ser det. Samtidig blir jeg også mer klar over dette under prosessen med å transkribere. I intervju nummer fire og fem er jeg mer bevisst på dette, og jeg avbryter mindre. Jeg valgte også å ta et ekstra intervju nummer seks, blant annet for å utfordre meg selv på å ikke avbryte så mye.

Hvordan spørsmålene ble stilt kan muligens ha påvirket svarene jeg fikk. Jeg hørte at jeg på lydopptakene ofte hadde en oppmuntrende tone for at barnet skulle fortelle mer. Også dette ble jeg oppmerksom på i løpet av de første intervjuene, og jeg var mer bevisst på det under intervju nummer fire, fem og seks. Samtidig er kvalitative intervjuer en relasjonell prosess, der intervjuer og informant «skaper» en virkelighet sammen.

Det benyttes metodetriangulering i prosjektet mitt (Hammersley & Atkinson, 2012). Dette kan ha styrket forskningens validitet. Gyldighet i forhold til valg av forskningsmetode dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. «Dersom ulike typer data fører til samme konklusjon, derimot, kan vi ha litt større tillit til denne konklusjonen». (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 259). Ole Riis påpeker også at ulike metoder kan supplere hverandre (Riis, 2001). «Kvalitative metoder rummer en særlig risiko for relativisme og subjektivismen», hevder han videre (Riis, 2001, s. 90). Jeg har derfor forsøkt å fortolke mine data på en så objektiv måte som mulig.

Fordi jeg søker etter barnas opplevelser av fenomener, mener jeg at både intervjuer og

observasjoner av elevene kan bidra til å øke validiteten på mine funn. Men det at jeg er fersk som forsker, kan på den annen side muligens svekke gyldigheten noe. Det vil i tillegg alltid skje en fortolkning innenfor kvalitativ forskning. Dette har jeg vært oppmerksom på, og jeg har forsøkt å være transparent i prosessen.

Jeg ønsket å ha med en annen fagperson på deler av analyseprosessen. Dette for å få fram ulike syn, og ikke kun min subjektive tolkning. Jeg valgte en medstudent som arbeider inne barne- og ungdomspsykiatrien. Vi satt sammen og analyserte deler av dataene, og hun kom med innspill.

Jeg har skrevet prosjektprotokoll gjennom hele prosjektet. Jeg har også egen logg fra observasjonsdagene. Loggene vil sikre at alt som gjennomføres blir dokumentert, samt hjelpe meg å holde oversikten. Jeg har i tillegg skrevet ned i min private kalender hvor mange timer jeg har arbeidet med oppgaven hver dag. Jeg har brukt mye tid på dokumentasjon. Summen av all dokumentasjon håper jeg vil heve nøyaktigheten og gyldigheten på min studie!

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Når en starter et forskningsprosjekt er det flere etiske overveielser som bør være gjennomtenkt. For det første måtte jeg ha informert samtykke fra barnas foresatte, samt av hvert enkelt barn (vedlegg 1). Barn som ikke ville delta, skulle høres. Jeg presiserte også at informantene kunne trekke seg fra studien på hvilket som helst tidspunkt.

Alle samtykkeskjemaene er låst ned i arkivet på den aktuelle skolen. Materialet vil bli makulert når oppgaven er godkjent. Også lydopptak vil bli slettet etter godkjenning av masteroppgaven. Alle mine filer og notater fra observasjoner, logg, prosjektprotokoll, transkriberingen og selve masteroppgaven har jeg oppbevart på PC med kode.

Oppgaven er godkjent av Fakultetets Etske Komite (FEK) og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 5 og 6).

Etter tilbakemeldinger fra studenter og lærere ved framlegg av masterprosjektet i Grimstad høsten 2014, tok jeg kontakt med skolehelsetjenesten på skolen og i tillegg Familiesenteret i byen. Det ble på masterdagen tatt opp at barna burde ha noen de kunne prate med i etterkant av intervjuene. Jeg ringte begge instanser og de ville være tilgjengelig hvis noen av barna skulle ha behov for samtale eller hjelp i etterkant av intervjuene. Jeg kontaktet i tillegg

klassens lærer ved to anledninger etter at alle intervjuene var gjennomført, for å best mulig ivareta mine informanter. Hun hadde ikke registrert at noen av dem hadde hatt behov for slik samtale eller hatt vanskeligheter etter mine intervjuer.

Jeg har etter beste evne forsøkt å følge de etiske kravene til kvalitativ forskning gjennom hele studien. Krav til samtykke, krav til konfidensialitet, krav til informasjon og hensynet om å ivareta informantene på best mulig måte, står sentralt her (Dalen, 2004).

Jeg har også forsøkt å la det skal være en sammenheng mellom hensikt og mål med studien, problemstillingen, temaene under intervjuene og funnene jeg har fått.

Min opprinnelige plan var å bruke ulike pedagoger som informanter i mitt prosjekt. Etter samtale med veileder ble jeg utfordret på å intervju barna selv. Jeg bestemte meg til slutt for livsformsintervju av barn (Andenæs, 1991). Jeg er klar over at barn kan oppfattes som en sårbar gruppe innen forskning. Særegent for barn er alder og utviklingsnivået. «Barns alder påvirker også deres vurderingsevne, erfaringer og deres evne til å uttrykke seg og reflektere over sin situasjon» (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 17). Er det etisk forsvarlig å forske på barn? Det var viktig at jeg tenkte gjennom hva jeg utsatte dem for. Slik jeg ser det har jeg ikke i utgangspunktet valgt et særskilt sensitivt tema, men derimot et meget *viktig* tema. På den ene siden hadde det kanskje vært noe «lettere» å tolke informasjon fra voksne personer. Vi snakker «samme språk». Noen vil kanskje hevde at det er mer validitet og reliabilitet over voksne personers utsagn. På den andre siden er barn etter min erfaring utrolig ærlige i sine utsagn og i sin væremåte. Jeg oppfattet at jeg fikk ærlige og dermed gyldige svar på mye. «Intervjuer med barn gir barna mulighet for å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatninger» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 157). Å bruke barn som informanter kan være med på å heve barnas status og at barnas stemme blir hørt. Dette har vært et viktig element for meg.

Hensynet til barna bør alltid veie tyngst innen barneforskning. En må være klar over det skjeve maktforholdet mellom et barn og en voksen, og at de lett kan la seg lede av voksnes spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har derfor vært meget viktig for meg å bruke alderstilpassede spørsmål og språk til barna. Anne Solberg (2014) hevder derimot at så lenge barn intervjues om noe de selv er eksperter på, trengs det ikke så mye tilpasning til. Det er her

viktig å lytte oppmerksomt og ha klarhet i formålet med forskningen (Solberg, 2014).

Jeg har unngått å bruke ord som «sosiale relasjoner», «det psykososiale miljøet» og liknende. Jeg har derimot brukt begrepet «sosial kompetanse» fordi dette blir brukt i skoleklassen som et eget tema. Jeg har valgt denne aldersgruppen fordi jeg mener de kan uttrykke seg bedre verbalt, samt at de er på et kognitivt høyere utviklingsnivå enn førskolebarn. Jeg hadde også lyst til å utfordre meg selv i forhold til aldersgruppe, og å lære denne aldersgruppen bedre å kjenne.

En etisk overveielse jeg har vært oppmerksom på er at det er vanskelig å *måle* et barns opplevelser. Opplevelser er subjektive. Her vil det alltid tas noen valg fra barnets side hva det velger å fortelle eller hva det velger å vise. Mine fortolkninger som forsker, hva jeg velger å vektlegge ut fra observasjoner, intervjuer og lydopptak, vil altså spille inn på hvilke svar jeg ender opp med. Hvis hele prosessen er for sterkt farget av min forforståelse kan det muligens gi begrensninger med hensyn til å gi svar på problemstillingen. Dette har jeg forsøkt å unngå. Det kan også være fare for feiltolkninger av det jeg ser under observasjonene. Dette er jeg oppmerksom på, og det er noe jeg har forsøkt å ha med meg inn i analyse- og konklusjonsdelen.

Jeg vil til slutt ta med at denne studien er basert på et lite utvalg. Det vil dermed ikke være grunnlag for å generalisere og konkludere med at funnene mine gjelder for alle barn. Målet er derimot overførbarhet til liknende situasjoner (Polit & Beck, 2010).

3.7 Egen rolle som forsker

Som forsker må jeg forholde meg til både rettigheter og plikter. Vi har Lov om personvern som sier blant annet om forskerrollen, at en forsker må forvalte opplysninger med fortrolighet og ikke kan offentliggjøre personopplysninger (Aase & Fossåskaret, 2007). Vi har også nasjonale forskningsetiske komiteer som skal behandle søknader for forskning i Norge. Her må jeg forholde meg til retningslinjer og tidsfrister.

Jeg har brukt meg selv som redskap i kvalitativ forskning med min forforståelse og min yrkesmessige erfaring med barn. Også min private erfaring kan ha spilt inn i denne

sammenheng. Jeg får dermed et hermeneutisk blikk på hele prosessen.

Det er et naturlig skjevt maktforhold mellom en voksen og et barn. Dette kan ha påvirket min rolle som forsker på barn i noen grad, men jeg har forsøkt å være bevisst på dette.

Jeg ønsket mer kunnskap om hva som fremmer god psykisk helse hos barna. Både som mor, førskolelærer og PP-rådgiver kjente jeg et brennende engasjement for disse temaene, og det førte meg til oppgavens tematikk. Min egen datter har selv hatt vansker i forhold til det å finne sin plass i skolehverdagen. Det sosiale samspillet med medelevene har i perioder vært vanskelig. Jeg har opplevd hvordan barnet mitt har det når trygghet og det sosiale samspillet ikke fungerer. Slik jeg har erfart gjennom min datter, har dette absolutt spilt inn på hennes trivsel og psykiske helse i skolehverdagen. Forforståelsen min og erfaringene mine i arbeid og privat har vært med på å farge studiens tema. Kan mine erfaringer ha påvirket hva jeg så etter under observasjonene og intervjuer? Jeg håper det har preget studiens funn på *minst* mulig måte, fordi jeg er såpass bevisst på dette. Jeg har vært opptatt av å tolke mine informanters beskrivelser og opplevelser. Kanskje kan nettopp det at jeg har disse erfaringene gjennom min datter, være positivt for studien min. Jeg har dermed en god forkunnskap om tematikken. Jeg har også tilegnet meg mer kunnskap om temaene dette året gjennom fagbøker, artikler, samtaler med veileder og medstudenter.

4 Resultater

Betydningen av vennskap, tilhørighet og nettverk sto klart fram som et av mine hovedfunn. Jeg har valgt å utdype det først i dette kapittelet. Andre hovedfunn er hvilken rolle *den voksne* har i barnas liv. Dette kom tydelig frem gjennom både intervjuer og observasjoner. Tredje funn er *lekens betydning* i barnas liv. Å ha muligheten til å *uttrykke* og å *regulere følelsene* er fjerde funn. På hvilken måte er dette viktig for barnas psykiske helse? Siste funn er *betydningen av å ha medbestemmelse* og være *aktør i eget liv*. Dette var noe alle barna fremhevet.

Under hvert punkt, har jeg undertemaer jeg kommer inn på.

4.1 «Det betyr alt for meg!»

-Opplevelse av tilhørighet, vennskap, sosiale relasjoner og nettverk

Barna var opptatt av å tilhøre et nettverk. Jeg vektlegger her følelse av tilhørighet i klassemiljøet, på trinnet, på skolen og på skoleveien. Klassen sto ut som det viktigste nettverket. En av guttene fortalte at han traff mange barn fra skolen på skoleveien. Jeg spurte hva de pleide å gjøre på bussturen: «*Nei, vi prater... eller vi sitter egentlig bare stille i setene og prater*», illustrerer det å tilhøre en gruppe. De snakker og bare *er* sammen.

Under intervjuene fortalte flere av barna at de vanligvis lekte med elevene i klassen. Noen påpekte og at de var sammen med andre på sitt trinn, eller beskrev nettverk på tvers av alder. Flere var også inne på det at det kunne bli konflikter med et annet trinn, for eksempel 5. klassingene. Konflikter i nettverk var altså noe barna opplevde på skolen. Gjennom lek og samhandling fikk de erfaring i konfliktløsning.

Jeg opplevde også at et barn under intervju fortalte hvordan han selv ofte valgte å stå litt utenfor det sosiale i klassen. I fruktfriminuttet for eksempel ville han gjerne sitte alene og ikke delta i kortspill og liknende. I noen situasjoner var det vanskelig for ham å føle tilhørighet med de andre i klassen. Senere i intervjuet gav han derimot uttrykk for at han gjerne *ville* være med de andre, men han opplevde det som en utfordring i forhold til det å bli hørt, samt å regulere følelsene sine (kapittel 4.4).

Tilhørighet gjennom nære vennskap og sosiale relasjoner opplevdes som et sentralt tema. Flere beskrev hva det betydde for dem å ha et sted de hørte til. De fortalte at hvis de hadde venner så kunne de bare gå bort til dem og *være sammen* med dem. Det kunne være hverdagslige ting de pratet om, men det opplevdes som betydningsfullt. Barna trengte ikke nødvendigvis avtale å leke eller møtes, men de bare gjorde det. Jeg spurte en av jentene hva vennene betydde for henne: *«Jeg syns det betyr veldig mye, fordi jeg liker å ha noen å være med, ikke gå alene i friminuttene hele tida og sånn...»*. Flere av barna fortalte at det ble en god dag for dem på skolen, nettopp hvis de hadde venner å være sammen med.

Barna beskrev at vennskap også kunne være *vanskelig*. *«Jeg kan vel gå hen til de, det er bare noen ganger., da.. da funker det liksom ikke, fordi da.. (..) kanskje de har hatt en dårlig dag eller noe sånn»*, fortalte ei av jentene. Hun opplevde at hun av og til ikke fant den tilhørigheten hun søkte. Hun kunne bli avvist, fordi andre barn hadde en dårlig dag. Hun mente videre at hvis hun ikke hadde venner, så ble det vanskeligere å være på skolen.

Ei av de jentene beskrev at vennskap betydde alt for henne. For at hun skulle ha det bra på skolen, måtte hun ha noen å være sammen med og ha noen rundt seg. Hun beskrev videre hvordan man ble alene hvis man ikke hadde gode venner å være sammen med.

Inkludering og empati er viktige funn under dette kapittelet. En av guttene fortalte at han kunne gå bort til barn som var lei seg. Han kunne trøste dem, slik at de følte seg mindre lei seg. Dette viser at han har en opplevelse av hva empati er. Flere fremhevet at det er viktig å gå bort å spørre barn som står utenfor om de vil være med på leken.

Ei av jentene hadde klare tanker om det å inkludere andre. *«Jeg har vel egentlig ikke noen som jeg har sånn BFF med (...) fordi at jeg er jo venner med alle (...) Ja, fordi det er litt dumt hvis noen for eksempel har lyst til å være med å leke, så holder vi de utenfor fordi at vi skal bare være alene, fordi vi er BFF...»*. (BFF= Best Friends Forever). Barna hadde gjennom observasjoner og intervjuer mange tanker om både empati og inkludering.

Inkludering og empati kan forstås som en motsats til neste undertema, *ekskludering og mobbing*. I analysen av materialet ser jeg at det barna i teorien beskriver som viktig, ofte blir problematisk i praksis. En av guttene beskrev hvordan han kunne «tulle» med en annen gutt:

«Gå vekk, gå vekk!» Og så tuller jeg bare sånn...Jeg tror han egentlig skjønner det, litt sånn...(…) Han tåler litt». Han fortalte om en gutt som tøyset mye med ham. Samtidig som han var opptatt av å bli inkludert av de andre i klassen, så han ikke at det han selv gjorde, på mange måter var nettopp ekskludering. Her må en ta barnets modenhetsnivå i betraktning. Barnet beskrev senere i intervjuet hvor lei han ble inni seg når andre mobbet ham og stengte ham ute fra leken. Han fortalte hvordan han opplevde at andre barn kunne si til ham: «(Navn), hva skal du her å gjøre?». Han skjønnte da at de egentlig ikke ville ha ham der. «At de ikke liker meg...(…) At de ikke liker meg som en venn (...) Jeg blir lei meg...(…) Jeg tenker at jeg ikke har noen venner», kan vitne om opplevelsen av mobbing og ekskludering.

Ei av jentene fortalte hvordan hun hadde vært utsatt for mobbing en tid tilbake. Hun opplevde det som en tøff periode. Hun la samtidig vekt på at det nå var ordnet opp i, og at de som mobbet hadde sagt unnskyld. Hun tenkte ikke så mye på det nå lenger, så fremst hun holdt seg i aktivitet. «Men hvis jeg bare sitter stille, så da... plopper det plutselig opp i hodet mitt igjen!».

En av informantene fortalte om hvordan hun opplevde ekskludering. «...fordi det har skjedd litt flere ganger at jeg har blitt sånn... litt utenfor (..) Da blir jeg veldig lei meg.. Vet du, når jeg blir utenfor og blir veldig lei meg, så går jeg bare!». Dette var noe flere av barna bemerket. Behovet for å være alene hvis andre plaget dem. «Det som er utenpå, det kan man egentlig ikke se nesten. Man får bare litt tårer i øynene...(…) Men inni, så er jeg fryktelig lei meg» vitner om følelsen denne jenta har i forhold til ekskludering. Hun beskriver hvordan det nesten ikke vises utenpå hvordan hun har det, mens inni henne brister det. Hun vil være alene og ikke vise det til dem rundt henne.

Non-verbale signaler var også av betydning for barna. Noen gav uttrykk for at de følte seg utenfor fellesskapet ved det som ble kommunisert gjennom blick og kroppsspråk. Ei av jentene beskrev hvordan andre jenter kunne se på henne og så himle med øynene. «Hun himler litt med øynene (...) Det betyr vel egentlig at kanskje ikke hun syns jeg er så kul, da...». Å himle med øynene opplevdes som en måte å ekskludere på. Denne jenta mente at det oftest var jenter som brukte blikket på denne måten, og at de var veldig flinke til å skjule denne type mobbing. Hun forklarte at hvis jentene gjorde slik, så betydde det at de syns hun var helt teit.

En av guttene var også opptatt av det som ble sagt mellom linjene. Han beskrev hvordan noen av guttene kunne si noe til ham, men egentlig mene noe annet: «Ja, men han ene..., ja,

noen ganger da føler jeg at han sier inni seg: «Åh, nå kom (navn)!» (...) Fordi han liksom... «Hva gjør du her?!»». Denne gutten opplevde altså å bli ekskludert gjennom tonefall, blikk og ord som ikke sies direkte. Han oppfattet at det lå en annen mening bak ordene. «Da går jeg bort til de, for det blir litt flaut å bare snu med en gang.. (...) Ja, så blir jeg litt flau når jeg kommer bort til de...», forteller mye om hvor komplekst dette er for barnet. Han velger likevel å gå bort til de andre, det blir for flaut å bare snu.

Jeg erfarte også at det non-verbale kunne ha et positivt fortegn. Jeg så i observasjoner mange varme blikk og et kroppsspråk kunne indikere at barna brydde seg om hverandre. Jeg opplevde her at barna viste hverandre inkludering gjennom kroppsspråket og at de spilte seg i hverandre.

4.2 «Hun vet hva vi trenger, om vi trenger strenghet eller om vi trenger litt tid på å gjøre tingene oglitt sånn»

-Opplevelse av den voksnes betydning

Alle barna fremhevet betydningen av at de voksne var omsorgsfulle og gav dem trygghet i skolehverdagen. De hadde ulike måter å forklare hvordan læreren viste omsorg. Flere snakket om trygghet ved at de kunne si ifra til læreren hvis det var noe som var vanskelig eller leit. Det å kunne stole på at den voksne ordnet opp gav barna trygghet. Noen beskrev trygghet veldig konkret, som at det var mange vakter ute som kunne passe på dem. «Trygg? Eh..at det egentlig er mange vakter og sånn som kan passe på oss», fortalte en av guttene. Ei jente forklarte mer utfyllende: «Eh... liksom for å vite at det ikke kommer til å skje noe liksom (...) Vite at de voksne er der (ler) (..) De er liksom å følger med på tingene og sånn. At man har venner, så er det noe trygt..». Samtidig beskrev hun at voksne i noen situasjoner ute kunne bry seg for mye. Hun oppfattet at lærerne var ute etter å gi henne for mye trygghet, i etterkant av en mobbeepisode. Hun fortalte at det nå gikk bra med henne, og ville gjerne at den voksne skulle trekke seg litt tilbake.

Et av barna fremhevet at omsorg fra bussjåføren på skoleveien, var viktig for henne. Hun fortalte at hun så frem til tirsdagen, fordi da hadde de alltid slik en snill bussjåfør som sang for dem og tøyset i mikrofonen. Hun la altså vekt på at humor og omsorg fra de voksnes side er viktig for opplevelsen av trivsel i skolehverdagen. Det var også ei annen jente som beskrev

bussjåføren som omsorgsfull og snill, noe som var viktig også for henne. Barna opplevde altså at skolearenaen strekker seg utover skolegården. Ikke bare lærerne er viktige voksne, men også bussjåføren spilte en rolle for trivsel og trygghet i skolehverdagen.

Omsorg og anerkjennelse fra den voksne ser jeg som sentrale funn i forhold til hva som er betydningsfullt for barn i deres skolehverdag. Ei av jentene sa at lærer viser omsorg til barna ved å si hyggelig god morgen til dem hver dag. Hun forklarte at lærer er snill med barna, slik at de kan få en bedre dag, hvis de i utgangspunktet har en dårlig dag. Hun sa at lærer fikk dem i bedre humør. Når jeg spurte barna hvorfor lærer hilser på hvert enkelt barn hver eneste morgen, og tar hver enkelt i hånda, var det flere som først ikke hadde noen umiddelbar formening om det. Men hvis jeg nærmet meg temaet på ulike måter, så hadde de tanker og oppfatninger om det, slik eksemplet over viser.

En av guttene fortalte at lærer viser omsorg for dem i klasserommet. Han forklarte at lærer sier til ham: «*Du er nydelig*» hvis han har gjort noe han fortjener oppmerksomhet for, og at dette gjorde ham glad. Dette gir en god beskrivelse av hvordan barnet opplever omsorg og anerkjennelse.

Et annet barn derimot beskrev hvordan han opplevde at han *ikke* ble sett og hørt. Han fortalte om situasjonen ved morgenrutiner i klasserommet der de skal fortelle hvilke følelser de har. Han opplevde at den voksne spurte ham av og til, men ikke hadde tid til å høre ferdig *hvorfor* han faktisk var irritert eller lei seg den dagen. Han oppfattet det som at han aldri ble ordentlig hørt på dette punktet, og viste frustrasjon i forhold til det.

Ei jente fortalte derimot at lærer spør barna om hvordan de har det, nettopp for at de skal sette ord på følelsene sine og for å forsikre seg om at barna har det bra. De fleste gav uttrykk for et klassemiljø som var preget av stor omsorg og mye anerkjennelse fra lærers side.

Barnas opplevelser av grensesetting, struktur og forutsigbarhet var det helt klart delte meninger om blant barna. Noen av barna fortalte om frustrasjon i forhold til regler satt av de voksne. Et eksempel var at de måtte stå i kø ute når det ringte inn. De fleste opplevde dette som kjedelig og unødvendig. Samtidig var det flere som så betydningen av det når vi kommer inn på temaet. Barna jeg intervjuet viste alle forståelse for at det kunne bli kaos både i køa og i klassen hvis ikke det var regler og grenser. De oppfattet alle at lærer satt tydelige grenser. Ei av jentene mente at lærer var blitt unødvendig streng den siste tiden. «*Ja, men nå*

*har hun begynt å blitt så sykt nøye på...eh..for eksempel ting. «Å, der glemte du et bittelite punktum!» og...(..) Ja, at hun skal være så nøye (...) Ja, sånne **bittesmå** detaljer!».* Hun viste frustrasjon over at lærer hadde så tydelige regler på hva hun nå forventet av dem. Samtidig fortalte hun videre at klassen hennes er en slik klasse som trenger tydelige regler og grenser, og at det er viktig at læreren kan være streng hvis det skjer noe. Hun understreket at grenser og struktur fra de voksne gir trygghet for barna. Ei annen jente fortalte at det ville blitt kaos i klassen hvis ikke det fantes grenser for hva de fikk lov til. *«Ja, hun er litt sånn bestemt, men atte en lærer må jo være det for at barna skal høre etter»,* forklarte hun. Hun fortalte videre at lærer hjalp dem å lage struktur over hverdagen. Lærer skrev opp på tavla hva som skulle skje hver enkelt dag, og skapte på den måten en oversikt over dagen. Ett barn fortalte hvorfor det var viktig for henne at det er struktur i skolehverdagen hennes. *«Ellers så hadde vi bare gått i surr!».* Flere av barna gav uttrykk for at det var viktig å ha en plan over dagen sin. Det gav dem forutsigbarhet.

Læring fra den voksne var et tema barna la vekt på. Flere bemerket at det var viktig for dem at de faktisk lærte noe på skolen. De fortalte at hvis lærer ikke satte grenser, så hadde de ikke lært noe. Ei jente fortalte hva som var det viktigste for henne på skolen: *«At jeg i alle fall får lært noe, fordi hvis jeg ikke får lære noe, så får jeg ikke no utdanning!».* En gutt beskrev at de trengte de voksne på skolen for at de skulle lære noe og fordi de hjalp ham. Alle barna var bevisste på det at læring var viktig for at de skulle ha det bra på skolen.

Under observasjonene opplevde jeg at elevene i noen timer virkelig testet ut læreren. Hun svarte med å sette tydelige grenser. Hun var tydelig på hva som var tillatt og ikke tillatt, og tok opp saker med en gang. Samtidig så jeg at hun valgte sine kamper med omhu, i forhold til hva som var verdt å ta opp og hva som var mindre viktig. Hun brukte stemmевolum, ansiktsmimikk, stillhet og kroppsspråk bevisst, både når hun satte grenser og i mer avslappende situasjoner. Hun var med på å skape struktur og oversikt ved å gjøre dette. Under utegymnastikk irettesatte hun barna tydelig når hun hørte noen bruke ordet «rest» i forhold til inndeling av fotballag. Ingen skulle være «rest»! Hun satte tydelige grenser for hva som var akseptabelt og ikke.

Lærer viste stor omsorg for det enkelte barn. Omsorg ble vist på mange måter, blant annet gjennom fysisk nærhet. Lærer la ofte hånda på barnets skulder eller rygg samtidig som hun

pratet med dem. Hun tok dem også i hånda hver morgen. Dette er en måte å vise omsorg på. Fysisk nærhet som å bli holdt, ble også brukt for å hjelpe barna til å finne gjenfinne ro og konsentrasjon. Hun brukte øyekontakt for å få ordentlig kontakt med det enkelte barn. Hun brukte også barnets navn i ulike situasjoner, noe som kan skape nærhet. «*Alle her er flinke til noe, dere er like mye verdt alle dere!*», var et tydelig eksempel på hvordan lærer viste barna omsorg og anerkjennelse.

Jeg opplevde også episoder der læreren var opptatt av å skape gode overganger for å gå videre, hvis det hadde vært en negativ episode i forkant. Slik hang de seg ikke fast i det negative, men viste at det var fullt mulig å gå videre og spore over på noe hyggelig. Et eksempel var at hun oppfordret noen av elevene til å komme opp og dele en god historie med resten av klassen. Gjennom å sette grenser og lage struktur på dagen, ble det skapt forutsigbarhet for barna.

4.3 «...og så går vi også leker vi!»

-Opplevelse av lekens verdi

Jeg opplevde at leken, og da særlig balleken, spilte en stor rolle i barnas skolehverdag. Barna lekte mange ulike former for ballek. Det var stikkball, fotball, ballvegg, sprettball og «Bomba». Felles for disse er at det er regelleker hvor barna er nødt til å samarbeide og innordne seg visse regler for å delta. Flere av barna beskrev leken i friminuttene som en viktig del av skolehverdagen. Jeg spurte ei av jentene om det var viktig å ha tid til å leke på skolen: «*Ja, det er jo det! Eller vi leker jo ikke akkurat da, men... (...) Fritid, på en måte!*». Hun oppfatter altså ikke at det de gjør i friminuttene er lek, men mer fritidsaktiviteter. Jeg observerte at det var lite tradisjonell rollelek, men mer samhandling gjennom ballek og regelleker. Flere av barna beskrev at det var viktig med utelek for å få tilgang på frisk luft. Ei jente fortalte at det var viktig med utetid fordi det blir dårlig luft i klasserommet og de kan bli kvalme og få vondt i hodet. Da opplevdes det godt og friskt å få komme ut. Flere av barna beskrev at det er godt å få komme ut i frisk luft og leke.

Behovet for bevegelse og det å få ut energi var noe av det viktigste jeg så i forhold til lek. Jeg erfarte at 4. klassinger har et stort behov for å bevege seg for å ha det bra på skolen. Det kriblet i kroppene deres etter å få tid til bevegelse og lek. «*Jeg kan godt få litt for mye*

energi...(..) Ja, da må jeg bare sitte sånn ...(..) Bare tripper litt sånn med beina..(viser)» illustrerer hvordan barnet selv kjenner at hun har for mye energi i kroppen. Hun beskrev videre at hun trodde dette gjaldt for de fleste barn, hun mente at de fleste likte å løpe og bevege seg. Hun fortalte at hun likte dette bedre, enn å bare gå rundt og snakke i friminuttene. «*Må jo få litt bevegelse, istedenfor å sitte sånn hele tiden!*» beskriver et annet barns oppfatning av behovet for å bevege seg. En av guttene sa at grunnen til at de måtte ut løpet av dagen var for at de skulle få ut energi. Han opplevde at de ble trøtte og slitne hvis de ikke fikk påfyll av frisk luft. Flere av barna beskrev at gjennom bevegelse og gymnastikkaktiviteter ble de sprekere. Ei av jentene fortalte meg hvorfor hun likte gymnastikk spesielt godt: «*Eh..., da kan vi leke sportsleker som gjør oss sprekere!*».

«*..og så går vi og... så leker vi!*» illustrerer på en nydelig måte lekens verdi i seg selv. Barn flest har en iboende kraft i seg til å leke. At også 4. klassinger fremdeles har det i seg, var min erfaring gjennom de månedene jeg var tilknyttet skolen. De viste gjennom observasjoner og intervjuer at leken hadde ulike verdier og funksjoner. Leken var en sosialiseringarena, den gav barna erfaring i konfliktløsning, leken gav dem mestringsopplevelser i skolehverdagen og ikke minst glede. Ei av jentene beskrev tiden på skolebussen: «*Vi pleier bare å så gjøre noen sånn klappeleker eller noe sånn...*». Hun fortalte hvordan hun pleide å sitte tett sammen med en venn og ha disse klappelekene på bussturen. Hun fortalte dette med innlevelse og glede i stemmen. Barnet beskrev tilhørighet gjennom denne leken.

Å oppleve tilhørighet gjennom lek og bevegelse var viktig for barna. Men leken kunne også være en arena der barna opplevde å *ikke* føle mestring. Ett av barna beskrev i intervjuet hvordan han opplevde at han ikke hevdet seg på nivå med de andre barna. «*Før da spilte vi hele tiden fotball, før når jeg gikk, men nå liker jeg ikke fotball lenger (..) Nei, jeg sluttet på det (...) For jeg er ikke noe god..*». Han fortalte hvordan han selv opplevde at han ikke var god nok. Han valgte å slutte på fotball. Gutten beskrev også hvordan han ikke fikk gjennomslag for sitt syn i valg av lek. «*Mm...Jeg er glad i å være ute på (sted) og ha «Bom 50» eller «Politi og røver» (..) «Bom 50», men det skjer ikke så mye nå... (...) Ingen gidder..*». Han opplevde altså skuffelse over at ikke hans synspunkt ble hørt av de andre barna når det gjaldt valg av lek ute. Han opplevde at han oftest måtte innordne seg de andre. Samtidig er nettopp konfliktløsning en viktig del av det å leke. Barna fortalte om hvordan de prøvde ulike måter å ordne opp på. Det kan gi dem verdifulle erfaringer i forhold til å mestre å løse konflikter. Ei av jentene fortalte detaljert om hvordan de store barna ikke lot dem få være med

på leken, og hvordan de forsøkte å løste konfliktene.

Under observasjonene opplevde jeg spesielt gymnastikktimene som en arena der gleden kom til uttrykk. I en kanonballtime deltok også læreren, det ble mye latter og dette gjorde noe med gruppa. «*Vi skal få opp hjertepumpa!*» ropte læreren til klassen sin, samtidig som hun oppmuntret dem. I utegymnastikktimer erfarte jeg at lek, samhandling og bevegelse gav barna glede. Ei jente fortalte hvordan hun pleide å legge fra seg sekken i køa, for så å stå i en ring med vennene sine og sprette ball til hverandre. Hun erfarte tilhørighet med de andre jentene i klassen gjennom lek. Leken gav altså muligheter for både tilhørighet og mestringsopplevelser. Samtidig gav det også rom for ekskludering og konflikter. Jeg observerte at gutter og jenter ofte lekte sammen ute i friminuttene, og av og til på tvers av klasser.

Jeg observerte at lærer brukte bevegelseslek som et middel for å snu en vanskelig situasjon da ting stormet i klasserommet. Hun lot barna få bruke stolen som en step til å gå opp og ned, for at de skulle illustrere hvor lang tid ett minutt var. På denne måten ble det en bevegelseslek hvor barna fikk ut masse energi, samtidig som hun fikk snudd en vanskelig situasjonen.

4.4 «Noen ganger da prøver jeg egentlig å være litt snill, men de gjør meg litt sinna, da så får jeg skremt dem vekk sånn..»

-Opplevelse av følelser

Flere av barna fortalte om opplevelsen av å ikke mestre å reagere hensiktsmessig, når det gjelder følelser. Å kunne regulere sine egne følelser, er ikke medfødt, men noe som må læres som en del av sosialiseringprosessen. Som overskriften her viser, var det vanskelig for dette barnet å regulere sinnet sitt. Selv om han prøvde så godt han kunne å være snill, gjorde de andre barna ham sint, og han opplevde selv at han faktisk skremte dem vekk. Han fortalte videre i intervjuet at han ble lei seg og at han følte seg skummel: «*De gjør liksom sånn at jeg blir liksom, sånn at jeg er skummel... (...) de gjør liksom sånne fjes, de gjør meg så sinna!*». Han beskrev at han ble irritert og klarte dermed ikke å styre seg. Han sa at han ble flau over måten han selv reagerte på. Her er det tydelig at medelevene trigger reaksjonen hans, og at det også kan være relasjonelt betinget.

Det å være flau over seg selv er noe flere av barna beskriver. Et annet barn sa: «*Men det er veldig viktig å kontrollerer seg sjøl, fordi at det er vel litt flaut hvis du går ut på byen og så for*

eksempel blir du litt sint, og så plutselig så river du ned noe...».

Flere av barna forsto at tristhet kan gi seg utslag i sinne. Et av barna uttrykte seg slik: « (..) Ja, det er vel på en måte at man sier at man, at det er en måte å si at man er lei seg ...». Ei annen jente beskrev at hun ofte kan bli sinna hvis hun egentlig er lei seg. «Jeg bare kommer med noe fra munnen min!», forklarer hun. Hun forstår selv at hun ikke klarer å kontrollere det som sies, hun opplever at det bare velter ut fra munnen hennes.

En av guttene fortalte at når han ble sinna, men egentlig var lei seg, så måtte han vekk. Han ville være i fred og prøve roe seg selv ned. Han sa at dette «føles dårlig», og han virket lei seg mens han fortalte dette.

En av de andre guttene beskrev liknende situasjoner der de andre gjorde ham sur. Han fortalte at han da blir vill, og at han kan begynne å slå. Barna viste at det er såre følelser knyttet til dette temaet og de opplevde det som vanskelig å regulere følelsene sine, særlig i forhold til sinne.

Å skjule følelser var et tema flere av barna beskrev. De turte ikke alltid vise hvordan de egentlig hadde det. Den ene gutten fortalte at han egentlig var lei seg, men reagerte ofte med å bli sint. Jeg spurte ham om han da ble gående alene, når han reagerte slik. «Nei, jeg prøver å fortsette å gå med de...». Han forsøkte altså å skjule følelsene så godt han kunne og fortsatte å gå med de andre barna. Ei jente fortalte om mobbesituasjonen hun hadde vært gjennom. Hun utdypet at hun holdt det inni seg og forsøkte å skjule de såre følelsene hun hadde. Hun ville ikke vise andre hvordan hun hadde det og var redd for reaksjoner. Helt til noen andre til slutt sa ifra.

Ei av jentene beskrev at hun ikke klarte å vise sinne på skolen. Hun fortalte at hun prøvde å skjule det, heller enn å vise det for de andre.

Under observasjonene opplevde jeg at kontaktlærer flere ganger forsøkte å hjelpe barna med å regulere og forstå følelsene sine. Hun presiserte for eksempel at andre blir lei seg hvis en skriver stygge ord om noen på tavla. Hun forsøkte å hjelpe barna med å forstå sine følelser og konsekvensene av å skrive slikt. Lærer presiserte flere ganger betydningen av å gi hverandre god arbeidsro og hjalp dem med å regulere følelsene, roe seg ned og å finne konsentrasjonen igjen.

Å ha muligheten til å uttrykke følelsene sine i skolehverdagen er noe som må legges til rette for fra de voksnes side. I klassen jeg var i hadde de et hjelpemiddel for nettopp dette. Hver morgen på vei til pulten, fikk barna sette på et lite ansikt på navnet sitt som illustrerte ulike følelser. Dette gjorde de på ei tavle som hang foran i klasserommet. For i tillegg å få inn engelskundervisning her, brukte de begrepene «Happy» (glad), «Fine» (bra), «Excited» (spent), «Enoyed» (irritert), «Angry» (sint) og «Sad» (lei seg). Det gav mulighet og øvelse i å beskrive og uttrykke sine egne følelser, både overfor lærer og de andre barna. Jeg spurte alle barna om hvorfor de måtte sette på disse ansiktene hver eneste morgen. Noen av dem hadde problemer med å forstå hvorfor de gjorde dette. Men som en jente beskrev det: *«Fordi de kan se åssen humør vi er i (...) På grunn av da vet hun hvordan vi er, og sånn»*. Hun hadde en formening om at det var fordi læreren da kan vite hvordan de har det. Hun fortalte videre at da kan læreren spør hvorfor hun for eksempel er «Sad».

En gutt fortalte: *«Ja, det er åssen vi er liksom, har det...(..) Så hun kan vite det, så vi kan liksom få det bedre»*. Barna viste her innsikt i at det var en grunn til at de skulle få anledning til å sette ord på følelsene sine.

Under observasjon sa lærer til et barn: *«Hvorfor er du lei deg i dag? Jeg ser du har puttet på et trist fjes»*. Dette gav barnet mulighet til å sette ord på hva han følte. Når et barn hadde satt på sint ansikt, ble de andre videre oppfordret til å spørre denne eleven om hvorfor han følte det slik. Dette gjaldt også ved mer positive følelser som «Happy» og «Excited». Både det å beskrive gode og vonde følelser, opplevdes som viktig i klassen.

4.5 «Jeg er ikke så vant til å si ifra.... om sånne ting!»

-Opplevelse av medbestemmelse og å være aktør i eget liv

For mine informanter var det viktig å bli lyttet til. Dette gjaldt både i forhold til de andre barna og av de voksne. Å hevde seg selv og at stemmen deres ble hørt, så ut til å spille inn på trivselen i skolehverdagen.

Det å tørre å hevde seg selv og å si ifra om ting de var uenige om, virket å være en stor utfordring for flere av barna. Noen av dem sa ifra, men opplevde likevel å ikke bli tatt hensyn til. En av guttene fortalte om hvordan han opplever at ingen vil være med på det han foreslår i friminuttet. *«Ja, men ingen gidder...alle vil bare spille stikball»*. Han bekreftet videre at han har prøvd å foreslå det mange ganger, men de vil ikke høre på ham. Han må gå med på det de

andre foreslår. Denne opplevelsen av å ikke bli hørt, var tydelig sårt for dette barnet.

En annen gutt fortalte at man kan si ifra hvis man er uenig om noe, men at han trodde ikke de andre barna vil bry seg så mye om det. «*Fordi når de er imot det, så gidder de ikke.. være med det jeg sier...*» er hans opplevelse. Han trodde ikke de andre ville ta hensyn til det han mente, og valgte dermed ofte å la være. Han innrettet seg etter flertallet.

Samtidig opplevde jeg at flere av barna *ble* hørt i mange tilfeller, både av andre barn og av lærer. Ei av jentene fortalte at læreren er opptatt av at de skal få velge *selv* om de har lyst å dele følelsene sine med resten av klassen. Det er lov å si nei. Noen av barna beskrev at de synes det var lettere å si ifra inne i klassesituasjonen, enn ute i friminuttene. I klasserommet med lærer til stede, gav de uttrykk for at det var tryggere. De fortalte at hvis det var noe de lurte på eller var uenige om, så kunne de si fra til lærer.

En av guttene fortalte at han kunne si fra hvis det for eksempel var noen som mobbet et annet barn. «*Jeg kunne jo sagt til de andre som driver og mobber han at dere skal ikke gjøre det! (...) Tenk hvis noen hadde gjort det til deg!*». Han viste forståelse for at det er viktig å tørre å si fra. Den samme gutten beskrev senere i intervjuet hvordan han opplevde at han nettopp *ikke* alltid turte å si fra. Han fortalte at han ikke sa ifra hvis noen var stygg mot ham, men at han skjønte at han *kunne* gjøre det.

Ei av jentene sa de hadde sosial kompetanse som tema i klassen. De hadde nettopp hatt om det å tørre å si sin mening. Jeg lurte på om hun mestret det: «*Ja, det sier i alle fall mamma! At det er litt myyye...! Jeg synes det, jeg synes det er viktig..*», gir en god beskrivelse av ei jente som er bevisst sin evne til å hevde meningene sine. Hun fortalte videre at hvis andre gjør noe enn ikke liker, så synes hun en skal være tøff nok til å si ifra. I alle fall å si fra til en voksen. Hun gav her inntrykk av å ha god selvfølelse og klare meninger. *Samtidig* så jeg at det ikke var så ensidig. Den samme jenta fortalte senere i intervjuet hvordan hun *ikke* turte å si ifra da noen større barn mobbet henne over en lengre periode. «*Jeg har egentlig holdt det det litt inni meg... Vet ikke, de blir ofte sure hvis man liksom sier fra til noen..og da...*».

Ei annen jente syntes også det var vanskelig å klare å si fra hvis noen oppførte seg dårlig mot henne. Hun fortalte hvordan barn bruker kroppsspråket for å uttrykke seg. Vi pratet om det å «himle med øynene», og hva hun gjorde hvis noen oppførte deg slik mot henne. «*Jeg bare later som ingenting, jeg!*». Hun fortalte at hun skjønte at det både var lurt og lov å si ifra, men at det var vanskelig.

Selvhevdelse og selvfølelse ser altså ut til å være viktige stikkord her. Et av barna fortalte hvordan hun i noen tilfeller gikk bort til et annet barn og sa unnskyld for noe hun ikke hadde gjort. Dette gjorde hun for at de skulle bli venner igjen, og for at hun ikke likte å holde på sånn. Hun lot altså være i hevde seg selv, til fordel for å bevare vennskap.

Ei av jentene fortalte hvor utfordrende og flaut hun synes det var å hevde seg sine meninger. «Eh.. jeg blir liksom litt varm i kroppen da (...) og litt sånn og så blir jeg litt rød i kinnene og... (...) Jeg er ikke så vant til å si ifra Om sånn ting!». Det var hennes opplevelse av hvordan det oppleves å skulle si sine meninger. Hun kjente det i kroppen.

Barna hadde en klar formening at det er lurt å kunne si hva de selv mener. I virkeligheten viste det seg å være vanskelig. Jeg spurte en av guttene hva han pleide å si til vennene sine hvis han var uenig om noe. «Da pleier jeg å...., det har jeg egentlig aldri gjort!».

Noen av barna beskrev at det å selv bestemme hva de skulle ha på nista, var viktig for dem i skoledagen deres. Da hadde de tatt egne valg og fikk noe de likte. I selve skolesituasjonen, vektla barna betydningen av å føle at de fikk være med å påvirke sin egen hverdag. En av guttene fortalte at dette var noe som gav ham en god dag på skolen. Det at han fikk fritid og at han selv kunne være med å bestemme hva han ville delta på i friminuttene, var viktig for ham. Flere av de andre barna fortalte også at det var viktig for trivselen deres at de selv fikk være med å bestemme. Ei jente beskrev hvorfor hun likte å få ansvar: «Ja, det er veldig gøy (...) Fordi da har man liksom litt kontroll på noe! (...) Da kan man egentlig si at man nesten er litt sånn... sjef, sånn som (lærer)!». Hun fortalte at også barn har behov for å ha kontroll over deler av sitt liv. Hun opplevde mestring gjennom å få ansvar for ulike oppgaver på skolen. Hun presiserte at for at hun skulle ha det bra, så var det viktig at hun fikk være med å bestemme noe i sin hverdag.

Noen av barna påpekte at de gjerne ville hatt mer medbestemmelse på skolen. Noen opplevde at det var for lite fritid. Det som gikk igjen, var at barna ønsket mer innflytelse over rutiner i skolehverdagen. Dette er regler satt av voksne, og oftest er det nok en grunn til at disse reglene er der. Så kan man selvsagt stille spørsmål om alle etablerte rutiner nødvendigvis alltid er til det beste for barn og voksne.

Mitt siste tema under dette kapittelet er det å glede seg til noe. Dette var noe samtlige av barna fremhevet i intervjuene. Jeg oppfattet at de gledet seg til aktiviteter de *selv* hadde en viss medbestemmelse over. Det jeg erfarte, var at å ha noe å glede seg til, enten det var på skolen eller på fritiden hjemme, gjorde noe med barnets trivsel på skolen. Det gav altså utslag på skoletrivsel, også om barnet gledet seg til noe etter skoletid. Ei av jentene uttrykte det slik: « (...) for eksempel hvis du elsker å spille fotball og du skal på fotball i dag, så gleder du..., så hjelper det deg egentlig litt hvis du er litt lei deg og sånn....». Hun fortalte at på en dårlig dag, hjalp det å ha noe å se frem til. Hun sa videre at det å glede seg til noe, er med på å gjøre dagen god for henne.

I observasjoner i klassen erfarte jeg at barna fikk fortelle om ting de opplevde som viktige for dem. De fleste gangene var slike aktiviteter frivillig, hvor lærer oppmuntret elevene til å fortelle. Hun hadde da fokus på at hvert barn skulle bli lyttet til, både av henne og av de andre barna. Medbestemmelse, selvstendighet og mestring er viktige stikkord i dette kapittelet. Å være en aktør i sitt eget liv så ut til å være viktig for alle barna jeg intervjuet. Jeg opplevde at barna satte pris på at de hadde mulighet til å selv bestemme over enkelte deler av dagen, ikke bare i friminuttene.

Jeg opplevde i observasjonene at barna fikk ulike valg gjennom dagen. Det var tydelig i fruktfriminuttene der barna fikk lov å sette seg sammen hvis de ønsket det. De fikk lov å hente seg et spill eller en kortstokk, eller bare sitte og prate. Også i andre timer som for eksempel gymnastikk og kunst og håndverk fikk de flere ganger lov å velge mellom ulike aktiviteter. *Rammene* ble satt av den voksne, men det enkelte barn fikk selv ha innflytelse på sine valg. Dette opplevde jeg som viktig for barna, noe de også delte under intervjuene. Ved å bli gitt valg og selvstendighet, fikk de mestringsfølelse. At det å glede seg til noe var viktig, viste barna gjennom morgenritualene. Mange av dem satte på «Excited» (spent) på tavla som symboliserte hvilken følelse de hadde. Når lærer spurte hvorfor de var spent, hendte det ofte at barna uttrykte glede over noe de så frem til.

I neste kapittel ønsker jeg å se på mine funn opp mot valgt teori. Jeg vil også koble det opp mot tidligere forskning, hensikten med studien og problemstillingen.

5 Diskusjon

5.1 Tilhørighet og trygghet gjennom vennskap og nettverk

Behovet for tilhørighet og trygghet blant jevnaldrende sto frem som et av mine tydeligste funn. Det å høre til et nettverk, enten gjennom nære venner, i klassen, på trinnet eller på skolen, var med å gi trivsel for barna. Urie Bronfenbrenner (Bø & Schiefloe, 2014) er sentral i forståelsen av sosialt samspill i et systemperspektiv. Bronfenbrenner (1973, I Bø & Schiefloe, 2014, s. 146), hevder: «Children need people in order to become human». Barna gav uttrykk for hvordan de trengte andre barn i livene sine. De påvirket og ble påvirket av vennene sine. I følge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, skjer sosialisering, identitets- og personlighetsdanning gjennom påvirkning, støtte og samspill i nettverksstrukturer. Han har en systemisk forståelse der «alt virker på alt» (Bø & Schiefloe, 2014). Barna viste hvordan sosialisering og utveksling av følelser først og fremst fant sted i mikrosystemet. Barna fortalte at de pendlet mellom ulike primærgrupper. Det kunne være ulike vennegjenger som ble kjent med hverandre. På denne måte gled nettverkene inn i hverandre. I følge Bronfenbrenner kan dette være en fordel, da det skapes sammenheng og konsistens mellom mikronivå og mesonivå. Han hevder at styrke i mesobånd har betydning for trivsel, støtte og god sosial utvikling. På skolen hvor jeg hadde min studie, kom barna fra et stort geografisk område. Ulike nabolag og grupper ble dermed kjent med hverandre på skolebussen og på skolen. Ulike mesosystemer møttes og ble bundet sammen via barnas skolehverdag. Det gav barna fellesskapsopplevelser, men også opplevelser av konflikter.

Ei av jentene fortalte hvordan opplevelser i familien, virket inn på trivselen hennes på skolen. Her ser vi at også eksosystemet påvirker hvordan barn har det på skolen. Skolehverdagen er altså ikke bare det som skjer *på* skolen. Samspillet mellom de ulike systemene påvirker hverandre gjensidig. Alle barna la vekt på at det å glede seg til noe, hadde innvirkning på trivsel i skolehverdagen. Det kunne være noe som skjedde i skoletiden eller på fritiden. Bronfenbrenner sier at nettopp å styrke koblinger mellom personer og arenaer, er en måte å forebygge sosialiserings- og mestringsvansker (Bø & Schiefloe, 2014). Styrke i båndene vil kunne ha betydning for trivsel og god sosial utvikling.

Bø og Schiefloe (2014) vektlegger at nettverk er relativt varige og uformelle relasjoner mellom mennesker. Terje Ogden (2012) hevder videre at sosial kompetanse er en forutsetning for å opprette og vedlikeholde vennskapsbånd. Sosialt kompetente barn vil da lettere kunne danne nettverk og vennskap. Barns nettverk og sosiale relasjoner endres etter hvert som de blir eldre. Jevnaldrende blir mer betydningsfulle (Bø & Schiefloe, 2014). Oftest er det dem en

opplever «å være på bølgelengde med», som en etablerer varige sosiale nettverk og vennskap med. De fleste barna i min studie hadde noen venner som var nærere enn andre. Ei av jentene fortalte om hvor godt hun likte å sitte sammen med ei spesiell jente på skolebussen.

Jeg opplevde at barna i mange situasjoner så på nettverkene og relasjonene sine som en ressurs. Det å kunne gå bort til de andre og bare være sammen med dem, opplevdes trygt for barna. Begrepet sosial kapital benyttes når vi snakker om sosiale nettverk som ressurs (Bø & Schiefloe, 2014). Kapital er noe som kan anvendes for å oppnå noe annet. Det er ressurser som kan konverteres. Nettverk vil her kunne gi tilhørighet, støtte og vennskap. Gjennom sosiale relasjoner opplevde barna å få tilgang på goder som emosjonell støtte. Jeg opplevde barn som var opptatt av å støtte hverandre når ting var vanskelig. De inkluderte hverandre i lek og fikk hjelp av hverandre til å forta valg og vurderinger. Pierre Bourdieu (1986) snakker om ulike former for kapital (Bø & Schiefloe, 2014). Den kulturelle kapitalen har særlig betydning for mulighetene til å lykkes i utdanningssystemet, og er dermed aktuell for mine informanter. Gjennom sin kulturelle kapital fikk barna tilgang til ressurser i form av språk, kunnskaper og sosiokulturelle ferdigheter. Det kunne være spesielle måter å bruke språket på seg imellom, eller kunnskaper om de sosiale spillereglene ute i friminuttene.

Jeg observerte at barna speilet seg i hverandre. Gjennom å se seg selv i andre, fikk barnet en opplevelse av seg selv. Barna hadde ulike sosiokulturelle ferdigheter som en del av deres felles kulturelle kapital. En kan si at selvbildet deres ble dannet ved hjelp av speiling. George Meads speilingsteori (1952) viser til hvordan identiteten og selvbildet blir til i samspill med andre. Selvbildet blir til i en interaksjonsprosess der vi speiler oss i andres vurderinger og reaksjoner på det vi sier og gjør (Bø & Schiefloe, 2014). På denne måten blir personer barna omgås med i skolehverdagen, meget viktig for deres identitetsutvikling. Ei av jentene fortalte at når ei jente himlet med øynene til henne, så tolket hun det slik at det betydde at hun ikke syns hun var noe kul. Det opplevdes som ekskludering og at denne jenta egentlig ikke ville være med henne. En av guttene var opptatt av hva som lå bak ordene til vennene. Han opplevde at de egentlig ikke ville ha ham der, selv om de ikke sa det direkte. Mead (1952) hevder at vurderinger internaliseres, og blir etter hvert til de grunnsteinene selvbildet bygges på (Bø & Schiefloe, 2014). Dette sier noe om hvor betydningsfulle barnas relasjoner er, og hvor stor påvirkningskraft de andre faktisk har.

Vi tenker gjerne at barn er trygge på skolen. Et av barna forklarte trygghet ved at en vet en blir passet på av de voksne. Men sosiale nettverk og relasjoner er ikke alltid nødvendigvis en ressurs. Er barndommen alltid trygg?

Alvorlige mobbehistorier har stått sterkt i medias søkelys det siste året. I Søgne fikk en mann i fjor, som den andre person gjennom historien, tilkjent erstatning fra kommunen for å ikke ha grepet inn i mobbingen han ble utsatt for gjennom skolegangen (Liland, 2014). Odin-saken (Mikkelsen & Åsebø, 2015) gjorde sterkt inntrykk sist høst. 13-årige Odin Olsen Andersgård tok sitt eget liv etter å ha opplevd mobbing og ekskludering gjennom mange år. I en trivselsundersøkelse på skolen kun to måneder før han døde fortalte han hvordan plagingen foregikk på skoleveien og i friminuttene. Altså når de voksne ikke er hyppig til stede. Silje Marie Strandberg formidlet gjennom foredraget «Danse i ditt bryllup» på Universitetet i Agder 14.01.15, hvordan de voksne på skolen ikke våget å spørre henne om noe var galt. Hun ble utsatt for mobbing og ekskludering. Dette resulterte i alvorlige psykiske problemer og schizofreni. Strandberg var klar på at det startet med nettopp ekskludering og særlig jentemobbing på skolen. Ei av jentene jeg intervjuet fortalte hvordan hun opplevde det når hun ble ekskludert av andre. Hun beskrev det slik at det som er utenpå kan en nesten ikke se, en får bare litt tårer i øynene. Men inni seg er hun fryktelig lei seg. Ei av de andre jentene i min studie fortalte videre at mobbingen alltid foregikk på bussen. Der var det jo ikke voksne som passet på. Flere av barna fortalte om opplevelser av ekskludering i skolegården. Under intervjuene fortalte barna at det opplevdes tryggere når det var mange voksne ute i friminuttene.

I Odin sitt tilfelle så sa han ifra mange ganger. «Det hjelper ikke å si fra, for de gjør jo ikke noe med det uansett» (Mikkelsen & Åsebø, 2015, s.11). Han opplevde å ikke bli tatt på alvor på skolen. Mine informanter var også opptatt av å kunne si fra til de voksne hvis noe var vanskelig. Det gav trygghet. Men hva da hvis ikke de voksne tar barnet på alvor?

Det snakkes mye om traumer i dag. Kan ekskludering være et «langsomt traume»? Ei av jentene i studien min beskrev hvordan hun opplevde ekskludering gjennom blikk. Lund henviser til den finske forskeren Christina Salmivalli (1998) om hvordan jenter opptrer når de krenker hverandre. Denne formen for mobbing er ofte usynlig og indirekte. Utestenging og manipulering er sentralt her (Lund, 2012). Ei av jentene jeg intervjuet fortalte at det er mest jenter som mobber på en indirekte måte og at de er flinke til å skjule det. Ogden påpeker at venner og jevnaldrende har både positiv og negativ påvirkningskraft (Ogden, 2012). «For sier vi ingenting, kommuniserer vi ikke-verbalt. Vi «sier» at vi ikke ønsker kontakt. Vender vi i

tillegg ryggen til og ser ut av vinduet under hele bussturen, kommuniserer vi avvisning. Vi kan til og med såre vedkommende» (Bø & Schiefloe, 2014, s. 23). Barna fortalte meg om ekskludering både gjennom ord og kroppsspråk. De uttrykte at sosiale relasjoner kan være både positive og negative.

Strandberg beskrev seg selv som sårbar, sjenert og nærmest usynlig som barn. Hun var ett av de stille barna (Strandberg, 10.01.15, «Danse i ditt bryllup»). Lund viser til resultater i sin undersøkelse, der elever med innagerende atferd i stor grad har vært utsatt for indirekte former for mobbing og ekskluderingsprosesser. Flere av barna i min studie gav uttrykk for at de ville være alene hvis de opplevde å bli holdt utenfor. Ei av jentene beskriver det som at hun vil bare gå, hun vil bort. Dette samsvarer med Lunds forskning der hun påpeker at erfaringer fra ekskludering og mobbing kan føre til indre negative dialoger. Disse dialogene vil hemme lyst til å ta kontakt med andre, og de får barn til å tro at andre heller ikke vil være sammen med dem (Lund, 2012).

Bø & Schiefloe (2014) sier vi opplever vennskap, støtte og avvisning gjennom våre nettverksrelasjoner. Det kan være skjeve maktforhold i sosiale relasjoner. En av guttene opplevde at de andre ikke ville ta hensyn til hans syn i valg av lek. Han innrettet seg dermed etter flertallet. Jeg opplevde at noen av barna inntok en maktposisjon i forhold til andre barn.

Noen av barna i min studie beskrev hvordan de opplevde å ikke føle gjensidighet i vanskelige situasjoner. Øyvind Kvello (2006) ser i sin forskning på likeverd og gjensidighet som to sentrale begreper innen vennskap. Han sier at de fleste opplever at vennskap gir sosial støtte. Innenfor nettverkstenkning kan det være emosjonell, informativ eller materiell støtte (Bø & Schiefloe, 2014). Barna i studien gav hverandre informativ og materiell støtte gjennom å tilføre hverandre kunnskap og praktisk hjelp. Sosial støtte gir helsegevinst, og det skaper motstand, mestring og hindrer sårbarhet (Bø & Schiefloe, 2014). Daniel Stern (2004) beskriver intersubjektivitet som det som foregår mellom mennesker, og det innebærer en gjensidighet (Aamodt, 2013). Intersubjektivitet er grunnleggende for anerkjennelse. Når noen av barna inntok en maktposisjon, ble ikke likeverd og gjensidighet opprettholdt. Heller ikke anerkjennelse ble vist.

Å utvikle empati er et meget sentralt tema innenfor sosial kompetanse. Gresham & Elliot (1990) benevner empati som en av ferdighetsdimensjonene innen sosial kompetanse (Ogden,

2012). Barna hadde mange tanker om empati. De var alle opptatt av å vise medfølelse og inkludere andre. Emde (1990) hevder at empatiske prosesser handler om erfaringer som er delte, bekreftede og implisitte. Det innebærer respekt og anerkjennelse av den andres meningsverden (Røed Larsen, 2012). Jeg observerte at det jevnlig ble jobbet med å utvikle empati hos barna. Lærer tok umiddelbart opp når noen hadde skrevet stygge ord om medelev på tavla. Det ble fokusert på at barnet ble lei seg, og hvordan en hadde følt det selv hvis noen gjorde slikt. Som Røed Larsen sier så skapes det en gjenkjennelse gjennom empati. Et av barna sa at en kan la være å si stygge ting til hverandre hvis noen sier noe feil. Dette vitner om evne til empati. Barnet forstår at for den andre vil det kanskje oppleves som flaut å bli irettesatt. Jeg opplevde at det i teorien var stor forståelse for empatibegrepet, mens det i praksis ikke alltid var så lett.

Empati handler om å både kunne se ting fra andres synsvinkel, og i tillegg å kunne leve seg inn i andres situasjon (Ogden, 2012). Barnets empatiske evne er noe som utvikles over tid. «Mye taler for at empati utgjør kjernen i gode og forpliktende vennskap som gjensidig forståelse og innlevelse» (Ogden, 2012, s. 218). Husserl mener at vårt selvbylde som kroppslige personer legitimeres gjennom en prosess av gjentagende empatiprosesser. Her inntar vi hverandres standpunkt (Røed Larsen, 2012). «Empati er altså dypt forankret i vår kroppslige erfaringsverden. Denne erfaringen gjør oss i stand til å gjenkjenne andre umiddelbart og direkte som personer som oss selv» (Røed Larsen, 2012, s. 39). Empati gjør altså at vi kan gjenkjenne noe av oss selv i andre. Vi kan oppleve medfølelse. Ei av informantene fremhevet at hun ikke ville være bestevenn med kun en person. Da kunne nemlig andre føle seg utenfor.

Å utvikle empati er komplekse prosesser det bør jobbes med kontinuerlig. En av guttene forteller om redselen for å bli ekskludert. Han ser derimot ikke at han *selv* ekskluderer andre i enkelte situasjoner han viser til. Ogden (2012) sier at empati er en av grunnsteinene i gode vennskap. Evnen til empati kan gjøre at barna lettere inkluderer andre. Professor i sosialmedisin Per Fuggeli har uttalt: «Ikke vær et ett-tall på jorda. Bry deg om flokken din» (Fuggeli, 2014). Han er opptatt av hvor viktig det sosiale samspillet er for menneskets psykiske helse. Jeg opplevde i min studie at barn ga hverandre emosjonell støtte gjennom å vise empati, omsorg og anerkjennelse. Jeg observerte også det motsatte ved ekskludering og kommentarer.

5.2 Regulering av følelser og aktør i eget liv

Sosial kompetanse inneholder ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse og ansvarlighet (Ogden, 2012). Terje Ogden fokuserer på at sosial kompetanse er en forutsetning for å etablere kontakt, skape sosiale nettverk og utvikle varige vennskapsbånd. Han mener at den sosiale kompetansen påvirker hvordan barn og unge har det med seg selv (Ogden, 2012).

I forhold til selvkontroll og regulering av følelser, så forteller en av mine informanter hvordan han prøver å være snill og innrette seg etter andre. Men de andre barna gjør ham så sint. Han opplever at han skremmer andre barn vekk gjennom sin egen oppførsel. Han forteller at dette gjør ham flau og lei seg. Dette kan sies å stemme overens med Ogdens forskning. Han hevder at sosial kompetanse påvirker hvordan barn har det med seg selv og om de føler seg akseptert av andre. Selvkontroll handler om viljestyring av hvor og når følelser skal uttrykkes (Ogden, 2012). Grasham og Elliot (1990) deler selvkontroll opp i to undergrupper, konfliktløsning og sinnemestringsferdigheter (Ogden, 2012). Jeg opplevde at sinnemestring var vanskelig for barna i noen situasjoner. Å reagere adekvat på erting, kommentarer og kritikk fra jevnaldrende var et tema som gikk igjen. Barna fortalte at de synes det var flaut å ikke klare styre følelsene sine. Bandura (1986) hevder i sin sosialkognitive læringsteori at en gjennom selvregulering regulerer sin adferd ut fra indre standarder. En lever da ikke opp til andres forventninger, men til sine egne (Ogden, 2012). Barna gav uttrykk for at de hadde forventninger til seg selv, men at det likevel var vanskelig å styre følelsene sine. Nordahl et al (2012) hevder at selvkontroll handler både om initiativ og tilpasning. Det har som mål å lære barn ferdigheter de trenger for å mestre følelser som hindrer dem å løse problemer på en effektiv måte (Nordahl et al, 2012).

Ei av jentene uttrykker at hun synes det er rart, men forstår at når en er lei seg, så kan en faktisk bli sint. Hun forteller at det er en måte å si at man er lei seg på. Flere av barna beskrev hvor vanskelig det var å reagere på en hensiktsmessig måte. Hvis en er selvregulert, kan en fortolke og tilpasse seg andres signaler. En kan også ta initiativ for å nå sine mål (Ogden, 2012). Jeg oppfattet at barna hadde stor innsikt i tematikken, men at det ofte var vanskelig for dem i praksis.

Mine informanter hadde et redskap i klassesituasjonen for å lære å sette ord på følelsene sine. De jobbet hver morgen med å beskrive følelsene. Ansiktene med ulike følelser ble plassert på tavla. De fleste barna jeg intervjuet synes dette var en god opplevelse. De ble anerkjent og møtt på følelsene sine av læreren gjennom å få satt ord på dem.

Ett av barna derimot opplevde å ikke få nok tid av læreren til å formidle sine følelser og viste frustrasjon i forhold til dette. Det kan ha med lærers tidspress å gjøre. Det er mange elever i en klasse, og mange som skal bli hørt. I skolesammenheng fins det flere ulike programmer der det fokuseres på sosial kompetanse, blant annet «Zippys venner» i 1. klasse og ART på høyere alderstrinn. «Hvis elever skal kunne regulere sin atferd og ta ansvar for læringsmiljøet må de ha nødvendige ferdigheter og god støtte fra de ansatte» (Ogden, 2012, s. 6). Det hevdes videre at elevene trenger både skolefaglig og sosial kompetanse for å lykkes. Han sier at sosial læring i skolen er et område hvor det forventes mye, og undervises lite. Han hevder videre at skolen er godt egnet som base for å lære sosial kompetanse, fordi den når fram til alle barn og deres familier.

Å ha medbestemmelse over sitt eget liv var et viktig funn i min studie. Barna gav uttrykk for at de var i en frigjøringsprosess, og at de ønsket ansvarsoppgaver ut fra deres modenhetsnivå. Barna viste mestringsfølelse når de fikk være med å bestemme. Barna fikk mange valg gjennom skolehverdagen. De ønsket å være ivrige aktører i sitt eget liv, ikke passive deltagere. De ønsket en viss grad av selvstendighet.

Å ha medbestemmelse innebærer også det å hevde seg selv. «Medbestemmelse skjer i forhold til noen, og gjerne i forhold til noen som betyr noe for barna» (Backe-Hansen, 2009, s. 53). I følge FN's Barnekonvensjon, artikkel 12, har barn rett til å bli sett og hørt, og få sin oppfatning frem. For noen av barna var det enkelt, mens for andre var det utfordrende. Noen opplevde at de hevdet sine meninger, men uansett ikke ble hørt. Andre igjen hevdet seg for lite. Ei av jentene fortalte at hun noen ganger sa unnskyld for noe hun ikke hadde gjort, for å bevare vennskap. Selvhevdelse vil si å kunne gi uttrykk for sine meninger, behov og følelser, samtidig som en unngår å overse andre eller såre andre (Ogden, 2012). Denne jenta gav ikke uttrykk for sitt behov om å bli hørt. Hun tok derimot på seg ansvaret for noe hun ikke hadde gjort. Selvhevdelse er å kunne stille spørsmål ved ting en er uenig i og også uttrykke negative følelser. Dette så jeg var vanskelig for noen av barna i deres sosiale relasjoner. Det kunne være i valg av lek eller i klassesituasjonen. Andre igjen hevdet seg litt for mye. Ogden (2012) påpeker at for lærere kan selvhevdende barn oppfattes som vanskelige og utfordrende i noen situasjoner. Selvhevdende barn er heller ikke alltid mest populære blant jevnaldrende. Her er det om å gjøre å finne en balanse mellom barns rett til å bli sett og hørt, og den voksnes lederrolle. Nordahl et al (2012) hevder at utaggerende barn har større kompetanseproblemer enn andre barn. Samtidig peker Lunds forskning (2012) på at barn med innagerende adferd

også har kompetanseproblemer i skolen. De hevder seg for lite. «Barn og unge skal oppfordres til å se de faktiske mulighetene de har gjennom å være aktør i eget liv. Det er en viktig del av det å modnes og til å tre frem som den man er i møte med livets mange utfordringer. Men da er man totalt avhengig av at voksne legger til rette for gode øvelsesarenaer, både hjemme, i barnehagen og på skolen» (Lund, 2012, s. 146). Hun påpeker at for at dette skal skje på en positiv måte, må det være voksne som hører også *de stille stemmene* blant alle de høylytte stemmene. Det er uansett viktig med oppmerksomme voksne som har fokus på utvikle kompetansen for *alle* barna.

Noen av barna i min studie viste utrygghet i forhold til det å hevde seg selv. Jeg observerte at noen lo av andre når noe ble sagt feil. Under intervjuer var informantene bevisst på hvordan de ble oppfattet av medelevene i hverdagen. Lund (2012) sier at trygghet er meget viktig for å mestre å hevde seg selv. Hun vektlegger betydningen av det psykososiale miljøet i skolen. En anerkjennende holdning fra lærers side blir fremhevet.

Å bli lyttet til var et annet viktig funn. De ville at andre barn og voksne skulle høre på dem. For å virkelig lytte til noen, må en bruke anerkjennelse. Anerkjennelse handler om å bli akseptert, lyttet til og forstått. Det innebærer også et møte mellom subjekter der partene har en fornemmelse av å bli sett og forstått. Det er å møte den andre som et subjekt og «tone seg inn» mot den andres følelsetilstand (Aamodt, 2013).

5.3 Den voksnes betydning

Alle barna jeg intervjuet fremhevet betydningen av at de voksne gav dem omsorg og trygghet. Dette var meget viktig for at de skulle trives på skolen. En sa at trygghet er at han *vet* han blir passet på. De var opptatt av å kunne si ifra til voksne hvis noe var leit. De ønsket anerkjennelse for den de var, og de ønsket å bli sett og lyttet til.

Alain Topor foreleste 14.01.15 på Universitetet i Agder om betydningen av å bygge en relasjon. Jeg opplevde nettopp at lærer bygget opp relasjoner med barna over tid. Topor vektlegger også trygghet i relasjoner. Han er opptatt av å noen ganger gjøre et regelbrudd (Topor, 2006). Det vil her si å gjøre det lille ekstra for noen. Å la det enkelte barn få ekstra omsorg og anerkjennelse innimellom, var noe jeg opplevde i observasjonene. Læreren hadde en annen rolle enn barnet, det var læreren som satte grenser og rammene i klassen. Men som individer opplevdes barna og læreren som *likeverdige*. Daniel Stern (2004) beskriver

intersubjektivitet som grunnleggende for anerkjennelse. Det innebærer å skape en følelsesmessig kontakt hvor man deler opplevelser. Dette opplevde jeg det ble arbeidet med jevnlig i klassen. Barna ble for eksempel oppfordret til å komme opp og fortelle foran de andre noe de var glad for, lei seg for eller noe de gledet seg til. De fikk sette på ansiktene med de ulike følelsene hver morgen. De fikk dele opplevelser gjennom nettopp intersubjektivitet.

«Ingen gode tiltak kan iverksettes, ingen konkrete verktøy kan anvendes uten at det ligger en anerkjennende holdning bak. Ingen» (Lund, 2012, s. 102). Lund vektlegger anerkjennelse som et viktig tiltak særlig når det gjelder barn med innagerende adferd. Martin Buber (1965) hevder at å ha nære bånd til andre er en forutsetning for å utvikle «Jeget». Jeg blir meg i møte med deg. Her ligger mulighetene til å skape Jeg-Du-relasjon (Lund, 2012). Barna skapte sin identitet gjennom møtene med de andre barna og de voksne på skolen.

Samtidig som det jobbes med anerkjennelse, er det viktig at barnet opplever å få en trygghet i seg selv. At det mestrer å stå alene. Her kan det strebes etter en kombinasjon av tilhørighet og selvstendighet.

Lund (2012) påpeker at lærers evne til å mentalisere er sentralt for barn. Den voksne kan opptre som åpen og endringsvillig. Eller som ekspert som vet alt om hvordan barna har det, og er lite villig til å ta den andres perspektiv (Lund, 2012). Jeg observerte voksne som tålte å gå i dialog med barna og tålte å forkaste egne perspektiv hvis nødvendig. Lunds resultater viser at barna ønsket å kjenne at den voksne ville dem vel. Dette påpekte også mine informanter. Flere av dem gav uttrykk for at læreren ville at de skulle ha det bra på skolen. Derfor mente de hun satte grenser og tok ulike valg for dem. Både Lund, Ogden og Topors forskning stemmer godt overens med mine funn i forhold til disse temaene.

Barna gav uttrykk for at humor fra de voksne var betydningsfullt for dem. De likte når de voksne tøyset med dem. Noen av barna fremhevet også omsorg fra bussjåføren på skolebussen. Humor og omsorg fra voksne rundt barnet var viktig for barns trivsel i skolehverdagen. Bussjåføren arbeidet ikke på skolen, men var likevel en viktig person i barnas skoleverden. Denne bussjåføren «tonet seg inn» på barnas følelsestilstand. Han anerkjente barna (Aamodt, 2013). Dette sier noe om at skolearenaen strekker seg ut over skolegården. Voksne generelt var viktig for hvordan barna hadde det. Enten det var kontaktlærer, assistent eller bussjåfør. Jeg opplevde at barna reagerte positivt når det ble brukt

humor og varme fra den voksnes side. Det kan være med å skape trygghet. Hvis det kombineres det med oppriktig omsorg, kan de voksne gjøre barneverdenen mer trygg.

Et viktig funn var opplevelsen barna hadde av regler og grensesetting fra de voksnes. Barna ønsket å være selvstendige, samtidig som de viste forståelse for at den voksne måtte ha regler og grenser for at klassemiljøet skulle fungere. Noen av barna synes det var for mange regler å forholde seg til, og viste frustrasjon over dette. De gav også uttrykk for at de ønsket å lære på skolen.

«I det psykososiale miljøet hører tydelig ledelse til. Da blir man trygg» (Lund, 2012, s. 127). Ei av jentene forklarte det med at læreren deres kjente dem så godt nå, at hun visste hva de trengte. Hun brukte ord som at læreren visste om de trengte strenghet eller ikke. Hun var trygg på læreren. Barna beskrev også at de skjønnte at det faktisk måtte være regler i klassen. De sa at hvis ikke hadde det blitt kaos.

«Lærere som finner balanseforholdet mellom å være dominerende og samarbeidsorienterte, kan også beskrives som selvhevdende klasseledere» (Ogden, 2012, s. 139). Det kalles også en autoritativ lederstil, og det handler om å uttrykke egne rettigheter på en tydelig og konstruktiv måte (Ogden, 2012). Barna var opptatt av at de voksne skulle være rettferdige. Ei av jentene uttrykte at de nok var en sånn klasse som trengte strenghet. Ei annen jente mente det var viktig at læreren faktisk kunne være streng og sette grenser når de trengte det.

De voksne setter rammene i barnas skolehverdag. Barna i min studie var særlig opptatt av å være trygg på skolen. Lund påpeker at sårbare barn har behov for et arbeidsmiljø hvor lederen er tydelig på at det ikke er lov å le av hverandre. At det ikke er så farlig å dumme seg ut. Da blir det trygt å være og lære (Lund, 2012). Voksnes omsorg og grenser, samt tilhørighet gir trygghet. Jeg opplevde i mine observasjoner at det ble slått raskt ned på for eksempel latter fra medelever.

Flere av barna beskrev hvordan de voksne hjalp dem med å skape oversikt over skolehverdagen. Det kunne være å forberede dem på konkrete ting som skulle skje eller overganger. Det kunne være å skrive opp dagsplanen på tavla, eller det at den voksne tok seg tid og forklarte dem ting. Aaron Antonovsky (2012) bruker begrepet opplevelse av

sammenheng. Han legger vekt på at opplevelse av sammenheng er avgjørende for helse eller uhelse. I begrepet ligger begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2012). Her kan vi si at de voksne var med å skape opplevelse av sammenheng for barna i skoledagen. Læreren var med å gjøre dagene forutsigbare og håndterbare. Jeg opplevde også at læreren var opptatt av at aktivitetene de gjorde skulle være meningsfulle. Gjennom struktur skapte hun begripelighet og ting ble håndterbart for elevene. Dette var selvsagt ikke alltid enkelt å gjennomføre. Barna vil nok også ha ulike oppfatninger av dette. Men slik jeg opplevde det, ble det etterstrebet i skolehverdagen.

5.4 Lekens verdi

Leken viste seg å spille en stor rolle for trivsel i barnas skolehverdag. Da særlig utelek og regelleker. De gav uttrykk for at det var viktig med lek for å få bevege seg og få ut energi. Gadamer (2004) sier at leken er helt avgjørende i menneskets liv og væremåte. Det er en form for energi. Sentrale trekk ved leken er selve bevegelse eller dynamikken. Det er spontane bevegelser hit og dit, og den kan endre karakter og gå nye veier (Fasting, 2013). Dette var noe jeg observerte i studien. Leken kunne utvikle seg og endre form underveis.

Merete Fasting (2013) hevder at lek får en til å glemme sted og tid, og det gir rom for fantasi og bevegelse. Barna jeg studerte kunne glemme både tid og sted når de ble oppslukt i lekens verden. Fasting viser til at man som voksen kan ha problemer med å forstå barns lekeverden. Barna har en egen fantasiverden parallelt med virkelighetens verden. Barn kan oppleve å være i lek, selv om man ikke ser at barnet gjør en spesiell aktivitet eller leker. Leken kan være usynlig (Fasting, 2013).

Flere av barna i min studie brukte hele kroppen når de lekte. De var oppi heia, de løp rundt, de var under, over og bak gjenstander. De var for det meste i konstant bevegelse i uteleken. Rasmussen (1992; 1996) er opptatt av at barnas bevegelseslek. Han sier barn er opptatt av å utforske kroppens muligheter. Rommet blir til i møtet med en barnekropp i bevegelse. Han mener at barn opplever og erfarer sin egen kunnskap kroppslig (Fasting, 2013). Barna på skolen erfarte verden gjennom sine kropp i bevegelse. De opplevde å slå seg, kjenne på ulike underlag, de dunket bort i andre kropp og de kjente på opplevelsen av å bevege seg i verden. De fleste barna i min studie var meget opptatt av å bevege seg. Ei av jentene beskrev hvordan hun var opptatt av å holde seg i bevegelse ute i friminuttene. Gjennom bevegelser opplevde jeg at de utviklet sosiale relasjoner, tilhørighet og glede. Barna viste som oftest stor

glede og mye latter under leken. En gutt beskrev med et smil om munnen at det er gøy å ta ballen og stikke folk. Dette ga for ham glede i leken. Et annet barn fortalte at når det ringte ut til friminutt, pleide hun å gå og finne vennene sine. Og så lekte de. Leken har stor verdi i seg selv. Barna fant tilhørighet i lek sammen med andre.

Lek gir ikke minst mulighet til utvikling av sosial kompetanse. Jeg observerte at leken gav mine informanter mestringsopplevelser på ulike måter. De lærte konkrete regelleker, turtaking, samarbeid, konfliktløsning, å utvikle vennskap og det å innordne seg andre mennesker. De opplevde inkludering og ekskludering. Leken har altså mange ulike funksjoner. Lek gav barna både gode og smertefulle erfaringer. Flere barn beskrev hvordan de noen ganger ikke fikk bli med på leken. Jeg erfarte i observasjoner at barn ble ekskludert gjennom ord og handlinger. Lek gav opplevelse av det å ikke mestre de sosiale spillereglene. Det gav barna nederlag. De voksne kan bevisst legge til rette for mestringsopplevelser gjennom lek og bidra til å bygge opp barnas selvfølelse.

6 Konklusjon

Hensikten med min studie var å undersøke hva som kan fremme god psykisk helse hos barn i skolealder. Jeg ønsket i tillegg at barna selv skulle få muligheten til å bli hørt. Vi vet i dag at mange barn sliter, både med lav selvfølelse, selvskading, mobbing, traumer og psykiske vansker. Målet mitt er at det blir mer fokus på tidlig innsats og det forebyggende psykiske helsearbeidet i skolen.

Hva fremmer trivsel, tilhørighet og trygghet hos barn i skolehverdagen?

Mine funn viser at barna har stort behov for tilhørighet i vennenettverk. For å trives og være trygge på skolen trenger de gode sosiale relasjoner, anerkjennelse, empati og opplevelse av vennskap. De vektlegger betydningen av tilhørighet. Barn har behov for et trygt skolemiljø der de får uttrykke følelser og hjelp til å regulere følelsene sine. De har også et stort behov for å bli hørt og være en aktør i eget liv. For å oppleve trivsel og trygghet trenger barna å lære sosial kompetanse. *Sosial kompetanse* er oppsummert et viktig begrep ut fra mine funn.

Sosialt kompetente barn bruker oftest mye tid sammen med venner. Dette igjen kan styrke deres sosiale læringsmuligheter som er viktig i et forebyggende helseperspektiv.

For å trives og være trygg på skolen, er barna også opptatt av at det er voksne som passer på dem. De fremhever den voksnes omsorg og anerkjennelse. Samtidig formidler barna at de trenger voksne som setter grenser og hjelper dem å skape struktur og oversikt i skoledagen. Barna ønsket at de voksne skal tørre å bry seg.

Til slutt var barnas lek et viktig funn. Det å ha tid til å leke og bevege seg, få mestringsopplevelser, være ute og ha medbestemmelse over sin egen tid var viktig for barna.

Ut fra mine funn kan man ikke sette et tydelig skille mellom livet utenfor skolen og livet på skolen. Barna lever ikke sine liv i totalt adskilte verdener. Skolehverdagen strekker seg utover det som skjer i timene og i skolegården. Muligens burde det i skolene vært satt mer fokus på utvikling av sosial kompetanse i forhold til forebyggende psykisk helsearbeid. Men dessverre tror jeg det ofte må vike til fordel for andre tradisjonelle og «viktigere» fag. Jeg erfarte at det ble arbeidet med sosial kompetanse jevnlig, selv om det totalt sett fikk lite tid i forhold til de tradisjonelle fagene. Det kan være ønskelig ikke bare med kompetente lærere, men også kompetanse fra andre yrkesgrupper inn i skolene. Ogden (2012) nevner her både sosialfaglig og psykologisk kompetanse. Her mener jeg personer med videreutdanning i psykisk

helsearbeid absolutt kan være aktuelle.

Slik jeg ser det sier mine funn noe om *barnas egne opplevelser* av hva som er viktig i det forebyggende psykiske helsearbeidet. De sier noe om hva som skal til for at de opplever trivsel, tilhørighet og trygghet i skolehverdagen. Barna har gjennom observasjoner og intervjuer fått fremmet sine syn.

Når det er sagt, så er dette en liten studie basert på et lite utvalg. Det er en kvalitativ studie og en kan derfor ikke generalisere og si at dette gjelder for alle. Jeg har etter beste evne etterstrebet validitet og reliabilitet i forskningen. Likevel vil det i kvalitativ forskning alltid være rom for feiltolkninger.

Selv om vi i dag vet mye om hva som skal til for å forebygge psykiske vansker, har vi fortsatt mange kunnskapshull. Dette gjelder for eksempel i forhold til barnehagebarn. Videre forskning kan være å gjennomføre studier på barnehagebarn og psykisk helsearbeid. Det finnes programmer som er implementert i barnehager, og her kan det være behov for evaluering og forskning på effektene. Det er også viktig å forske videre på skolebarn og psykisk helsearbeid gjennom både kvalitative og kvantitative studier.

Barn trenger noen som skriver seg inn i livene deres. Noen som hver dag bryr seg om hvordan de har det. Og noen som ønsker store ting for dem. Det er hva det handler om. Nettopp det.

7 Referanseliste

Aamodt, L. (2013). Anerkjennelse – et begrep for helse og sosialarbeidere – forstått i lys av Axel Honneth. I Andersen, A.J., Larsen, I.B. & Thorød, A.B. (Red.), *Engasjement i praksis- Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet* (s. 120-134). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter - Kvalitativ orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andenæs, A. (1991). From investigated object to co-researcher? Way-of-life-interview with 4 to 5 year-old children. *Nordisk Psykologi*, 43, 274-292.

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – Den salutogene modell*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Backe-Hansen, E. (2009). Barns medbestemmelse sett med barns øyne. I Hjermand, R. & Haanes, K., *Barn* (s. 52-59). Oslo: Universitetsforlaget.

Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bakken, A. (red.) (2014). *Ungdata 2013 - Nasjonale resultater 2013* (NOVA Rapport 10/14). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013>

Bø, I. & Schiefloe, P.M. (2014). *Sosiale landskap og sosial kapital – Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Fasting, M.L. (2013). Lekens sanselighet. I Andersen, A.J.W., Larsen, I.B. & Thorød, A.B. (Red.), *Engasjement i praksis – Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet* (s. 51-62). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

FN's Barnekonvensjon. (1989). FN's konvensjon om barns rettigheter.

Fuggeli, A. (2014). *Per – Glimt av min far*. Trondheim: Cappelen Damm AS.

Halsan, A. (2012). Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Hentet 06.04.2015, fra <http://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presenterom/nasjonalt-senter-for-laeringsmiljoe-og-adferdsforskning>

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2006). *Barn og unges vennskap*. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU, Trondheim.

Liland, A.K. (2014). *Alle mot en – en historie om mobbing, mot og styrke*. Trondheim: Cappelen Damm AS.

Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8 (019), s. 24-34.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet – Innagerende atferd i barnehage og skole*.

Bergen: Fagbokforlaget.

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mikkelsen, M. & Åsebø, S. (2015, 12.03). «Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe uansett» - Odin ble mobbet på to ulike skoler. Han ble bare 13 år. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/spesial/2014/odin>

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_for_ord_innledning_avslutning.pdf?epslanguage=no

Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Mjanger, T. & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova - oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

Polit, D.F. & Beck, C.T. (2010). *Essentials of Nursing Research – Appraising Evidence for Nursing Practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.

Renberg, T. (2009). *Pixley Mapogo*. Oslo: Forlaget Oktober.

Riis, O. (2001). *Metoder på tværs – Om forudsætningen for sociologisk metodekombination*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Røed Larsen, B. (2012). *I dialog med barnet – Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sanson, A., Hemphill, S.A. & Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13: 142-170.

Solberg, A. (2014). Reflections on interviewing children living in difficult circumstances: courage, caution and co-production. *International Journal of Social Research Methodology*. 17:3, 233-248.

Topor, A. (2006). *Hva hjelper? Veier til bedring fra alvorlige psykiske problemer*. Oslo: Kommuneforlaget.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

Mitt navn er Bente Hønneland Gulbrandsen, og jeg tar mastergrad i Psykisk Helsearbeid, fordypning barn og unge, Universitetet i Agder. Min bakgrunn er førskolelærer og spesialpedagog. Jeg skal i den forbindelse skrive en Masteroppgave og ønsker å gjøre en kvalitativ studie i barnets skoleklasse. Hovedtema vil være **Forebyggende psykisk helsearbeid hos barn**. Viktige områder vil være barnas oppfatninger av betydningen av **sosiale relasjoner, vennskap, sosial kompetanse, sosial støtte, sosiale nettverk, lek, anerkjennelse, mestring og selvfølelse** for trivsel i skolehverdagen.

Jeg ønsker å observere ca 5-8 ganger i klassesituasjon, både i timer og i friminutt. Jeg ønsker også å intervju noen av barna om disse temaene. Språket må selvsagt tilpasses barnas alder. Dette vil skje nå i høst.

Tidlig innsats i forhold til psykisk helsearbeid er et viktig og aktuelt tema. Betydningen av å forebygge i forkant, framfor å reparere i etterkant. Det er i disse viktige barneårene grunnlaget legges. Mitt ønske er at barnas stemme blir hørt.

Tusen takk hvis dere er villige til å la barnet delta i studien min!

Jeg trenger også barnets underskrift, for å sikre at det er greit for barnet selv at dette gjennomføres!

Hvis du sier ja til studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om barnet. Du har videre rett til å korrigere evt feil i de opplysningene jeg har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten grunn trekke ditt samtykke til å delta. Dette vil ikke få konsekvenser. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen.

Dersom du har spørsmål, kan du kontakte meg!

Barna, klassen og skolen vil selvsagt anonymiseres, og jeg har taushetsplikt.

Dersom jeg innhenter opplysninger om barnet fra klasselærer, skal det være informasjon som har med studiens tema å gjøre (ikke andre private opplysninger).

Studien har fått godkjenning av Universitetet gjennom prosjektplan, samt godkjenning av FEK (fakultetets etiske komite) og NSD (norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS).

Ber om at utfylt skjema leveres tilbake til skolen så fort som mulig, og senest torsdag 28. August.

På forhånd tusen takk!

Mvh Bente Hønneland Gulbrandsen, tlf 97 54 59 06. Mail: bente@barnivekst.no

Veileder: Anne Brita Thorød, Universitetet i Agder, tlf 99 23 23 52.

Dere kan også ta kontakt med klassekontakt Berit Corneliussen om dere lurer på noe.

Samtykke til å delta i undersøkelsen:

Jeg bekrefter å ha fått og forstått informasjonen om studien

.....
(signert av foresatt, dato)

Jeg er villig til å delta i studien

.....
(signert av barnet selv)

Jeg er villig til å delta i studien

.....
(signert av foresatt, dato)

Presiser her i forhold til observasjon og intervju:

Jeg gi tillatelse til observasjon av barnet i klassemiljøJANEI
(sett kryss)

Jeg gi tillatelse til intervju av barnetJANEI
(sett kryss)

**Jeg gir tillatelse til at opplysninger om barnet
kan innhentes av klasselærer**JANEI
(sett kryss)

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

Mitt navn er Bente Hønneland Gulbrandsen, og jeg tar mastergrad i Psykisk Helsearbeid, fordypning barn og unges psykiske helse, Universitetet i Agder. Min bakgrunn er førskolelærer og spesialpedagog. Jeg skal i den forbindelse skrive en masteroppgave og ønsker å gjøre en kvalitativ studie i din klasse. Hovedtema vil være **Forebyggende psykisk helsearbeid hos barn**. Viktige områder vil være barnas oppfatninger av *betydningen av sosiale relasjoner, vennskap, sosial kompetanse, sosial støtte, sosiale nettverk, tilhørighet, anerkjennelse, mestring og selvfølelse* for trivsel i skolehverdagen. Også det *psykososiale miljøet* i en klasse er noe jeg tenker å se mer på. Betydningen av både elevs og lærers relasjoner til hverandre og seg imellom, er interessant å se på. Jeg trenger dermed underskrift av deg i forhold til dette.

Jeg ønsker 5 observere ca 5-8 ganger i klassesituasjon, både i timer og i friminutt. Jeg har også fått tillatelse til å intervju noen av barna om disse temaene. Språket må selvsagt tilpasses barnas alder. Dette vil skje nå i høst. Tidlig innsats i forhold til psykisk helsearbeid er et viktig og aktuelt tema. Betydningen av å forebygge i forkant, framfor å reparere i etterkant. Det er i disse viktige barneårene grunnlaget legges. Mitt ønske er at barnas stemme blir hørt.

Hvis du sier ja, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å korrigere evt feil i de opplysningene jeg har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten grunn trekke ditt samtykke til å delta. Dette vil ikke få konsekvenser. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen. Barna, deg, klassen og skolen vil selvsagt anonymiseres, og jeg har taushetsplikt. Studien har fått godkjenning av Universitetet igjennom prosjektplan, samt godkjenning av FEK (fakultetets etiske komite) og NSD (norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS).

På forhånd tusen takk!

Mvh Bente Hønneland Gulbrandsen, tlf 97 54 59 06. Mail: bente@barnivekst.no

Veileder: Anne Brita Thorød, Universitetet i Agder, tlf 99 23 23 52.

Samtykke til å delta i undersøkelsen:

Jeg bekrefter å ha fått og forstått informasjonen om studien

.....
(signert av kontaktlærer, dato)

Jeg er villig til å delta i studien

.....
(signert av kontaktlærer, dato)

Jeg gir tillatelse til observasjon av meg i mitt klassemiljø

.....
(signert av kontaktlærer, dato)

Vedlegg 3

Livsformsintervjuer

Introduksjon i intervjusituasjon: Som du vet har jeg vært med i klassen din en stund. Jeg skal skrive en oppgave om vennskap og hvordan dere barna har det på skolen. Men nå er det jo du som er eksperten på det å være barn, så jeg håper du kan fortelle meg om det. Jeg kommer til å spørre masse, for at jeg skal forstå helt ordentlig alt det du gjør og er opptatt av. Jeg er nysgjerrig på dette! Vi skal starte med dagen i går. Du skal fortelle meg hva du gjorde helt fra du sto opp av senga på morgenen.

Eksempler på temaer jeg tok opp i intervjuene:

Hvor var du når du våknet i går? Hvem vekket deg? Hva gjorde du så?

Når du skal på skolen, hvordan kommer du deg til skolen? (*Gikk deretter gjennom skoledagen i kronologisk rekkefølge. Stille åpne, undrende spørsmål. Skolevei – skolen- time – friminutt- time- spising- friminutt – time osv – skolevei hjem – ankomst hjem*).

Hva er det som gjør at du får en god dag på skolen?

Hva kan gjøre at du får en dårlig dag på skolen?

Hvordan kan du hjelpe andre barn til å få en god dag på skolen?

Er det noen som ikke får venner på skolen? Hvorfor det, tror du?

Er det viktig å tørre si fra om ting du lurer på /er uenig i? Hvorfor det?

Hva er det som er viktig for deg på skolen? Hva betyr mest?

Det var viktig å stille mange **hva-spørsmål**, og deretter **hvorfor-spørsmål**. Innfallsporten er å spørre *hva* barnet gjør i løpet av en dag, og *hvorfor* barnet gjør det (Andenæs, 1991). På denne måten får en innsyn i barnets livsverden og hverdagslivet brukes som kilde til forståelse av barns utvikling. Barnet beskriver sin opplevelse av skolehverdagen. Det har vært viktig å **rose barna**. Jeg har forsøkt å **motivere barna til å fortelle mer**. Målet har vært å få tak i barnets egen forståelse av seg selv og sitt liv, og den sosiale sammenheng de inngår i.

Livsformsintervjuene var ikke bygget på en konkret intervjuguide, men på ulike temaer jeg hadde skrevet ned på små kort.

Vedlegg 4

<p>B: Eller at barn, at barn bør lærer seg det da, at det er viktig å trene litt på det? Å si ifra om ting? (her avbrøt jeg henne..)</p> <p>H: Ja</p> <p>(..) B: At enn lære å kontrollere seg selv?</p> <p>H: <u>Mm..</u></p> <p>B: Ja?</p> <p>H: Men det er veldig viktig å være å kontrollere seg sjøl, fordi at det er vel litt flaut at hvis du går ut på byen og så for eksempel blir du litt sinn, og så plutselig så river du ned noe...</p> <p>B: <u>Jah</u>, ikke sant? At det er lurt å kontrollere seg selv?</p> <p>H: Ja</p> <p>B: Men sånn som du sa at av og til så prøver du å skjule det...</p> <p>H: <u>Mm..</u></p> <p>B: ..du kan jo kanskje heller tenke at, at for din del så er det lurt av og til å være lov å være sinna da...</p> <p>H: <u>Ja...</u></p> <p>B: Men, <u>så...</u> er det det du sier da at du syns det er litt flaut? At du hadde syns det var litt flaut hvis de andre så at du bare var sina og slo, begynte å slå og <u>sånn..?</u></p> <p>H: (gjesper) Det hadde kanskje vært litt flaut, <u>da...</u></p> <p>B: Ja, siden du er så stor?</p> <p>H: Ja! (..)Jeg tenker <u>at.. det</u> er nok mest vanlig å så gjort det i 1. og 2. klasse</p> <p>B: Ja! Men er det noen 4. klassinger som gjør det likevel? Eller 5. klassinger?</p> <p>H: Men der er .. <u>nesten ingen</u> i klassen vår som er sinte hele tiden, men...</p>	<p>Det er lurt å lære seg å kontrollere seg selv, det kan bli flaut hvis <u>ikke..</u></p> <p>Jeg prøver å skjule det av og til</p> <p>Det er flaut hvis de andre ser meg sinna og <u>slår..</u></p> <p>Det er nok mest vanlig å slå og være så sinna i 1. og 2. klasse</p>	<p>Å kunne regulere følelsene sine</p> <p>Flaut å ikke kunne det</p> <p>Å skjule følelser</p> <p>Sinneregulering</p>
--	---	--

Vedlegg 5

Innlevering skjema - Kommentar

Navn: Bente Iren Hønneland Gulbrandsen

Les kommentarer i besvarelsen din:  [Forebyggende psykisk helsearbeid hos barn](#)

Kommentar: FEK behandlet 16.06.14. prosjektsøknaden "Lekens, vennskapets og sosiale relasjoners betydning for barns psykiske helse- forebyggende psykisk helsearbeid hos barn". FEK ser Ikke hvordan forskningsspørsmålene i kan dekkes av spørsmålene beskrevet i intervjuguide. Imidlertid ser FEK ingen etiske betenkeligheter med prosjektet slik det er beskrevet i søknaden, og søknaden godkjennes derfor under forutsetning av godkjenning fra NSD. Lykke til! På vegne av FEK Tonje Holte Stea

Karakter:

Evaluerings: Godkjent

[Avbryt](#)

Vedlegg 6

Anne Brita Thorød
Institutt for psykososial helse, Grimstad Universitetet i Agder
Postboks 509
4898 GRIMSTAD

Vår dato: 03.07.2014

Vår ref: 39136 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39136	<i>Lekens, vennskapets og sosiale relasjoners betydning for barns psykiske helse - forebyggende psykisk helsearbeid hos barn</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Brita Thorød
Student	Bente Iren Hønneland Gulbrandsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Iren Hønneland Gulbrandsen bente@barnivekst.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Det er usikkert hvorvidt det behandles personopplysninger i prosjektet. Vi tar likevel høyde for at det registreres personidentifiserende opplysninger gjennom navn på skole, lydopptak og klassetrinn.

Formålet med studien er å fokusere på forebyggende psykisk helsearbeid i forhold til barn.

Studenten vil observere og intervju barneskolebarn i en klasse.

Det tas høyde for at det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Vi legger til grunn at det kun registreres personidentifiserende opplysninger om barn/foreldre eller lærere som på forhånd har samtykket til det.

Det tas høyde for at det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (medelever/lærere) under intervjudelen av prosjektet. Siden det er barn som skal intervjues, vil det ikke være mulig å be dem avgi slik informasjon anonymt. Det skal imidlertid kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Studenten må derfor snarest mulig anonymisere slik tredjepersonsinformasjon. Opplysningene vil være av mindre omfang, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere. Foreldre, barn og lærer vil uansett, på generelt grunnlag, være informert om prosjektet.

Foreldre og lærer informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Barna skal også informeres og gi sin tilslutning til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. I samtykkeerklæringen er det et avkryssingspunkt for "samtykke til at opplysninger om barnet kan innhentes fra klasselærer". Hvis studenten ønsker å få oppgitt informasjon om barnet fra lærer, må det spesifiseres i informasjonsskrivet hvilken type informasjon som ønskes utgitt. Dette er nødvendig for at foreldrene skal kunne gi et informert samtykke til opphevelse av taushetsplikten.

Vi ber derfor om at dette legges til, eller at avkryssingspunktet fjernes (hvis det ikke er aktuelt). Vi ber om at revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring sendes for vurdering til personvernombudet@nsd.uib.no.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak