

Se meg for den jeg er!

En kvalitativ studie om hvordan Peilemerker kan lede mot helsefremmende praksis i skolen

INGUNN FLADLID

VEILEDERE

Migle Helmersen og May Olaug Horverak

Universitetet i Agder, 2023-2024
Fakultet for Helse- og idrettvitenskap
Institutt for Ernæring og folkehelse

Master

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på studentlivet mitt. Jeg elsker å lære nye ting som skaper utvikling og refleksjon både i jobben min og ellers i livet. Det å skrive en master samtidig som jeg har familie og jobb har vært krevende, men det har også vært utrolig nyttig å ta med meg ny kunnskap direkte inn i mitt arbeid i skolen. Jeg skal fortsette å være nysgjerrig og utvide min kunnskap og ferdigheter, men ikke på masternivå. Det er nå et avsluttet kapittel, og det tror jeg alle rundt meg er helt enige i, spesielt min mann.

Tematikken *Helsefremmende skole* synes jeg er utrolig viktig, samtidig som jeg har erfart at det trengs mer kompetanse i skolen for hvordan dette arbeidet bør gjøres i praksis. Jeg ble nysgjerrig på hvordan skolene kan legge til rette for en helsefremmende praksis som lærere og ledere skal oppleve som håndterbar og forståelig. Mine masterveiledere hadde god kjennskap til både helsefremmende arbeid og Peilemerker som er et helsefremmende verdisyn i barnehage og skole. Det ble derfor naturlig for meg å ta utgangspunkt i Peilemerker. Det har vært en spennende reise med både oppturer og nedturer.

Jeg vil takke min mann og mine barn for tålmodigheten, nå gleder jeg meg til å bruke mer tid med dere. Jeg vil takke alle mine kollegaer og mine ledere for tillitt og utvikling gjennom uvurderlige diskusjoner og kaffepauser fylt med masse humor, hverdagsglede og tørking av en tåre i ny og ne. En stor takk til Kjetil og Anita som har brukt mye tid på å lese oppgaven med et kritisk blikk. Og en uendelig stor takk til mine to dyktige veiledere som har hanket meg inn og fått meg på rett kurs når jeg har boblet over av interessante sidespor. Tusen takk til familie, venner, kollegaer og veiledere som har støttet meg og heiet på meg gjennom hele prosessen, uten dere hadde ikke dette vært mulig. Tusen hjertelig takk alle sammen!

Mandal, 04.05.24

Ingunn Fladlid

Sammendrag

Bakgrunn for studien er at det rapporteres om økende utfordringer knyttet til barn og unges psykiske helse. Skolen favner de aller fleste mennesker i ung alder, og er derfor en viktig arena for å danne et godt grunnlag for elevenes helse. I læreplanens overordnede del er folkehelse og livsmestring kommet inn som tverrfaglige tema, fordi skolen har viktig påvirkning for elevenes helseutvikling.

Hensikten med studien er å belyse hvordan arbeidet med verdisettet Peilemerker kan lede mot en helsefremmende praksis i skolen, og hvordan dette arbeidet kan bidra til helsefremmende kompetanse hos elevene. Det er også interessant å se på hvilke utfordringer informantene har erfart i det helsefremmende arbeidet med Peilemerker i skolen.

I studien ble datamaterialet samlet inn gjennom to fokusgruppeintervjuer og seks semistrukturerte intervjuer. Informantene bestod av ledere, spesialpedagoger og lærere i grunnskolen og i voksenopplæringen som har relevant erfaring. I analysearbeidet ble det brukt Tematisk analyse.

Konklusjonen i studien viser at ledelsen har en viktig rolle for å oppnå god helsefremmende praksis i skolen. Det helsefremmende arbeidet må struktureres ved at det blir satt av tid til kunnskapsdeling, refleksjon og diskusjon. Arbeidsmiljøet til ansatte påvirker det helsefremmende arbeidet. Elevene kan oppnå helsefremmende kompetanse dersom de opplever seg inkludert og at klassemiljøet legger til rette for mestring, medbestemmelse, gjensidig respekt og gode relasjoner. Mestringsteorien Salutogenese er et viktig perspektiv i skolens helsefremmende praksis.

Nøkkelord: Helsefremmende skole, Salutogenese, inkluderende praksis, relasjonskompetanse, myndiggjøring, arbeidsmiljø

Abstract

The background of this study stems from increasing challenges related to the mental health of children and adolescents. Given that the school environment encompasses the majority of individuals in their youth, it serves as a crucial platform for establishing a solid foundation for students' health. Public health and life skills have been incorporated into the overarching curriculum as interdisciplinary themes due to the significant influence schools have on students' health development.

The purpose of this study is to elucidate how the implementation of the values framework "Peilemerker" can guide towards a health-promoting practice within schools and how this effort can contribute to fostering health-promoting competencies among students. Additionally, it seeks to explore the challenges encountered by stakeholders in implementing the health promotion initiative "Peilemerker" in schools.

Data for this study was collected through two focus group interviews and six semi-structured interviews. Participants included school leaders, special educators, and teachers in primary schools and adult education who have relevant experience. Thematic analysis was employed for data analysis.

The study's conclusion underscores the crucial role of leadership in achieving effective health-promoting practices in schools. Structuring health promotion efforts involves allocating time for knowledge sharing, reflection, and discussion. The work environment of staff members significantly impacts health promotion efforts. Students can attain health-promoting competencies when they feel included, and the classroom environment fosters participation, mutual respect, and positive relationships. Salutogenesis is an important perspective in the school's health promotion practice.

Keywords: Health-promoting school, salutogenesis, inclusive practices, relational competence, empowerment, work environment

Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
Abstract.....	iv
Innholdsfortegnelse.....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Oversikt over forkortelser i oppgaven.....	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
2.0 Kunnskapsgrunnlag og begrepsavklaring.....	4
2.1 Peilemerker.....	4
2.2 Bakgrunnen for programmet Helsefremmende Barnehager og Skoler i Agder.....	7
2.3 Ulike forståelser av begrepet <i>helse</i>	8
2.4 Folkehelsearbeid.....	8
2.4.1 Tverrfaglig samarbeid for å oppnå det beste for elevene.....	10
2.4.2 En helsefremmende skole.....	11
2.5 Et kritisk blikk på folkehelse og livsmestring i skolen.....	12
3.0 Teoretisk forankring og tidligere forskning.....	13
3.1 Helse skapes der mennesker lever sine liv.....	13
3.2 Mestringsteorien Salutogenese.....	15
3.2.1 Forskning på Salutogenese.....	18
3.3 Relasjonskompetanse.....	19
3.3.1 Forskning på relasjonelle og emosjonelle krav i læreryrket og lærerstress.....	20
3.4 Inkluderende læringsmiljø i skolen.....	23
3.5 Myndiggjøring.....	25
3.5.1 Forskning knyttet til myndiggjøring.....	26
3.6 Indikatorer for evaluering av helsefremmende tiltak.....	28
3.6.1 Forskning på helsefremmende arbeid.....	29
4.0 Metodiske valg og redegjørelser.....	31
4.1 Kvalitativ metode.....	31
4.2 Fenomenologi.....	31
4.3 Intervju.....	32
4.3.1 Gjennomføring av intervjuene.....	33
4.4 Tematisk analyse.....	35
4.5 Ethiske overveielser.....	37
5.0 Presentasjon av funn.....	39

5.1	Handlingskompetanse	41
5.2	Sosial og emosjonell kompetanse.....	43
5.3	Stresshåndtering	45
5.4	Psykisk helsefremmende kompetanse	47
5.5	Struktur i arbeidet for å oppnå en helsefremmende praksis i skolen.....	48
5.6	Utfordringer knyttet til helsefremmende arbeid i skolen.....	51
5.6.1	Kritisk refleksjon og usikkerhet knyttet til Peilemerkene	53
6.0	Diskusjon.....	56
6.1	Kunnskap og refleksjon knyttet til helsefremmende praksis i skolen	56
6.2	Målrettet og strukturert arbeid med Peilemerker i skolen	58
6.3	Tverrsektorielt samarbeid.....	59
6.4	Bevisstgjøring av lærerrollen og arbeidsmiljø	60
6.5	Se meg for den jeg er!	61
6.6	Det avgjørende klasse miljøet	63
6.7	Utfordringer knyttet til det helsefremmende arbeidet i skolen.....	64
6.8	Diskusjon knyttet til metode.....	66
7.0	Konklusjon	67
7.1	Videre forskning.....	69
7.2	Studiens styrker og svakheter.....	69
	Referanseliste	70
Vedlegg		
	Vedlegg 1: Intervjuguide	
	Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv	
	Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt	
	Vedlegg 4: Godkjenning fra FEK	
	Vedlegg 5: Oversikt over tema, subkoder og koder i analysearbeidet	
	Vedlegg 6: Utdrag av koding	

1.0 Innledning

I Kunnskapsløftet er folkehelse og livsmestring innført som tverrfaglig tema i skolen. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som skal fremme god psykisk og fysisk helse som det skal danne grunnlaget for å kunne ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Livsmestring handler om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen er også lovpålagt gjennom Opplæringsloven å sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 1998a), samtidig som elevene skal bruke erfaringene og kunnskapen til å styrke egen mestring. De skal danne seg grunnlag for å skaffe seg arbeid og ellers delta i samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998b). De voksne som jobber i skolen har derfor behov for et felles kunnskaps- og verdigrunnlag i arbeidet med å fremme god psykisk og fysisk helse hos elevene for at de skal ha forutsetninger til å nå disse målene.

Ifølge flere Ungdata-undersøkelser (Andersen & Bakken, 2015; Bakken, 2016, 2017) er det et voksende problem at barn og unge ikke er i stand til å mestre egne liv. I 2015 la Ludvigsen-utvalget fram rapporten *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (Ludvigsen, 2015). Her kom det tydelig fram hvordan samfunnsutviklingen stiller nye krav til elevene. Skolen må være tilpasningsdyktig i forhold til den raske samfunnsutviklingen, og inkludering i et mangfoldig fellesskap er høyst relevant. Madsen (2020, s. 15-16), som er både psykolog og filosof, mener dette kan være en av hovedårsakene til barn og unges økende psykiske plager (Madsen, 2020, s. 15-16). Å investere i barn og unges psykiske helse vil være lønnsomt for både den enkelte elev, men også for samfunnet rundt eleven (Prop. 121 S (2018-2019)). Skolen er en viktig arena for å forebygge, oppdage og følge opp psykiske plager og andre utfordringer (Meld. St. 23 (2022 – 2023); Prop. 121 S (2018-2019), s. 6).

Som nevnt er det behov for kompetanseløft knyttet til folkehelse og livsmestring i skolen. Jeg ønsker derfor å sette søkelyset på helsefremming i skolen, og hvordan dette arbeidet kan føre til at skolen blir et bedre sted for elevene å være og å lære. Dersom elevene har det godt på skolen og opplever mestring og læring i samspill med andre vil det være et godt grunnlag for å bli i stand til å mestre eget liv (Opplæringslova, 1998a).

1.1 Oversikt over forkortelser i oppgaven

HBS Agder	:	Helsefremmende Barnehage og Skole i Agder
RVTS-Sør	:	Regionalt ressurscenter om Vold, Traumatisk stress og Selvmordsforebygging i Sør-Norge
TBO	:	Traumebevisst omsorg
WHO	:	World Health Organization
PPT	:	Pedagogisk Psykologisk Tjeneste
SFO	:	Skole Fritidsordning
OAS	:	Opplevelse Av Sammenheng
FN	:	De Forente Nasjoner
NESHS	:	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
GDPR	:	Den europeiske personvernforordningen
Sikt	:	Kunnskapssektorens tjenesteleverandør
FEK	:	Fakultetets etiske godkjenning
SAMM	:	Systematisk Arbeid med Mestring, Medvirkning og Motivasjon

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Temaet i denne studien handler om bruk av helsefremmende tiltak som et relasjonelt verdsett for ansatte i skolen. Det vil si hvordan de voksne i skolen kan legge til rette for at elevene får en trygg og inkluderende skolehverdag som fremmer deres mestring og læring. Jeg skal ta utgangspunkt i verdisettet *Peilemerker*. Peilemerker ble utarbeidet i forbindelse med folkehelsearbeidet, Helsefremmende Barnehager og Skole i Agder (HBS Agder) 2017-2021. Videre i oppgaven brukes kun HBS Agder. Peilemerkene er laget for å hjelpe profesjonelle i barnehage og skole i deres møte med barn og unge (Peilemerker, 2021).

Bakgrunnen for valg av denne tematikken er at elevene skal ha det trygt og godt på skolen. Undersøkelser viser at det er et økende antall barn og unge som strever med å mestre eget liv. Jeg ønsker derfor å se på hva skolen kan gjøre for at elevene får en bedre hverdag. Det foreligger mye kunnskap om hva som skal til for å mestre eget liv, men det mangler erfaringer om hvordan dette skal gjøres (NTNU, 2018). Madsen (2020) hevder at menneskelige relasjoner er grunnleggende med tanke på livsmestring i skolen. Peilemerkene er nettopp utarbeidet for å være en relasjonell rettesnor for profesjonelle i det praktiske arbeidet med

barn og unge (Peilemerker, 2021). I mitt arbeid som kontakt- og sosiallærer i grunnskolen ser jeg at det er behov for helsefremmende tiltak for å møte kravene om *folkehelse og livsmestring* i skolen for at elevene skal få en bedre skolehverdag. Derfor ønsker jeg å sette søkelyset på denne tematikken.

Problemstillingen i denne oppgaven er som følger:

Hvordan kan arbeidet med verdisettet Peilemerker lede mot helsefremmende praksis i skolen?

Underspørsmål:

Hvordan kan verdisettet Peilemerker bidra til helsefremmende kompetanse hos elevene?

Hvilke utfordringer kan forekomme rundt det helsefremmende arbeidet med verdisettet Peilemerker i skolen?

2.0 Kunnskapsgrunnlag og begrepsavklaring

For å skape forståelse er det nødvendig å forklare begreper og belyse kunnskapen som ligger til grunn for denne studien. I starten av kapittelet presenteres Peilemerkene som helsefremmende tiltak. Deretter presenteres HBS Agder, som Peilemerker er en del av. Neste del av kapittelet er et historisk tilbakeblikk med forklaring av ulik forståelse av begrepet *helse* og hva helse er. Deretter presenteres kunnskap om folkehelsearbeidet og det tverrsektorielle arbeidet. Helt til slutt kommer det kritisk blikk på folkehelse og livsmestring i skolen.

2.1 Peilemerker

Peilemerker er utviklet som et felles verdisett for deltakende skoler i HBS Agder, et tiltak i det nasjonale folkehelseprogrammet som startet i 2017 (Peilemerker, 2021). HBS Agder, som Peilemerkene er en del av, er ett av fire prosjekter i folkehelseprogrammet i Agder for perioden 2017-2021. Peilemerkene er utarbeidet i et utviklingsverksted i Agder, etter inspirasjon fra Sorø kommune i Danmark. De er ment som en relasjonell rettesnor og et refleksjonsverktøy for ansattes individuelle og felles utviklingsprosess i barnehager og skoler. Peilemerkene skal hjelpe lærere og ledere til å bli bevisste på, og reflektere over hvordan de møter barn, unge og foresatte i skolen og barnehagen (Peilemerker, 2021). Målet er å skape utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter for å styrke deres psykiske helse. Ved å ta i bruk Peilemerker kan kommunen stake ut en felles tverrsektoriell kurs, samtidig som den enkelte sektor bevarer og ivaretar sin egenart.

Det ble arbeidet fram fire peilemerker til bruk i praksisfeltet (Peilemerker, 2021). Felles for alle Peilemerkene er at ansatte må følge skolens prosedyre når de er bekymret for et barn. Skolen forplikter seg også til å involvere foreldrene i oppfølgingen av elevene (Peilemerker, 2021).

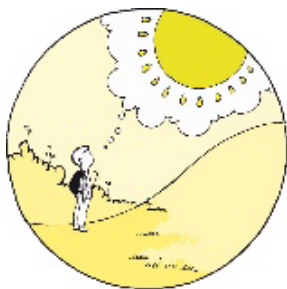


Figur 1, *Peilemerke 1* (Peilemerker, 2021)

Peilemerke 1 handler om relasjon: *Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig*. Dette peilemerket er inspirert av Regionalt ressurscenter om Vold, Traumatisk stress og Selvmordsforebygging i Sør-Norge (RVTS-Sør) sitt arbeid med traumebevisst omsorg (TBO). Videre i oppgaven brukes kun RVTS-Sør og TBO. RVTS-Sør driver med kompetanseheving for fagfolk. De jobber med hodet og hjertet for at mennesker som har det vanskelig skal få den hjelpen de trenger (RVTS-Sør, 2023). TBO er i hovedsak en forståelsesramme med metoder og intervensjoner som bygger på tre grunnpillarer; trygghet, relasjon og følelsesregulering (Westgaard, 2015). Det er viktig at alle voksne i barns hverdag, også lærere i skolen, sikrer de tre grunnpillarene. Når de voksne prøver å se bak handlingene til barnet vil det bli lettere å forstå hva som kan gjøres for å forhindre uheldige hendelser og adferd. I dette arbeidet får barn trening på å regulere egne følelser (Bath & Thorkildsen, 2020).

Peilemerke 1 bidrar til å utvikle gode og trygge relasjoner ved at voksne ser og forstår handlingene til barnet. Barn og unge skal oppleve at de blir likt og at de har tilhørighet til fellesskapet (Peilemerker, 2021). De voksne har ansvar for å finne ut hva eleven prøver å uttrykke gjennom sine handlinger og adferd. Dette gjøres ved å utøve en praksis som gir håp og glede til elevene, på veien mot mestring.

Skolen har ansvar for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid. I dette samarbeidet skal skolen hjelpe foresatte med å lykkes. Skolen skal forsøke å finne det meningsfulle både for barn, foreldre og fagpersoner. Barn som får dekket de grunnleggende behovene sine (omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse) vil kunne vise hvem de er og hva de kan. Det vil da bli rom for faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling (Peilemerker, 2021).



Figur 2, *Peilemerke 2* (Peilemerker, 2021)

Peilemerke 2 handler om livsmestring og mestring: *Vi ser alltid utvikling som en mulighet*. Peilemerke 2 skal bidra til mestring for både elever og voksne rundt elevene (Peilemerker, 2021). De ansatte i skolen skal ha en praksis som gjenspeiler tro på at elevene alltid har mulighet for utvikling innenfor egen utviklingsbane. De områdene som elevene mestrer skal være fundament for nye mestringsområder (Peilemerker, 2021).

Læreren må skape et klassemiljø der elevene opplever gode menneskemøter. Kvaliteten på møtet med elevene påvirker elevenes utviklingsmuligheter, og stemningen i rommet smitter over på deltakerne. Det er den voksnes ansvar at det blir et positivt og godt klassemiljø (Peilemerker, 2021).



Figur 3, *Peilemerke 3* (Peilemerker, 2021)

Peilemerke 3 handler om inkludering: *Vi vet at alt vi gjør påvirker den sammenhengen vi er en del av*. Skolen har et ansvar for å ha en anerkjennende holdning i møte med elever og foreldre (Peilemerker, 2021). De voksne i skolen må uttrykke seg på en måte slik at elever og foresatte får lyst til å lytte, og at de ønsker å snakke. Språket skal ikke bare beskrive virkeligheten, men også skape virkelighet. De ansatte i skolen må kunne reflektere over egen praksis og dermed bruke sin rolle til det beste for at alle skal oppleve å være inkludert, også foresatte (Peilemerker, 2021). Det vil si at de ansatte i skolen må vende blikket innover på

egen personlighet og utstråling. Hvordan opplever eleven læreren? For å skape utvikling hos elevene er det nødvendig at de voksne forstår seg selv. Lærere som er bevisst egne behov, grenser, sårbarheter og styrker har bedre forutsetninger for å forstå og verdsette andre mennesker (Peilemerker, 2021).



Figur 4, Peilemerke 4 (Peilemerker, 2021)

Peilemerke 4 handler om medvirkning: *Vi utvikler løsninger i fellesskap*. Dette peilemerket skal bidra til økt fellesskap. Praksisen i skolen skal gjenspeile medvirkning, anerkjennelse av ulikheter og at løsninger blir arbeidet fram i fellesskap med både elever og foresatte (Peilemerker, 2021). Peilemerke 4 vektlegger at mennesker med ulike erfaringer, ferdigheter og perspektiver styrker hverandre og samarbeidet. Alle elever skal få mulighet til å medvirke i egen prosess. På denne måten kan skolen komme fram til gode og langvarige løsninger (Peilemerker, 2021).

2.2 Bakgrunnen for programmet Helsefremmende Barnehager og Skoler i Agder

I forbindelse med Samhandlingsreformen (2012) fikk kommunen større ansvar for å kartlegge folkehelseutfordringene der folk bor (St.meld.nr.47 (2008-2009)). Gjennom Folkehelseloven (2012) skal fylkeskommunene legge til rette for kartleggingen, være pådriver og koordinator for kommunene. Hensikten med HBS Agder var å utvikle helsefremmende metoder og tiltak som skal bedre barn og unges psykiske helse og gi økt livskvalitet. Det er også et mål om å bedre barn og unges sosiale og emosjonelle kompetanse (Helmersen & Stiberg-Jamt, 2019). Bakgrunnen for folkehelsesatsingen var rapporten *Psykisk helse i Norge* (Folkehelseinstituttet, 2018). I rapporten kom det fram at flere barn og unge strever med angst, atferdsforstyrrelser og affektive lidelser. Det er også bekymringsfullt at jenter rapporterer et høyt nivå av psykiske plager. I rapporten (2018) blir det presisert at det er viktig å følge utviklingen nøye i de kommende årene for å redusere barn og unges psykiske plager. For å øke livskvaliteten til

barn og unge må det settes i gang tiltak der barn og unge ferdes, som for eksempel i skolen. Ifølge rapporten *Psykisk helse i Norge* (2018), kom det fram at universelle tiltak i skolen er både virkningsfulle og kostnadseffektive. Universelle tiltak er tiltak som er rettet mot hele befolkningen eller deler av befolkningen uten at personer med forhøyet risiko for å utvikle sykdom blir identifisert (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 15), for eksempel skolens praksis i møte med elevene.

2.3 Ulike forståelser av begrepet *helse*

Verdens helseorganisasjon (WHO) arbeider for å utbedre globale føringer for felles helseutfordringer i verden. Videre i oppgaven brukes kun WHO. WHO definerer helse slik: «*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*» (WHO, 1948, s. 1). Denne definisjonen har fått mye kritikk, og det har blitt stilt spørsmål om det er mulig å oppnå fullstendig velvære? Den norske legen Peter F. Hjort laget en definisjon som har en mer avdempet fremtoning: «*Helse er å ha overskudd i forhold til hverdagens krav*» (Mæland, 2021, s. 26). Her kan helse forstås som en ressurs, det kan da styrke individet til å fungere og takle utfordringer. Helse bør oppleves som begripelig (Mæland, 2021). Det folkelige helsebegrepet handler om tilpasning og evne til å håndtere det livet man har. Helse er derfor individuelt, det er ikke en fasit for hva som er god helse, det kommer an på den subjektive opplevelsen, eller de utfordringer og muligheter den enkelte har. Flere hevder at godt humør er viktigere enn kroppens funksjon, mens andre mener at det å ha mulighet til å ferdes i naturen gir god helse (Fugelli & Ingstad, 2001). Folk flest gir et subjektivt bilde av hva de mener god helse er. I Læreplanverket (2020) står det at elevene skal lære å mestre livene sine (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For at målet med opplæringen skal lykkes er det viktig at skolen har en forståelse av hva som skal til for å styrke elevene til å takle utfordringer.

2.4 Folkehelsearbeid

Folkehelsearbeid favner både forebyggende og helsefremmende arbeid. Det forebyggende folkehelsearbeidet er for eksempel vaksine, hygienetiltak og informasjonskampanjer. Dette arbeidet har som mål å forhindre at sykdom oppstår, spres eller utvikler seg (NTNU, 2018, s. 8). Mens helsefremmende arbeid handler om å skape god helse i hele befolkningen gjennom helse i alt vi gjør (Folkehelseloven, 2012a; WHO, 1986). Den sosiale helsedeterminantmodellen til Dahlgren og Whitehead (1991) og mestrings teorien,

Salutogenese, som er utviklet av Aron Antonovsky (1987) er sentrale elementer i det helsefremmende arbeidet. Disse to teoriene blir presentert i kapittel 3.1 og 3.2.

I 1978 på Alma Ata-møtet og i 1987 på Ottawa-charteret satte WHO helsefremmende tanker på agendaen med å endre tilnærming til helseutfordringer. Det ble da konkretisert en helsefremmende tilnærming som handler om hvordan helsen skal fremmes i hele befolkningen. Folkehelsearbeidet har endret seg fra å ensidig bekjempe sykdom, til å tenke på menneskets helhetlige helse. Ansvar for folks helse ble fordelt på alle sektorer, ikke bare helsesektoren slik det hadde vært. Skolen og arbeidsplasser ble fremhevet som viktige arenaer for folkehelsearbeid (WHO, 1986). Fokuset ble nå på hvordan menneskers helse og livskvalitet kan utvikles og hvordan mennesker egentlig har det (NTNU, 2018).

Psykisk helse skal være en likeverdig del av folkehelsearbeidet. Arbeidet skal bidra til psykisk helsefremmende tiltak for hele befolkningen. Det er mange kommuner som melder om at psykisk helse er den største folkehelseutfordringen blant folk, og det mangler konkrete tiltak, verktøy og metoder for å forebygge denne utfordringen (Regjeringen, 2023). Regjeringa har et overordna mål om å skape trygge, inkluderende og helsefremmende oppvekstmiljø for alle barn og unge i samfunnet. Dette skal være med på å utjevne sosiale helseforskjeller (Meld. St. 15 (2022 – 2023)). Det helsefremmende arbeidet må være strukturert og aktivt der barn og unge ferdes, som for eksempel i barnehage, skolen, skolefritidsordninger og på fritidsaktiviteter.

Folkehelsearbeid inneholder både forebyggende tiltak og helsefremmende arbeid (WHO, 1986). Kommunenes folkehelsearbeid skal ha en klar struktur som skal baseres på folkehelsetriangelet (Folkehelseinstituttet, 2018). Helsefremmende arbeid er en prosess som går ut på at enkeltpersoner og fellesskapet blir i stand til å påvirke faktorer for å skape en bedre helse, både kroppslig og psykisk (WHO, 1986). Folkehelsetriangelet (Figur 5) er delt inn i tre ulike kategorier. Den røde kategorien handler om nødvendige tilrettelagte tiltak for den enkelte. Det kan være prosessen rundt samarbeid og utredning, og den videre oppfølgingen av tilpasninger for enkeltpersoner. Den gule kategorien er tiltak knyttet til ulike risikogrupper i form av veiledning, behandling og forebygging. Den grønne kategorien er helsefremmende arbeid som strekker seg ut til hele befolkningen i form av universell forebygging (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 15). Verdisettet Peilemerker er eksempel på helsefremmende arbeid som faller inn under det grønne området i folkehelsetriangelet. Det er

et universelt tiltak som er ment for å styrke ansatte i møte med elever og foresatte. Det er bra for alle, samtidig som det kan være avgjørende for enkelte elever (Peilemerker, 2021).



Figur 5, *Folkehelsetriangel* (Folkehelseinstituttet, 2018; Helmersen & Stiberg-Jamt, 2019)

2.4.1 Tverrfaglig samarbeid for å oppnå det beste for elevene

Ifølge Folkehelseloven (2012) skal kommunen ha en oversikt over befolkningens helsetilstand og identifisere folkehelseutfordringene som finnes i kommunen (Folkehelseloven, 2012b).

Når kartleggingen av utfordringene er gjort, må det settes mål for det videre folkehelsearbeidet. For å ha mulighet til å nå målene må det foreligge en god plan som innebærer et strukturert arbeid (Helsedirektoratet, 2020). Glavin & Erdal (2018) hevder at tverrfaglig samarbeid er en metode for å nå de målene vi har for barn og unge i kommunene. Samarbeidet er tverrfaglig når ulike fagmiljøer arbeider sammen om å nå felles mål, det kan være på tvers av sektorer, etater og profesjoner (Glavin & Erdal, 2018, s. 15; Meld. St. 6 (2019 – 2020)).

For at det skal utvikles godt tverrfaglig samarbeid kreves det innsats på flere plan. Partene må ha et ønske om samarbeid, de må se den gjensidige nytteverdien og ha klare retningslinjer som er systematisk forankret (Glavin & Erdal, 2018). I opplæringsloven (1998) blir det også påpekt hvor viktig det er at skolen samarbeider med andre instanser, for å oppnå det beste for alle elever. I § 15-8 står det at dersom det er nødvendig skal skolen samarbeide med andre instanser for at eleven skal få et helhetlig og samordnet tilbud (Opplæringslova, 1998c).

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) kapittel 6. *Laget rundt barna og elevene* kommer det også tydelig fram hvor viktig et helhetlig og samordnet tjenestetilbud er for å kunne hjelpe de elevene som trenger det. Laget rundt barnet inkluderer lærere, spesialpedagogiske ressurser, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Tanken er at kompetansen må være så tett på barnet som mulig (Meld. St. 6 (2019 – 2020)). Utfordringene til elevene i skolen er ofte sammensatte. Det kan være utfordringer knyttet til fattigdom, bosituasjon, helse, rus eller omsorgssvikt. Utfordringene kan også handle om dårlig fysisk eller psykisk helse, lærevansker eller språkutfordringer, mens andre barn har utfordringer knyttet til krig eller flukt. Mange av disse utfordringene opptrer ofte sammen, og de kan ikke løses hver for seg. Derfor er det helt nødvendig med et godt tverrsektorielt samarbeid sånn at barn, ungdom og foreldre skal få den hjelpen de trenger av riktige fagfolk. Mangel på samarbeid kan føre til at viktig informasjon ikke kommer fram. De ansatte i skolen må være oppmerksomme på barn og unges familiesituasjon. Elevenes familiære utfordringer er ofte knyttet til mestring, utvikling og samhandling med andre. Disse utfordringen kan komme til uttrykk gjennom elevens adferd i skolen. Det bør derfor bli et styrket samarbeidet mellom skole, hjem, skolefritidsordning (SFO) og offentlige tjenester (Meld. St. 6 (2019 – 2020)). For å kunne hjelpe elever som strever må foreldre og barn involveres for å finne gode løsninger sammen. Samtidig er det stort behov for bedre tverrfaglig samarbeid (Meld. St. 6 (2019 – 2020)).

2.4.2 En helsefremmende skole

Helsefremmende arbeid må skje der mennesker lever sine liv. Barnehager, skoler, arbeidsplasser, lokal- og nærmiljø er derfor viktige arenaene for å fremme god psykisk helse (Regjeringen, 2023). Regjeringen (2023) påpeker at barn og unge må oppleve helsefremmende arbeid tidlig i livet, som tidlig innsats. Skole og barnehage er derfor helt essensielt i arbeidet for å bedre samfunnets psykiske helse.

Helsefremmende arbeid i skolen kan deles opp i tre målsetninger (Peralta et al., 2017). Det første målet er å bedre trivsel, arbeids- og læringsmiljø for alle. Trivsel i skolen er viktig for å fremme læring, og utvikle en positiv livsstil. Skoletrivsel innebærer også lærernes arbeidsmiljø (Samdal, 2009, s. 321). Lærere som trives på arbeidsplassen og som opplever god helse og livskvalitet, har bedre forutsetninger til å gjøre en god undervisningsjobb. Det andre målet er å skape et positivt og støttende skolemiljø. Dette må gjøres ved å legge til rette for gode undervisnings- og læringsforhold. Det tredje målet handler om å fremme en

hensiktsmessig livsstil for å styrke egen og andres psykiske helse og sosiale velvære. Dette gjøres ved å fokusere på holdninger og ferdigheter som fremmer psykisk helse hos elevene (Peralta et al., 2017).

2.5 Et kritisk blikk på folkehelse og livsmestring i skolen

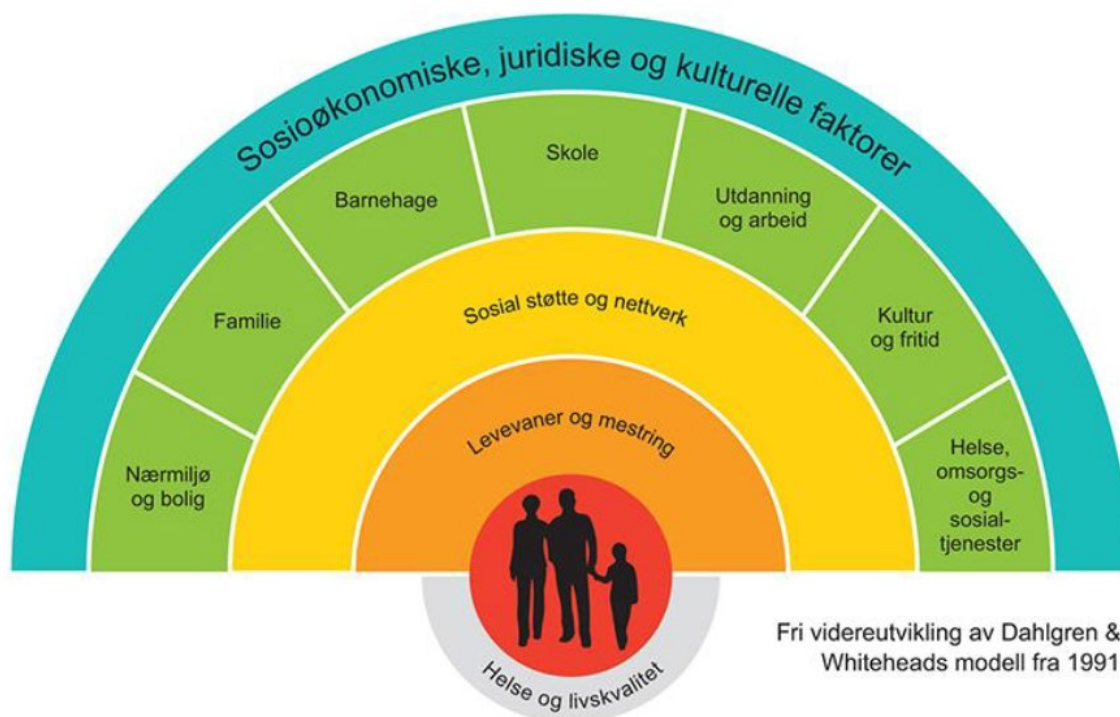
Madsen (2020) mener at eleven bør oppleve at skolen, lærer og omgivelsene legger til rette for livsmestring i skolen. Elevene trenger å lære om livsmestring gjennom måten voksne møter elevene (Madsen, 2020). I likhet med Madsen (2020) retter også Hårstad (2023) kritikk mot begrepet folkehelse og livsmestring i skolen med tanke på at det kan påføre elevene større ansvar. Hun ønsker at ansvaret skal ligge på lærer og på skolen (Hårstad, 2023). Ifølge Ludvigsen (2015) stiller samfunnsutviklingen nye krav og stort press på elevene. Det er skolen i sin helhet som må eie ansvaret for elevenes folkehelse og livsmestring i skolen (Hårstad, 2023). Skolen som institusjon bør fokusere på å være helsefremmende for elevene, uten at *livsmestring* er et eget fag som elevene skal lære seg (Madsen, 2020).

3.0 Teoretisk forankring og tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres grunnleggende teorier og forskning som har betydning for hvordan Peilemerker kan lede mot helsefremmende praksis i skolen. I starten av kapitlet presenteres Helse-determinantmodellen fra Dahlgren og Whiteheads (1991). Modellen visualiserer det helhetlige folkehelsearbeidet og tydeliggjør at helse skapes der mennesker lever sine liv. Deretter forklares mestringsteorien Salutogenese og forskning knyttet til denne teorien. Salutogenese er en viktig mestringsteori i helsefremmende arbeid og Peilemerker (Peilemerker, 2021). I skolens helsefremmende arbeid er relasjonskompetanse, inkluderende læringsmiljø og myndiggjøring helt avgjørende for at elevene skal oppleve et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998a; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Disse praksisene og kompetansene blir presentert med relevant teori og forskning. Til slutt i kapitlet forklares indikatorsettet til Helmersen og Stiberg-Jamt (2019), samt forskning knyttet til helsefremmende arbeid. Indikatorene for helsefremmende tiltak ble brukt som utgangspunkt for analysearbeidet i denne studien.

3.1 Helse skapes der mennesker lever sine liv

Dahlgren og Whiteheads helse-determinantmodell (1991) illustrerer de ulike påvirkningsfaktorene i samfunnet som har innvirkning på folks helse. Denne modellen har et salutogent og helsefremmende preg, det vil si at den fokuserer på utvikling og tverrsektorielt arbeid. Modellen synliggjør at flere sektorer og ulike miljøer kan bidra til å skape bedre helse i hele befolkningen (Dahlgren & Whitehead, 2021, s. 21). Andre sykdomsfokuserte modeller fokuserer ofte ensrettet på sykdom, og da blir viktige sosiale helse-determinantene utelatt. Dahlgren og Whitehead (2021) mener at modellen blir mye brukt fordi den er enkel og lett å forstå, den gir et helhetlig og oversiktlig bilde over de ulike helse-determinantene som påvirker befolkningens helse. Lagene i modellen gir et bredere perspektiv på helse, den bygger et fullstendig bilde med sin enkelhet (Dahlgren & Whitehead, 2021, s. 21). Modellen oppmuntrer folk til å tenke helse utover helsesektoren, med et bredere perspektiv på lokalbefolkningen, skole, arbeidsplasser og samfunnet som helhet. Enkeltmennesker i lokalsamfunnet kan også bli inspirert til å gjøre en forskjell for medmennesker, det handler om hvordan man møter mennesker der de er. Modellen kombinerer helhet med enkelhet i en visuell representasjon for hoveddeterminantene som kan fremme, hemme eller true befolkningens helse (Dahlgren & Whitehead, 2021). Modellen tydeliggjør helse som et komplekst samspill mellom individ, miljø og samfunn.



Figur 6, *Den sosiale Helse-determinantmodellen* (Dahlgren & Whitehead, 1991)

Innerst i kjernen av modellen representeres de individuelle egenskapene som alder, kjønn og biologi. Disse faktorene er individet født med, og er derfor upåvirkelige av ytre helse-determinanter (Dahlgren & Whitehead, 2009). Alle mennesker er født med ulik robusthet for å kunne takle utfordringer og sykdom. Noen mennesker takler motstand i livet godt, mens andre er mer sårbare. Utgangspunktet kan ikke endres, men robustheten eller helsen kan trues, styrkes eller svekkes av de ulike helse-determinantene som individet blir påvirket av (Dahlgren & Whitehead, 2009). Det første laget, som ligger rundt kjernen, er menneskets levevaner og mestring. Dette er handlinger som blir utført av enkeltpersoner (Dahlgren & Whitehead, 2009, s. 11). Det kan handle om den maten individet velger å spise eller hvilke vaner og uvaner man tillegger seg, som for eksempel trening eller røyking. Valgene rundt levevaner og livsstil har ofte en sammenheng med det miljøet man vokser opp i, det er derfor vanskelig å skille om det er snakk om arv eller miljø. Neste lag i modellen setter fokus på sosial støtte og nettverk som påvirkningsfaktor. Det kan være for eksempel gjensidig støtte fra venner, familie, naboer og lokalsamfunnet (Dahlgren & Whitehead, 2009, s. 11). Et godt sosialt liv sammen med venner og familie kan være avgjørende for en god helse. Det neste laget i modellen handler om de materielle og sosiale forhold der folk lever og arbeider. Disse forholdene er nærmiljø og bolig, familie, barnehage, skole, utdanning og arbeid, kultur og fritid, helse-, omsorgs- og sosialtjenester. Det er i dette nivået det helsefremmende arbeidet i skolen ligger, skolen er en

viktig brikke i det store puslespillet som kan ha verdifull betydning på barn og ungdoms helse. Helsefremmende innsats tidlig i livet vil påvirke individets helse for resten av livet (Meld. St. 6 (2019 – 2020), s. 12). Det siste laget favner alle de andre lagene som en paraply. Dette er de store strukturelle makromiljøene: sosioøkonomiske, juridiske og kulturelle faktorer, som påvirker leve- og arbeidskår (Dahlgren & Whitehead, 2009, s. 11). De generelle økonomiske, kulturelle og politiske forholdene i det ytterste laget, har stor innvirkning på barn og unges skolemiljø. Myndighetene har et fast grep på oppvekstsektoren med blant annet økonomi, lover og føringer (Mæland, 2021). Selv om modellen er delt inn i ulike lag er de ikke isolerte, men har stor påvirkning på hverandre (Dahlgren & Whitehead, 2021, s. 22). Skolehverdagen til elevene blir påvirket av hvordan livsstilen og hjemmeforholdene er, hvilken personlighet individet er født med, men også hvilket handlingsrom skolen har for tilpasning. Alle disse lagene i den sosiale helsedeterminantmodellen påvirker individets helse (Dahlgren & Whitehead, 1991).

3.2 Mestringsteorien Salutogenese

Teorien om Salutogenese er utviklet av Aaron Antonovsky (1987). Salutogenese gir en grunnleggende beskrivelse av hvordan mennesker skal opprettholde eller fremme helse for å oppnå mestring i eget liv. I dette perspektivet er fokuset rettet mot kunnskap om hvorfor mennesker klarer seg bra til tross for store utfordringer (Antonovsky, 1979). Det vil si at fokuset rettes mot det friske og hvilke ressurser individet har tilgjengelig i seg selv og i omgivelsene til å opprettholde eller forbedre egen helse, i motsetning til risikofaktorer og diagnoser. Hva kan gjøres for å komme styrket ut av situasjoner, med det utgangspunktet man har? Dette fokuset kan brukes til å styrke menneskers livskvalitet, fysisk og psykisk helse og velvære (Antonovsky, 2012). God helse består ikke nødvendigvis av fravær av sykdom. Det er fullt mulig å ha et dårlig liv selv om man ikke har sykdommer eller plager. På den andre siden kan man ha et fullverdig og godt liv selv om man har sykdom. Salutogenese er en anerkjent teori for arbeid som fremmer helse (Lindström et al., 2015, s. 7). Peilemerkene bygger på teorien om Salutogenese (Peilemerker, 2021). Peilemerkene er som nevnt et verdisett, et refleksjonsverktøy og en relasjonell rettesnor for lærere i arbeidet med barn og unge i skolen og barnehagen (Peilemerker, 2021). Målet er å hjelpe de voksne, i møte med elevene, til å se hele mennesket i sammenheng. Dette kan være en pådriver til at elevene får en bedre og tryggere skolehverdag som innebærer trivsel og mestring. Dette verdisettet kan styrke elevenes mestring som er i tråd med det salutogene perspektivet.

Antonovsky (1979) introduserte begrepet opplevelse av sammenheng (OAS). Videre i oppgaven brukes kun OAS. OAS kan defineres som en grad av tillit til at individet vil mestre de ulike påkjenningene en blir utsatt for. Det handler om tilgjengelige ressurser i seg selv eller som støtte i omgivelsene (Antonovsky, 1979, s. 123). Kjernen i OAS er å skape mestring ved at personen opplever meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet. Disse tre elementene er hovedelementene i OAS. Alle tre elementene er nødvendige, men opplevelse av meningsfullhet kan se ut som den viktigste faktoren (Antonovsky, 2012, s. 44). Uten opplevelse av mening kan det være utfordrende å skåre høyt på begripelighet og håndterbarhet. OAS er særlig relatert til psykisk helse (Lindström et al., 2015). Det handler om sammenhengen mellom helse og menneskets evne til å håndtere stress, og hvordan man håndterer uforutsatte hendelser i livet. Menneskets OAS kan styrkes og bearbeides gjennom hele grunnskolen, og den blir mer permanent tidlig i voksenlivet. Antonovsky beskriver derfor OAS som noe bevegelig som kan styrkes hos barn og ungdom (Antonovsky, 2012). De trygge rammene i skolehverdagen er derfor helt avgjørende.

OAS-skalaen er et måleinstrument som brukes for å teste om det er sammenheng mellom OAS og menneskets helsetilstand. Ved bruk av måleinstrumentet graderes det, fra svak til sterk OAS. OAS kan styrkes, selv i motgang, hvis man får støtte fra viktige personer i trygge omgivelser for å håndtere situasjonen. Sterk OAS utvikles i oppveksten, man må lære å kjenne igjen og bruke de ressursene man har tilgjengelig (Antonovsky, 2012). Derfor er det helsefremmende å implementere et salutogent perspektiv i skolen. Å ha sterk OAS betyr at man har motivasjon til å håndtere stress på en god måte, at man tror og forstår at det finnes tilgjengelige og meningsfulle ressurser for å bevege seg i en helsefremmende retning. Personer med sterk OAS har en indre drivkraft og en tillit til egne evner, som bidrar til å ta i bruk tilgjengelige ressurser. Dersom personer klarer å aktivere generelle og spesifikke motstandsressurser og på den måten takler krisen, kan personene oppleve mestring. Og da komme styrket ut av krevende situasjoner (Antonovsky, 2012).

Mennesker med sterk OAS opplever sammenheng i situasjoner, det er begripelig, håndterbart og meningsfullt. Dette kan bidra til en indre trygghet fordi man har ressurser i seg selv og i omgivelsene som man kan benytte for å oppnå mestring (Lindström et al., 2015). En salutogen tilnærming i arbeidet med helsefremmende skole vil da være å se på det som bidrar til å styrke eleven. Hvordan mennesker opplever virkeligheten i form av begripelighet,

håndterbarhet og mening, som til sammen utgjør OAS, påvirker graden av mestring, helse og velvære.

Psykiske helseutfordringer er ofte relatert til stress. Men i et salutogent perspektiv er spenninger, anstrengelser og stress, faktorer som kan styrke menneskene og dermed skape utvikling. Stress er en naturlig faktor som i utgangspunktet kan være helsefremmende, dersom det oppleves som overkommelig (Langeland, 2014, s. 17). Kunnskap, erfaringer og sosial støtte er ressurser som er viktig å ha med seg i stressende situasjoner. Mennesker som tror at mestring er innen rekkevidde, vil ha større mulighet for å oppnå mestring (Bandura, 1997, 2000; Langeland, 2014, s. 13).

Som nevnt tidligere handler OAS om meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet. Meningsfullhet handler om i hvilken grad man opplever følelser og situasjoner som meningsfulle (Antonovsky, 2012, s. 44). Det sier noe om motivasjonen for tilstedeværelsen og handlingene. Hvis en person ikke opplever seg meningsfull eller verdifull, vil det få negative konsekvenser og situasjonen kan da oppleves meningsløs. Høy meningsfullhet vil ha betydning for om man opplever seg betydningsfull for andre. Det er også verdifullt å ha egne meninger, samt at man opplever å bli behandlet med likeverd, respekt og anerkjennelse. Elevene trenger derfor medvirkning for å styrke egen identitet, noe som igjen vil styrke meningsfullheten (Antonovsky, 2012, s. 42). Hvis man ikke har tro på endring, vil det kunne oppleves som meningsløst og man kan dermed fort gi opp (Antonovsky, 2012).

Begripelighet handler om i hvilken grad hendelser og situasjoner man blir utsatt for oppleves som forståelige (Antonovsky, 2012, s. 39). Etter meningsfullhet kan det se ut som begripelighet er den nest viktigste faktoren for å oppleve mestring (Antonovsky, 2012, s. 44). I Peilemerkene handler det om å forstå elevene, og forstå hva som kan være årsaken til adferden. Elevene må få veiledning til å forstå at selv om eleven har mye frustrasjon som gir utslag i adferd, så er det ikke eleven som er problemet, men det kan være andre faktorer som gir seg utslag i ulike følelser. På denne måten kan eleven få forståelse som gir trygghet og tillit.

Håndterbarhet handler om verktøyene man har tilgjengelig for å takle de ulike påkjenningene man blir utsatt for (Antonovsky, 2012, s. 40). Personer som har sterk grad av håndterbarhet klarer å håndtere disse påkjenningen og komme seg videre. Det kan være personen klarer å

håndtere situasjonen på egenhånd eller tar imot støtte og veiledning fra omgivelsene. Personer med god sosial støtte vil lettere kunne løse opp spenninger enn personer som ikke har sosial tilgjengelighet. I mange tilfeller kan det være nok å vite at man har et sosialt nettverk tilgjengelig for å håndtere situasjoner på en tilfredsstillende måte (Langeland, 2014, s. 13). Religion og verdier er motstandsressurser som kan gi mening og retning i livet, men materielle verdier som mat og klær også er viktige motstandsressurser.

3.2.1 Forskning på Salutogenese

Lunde (2021) mener at lærere trenger mer kunnskap om en salutogen tilnærming i skolen for å skape større fokus på elevenes helse som en helhet. En salutogen tilnærming av stress og stressmestring kan være hensiktsmessig for å motvirke prestasjonsfokus som preger samfunnet. Fokus i skolen som retter seg mot trivsel, trygghet og stressmestring vil kunne gi økt grad av OAS. Det kan tenkes at skoler som bevisst bruker en salutogen tilnærming i møte med elevene vil kunne øke elevenes psykiske helse (Lunde, 2021, s. 70). Lunde (2021) peker også på at lærerne kan bli tryggere på egen utførelse gjennom bevisstgjøring av salutogenetiske tilnærminger. Det er mulig å redusere fokuset på sykdom, sykdomsårsaker og forebygging i samfunnet dersom elevene blir møtt av voksne som har en salutogen tilnærming til elevene (Lunde, 2021, s. 70). Konklusjonen i studien er at lærere har mye kunnskap, kompetanse og forutsetninger for å drive godt psykisk helsefremmende arbeid i skolen, men lærere må bli bevisste og trygge på at den salutogenetiske tilnærmingen kan gjøre skolehverdagen til en bedre plass å være for elevene, og på den måten styrke elevenes mestring og helse (Lunde, 2021, s. 71).

Ifølge studien til da-Silva-Domingues et al. (2022) kan OAS benyttes for å få positiv innflytelse på barn og unges helsetilstand. Ungdommer med sterk OAS hadde bedre helse og tok mer fornuftige valg enn ungdommer med lav OAS. I studien kom det fram at det er behov for ytterligere forskning på temaet siden ungdommer utgjør en stor andel av befolkningen (da-Silva-Domingues et al., 2022, s. 13).

Garcia-Moya et al. (2013) hevder at elever som oppfatter skolemiljøet støttende, kan oppnå styrket OAS. Studien indikerer også at elever med sterk OAS er med på å dempe negativt stress som kan utløse negativ helsetilstander. Støtte fra lærere og medelever har positiv innvirkning på elevenes helse. Skolen er derfor en av de viktigste helsefremmende arenaene for å veilede og støtte elevene for å dempe det negative stresset som kan føre til uhelse hos

elevene (García-Moya et al., 2013, s. 248). Elevenes positive skoleerfaringer kan gi meningsfulle erfaringer som kan styrke OAS. Støtte fra lærere og klassekamerater er faktorer som er avgjørende for elevenes grunnleggende OAS. Skolen bør derfor legge til rette for et støttende skolemiljø der positive relasjoner kan utvikles.

3.3 Relasjonskompetanse

Ingrid Lund (2017) hevder at skolen må fokusere på relasjonskompetanse for at barn og unge skal oppleve trygghet og økt livsmestring i skolen. Gode relasjoner mellom alle parter i skolen, også mellom voksne, vil ha effekt på elevenes adferd. Det er også tydelige resultater som viser at gode relasjoner gir økt læring og utvikling hos elevene (Lund, 2017). Madsen (2020) hevder at systematisk satsing på relasjonskompetanse kan føre til økt kompetanse og bevissthet hos læreren. Det vil da styrke hele skolens arbeidet med å bygge relasjoner i klassemiljøet, og det blir da ikke tilfeldigheter eller lærerens personlighet som avgjør om arbeidet med relasjonskompetanse blir oppfylt eller ikke (Madsen, 2020). Spunkeland og Lysebo (2021) hevder at elevene blir vennlige og hjelpsomme dersom klassemiljøet innebærer gode relasjoner og trygghet. Når elevene føler seg trygge og verdifulle på skolen vil også læringsmiljøet styrkes og det vil motvirke ensomhet. Ensomhet er en destruktiv tilstand som kan medføre store konsekvenser for elevenes psykiske helse (Spurkeland & Lysebo, 2021). Læreren har et stort ansvar for å opprette omsorg og kvalitet i relasjonene (Brøyn et al., 2017).

Mentalisering betyr å forstå hvordan egen adferd påvirker andre (Brandtzæg et al., 2017, s. 13). Læreren evne og vilje til å mentalisere er viktig for elevenes trygghet og læring. Lærere som er oppriktig nysgjerrige og ønsker å forstå eleven, kan få elever som føler seg trygge og verdifulle. Barn lærer av handlinger til voksne. Når eleven erfarer genuin tillit til læreren vil erfaringene gjenspeile seg i tillit til både medelever og andre voksne (Brandtzæg et al., 2017). Når læreren åpner opp for å forstå eleven innenfra, og ikke isolert på handlingen, vil det skape trygghet, og fellesskapsopplevelsen vil øke (Brandtzæg et al., 2017). Elevene blir da bedre rustet for å ta imot råd, kunnskap og til å finne løsninger.

Læreren verbale og nonverbale uttrykk er med på å forme elevens opplevelse av læreren (Brøyn et al., 2017, s. 16). Dette kan hemme eller fremme tilliten mellom partene. Elevene har god tid til å analysere lærerens adferd og blir fort kjent med deres styrker og svakheter. Læreren må være bevisst seg selv og sin påvirkning på omgivelsene dersom de skal hjelpe elevene med deres psykiske helse og livsmestring (Sælebakke et al., 2018). Barns utvikling

blir direkte eller indirekte påvirket av samspillet mellom individ og miljø. Barnets identitet vil endre seg ut fra det miljøet det er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Det vil si at hvordan klassemiljøet er og hvordan læreren møter elevene har stor betydning for barnets identitetsutvikling. Lærerens relasjonskompetanse er nødvendig i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen (Sælebakke et al., 2018).

3.3.1 Forskning på relasjonelle og emosjonelle krav i læreryrket og lærerstress

I det helsefremmende arbeidet i skolen er lærerens helse viktig i utførelsen av arbeidet med elevene. Som nevnt tidligere i oppgaven blir elevene påvirket av hvordan læreren har det. Det er derfor viktig å se på hva som skal til for at læreren har det bra. Forskningen til Buvik et al. (2023) finner interessante funn knyttet til relasjonelle og emosjonelle krav og belastninger i yrker som jobber tett med mennesker. Studien (2023) tar for seg omfanget rundt håndtering av relasjonelle og emosjonelle krav i arbeidet til grunnskolelærere, barnehagelærere, politi, fysioterapeuter og sykepleiere. Alle disse yrkesgruppene jobber tett på mennesker.

Studien (2023) fremhever fem faktorer i læreryrket som mest krevende: 1) De opplever at de ikke strekker til. 2) Det er vanskelig å håndtere misfornøyde eller krevende elever. 3) Det er vanskelig å ikke kunne hjelpe de barna som trenger det. 4) Det er utfordrende å håndtere misfornøyde eller krevende foreldre. 5) Det er krevende å ha ansvar for andre mennesker (Buvik et al., 2023, s. 79). 72 prosent av lærerne i studien sier at de har store utfordringer med å håndtere andre folks personlige utfordringer. Det er stor enighet blant informantene at de kjenner på tidsnød, tidspress og utilstrekkelighet når det gjelder ulike forventninger og krav til å gjennomføre arbeidsoppgaver (Buvik et al., 2023, s. 126).

Ifølge studien til Buvik et al. (2023) er det svært få lærere, kun 4 prosent, som oppgir at de har strukturelle ordninger for kollegaveiledning på arbeidsplassen. Håndtering av emosjonelle utfordringer ble ofte løst gjennom spontan småprat mellom kollegaer, og ikke i strukturelle former. Lærerne mente at en kollega har bedre forståelse, og relasjonen er mindre formell enn med leder (Buvik et al., 2023, p. 130). Informantene var enige i at det bør jobbes mer systematisk på det kollektive og organisatoriske nivået med emosjonelle krav og belastninger. 72 prosent av informantene hevdet at det er behov for økt kunnskap om håndtering av emosjonelle krav og belastninger på arbeidsplassen. Det kom også frem i studien at det var kun 2 prosent av lærerne som ble tilstrekkelig forberedt på dette temaet i utdanningen (Buvik

et al., 2023, s. 130). Det kan være en av grunnene til at det er et større behov for å øke kompetansen på arbeidsplassene.

Det er ulike normer og holdninger knyttet til de forskjellige yrkesgruppene. 88 prosent av lærerne sier i studien (2023) at de setter andre foran seg selv, det sitter langt inne å fronte egne rettigheter. Lovverket er i utgangspunktet likestilt, men det kan oppstå konflikter mellom Arbeidsmiljøloven for ansatte og Opplæringslovens § 9a for elevene (Buvik et al., 2023, p. 131 og 133). En annen skremmende norm er at de ansatte opplever at de må tåle å stå i de belastningene som arbeidet krever. Det er opp til hver enkelt lærer å sette sine egne grenser. Lærere opplever mer skyld og skam enn andre yrkesgrupper, de beskriver at de føler det er deres egen feil, og kjenner derfor på skyld og skam hvis de ikke mestrer de emosjonelle sidene ved jobben (Buvik et al., 2023, p. 132).

Det er også ytre rammer som økonomi, tidspress og lav bemanning som påvirker de ansattes muligheter for å gjøre den jobben som er forventet av dem. I undersøkelsen kommer det fram at lærerne har minst tid til pauser i løpet av dagen. Disse utfordringene sammen med de emosjonelle utfordringene er med på å øke presset for de ansatte. Dette kan gi seg utslag i dårlig samvittighet, slitasje, økt belastning, dårlig selvfølelse og sykemelding (Buvik et al., 2023, p. 132-133). 19 prosent av lærerne oppgir at de har brukt egenmeldinger det siste halve året på grunn av belastninger knyttet til emosjonelle krav i arbeidet. 45 prosent av lærerne oppgir at de ofte føler seg utslitt. Lærere er også mest utsatt for mobbing, 18 prosent av lærerne i undersøkelsen ble mobbet! (Buvik et al., 2023, p. 134-136). For å forebygge emosjonelle og relasjonelle krav i arbeidet er det viktig å øke anerkjennelsen, øke bevisstheten og omfanget av emosjonelle krav, øke kunnskapen om temaet, mer systematisk kartlegging og håndtering, styrke lederstøtten, bruke møtepunkter i hverdagen, strukturere kollegastøtte, bedre balansen mellom jobb og fritid og bedre sammenhengen mellom krav og ressurser (Buvik et al., 2023, p. 137).

I studien til Buvik et al. (2023) kom det også tydelig fram hvor viktig det er med et trygt og godt arbeidsmiljø der de ansatte støtter hverandre og det er rom for kollegaveiledning. Humor og latter gjør noe med mennesker. En leder som ser de ansatte og tar dem på alvor er også avgjørende for de ansattes helse (Buvik et al., 2023, s. 40).

Studien til Skaalvik og Skaalvik (2021) handler om hvordan lærere oppfattet jobbstress og hvilke strategier som ble brukt for å takle kravene i yrket. Informantene fortalte om stress knyttet til tid og samarbeid med både kollegaer og ledelsen. Det var mange oppgaver som skulle gjøres på kort tid. Læreren brukte mye tid på å planlegge gode undervisningsøkter, det ble også nevnt mye møtevirksomhet og dokumentasjon. Arbeidsmiljøet kunne være konkurransedrevet, og da var det vanskelig å be om hjelp, læreren ønsket å mestre arbeidet på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Informantene var tydelige på at det var mye uenighet om utdanningens mål og mening på skolen. Arbeidssituasjonen resulterte i stress og negativ helse (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Hvis mennesker ikke tror at de kan mestre eller få til en endring, vil de heller ikke prøve (Bandura, 2000, s. 78). I denne studien var det lærere som hadde en krevende arbeidshverdag, og de så heller ingen mulig løsning. De valgte å stå i utfordringene uten å gjøre noe med det (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Skaalvik og Skaalvik (2021) peker på at det trengs strukturelle endringer for å løse de belastningene ansatte har. Skolen trenger felles mål og verdier, og dette må leder ta ansvar for at blir utarbeidet. Men det er viktig at de ansatte får være med i prosessen. Når ansatte får medbestemmelse vil de få eierforhold til skolens felles holdninger, og da er det lettere å ha tro på målet og arbeide sammen med kollegaene mot skolens felles visjon. Leder må også hjelpe de ansatte til å strukturere samarbeidstid med kollegaene. Når de ansatte blir engasjerte og diskuterer sammen vil de kunne utvikle god delingskultur (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 1291). Kollegaene er viktig for hverandre for å luften tanker, samtidig som terskelen for å involvere lederen bør være lav (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

I studien til Skaalvik og Skaalvik (2017) viste resultatene at det var høy grad av trivsel samtidig som stressnivået var høyt hos lærere. Svært mange lærere følte seg utmattet, noe som kan føre til utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80). Lærere er en yrkesgruppe med tydelige yrkesetiske verdier som har stor omsorg for elevene, og de blir motivert av å følge elevenes faglige og sosiale utvikling. På tross av dette meldes det om høy grad av utmattelse og stress som er alvorlig for både lærere og elever. Det er derfor viktig å se på årsakene til helseutfordringene hos lærere. Arbeidsmengde og tidspress er klart den største faktoren til uhelse hos lærere, men også disiplinutfordringer og elever som viser lav motivasjon for skolearbeidet er medvirkende faktorer (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80). Nye arbeidsoppgaver og store klassestørrelser har endret seg med tiden, dette fører til ekstraarbeid for lærere. Det etterlyses kunnskap om hva som skaper motivasjon for at elevene skal få lyst

til å lære og arbeide med skolearbeid. I denne studien kom det fram at variasjon i elevenes forutsetninger ikke økte stresset hos lærerne. Dette kan vitne om at lærere jobber målrettet med tilpasninger til elevenes ulike nivå. Samtidig rapporterte lærere som har elever med stor spredning høyere grad av tidspress. Det kan tyde på at arbeidsmengden øker for lærere som har elever med stor spredning, og dermed blir tidspresset større for læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80).

Det meldes om svært store variasjoner mellom skolene når det gjelder arbeidsmiljøet for lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 78). Det er urovekkende at miljø og kultur på skolen er avhengig av hvilken skole lærerne arbeider på. Stress må reduseres fordi det skaper lavere trivsel, og trivsel er helt avgjørende for motivasjonen til lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80). Skoler med høy kollektiv kultur har mindre stress og utmattelse og lavere ønske om å slutte i yrket. I studien kom det fram at skoler som har utviklet en kollektiv kultur kan ha større muligheter for godt arbeidsmiljø. Ledelsen har ansvar for arbeidsmiljøet med å legge til rette for pedagogisk ledelse, utvikling av en skolekultur som fremmer felles mål og verdier for skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 81).

3.4 Inkluderende læringsmiljø i skolen

I det helsefremmende arbeidet i skolen har inkluderende læringsmiljø en meget sentral plass. I Læreplanens overordnede del sies det at skolen har ansvar for å skape et inkluderende læringsmiljø som skal fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I det følgende blir ulik forskning og kunnskap knyttet til mangfoldig og inkluderende læringsmiljø presentert.

Skoler er en av de viktigste arenaene for inkludering (Skeie et al., 2022, s. 11). Det handler ikke bare om inkludering i form av læring, men også som en arena der elevene utvikler, forvalter og forhandler egen identitet. Samtidig som det er et sted der det bygges fellesskap (Skeie et al., 2022, s. 11). For å skape en inkluderende skole er det fire normative kvaliteter som er grunnleggende: 1) Alle elever skal ha tilgang til klasserom og læringsarenaene. 2) Det må legges til rette for samarbeid og læring. 3) Alle elever skal ha positivt læringsutbytte. 4) Alle elever skal oppleve anerkjennelse og likeverd (Tveitnes, 2022, s. 27). Disse fire kvalitetene må ligge til grunn for at alle elever skal oppleve en likeverdig og inkluderende skole. For at det skal være mulig å fremme inkludering, læring og utvikling for alle er det en forutsetning at relasjonen mellom de mange deltakerne i skolen består av gjensidig

anerkjennelse og respekt. Alle elever skal oppleve tilhørighet og ulikheter skal anerkjennes og verdsettes. Dette blir også presisert i den overordnede delen i Læreplanverket (Tveitnes, 2022, s. 33; Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Det blir rettet tvil om den norske skolen er et bra sted for alle elever (Tveitnes, 2022, s. 37). Både lærere og skoleledelse savner et bedre tverrsektorielt samarbeid for at elevene skal få den hjelpen som er best for hver enkelt. Det er stort behov for at ulike etater samarbeider godt for at eleven skal få et best mulig utgangspunkt for læring og utvikling (Tveitnes, 2022, s. 37). Det kommer også fram at det var liten åpenhet rundt lærerens situasjon i møte med elevmangfold. Engstelsen var stor for å bli oppfattet som en dårlig lærer. Det kan se ut som det er vanskelig å innrømme at læreren strever med å holde ro i klasserommet. Dette kan gå utover klassemiljøet i den grad at læreren ikke ber om hjelp til å lykkes med å implementere en inkluderende praksis (Dyssegaard et al., 2013, s. 63; Tveitnes, 2022, s. 43). Ifølge Dyssegaard et al. (2013) er læreres og skolens innstilling til inkludering helt avgjørende for å lykkes med et inkluderende klassemiljø for alle elever, uavhengig av behov. Skoler som ønsker å ha en inkluderende praksis er avhengig av å konkretisere felles verdier og mål for hele skolen. Elevene blir direkte påvirket av lærerens holdning. Det er positivt for elevens læringsutbytte å inkludere lærere, foreldre, elever og støttespillere, som for eksempel Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), barnevern eller helsesykepleier, i opplæringsplanen når det gjelder elever som har særskilte behov (Dyssegaard et al., 2013, s. 60).

Å øke foreldrenes ansvar for elevenes skoleresultater kan resultere i større forskjeller i et inkluderende og mangfoldig læringsfellesskap. Foreldrene er ingen homogen gruppe, og familiebakgrunn skal ikke avgjøre om elevene lykkes i skolen eller ikke (Bruin, 2022, s. 88). Den overordnede delen i Læreplanverket (2020) blir kritisert for å skape foreldrepres og usunn prestasjonskultur. Dette kan øke sosiale ulikheter og føre til ekskludering, noe som er motstridende med målet om å utjevne sosiale ulikheter (Bruin, 2022, s. 88). Et inkluderende skole-hjem-samarbeid bør være preget av sensitivitet over en mangfoldig foreldregruppe. Foreldrene må oppleve seg inkludert og verdsatt i samarbeidet som omhandler deres barn (Bruin, 2022, s. 90).

Inkludering kan kjennetegnes ved respekt, likeverd og relasjonelle muligheter i opplæring og undervisning. Elever som utøver negativ adferd blir ofte stigmatisert i skolen. De blir definert

som adferden og ikke som den personen de er. I disse tilfellene kan den negative adferden stå i veien for andre positive egenskaper eleven har (Nergaard & Johnsen, 2022, s. 103).

Florian og Linklater (2010) hevder at lærere undervurderer sin egen kompetanse i møte med utfordrende elevadferd. De mener at de aller fleste lærere har den kompetansen som skal til for å skape et inkluderende miljø for mangfoldet i klasserommet, men at troen på spesialkompetanse står i veien for at lærere selv kan mestre utfordringen (Florian & Linklater, 2010, s. 370). Det kan tyde på at lærere oppfatter at opplærings situasjonen er utfordrende for dem selv, og ikke for eleven (Nergaard & Johnsen, 2022, s. 103).

For å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever må det jobbes med dette temaet kontinuerlig (Haug, 2022, s. 256). Det er ingen rask løsning, og det vil alltid være forbedringspotensial. Det må jobbes med inkludering i alle timer, alle dager og på mange nivå. I et inkluderende miljø vil det være nødvendig å godta at man er uenige og har ulike meninger, interesser og krav. Det handler om at alle er forskjellig, elevene kommer fra ulike hjem, skolene er ulike, og ikke minst så er inkluderingsarbeidet mangfoldig og komplisert på mange plan. De mellommenneskelige relasjonene i skolen som organisasjon er grunnleggende. De må inneholde gjensidig anerkjennelse, omsorg, sensitivitet, empati mellom elever, lærere, foreldre og ellers i lokalmiljøet. Det er også en forutsetning at det er fritt for maktbruk (Haug, 2022, s. 256).

3.5 Myndiggjøring

I denne studien har jeg valgt å bruke det norske ordet *myndiggjøring* istedenfor det engelske ordet *empowerment*. WHO definerte myndiggjøring som en *prosess* som skal gjøre mennesker i stand til å oppnå økt kontroll over egen helsetilstand og for å bedre egen helse (WHO, 1986). Myndiggjøring som et helsefremmende begrep i skolen handler om individuell bevisstgjøring og relasjonell samhandling. Målet er å oppnå økt selvbilde og mestringsevne for å oppleve kontroll og ansvar i eget liv. Mennesker som opplever å få økt kontroll i eget liv vil også oppleve bedre mental og fysisk helse (Mæland, 2021), og dermed oppnå en helsefremmende livsstil. Myndiggjøring gir derfor individer, grupper og samfunn økt kunnskap, selvtillit og ferdigheter i eget liv.

Ved å utvikle mestringsressursene vil elevene oppleve økt grad av myndiggjøring (Mæland, 2021). Myndiggjøring og mestringsevne påvirker hverandre. Disse faktorene bidrar til å styrke grupper og individer til meningsfull og aktiv deltakelse i samfunnet, på samme tid som

evnene til egen utvikling skjer. Myndiggjøring kan derfor ha påvirkning på både individnivå og systemnivå (Mæland, 2021). Medvirkning som gir mulighet til å påvirke prosesser og beslutninger som angår egen helse, er ett av de grunnleggende prinsippene ved Folkehelseloven (2012). Eleven i skolen bør medvirke i avgjørelser som gjelder dem selv (CRC, 1989; Tveiten, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Makten mellom lærer og elev, mellom lærer og foresatte kan skape avstand mellom deltakerne (Lindström et al., 2015). Når makten fordeles mellom elev og fagfolk ved et likeverdig syn, skapes det godt grunnlag for gode relasjoner som utelukker maktbruk (Lindström et al., 2015). Barn og unge må oppleve å bli tatt på alvor og få være med i samtaler og bestemmelser i egen utvikling. På denne måten anerkjennes eleven som ekspert på seg selv (Tveiten, 2007), og eleven vil kunne oppleve mestring i eget liv. I selve prosessen rundt myndiggjøringen skjer det mye utvikling og læring som kan ruste barn og unge til å håndtere egen psykisk helse.

Dialogen i prosessen med myndiggjøring må være preget av kjærlighet og ydmykhet for å skape troverdighet (Freire et al., 1999). Det dialogiske mennesket har en grunnleggende tillit og tro på at mennesker kan skape og forandre, men deltakerne må likevel være kritiske ettersom evnen kan bli svekket av undertrykking og maktmisbruk. Håp driver dialogen mellom mennesker, det gir mening i søket etter trygghet. Elevene må også kjempe for å frigjøre seg fra undertrykking i form av samfunnets stigmatisering, samt egne og andres forventninger (Freire et al., 1999). I denne prosessen vil barn og unge bygge opp sitt eget selvbilde og mestring av eget liv. Det blir også hevdet at myndighetsprosessen kan snu skam til stolthet ved å bli trygg på seg selv (Askheim, 2012).

3.5.1 Forskning knyttet til myndiggjøring

Andersen et al. (2019) har foretatt en studie som omhandler mulighet for deltakelse og innflytelse i eget liv, samt informantenes refleksjoner rundt dette. Informantene var i dette tilfellet barn med funksjonsnedsettelse og deres foreldre. Barna mente at det hjalp å føle seg trygg og ha tro på seg selv i møte med deltakelse og innflytelse i eget liv. Venner var viktig for selvtillit og trygghet, men også bamses, PC, mat og musikk (Andersen et al., 2019, s. 124-125). Bamses og *gaming* gav trygghet i møte med ekskludering og mobbing. Barna fortalte at de følte seg inkludert og fikk innflytelse dersom de ble lyttet til og at de fikk si sin mening. Dette var spesielt viktig i de tilfellene der de voksne skulle ta avgjørelser som gjaldt dem, men

også i møte med andre sosiale sammenhenger (Andersen et al., 2019, s. 125). Barna uttrykte at de hadde mer innflytelse hjemme og på fritidsaktiviteter enn på skolen og i behandlingssituasjoner. Barna i studien følte seg mer annerledes på skolen enn hjemme (Andersen et al., 2019, s. 125-126). På skolen kunne de bli mobbet og utestengt på grunn av at de var annerledes. En strategi var da å trekke seg bort og holde seg for seg selv. Lærers håndtering av saken kunne være en måte å bli inkludert på og en del av felleskapet (Andersen et al., 2019, s. 127). Sosial verdsettelse av barns forskjellighet påvirker barns selvfølelse og er avgjørende for motivasjon for deltakelse og innflytelse over eget liv (Andersen et al., 2019, s. 128). Barn blir begrenset dersom de ikke blir møtt med anerkjennelse eller opplever seg verdsatt (Andersen et al., 2019). Alle elever må sees på som et barn i likhet med alle andre, og ikke som et problem. Hensynet til barnets beste må bli tatt på alvor, uten overbeskyttelse, barnet må oppleve seg sett og hørt (Andersen et al., 2019, s. 129). I alle skoleklasser er det ulike elever, og alle må behandles med likeverd og oppleve tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Andersen et al. (2023) gjennomførte en studie som skulle belyse virkningen av deltakende metoder i et forskningsprosjekt for å styrke myndiggjøringsprosessen til funksjonsnedsatte barn. For å få svar på forskningsspørsmålet i studien til Andersen et al. (2023) brukes blant annet studien av Andersen et al. (2019) som er beskrevet over. Studiene påpeker FNs barnekonvensjon artikkel 12 som handler om barns rettigheter til å delta og bli lyttet til i saker som angår dem (CRC, 1989). Samtidig understreker artikkel 3 at voksne skal ivareta barnets beste når det blir tatt avgjørelser på barns vegne (CRC, 1989). Tre barn med funksjonsnedsettelse samarbeidet og deltok som aktive og likeverdige deltakere i et forskningsprosjekt som varte over tid. De fikk støtte av hverandre og kom med ideer til å utvikle forskningsprosjektet, dette foregikk under veiledning av voksne. Funnene indikerte deltakende metoder over tid kan skape en myndiggjøringsprosess hos barn (Andersen et al., 2023, s. 415). Deltakerne utviklet seg fra å være tilbaketrunkne og avgi korte svar til å bli et likeverdig menneske som ble selvstendig og uttrykte egne meninger i et trygt og godt fellesskap. Barnets sårbarhet ble utviklet til deres styrke med selvtilitt og glede i løpet av denne prosessen (Andersen et al., 2023). Funnene peker på at alle barn ønsker å være inkludert i fellesskapet, også barn med funksjonsnedsettelse, men de er mer utsatt for å falle utenfor på grunn av at de er annerledes. I denne studien vises det til barnevennlige, deltakende og kreative metoder over tid ble svært nyttig for å styrke deltakernes myndiggjøring (Andersen et al., 2023, s. 431).

Myndiggjøring handler også om myndiggjøring av foreldre til barna i skolen. Det er viktig at foreldrene tar del i elevenes utvikling og læring, men foreldre har også behov for veiledning. Hvordan foreldrene får denne veiledningen er helt avgjørende for foresattes myndiggjøring. Foreldrenes mangfoldige utgangspunkt gir elevene varierende oppfølging fra hjemmet. Samarbeidet med foreldrene må preges av sensitivitet som verdsetter og anerkjenner elevenes foresatte som dem de er og den innsatsen de legger ned i skole-hjem-samarbeidet (Bruin, 2022, s. 90). Skolens tilnærming til foreldrene kan skape usikkerhet, avstand og usymmetrisk maktforhold dersom skolen ikke trår varsomt i møte med foresatte (Peilemerker, 2021). I Peilemerkene er også skolens samarbeid med foreldrene sentralt. Foreldrene skal sees på som en ressurs i samarbeidet med skolen.

3.6 Indikatorer for evaluering av helsefremmende tiltak

I denne studien ble det brukt indikatorer for helsefremmende tiltak som utgangspunkt for analysearbeidet. Indikatorene er en del av Indikatorsettet som er utviklet av Helmersen og Stigberg-Jamt (2019). De ble brukt for å strukturere analysen i arbeidet med å forstå hvordan Peilemerkene kan lede mot en helsefremmende praksis i skolen. Indikatorsettet er et hjelpemiddel som kan brukes i både planleggingen og evalueringsarbeidet av helsefremmende tiltak. Indikatorsettet ble utarbeidet etter litteraturgjennomgang av evaluerte universelle utenlandske og norske helsefremmende tiltak i skoler og barnehager for perioden 2007-2018 (Helmersen & Stigberg-Jamt, 2019).

På grunnlag av litteraturgjennomgangen ble det definert fire indikatorer, med påfølgende emneord, som viser positiv sammenheng mellom intervensjonene og bedring for barn og unges psykiske helse i skole og barnehage (Helmersen & Stigberg-Jamt, 2019). Emneordene ble brukt i de ulike tiltakene for å beskrive ønsket måloppnåelse i hver studie, disse ble organisert i fire indikatorgrupper: handlingskompetanse, sosial og emosjonell kompetanse, stresshåndtering og psykisk helsefremmende kompetanse (Figur 7).

HANDLINGSKOMPETANSE	SOSIAL OG EMOSJONELL KOMPETANSE	STRESSHÅNTERING	PSYKISK HELSEFREMMEDE KOMPETANSE
Demokrati	Selvbevissthet		Kunnskap om god psykisk helse og psykisk velvære
Deltakelse	Styring av følelser		
Motstandskraft (empowerment)	Empati	Selvtillit	
Selvledelse	Motivasjon	Emosjonell kontroll	
Medvirkning	Sosialdeltakelse	Mestring/sammenheng (Coping/SOC)	
	Respekt/relasjoner	Robusthet/motstandsdyktighet (resilience)	
	Toleranse	Autonomi/kontroll	
	Sosial støtte		
	Engasjement		
	Skole, -barnehagetilknytning		

Figur 7, *Helsefremmende indikatorer og emneord* (Helmersen & Stiberg-Jamt, 2019)

Helmersen og Stiberg-Jamt (2019) utviklet og brukte denne tabellen i evalueringsarbeidet av HBS Agder. Resultatet av evalueringsarbeidet viste at handlingskompetanse og sosial og emosjonell kompetanse var kompetanser som kunne styrkes hos elevene ved bevisstgjøring av verdsettete Peilemerker (Hellang & Helmersen, 2022). Indikatorsettet kan være et godt verktøy i arbeidet med helsefremmende tiltak i skolen. Jeg har derfor valgt å bruke dette som et utgangspunkt i analysearbeidet i denne studien.

3.6.1 Forskning på helsefremmende arbeid

I den svenske studien til Elsayed et.al (2023) kommer det også fram at skolen en av hovedarenaene for helsefremmende arbeid. Funnene tyder på at anerkjennelse av helsefremmende arbeid i skolen vil styrke verdien av arbeidet (Elsayed et al., 2023, s. 16). Det ble bemerket at folkehelsearbeidet i skolen retter fokuset mot læring, og ikke mot elevenes helse. Folkehelsearbeidet i skolen bør handle om prosessen for læring og ikke måles i opplæringsresultater, selv om det er i en utdanningskontekst (Elsayed et al., 2023, s. 9). Ifølge undersøkelsen får ikke lærere brukt sitt fulle potensiale i folkehelsearbeidet i skolen, til tross for at elevene kan ha stort utbytte av en salutogen tilnærming med tanke på å forberede

elevene til de skal ut i den kompliserte verden. De førende dokumentene for folkehelsearbeidet i skolen er vage, og dermed blir det usikkerhet og rom for ulike tolkninger av teksten (Elsayed et al., 2023, s. 16-17). Dette kan være grunnen til at skolen ikke helt vet hvordan de skal gjøre det helsefremmende arbeidet.

I studien til Hammerin et al. (2023) ble det undersøkt hvordan læreren bidrar i det helsefremmende arbeidet i svensk videregående skole. Funnene viser at lærerens rolle i dette arbeidet ofte blir ufullstendig, begrepet blir ikke knyttet til handling. Betydningen og handlingen er uklar, og dermed går viktig helsefremmende arbeid tapt. Risikoen er at det helsefremmende arbeidet i skolen blir så vagt at ingen tar ansvar for det. Helsefremmende arbeid kommer ofte i veien for lærerens faglige ansvar og skolens mål. Det er derfor vanskelig å anvende nasjonale anbefalinger og veiledere (Hammerin et al., 2023, s. 10).

4.0 Metodiske valg og redegjørelser

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for mitt vitenskapelige ståsted og for mine metodiske valg. Jeg skal begrunne hvorfor jeg har valgt intervju, nettskjema, transkribering og tematisk analyse i studien. Metodekapitlet avsluttes med forskningsetisk refleksjon.

4.1 Kvalitativ metode

I denne oppgaven er det benyttet kvalitativ metode. Kvalitative metoder har til hensikt å fange opp meninger og opplevelser som i utgangspunktet ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2020). Ordet metode betyr egentlig veien mot målet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at det er viktig å bruke gode og riktige metoder i studiens ulike faser slik at resultatet skal bli bra. Kvalitative data er når virkeligheten observeres og registreres til for eksempel tekst, da blir virkeligheten gjort om til data. Primærdata er det datamaterialet forskeren innhenter selv og sekundærdata er det datamateriale som er samlet inn av andre (Leseth & Tellmann, 2014). I denne studien ble det brukt primærdata, datamaterialet er hentet inn gjennom fokusgruppeintervju og semistrukturerte intervjuer. Primærdata kan gi forskeren kunnskap om fenomenets kvaliteter gjennom personers erfaringer, opplevelser, verdier, handlinger og følelser. Det gir kunnskap og erfaringer om den verden informantene lever i (Leseth & Tellmann, 2014). Jeg ønsker å få fram informantenes meninger og opplevelser i forbindelse med hvordan Peilemerkene kan lede mot en helsefremmende praksis. Derfor ble det naturlig å benytte kvalitativ metode i studien.

4.2 Fenomenologi

Fenomenologien bygger på at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det informantenes erfarte virkelighet knyttet til det helsefremmende arbeidet i skolen med Peilemerker som er datagrunnlaget. Kvalitative intervjuer tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse av den virkelige verden. Sannheten om et fenomen oppleves forskjellig gjennom ulike mennesker. Virkeligheten og sannheten er derfor subjektiv og informantenes virkelighet må være med i betraktningen (Sokolowski, 2000). I studien skal det komme fram en dypere mening og forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Det kvalitative forskningsintervjuet gir privilegert tilgang til informantens opplevelser av det levde liv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette må gjengis så konkret som mulig i transkripsjonen uten forskerens fortolkning. Forskerens refleksjoner over egne meninger og erfaringer danner ofte grunnlaget for studien,

mens forskeren må være åpen for at det er informantenes opplevelser som er hovedfokus i selve studien. Informantenes felles erfaringene gir grunnlag for å utarbeide generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018).

4.3 Intervju

I studien ble det brukt både fokusgruppe- og semistrukturerte intervju for å samle inn datamaterialet. Videre i oppgaven skal jeg redegjøre for rekruttering og utvalg, planlegging av intervjuene, intervju som metode og gjennomføring av intervjuene.

Informantene i denne studien måtte ha relevant erfaring i forhold til det fenomenet som skulle undersøkes. Dette kalles strategisk valg av informanter (Dalland, 2020). I mitt tilfelle var informantene ansatte og ledere som har erfaringer knyttet til Peilemerkene som helsefremmende tiltak i skolen. Jeg tok kontakt med aktuelle rektorer gjennom e-post og telefon. De satte meg i kontakt med ansatte som ønsket å være informanter. Informantene var ledere, lærere, sosiallærere og spesialpedagogiske koordinatorene i grunnskolen og i voksenopplæringen. Det ble gjennomført to fokusgruppeintervju og seks semistrukturerte intervjuer. Det første fokusgruppeintervjuet bestod av åtte informanter. Det andre fokusgruppeintervjuet bestod av fem informanter. Det første semistrukturerte intervjuet inneholdt to informanter. Alle de tre første intervjuene var fysiske og ble gjennomført på en skole som var kjent for informantene. De andre fem semistrukturerte intervjuene foregikk på Teams. Totalt var det 20 informanter i denne studien. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og starten av februar, 2024.

Det var viktig å utforme en god intervjuguide. Det krever nøye planlegging for at de riktige spørsmålene skal bli stilt, og at man er godt forberedt for å stille gode oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018). Refleksjon og modning er viktig gjennom prosessen med å skrive intervjuguiden (Vedlegg 1). Jeg måtte hele tiden vende blikket tilbake til problemstillingen, hva er det jeg ønsker å finne ut i denne studien? Jeg var bevisst på at spørsmålene måtte få informantene til å svare utfyllende og at de kunne reflektere over egen praksis. Åpne spørsmål vil gi informantene bedre mulighet til å prate spontant i intervjuet (Kvale, 2008). I intervjuer og observasjon kan det oppstå nær kontakt mellom forsker og deltaker som da blir et utgangspunkt for å utvikle forståelsen av menneskers virkelighet (Thagaard, 2018).

Før intervjuene startet skrev jeg ut samtykkeskjemaene og laminerte bilder av Peilemerkene. Disse bildene og samtykkeskjemaet ble delt ut i starten av de fysiske intervjuene og informantene skrev da under på samtykkeskjemaet. Jeg sendte samtykkeskjema på forhånd til de jeg hadde avtale med på Teams. De skannet og sendte det i retur til meg. Informantene fikk tydelig informasjon om at det var helt frivillig å delta, og de kunne trekke seg når som helst som informant. De ble også betrygget på at alt de sa ville være anonymt.

4.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Jeg startet alle intervjuene med å fortelle litt om meg selv og hva hensikten med studien var. Deretter fortalte deltakerne kort om hvem de var, hvilken rolle de hadde i skolen og hvilket forhold de har til Peilemerkene. En dyktig intervjuer skal være ekspert på intervjuemnet og være god på menneskelig interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var godt forberedt på det teoretiske grunnlaget for problemstillingen min. Den jobben jeg hadde lagt ned i teoridelen, og det grundige arbeidet med utarbeidelsen av intervjuguiden, var viktig for at jeg kunne føre en konstruktiv samtale og stille gode oppfølgingsspørsmål til informantene.

Dalland (2020) hevder at resultatene i en studie blir best dersom metoden som brukes i studien beherskes godt av forsker. Ved bruk av kvalitative intervjuer er forskeren det viktigste redskapet i innsamling av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Nær kontakt med forsker kan være vesentlig for at informanten får tillit og åpner seg i intervjuet (Thagaard, 2018). Jeg opplevde at min erfaring i skolen var viktig for tilliten til informantene. Jeg opplevde meg som en kollega som var på lik linje med informanten. Jeg var bevisst på å ikke påvirke informantene til å svare «riktig», det var deres ærlige og subjektive erfaringer med Peilemerkene som var interessant. Intervjuene ble en god fagsamtale der jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å få dybde i intervjuet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må spørsmålene som stilles i et intervju være klare, enkle, lette og korte. Slik at det ikke blir noen tvil om hva informanten skal svare på. I intervjuene hadde jeg med meg notatblokk og kulepenn. Da kunne jeg enkelt notere ned stikkord hvis det var noe som var viktig. Ellers noterte jeg ned egne tanker like etter at informantene hadde forlatt rommet. Da jeg kom hjem hørte jeg gjennom intervjuet og gjorde korrigeringer til neste intervju.

I fokusgruppeintervju kan informantene starte en tankeprosess der erfaringene blir bearbeidet i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2015). Deltakerne i gruppa kan hjelpe hverandre til å forstå det fenomenet det forskes på, det skjer da en fortolkningsutvikling. Gjennom samtaler med andre kan deltakerne få perspektiv på egne opplevelser, og meninger kan bli utviklet i løpet av prosessen (Jacobsen, 2015). I fokusgruppeintervju blir ofte individuelle meninger nedtonet og gruppas felles meninger blir fremhevet (Jacobsen, 2015). Det mest optimale antall informanter i fokusgrupper er mellom fem og åtte deltakere (Kameda et al., 1992). Når en person ikke snakker er det lurt at intervjuer stiller spørsmål direkte til personen for å få denne informantens meninger med i diskusjonen (Jacobsen, 2015). Jeg opplevde i den ene fokusgruppa at ikke alle deltok. Jeg stilte da noen direkte spørsmål til den aktuelle deltakeren for å få denne informantens meninger.

I fokusgruppeintervjuene opplevde jeg at samtalen gikk litt tregere enn når jeg hadde en og en informant. En mulighet til det kan være at det kreves mer erfaring å gjennomføre store fokusgruppeintervju, og dette hadde jeg aldri gjort før. En annen mulighet er at det kan være vanskeligere å «slippe seg løs» når det er mange andre til stede.

I de individuelle intervjuene fikk jeg kontakt med informantene gjennom rektorer. Jeg sendte e-post til dem direkte og avtalte tid som passet oss begge. Da tiden var avtalt opprettet jeg et møte i Teams som informantene godkjente. I de semistrukturerte intervjuene opplevde jeg at informantene pratet hele tiden. Jeg hadde også fått mer erfaring i løpet av prosessen. De fleste er godt kjent med bruk av Teams etter koronapandemien, derfor opplevde jeg ikke at skjermen var til hinder. Alle intervjuene varte mellom 45 og 60 minutter.

Jeg valgte å bruke diktafon gjennom Nettskjema¹. Det ble opprettet en profil i databasen til Nettskjema. Jeg måtte også laste ned en app på telefonen. Det foregikk mange tester i god tid før intervjuene startet, det var viktig å ha kontroll på at alt fungerte. Jeg sjekket også at diktafonen på telefonen var aktiv under intervjuene. Intervjuene ble registrert på nettskjema.no. Jeg brukte også transkriberingen fra nettskjema. Jeg hørte gjennom intervjuet og spolte fram og tilbake mange ganger i etterkant av hvert intervju for å gjøre transkripsjonen komplett. Dette ble gjort kort tid etter intervjuene var avsluttet. Det var viktig for at jeg kunne være kritisk og gjøre forbedringer til neste intervju. Et intervju er et direkte

¹ Nettskjema: <https://nettskjema.no/>

sosialt samspill, som inneholder kroppsspråk og stemmeleie som oppleves og kan forstås av de som er til stede (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg noterte også ned viktige nonverbal kommunikasjon. I arbeidet med transkripsjonen la jeg merke til at talespråket høres ufullstendig ut. Setninger stoppet plutselig opp og det var mye mumling. Transkripsjonen fra Nettskjema var et godt utgangspunkt, men det var mye jobb med å finskrive intervjuene.

Ved deduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i generelle begreper eller teorier. Denne teorien blir benyttet for å forstå og forklare fenomenet som studeres (Larsen, 2017). Ved induktiv metode tar ikke forskeren utgangspunkt i noen bestemt teori, problemstillingen er mer åpen. Relevant teori kobles ofte opp mot funnene etter at dataene er samlet inn. I praksis er det ikke alltid det ene eller det andre. Det er vanlig at forskere veksler mellom disse to tilnærmingene gjennom forskningsprosessen (Larsen, 2017). Jeg hadde en deduktiv tilnærming til temaene i analysen. Utgangspunktet for analysen var indikatorene for helsefremmende effekter av Helmersen og Stiberg-Jamt (2019). Jeg tilførte to ekstra kategorier som ikke tilhørte indikatorsettet, det ble da induktiv tilnærming. Dette var kategorier som spant seg ut av datamaterialet som ikke ble dekket av indikatorene. Indikatorsettet (2019) er et instrument for å måle om helsefremmende tiltak har en helsefremmende effekt på barn og unge. Jeg oppdaget at det er mange faktorer rundt det helsefremmende arbeidet i skolen som ikke går direkte på elevene, som for eksempel strukturen på skolen og det kollegiale miljøet på skolen. Dette var grunnen til at jeg la til kategorier, og derfor brukte både deduktiv og induktiv tilnærming.

4.4 Tematisk analyse

Jeg valgte å bruke tematisk analyse som er utviklet av Braun og Clarke (2006). Tematisk analyse er en metode som skal identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet for å gi en rik, detaljert og samtidig kompleks redegjørelse (Braun & Clarke, 2006). Metoden er enkel å bruke for nybegynnere på grunn av dens frie form, store fleksibilitet og teoretiske uavhengighet (Braun & Clarke, 2022). Braun og Clarke (2021) har utarbeidet seks faser for tematisk analyse: 1) gjøre seg kjent med datamaterialet, 2) koding, 3) generering av data, 4) utvikling av tema, 5) finjustere, definere og navngi tema og 6) lage rapport. Videre skal jeg redegjøre for analysearbeidet.

Fase 1 handler om å lese gjennom og bli godt kjent med datamaterialet. Da datamaterialet er samlet inn av forsker selv vil stoffet være kjent, og det er allerede mange tanker som er dannet

underveis. Dette må gjøres med gjentatt og fordypende lesing (Braun & Clarke, 2006). Jeg kommenterte i margin da jeg leste gjennom datamaterialet. Alt måtte leses nøye gjennom før koding. Første fase danner grunnlaget for resten av analysen. Det finnes flere måter å gjennomføre tematisk analyse på, men det er ikke mulig å unnlate en grundig transkripsjon (Braun & Clarke, 2006). Verbale lyder og i enkelte tilfeller også nonverbale lyder som kremting og pauser bør også være med. Det viktigste er at all nødvendig informasjon blir tatt med. Du vil oppnå en langt mer forståelse av datamaterialet ved en grundig transkripsjon (Braun & Clarke, 2006).

Fase 2 starter når det er opprettet god oversikt over hele datamaterialet. I denne fasen skal materialet sorteres i meningsfulle koder. Dette krever systematisk arbeid (Braun & Clarke, 2006). Transkripsjonen fikk meningsbærende koder på manuelle ark. Deretter ble kodene plassert inn i allerede gitte tema som var tatt ut av indikatorsettet (2019). I forhold til problemstillingen kom det fram ulike kategorier som også var relevante. Disse kategoriene var ikke en del av indikatorsettet, det ble derfor to nye kategorier. I tematisk analyse er det mulig å lage koder på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022).

Fase 3 startet da hele datasettet var kodet. Det ble laget en lang liste av ulike koder i potensielle tema. Her er det mulig å velge og lage tabeller eller tankekart (Braun & Clarke, 2006). Jeg lagde tabeller. Det er også mulig å sortere bort data som ikke er relevant for problemstillingen. Jeg hadde en del data som ble liggende igjen på papir som ikke ble med inn i de ferdige kodene. Mange av sitatene passet inn i flere koder og tema. Jeg brukte mye tid på å justere dette. Det var nyttig å ta noen gode pauser for og se på analysen med nye øyne og få tid til å reflektere over datamaterialet.

Overgangen til fase fire ble flytende. De fleste temaene var satt fra start på grunn av den deduktive metoden jeg benyttet. Men arbeidet med å sortere og snevre inn holdt på gjennom flere faser. Innholdet i temaene ble vurdert kritisk om de fungerte som meningsbærende elementer. En av farene er å overanalysere. Det er derfor viktig å stoppe og sortere før det mister sin meningsbærende effekt (Braun & Clarke, 2006).

I femte fase må det kvalitetssikres at kodene passer sammen med temaene (Braun & Clarke, 2006). Det er viktig å være bevisst på problemstillingen gjennom hele prosessen. Jeg endte opp med seks ulike tema. Jeg skrev ut alle tabellene og la dem utover hele gulvet for å se alt i

sammenheng. Jeg markerte på arkene og gjorde endringene digitalt i etterkant. Det ble mange endringer underveis. Jeg lagde mange tabeller som ble mer og mer snevret inn. Til slutt hadde jeg de sitatene med både hovedtema og undertema som jeg ville ta med videre i rapporten (oversikt over tema, subkoder og koder ligger under vedlegg nummer 5, og utdrag av koding ligger under vedlegg 6).

I sjette fase skal rapporten skrives (Braun & Clarke, 2006). Det har vært mange runder med å snevre inn og sortere funnene i analysen. Funnene blir presentert i kapittel 5.

4.5 Ethiske overveielser

Forskningsetikken, verdier, normer og formelt lovverk, må ligge til grunn gjennom hele forskningsprosessen, det gjelder ikke bare i intervjuene. Det må være et ærlig og redelig arbeid gjennom hele prosessen. Og det er viktig at henvisningene til kildene skjer etter lover og regler. Analytiske og etiske refleksjoner er en stor del av forskningen. Det hjelper forskeren med å få mer kunnskap om forskningsfeltet som studeres, forskningens kvalitet blir derfor fremmet (Haugen et al., 2021).

Retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESHS) har fire hovedkrav: 1) Samtykket må være frivillig. Deltakerne må ikke føle seg presset. Informantene må også kunne trekke seg eller angre på det som er sagt. 2) Samtykket må være informert. Dette er viktig for å respektere menneskets autonomi. Åpenhet og tillit skal gi et godt grunnlag for videre samarbeid. Det må sendes et eget skriv og eventuelt muntlig kommunikasjon for å trygge deltakeren. 3) Samtykket skal være uttrykkelig. Deltakeren må erklære at de vet hva det innebærer. 4) Samtykket må være dokumenterbart. Det kan være et signert samtykkeskjema, elektronisk signert eller lydopptak (NESHS, 2021). Belastningen som påføres deltakeren må vurderes i forhold til nytteverdien av studien, tidsbruk kan være en belastning. Dette må avklares i forkant, det kan være lurt å sette tidsramme på intervjuene. Juridisk er det stor forskjell på om dataen som samles inn er anonym før eller etter innsamling. Å anonymisere etterpå kan være krevende, navnene må fjernes, men det er ikke nok. Bakveisidentifisering betyr at det kan være mulig å finne ut av hvem personen er hvis du vet riktige kombinasjoner om personer, for eksempel; alder, yrke, bosted o.l. (Haugen et al., 2021). I denne studien har det derfor vært et bevisst valg å anonymisere informantene fra start.

Den europeiske personvernforordningen (GDPR) er et viktig juridisk rammeverk der det brukes persondata i forskning. GDPR skal verne rettighetene og frihetene til personer (Haugen et al., 2021). Informasjonsskriv og samtykkeskjema skal gi informasjon til informantene om deres rettigheter og hva som er hensikten med studien. Jeg lagde informasjonsskriv til informantene med klar beskrivelse av hensikten med studien og hva deres rolle vil være (Vedlegg 2). Informantene er alle kjent med verdisettet Peilemerker. Informantene er lederer eller ansatte i skoler som har erfaring med Peilemerker. Jeg skaffet tilstrekkelig antall informanter for å skape trygge og konstruktive rammer. Det er viktig at informantene kan være ærlige uten at det kommer tilbake på dem. Dette er en del av personvernet som jeg er forpliktet til å innfri i henhold til GDPRs juridiske rammeverk (Haugen et al., 2021). Informantene må også vite at de når som helst kan trekke seg dersom de skulle ønske det og dette kommer tydelig fram i samtykkeskjemaet og i starten av intervjuet. Jeg tenkte nøye gjennom hvordan jeg framstod i møte med informantene mine, slik at de opplevde å bli behandlet med respekt. Det kom til uttrykk i min tilstedeværelse, hvordan jeg møtte dem, kroppsspråk, engasjement og hvilke spørsmål som ble stilt.

Før datainnsamlingen startet ble det sendt søknad til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) (Vedlegg 3). Dette er et meldeskjema for tillatelse av innsamling og lagring av personopplysninger (Haugen et al., 2021). Jeg måtte også søke Fakultetets etiske godkjenning (FEK) (Vedlegg 4).

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra studiet. Informantenes meninger om hvordan Peilemerker kan lede mot en helsefremmende praksis i skolen blir belyst. Det blir også presentert funn knyttet til informantenes erfaringer om hvordan Peilemerker kan bidra til helsefremmende kompetanse hos elevene. Til slutt i kapitlet kommer informantenes meninger om hvilke utfordringer de har erfart i arbeidet med Peilemerker i skolen. I analysearbeidet ble de helsefremmende indikatorene fra indikatorsettet til Helmersen og Stiberg-Jamt (2019) brukt som et utgangspunkt for å ramme inn funnene. De fire helsefremmende kompetansene er: handlingskompetanse, sosial og emosjonell kompetanse, stresshåndtering og psykisk helsefremmende kompetanse. Som nevnt tidligere har hver av kompetansene ulike emneord. I datamaterialet hadde jeg en del funn som ikke passet inn i indikatorsettet, men som var relevant for problemstillingen. Jeg opprettet derfor to ekstra kategorier: *Struktur i arbeidet for å oppnå en helsefremmende praksis i skolen* og *utfordringer i skolen*, med påfølgende undertema. Jeg har laget en tabell som tydeliggjør presentasjonen av funnene.

Hovedtema	Undertema
Handlingskompetanse	Myndiggjøring Elevmedvirkning og samarbeid med foresatte
Sosial og emosjonell kompetanse	Motivasjon Relasjonskompetanse
Stresshåndtering	Emosjonell kontroll Mestring
Psykisk helsefremmende kompetanse	Kunnskap om god psykisk helse og psykisk velvære
Struktur i arbeidet for å oppnå en helsefremmende praksis i skolen	Tverrsektorielt arbeid Settes på agendaen av ledelsen Se ulike tiltak i sammenheng Arbeidsmiljøet påvirker elevene
Utfordringer i skolen	Utfordrende elevadferd Omstillinger i skolen Økonomi Kritisk refleksjon og usikkerhet knyttet til Peilemerker

I første del av kapitlet presenteres funnene knyttet til handlingskompetanse. Myndiggjøring og elevmedvirkning, samt samarbeid med foresatte er undertema til denne kategorien. I andre del av kapitlet presenteres funnene knyttet til sosial og emosjonell kompetanse. Informantene snakket om to viktige faktorer, motivasjon og relasjon, som ble undertema. I tredje del presenteres funnene knyttet til stresshåndtering. Emosjonell kontroll og mestring er viktig for at elevene skal bygge opp kompetansen for å håndtere stress. I fjerde del presenteres funnene knyttet til psykisk helsefremmende kompetanse. Informantene kom med eksempler på hvordan de legger til rette for å styrke elevenes kunnskap om god psykisk helse og psykisk velvære. I femte del presenteres funnene knyttet til struktur i arbeidet for å oppnå en

helsefremmende praksis i skolen. Informantene beskrev organisatorisk struktur som viktig for at Peilemerker kan skape en helsefremmende praksis. Her har temaene blitt delt inn i: tverrsektorielt arbeid, settes på agendaen av ledelsen, se ulike tiltak i sammenheng og arbeidsmiljø påvirker elevene. I siste del av kapittelet, utfordringer i skolen, kom informantene med sine betraktninger rundt utfordringene i skolen som kan gjøre det helsefremmende arbeidet med Peilemerkene vanskelig. Jeg har delt denne kategorien inn i: utfordrende elevadferd, omstillinger i skolen, økonomi og kritisk refleksjon og usikkerhet knyttet til Peilemerker.

5.1 Handlingskompetanse

I denne studien rommer handlingskompetanse både myndiggjøring og medvirkning. Informantene fremhevet at elevene må lære seg å ha egne meninger og kunne takle utfordringer. I dette arbeidet blir det nevnt at elevene trenger holdningsskapende verktøy for å ta gode valg. Foreldrenes involvering og elevenes medvirkning blir også nevnt.

I studien kom det fram at læreren må legge til rette for at elevene skal reflektere over hvordan de oppfører seg og hvordan de blir gode medelever. Hvis elevene kommer ut av feil spor så trenger de en ny start og veiledning for å gjøre de riktige tingene. Elevene må trenes til å inkludere hverandre og dette kan gjøres ved å sette opp faste sosiale mål. Elevene må også lære å ha egne meninger og ikke gi opp når de møter motgang. Dette er viktig for at elevene skal bli robuste nok til å takle utfordringer. Informanter uttrykte seg på denne måten:

Vi prøver å gjøre elevene robuste i forhold til at de står for det de mener, og blir litt klokere i hvordan de oppfører seg og sånn. Det er alltid mulig å utvikle seg. Selv om ting har vært vanskelig før, så prøver vi liksom å tenke en ny start, og hjelpe dem litt videre på en måte, kommer ut av feil spor hvis du skjønner. Og der er vi tilbake til det at alle mennesker er gode i seg selv. De kan velge litt feil av og til og da kan det være en grunn til det. At det kanskje handler om veiledning. Hvordan være ok medelever, for eksempel. Det er en ting vi jobber mye med på skolen her, som er en del av peilemerketankegangen. Sånn jeg tolker det nå (Intervju 5).

Det er sånn som jeg har opplevd mine kolleger, at vi virkelig prøver å inkludere alle. Å hjelpe elevene til å inkludere hverandre. Det er et kjempefokus vi har. Vi har for

eksempel faste sosiale mål som veldig ofte handler om inkludering. Som er en del av vårt daglige arbeid på en måte (Intervju 5).

Studien viser at elevene trenger verktøy og redskaper til å håndtere livet. Det handler om å mestre samspillet med andre og forstå relasjoner. En av informantene mente at holdningsskapende verktøy og program trengs for å gi elevene en trygg og sikker retning som består i gode valg. Slik uttrykte en av informantene seg:

Å gi dem verktøy og redskaper til å på en måte håndtere livet, jobbe og være i et samspill med andre mennesker og forstå mye av relasjoner og så videre. Rett og slett et holdningsskapende verktøy og program for å gi dem selvtillit og ta riktige og gode valg. Ja, jeg er overbevist om at det har spilt en veldig stor og viktig rolle i livet til unge mennesker hos oss de siste ti årene (Intervju 6).

Informantene er enige i at foreldrene må føle seg involvert i elevenes skolehverdag. Skole og hjem må ha en felles forståelse for hva som er det beste for elevene. I denne sammenheng er foreldremøter en viktig arena for å skape gjensidig respekt og forståelse. Lærerne må snakke med foreldrene om de faktiske utfordringene i klassen, kom det fram i intervjuene. En av informantene uttrykte seg på denne måten:

Vi må snakke samme språk. Alle sammen som har noe med hverandre å gjøre. Det er en stor ressurs. Det å lage bedre foreldremøter, det er noe vi jobber med. Vi er litt ærlig med tilbakemeldingene. Vi pakker det ikke inn. Sånn er lærings situasjonen akkurat nå. Åssen kan vi voksne hjelpe ungene med dette? (Intervju 4).

Informantene kom med eksempler der elevene har fått medvirkning på skolen. På den ene skolen har elevrådet søkt om å endre lueforbudet på skolen. Ledelsen på skolen behandlet elevenes ønske på en profesjonell måte. I denne saken ble elevene tatt på alvor og fikk gjennomslag for sitt ønske. På den måten fant de løsninger sammen, og elevene fikk medvirkning til hele skolen. På en annen skole var det elevene som hadde ansvar for nyttårsball. Dette sier noen av informantene:

Elevrådet spurte om det med lue. Ha lue på inne, ha lue på eller ikke. Da kan dere sende en søknad hvis dere har så lyst til å ha på lue, og begrunne hvorfor. Så skal vi

behandle det. Da kom det inn en fin søknad som jeg behandlet som om det var fra en hvilken som helst voksen person. Da de fikk svaret tilbake, så fikk de lov til å ha på lue, så lenge de ikke forstyrret undervisningen. Det er sånne ting jeg tenker på med det å finne løsninger sammen (Intervju 2).

(Nyttårsball) Ja, det er elevrådet som i utgangspunktet har ansvar for å lede det. Voksne er med å hjelpe å rigge til (Intervju 6).

5.2 Sosial og emosjonell kompetanse

Alle informantene hevder at motivasjon og relasjon er helt nødvendig for at elevene skal ha det bra på skolen. Det er viktige faktorer for å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Informantene fokuserer på positivt elevsyn og at det er nødvendig å forstå hele mennesket, samtidig som felles holdninger på skolen kan styrke elevene. Flere av informantene forteller at felles opplevelser styrker både samhold og trivsel.

Flere av informantene hevdet at de har fått en annen holdning til elevenes adferd etter at de har arbeidet med Peilemerkene, spesielt med tanke på at barn ikke ønsker å være vanskelige. En av informantene fortalte at skolen har endret seg positivt med tanke på å forstå hele mennesket. Studien viser at felles holdninger på skolen kan styrke de elevene som strever. Dette mente noen av informantene:

Med det at barn ikke er vanskelige, bare har det vanskelig. Jeg føler at vi har fått en annen holdning etterpå dette (Peilemerkene). Så har det kommet mer og mer fokus på det (Intervju 2).

Jeg opplever veldig at skolen har endret seg positivt med å forstå folk. Jeg tror vi går i riktig retning i forhold til å se hele mennesker (Intervju 7).

Det er gjennom felles holdninger og felles løft og felles omslag rundt elever som sliter at vi kan oppnå noe på en måte. Det er mange elever som sliter og det de trenger er å møte lærere som har en felles holdning til ting (Intervju 6).

Denne informanten mente at elever som har en utfordrende adferd egentlig prøver å uttrykke noe annet. Dette samsvarer med Peilemerke 1, *Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig.*

Men jeg mener jo at når en unge blir veldig vanskelig, så er det et uttrykk for noe
(Intervju 7).

Alle informantene hevdet at positive relasjoner skaper godt skolemiljø og gir derfor godt grunnlag for trivsel og læring. Studien viser at jevnlig arbeid med relasjoner er nødvendig for å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. En av informantene fortalte at ting falt på plass hos en elev når h*n fikk hjelp til å forstå at det ikke er h*n som er selve problemet. En av informantene mente de skulle bli best på å bygge relasjoner fordi det er helsefremmende for både lærere og elever. Det kom også fram at bevisstgjøring rundt relasjoner er avgjørende. Dette sa noen av informantene:

Så en person er ikke et problem, men kanskje du har et problem. Så kan vi jobbe med problemet for å løse det. Så det har fungert ganske bra. De kom til meg og sa at de trodde at de var problemet (Intervju 1).

Men det er rett og slett at vi har lyktes i forhold til det med relasjonsbygging
(Intervju 6).

Og vi har bestemt oss for, at det vi skal bli best på, det er mye vi ikke er gode på, men det vi skal bli best på, det er relasjonsbygging (poengterer dette med å banke kulepennen i bordet). Det er helsefremmende det, både for lærere og for elever
(Intervju 1).

At vi er bevisste på, og at det først og fremst er med relasjoner, hvordan vi bygger relasjoner til elevene. Det er noe vi ofte snakker om, at det er helt avgjørende med hvilke relasjoner (Intervju 5).

De fleste informantene fortalte at felles opplevelser for elevene gir et godt grunnlag for å skape gode relasjoner. En av informantene mente at hvis man er hyggelig i møte med elevene og hilser på dem hver dag, så skaper det god relasjon og trivsel. Mange av informantene

hevdet at Peilemerkene hjelper de voksne i skolen til å inkludere og se eleven. Det skaper et trygt klassemiljø med gode relasjoner. Flere av informantene uttrykte seg på denne måten:

Vi er på noen felles turer... Vi kunne jo hatt mer av det for å få, kanskje mer samhold. For det er jo veldig vellykka når vi har juleavslutning og fellestur (Intervju 3).

Alle passerer her (peker ut i ganga). Absolutt alle sier god morgen... (Intervju 1).

Helsefremmende er at Peilemerkene hjelper oss til å tenke at alle skal bli sett og inkludert og hørt. Det er helt avgjørende. Både for å fange opp ting, men også for å hjelpe de. Det viser at vi ser dem. Vi ønsker å hjelpe dem (Intervju 5).

5.3 Stresshåndtering

Informantene hadde mange tanker knyttet til emosjonell kontroll og mestring for at skolehverdagen skulle være håndterbar for elevene. Det kom fram i intervjuene at klasseledelsen må være tydelig for at elevene skal ha det trygt og godt. Lærere må også samarbeide og støtte hverandre når de opplever utfordringer knyttet til elevene. Informantene nevnte også at lek var viktig for å skape mestring og gode opplevelser sammen med klassekameratene.

Analysen viser at elever som opplever å bli sett og likt av lærer har et bedre utgangspunkt for å håndtere stress. Det kommer også fram at en tydelig og trygg klasseleder stort sett klarer å lage et klassemiljø som er forutsigbart og som det er godt å være i. Når elevene opplever et trygt klassemiljø kan de uttrykke meningene sine og si ifra dersom de er uenige. Dette kan bidra til bedre emosjonell kontroll og utvikling i trygge omgivelser. Noen av informantene sier det på denne måten:

De kan bare senke skuldrene. Jeg tror det viktigste når det gjelder stressmestring, det er at de ser at vi ser dem, og at vi vil dem vel. Det er med på å dempe stresset. De vet at vi vil dem vel (Intervju 1).

Det skal være trygt å være her. Du skal kunne si fra når det er nok. Vi skal lage et klassemiljø. Det er det mange som får til. Det handler om å være en trygg klasseleder (Intervju 4).

Vi er veldig opptatt av at vi som personer som jobber her skal være forutsigbare
(Intervju 1).

Noen av informantene hevdet at det kan være fornuftig å få støtte av en kollega dersom en situasjon til en elev blir vanskelig. Det kommer også fram i studien at det kan være lurt å forholde seg rolig og ta tiden til hjelp når læreren står ovenfor vanskelige situasjoner. En av informantene fortalte at utfordringer i møte med elever bør bli møtt med klokhet og et positivt menneskesyn. Elever som opplever kloke voksne kan tåle utfordrende situasjoner bedre. Noen av informantene uttrykte seg slik:

Det er lov å bli trigget. Vi må bare gi tid i møte med dem. Vi må prøve å holde oss til det vi vet. Vi vet det er lurt å være ganske rolig. Å ha litt respekt for avstand. Nærhet og avstand. Kanskje heller si at nå kjenner jeg at det blir vanskelig for meg som voksen. Det går jo faktisk an å hente en annen (Intervju 4).

Hvis du har en elev som ikke du forstår, så må du søke hjelp for å se om andre kan hjelpe deg å forstå det. For en slik flukt mellom elever og voksne, kan være veldig ødeleggende for fellesskap. Og så er vi jo bare mennesker, så vi trenger flere hender til å hjelpe hverandre... (Intervju 7).

Situasjoner kan være vanskelig, men vi prøver å tenke litt klokt rundt at det er en grunn til at situasjonen er vanskelig. Det kan jo være kjempetøft å være lærer, og du kan oppleve mye. Oppførsel mot andre elever, hvordan du blir snakket til, osv. Jeg tror faktisk at vi prøver å tenke på det med et positivt menneskesyn. Det er ikke sånn at det er egentlig barnet som er ondt. Det er en grunn til at det blir sånn (Intervju 5).

Alle informantene jobber aktivt for å oppnå mestring hos elevene. Det er tydelig at felles opplevelser og lek er positivt for både mestring og relasjoner. I studien kom det fram at mestring skjer i elevenes nærmeste utviklingszone, med å ta små skritt av gangen. Elevene må oppleve at læreren har tro på dem og vil hjelpe dem på vei. En av informantene hevdet at hvordan vi møter elevene og snakker til dem, er med på å skape mestring hos dem. Her er noen av informantenes meninger om hva som er viktig for å skape mestring for elevene:

I februar skal vi på skitur. Det er en måte å lære de mestring. I august er vi ute ved havet og lærer om livet i fjæra. Vi går på turer (Intervju 1).

Vi har jo veldig fokus på lek hos oss, altså at vi skal leke. Og da ser vi jo helt andre sider av ting, men det er jo noen som synes lek er kjempevanskelig (Intervju 7).

Så er det det med tilpasning, vi prøver å tenke på hvordan vi kan hjelpe denne eleven til å utvikle seg i sin egen utviklingssone. Så hva som er mulig for denne eleven, å mestre og klare. Det er jo det vi prøver å legge til rette for (Intervju 2).

Vi prøver å legge opp til mestring. Det handler om tilrettelegging og spesialundervisning. Men faktisk også om hvordan vi snakker med mennesker. Få dem med. Det handler om hvordan vi møter dem (Intervju 5).

Noen må faktisk bruke sånne museskritt for å klare det. Vi er veldig individuelle og veldig forskjellige. Vi bruker alle ulik tid. Veldig fokus på at det er din tid, men du må strekke deg litt... Jeg har tro på deg, du kan! Men vi skal hjelpe deg (Intervju 2).

5.4 Psykisk helsefremmende kompetanse

For å styrke elevenes psykisk helsefremmende kompetanse forteller flere av informantene at de har ulike undervisningsopplegg rettet mot elevene. Det blir også nevnt at elevene må få hjelp til å tenke utvikling fra det utgangspunktet hver og en elev har.

Flere av informantene nevnte at de hadde livsmestringskurs og ulike prosjekter knyttet til følelsesmessige problemstillinger som elevene møter i ungdomstiden, eller i den aktuelle livssituasjonen. På en av skolene hadde de besøk av familiesenteret og psykiatrisk sykepleier. Studien viser også at ansatte i skolen må stille kritiske spørsmål til elevene som handler om hva de kan få til på tross av utfordringene. Hvilket fokus de voksne har til elevenes utvikling er avgjørende. Dette mente noen av informantene:

Jeg tror det viktigste er de livsmestringskursene vi har. De er obligatoriske. Det er et årshjul for dem. Vi har inn familiesenter, vi har inn psykiatrisk sykepleier (Intervju 1).

Vi har jo mye fokus på det med psykisk helse, egentlig nå. I neste uke skal vi jo ha det prosjektet på ungdomstrinnene, som jo går mye på det med sex, men det går også mye på det med psykisk helse og grensesetting, og vi legger jo ulike temaer inn i det hvert år (Intervju 6).

Hva kan du få til på tross for? Ikke at det ble i stedet for. Ja, jeg skjønner at det er vanskelig, men likevel (mange informanter var enige med nikk og småkommentarer som ja og mmm.) (Intervju 2).

5.5 Struktur i arbeidet for å oppnå en helsefremmende praksis i skolen

For å oppnå en helsefremmende praksis i skolen sier informantene at ledelsen må strukturere arbeidet godt. Det må prioriteres tid til diskusjon og erfaringsdeling i tett samarbeid med ansatte. Arbeidsmiljøet på skolen påvirker hvordan lærerne har det, og dette har betydning for samspillet med elever, hevder flere informanter. Det blir også nevnt at det helsefremmende arbeidet må vedlikeholdes, og at ulike tiltak påvirker og styrker hverandre.

Alle informantene beskrev helsesykepleier som en viktig samarbeidspartner i arbeidet med Peilemerkene i skolen. De kan hjelpe lærerne med å se på utfordringer fra et helseperspektiv. I studien kom det også fram at skolen må ta ansvar for å henvise elever til andre fagpersoner dersom eleven trenger hjelp utenfor skolens ansvarsområde.

Vi har veldig god tilgang på helsesykepleiere inn i skolen som fagpersoner som kan hjelpe oss i mange ting, så det vil jeg vektlegge at har en stor betydning (Intervju 6).

Det som vi er veldig nøye på, er at vi er pedagoger, ikke psykologer. Hvis du ser et psykisk problem, så må du sende det videre (Intervju 1).

Flere av informantene fortalte at arbeidet med Peilemerkene må vedlikeholdes jevnlig og at de ansatte i skolen må ha et bevisst fokus på dette arbeidet. Informantene mener at ledelsen må ta ansvar for det systematiske refleksjonsarbeidet og erfaringsdeling, og at dette for eksempel kan plasseres i årshjulet og diskuteres på samlinger. Temaet må holdes varmt for at den helsefremmende praksisen i skolen skal bli best mulig. Her kommer utsagn fra flere informanter:

Vi prøver liksom å være litt bevisst på å bruke dem (Peilemerkene). Så i årshjulet vårt har vi prøvd å se hva vi nå jobber med i fagutviklingstid, hvilke Peilemerker vi kan knytte til tema vi holder på med (Intervju 2).

Så det å ha det opp som tema i personalet, og fokusere på det, for om du har vært lærer så lenge som jeg, så trenger du å minnes på ting igjen (Intervju 7).

Men det å kunne prate om det sammen og utveksle erfaringer. At man blir litt klokere sammen. Ja, det har vi jo blitt. Vi har jo hatt mange økter med de tingene (Intervju 8).

De fleste informantene kom ofte innom andre helsefremmende tiltak og programmer som de knyttet til Peilemerker. Informantene uttrykte at Peilemerkene er en videreføring av andre helsefremmende tiltak som skolen har arbeidet med tidligere. En av informantene hevdet at Peilemerkene står svakt alene fordi de først og fremst handler om bevisstgjøring. Informantene sier at Peilemerkene kan styrke det helsefremmende arbeidet og være et verktøy for å se det helsefremmende arbeidet i sammenheng. Den røde tråden blir tykkere. Jeg har lagt ved linker til de ulike tiltakene som blir nevnt. Her er flere utsagn knyttet til ulike tiltak og programmer:

De bruker aktivt disse plakatene (SAMM)². (Intervju 2)

Det er kanskje også en videreføring fra trygge voksne som vi hadde med RVTS³, at det bygger på det (Intervju 3).

Vi har gjennomført det kurset «Se eleven innenfra⁴». Så det handler jo litt om å se bak adferden... (Intervju 4).

MOT⁵ har lykket i veldig stor grad med sitt handlingsprogram. Vi har en skole og en kommune som satser på barn og unge (Intervju 6).

² SAMM: <https://samm.uia.no/about/>

³ Trygge voksne: <https://rvtssor.no/program/122-1/trygge-voksne/informasjon/>

⁴ Se eleven innenfra: <https://www.tilknytningspsykologene.no/fordypningskurs-skole/>

⁵ MOT: <https://www.mot.no/>

Jeg er enig i at det viktigste med Peilemerkene er bevisstgjøringen, at de får deg til å tenke. Men så må du etterpå finne ut hvordan du skal gjøre det til praksis. Og da får du ikke så mye hjelp av Peilemerkene. Så det å kunne se flere tiltak og programmer sammen, tror jeg er kjempeviktig. Men det trenges ulike tiltak for å få det komplett (Intervju 5).

Vi kan se ting i sammenheng, og at det bygger på hverandre, og at det gjør den røde tråden egentlig bare litt tykkere (Intervju 7).

Flere av informantene knyttet Peilemerkene til arbeidsmiljø. Lærere som tenker sammen om elevene skaper ofte gode klassemiljø. Det kom tydelig fram i studien at lærere trenger råd og støtte fra både ledelse og kollegaer for at de skal møte utfordringer og frustrasjon på en best mulig måte. Et godt arbeidsmiljø er viktig for å styrke de ansatte, og læreren har da et bedre utgangspunkt for å utøve god klasseledelse, mener en av informantene. Et annet viktig funn som kom fram er at hvis de voksne har det bra på jobb vil de kunne overføre det til elevene, og elevene vil da få en bedre skolehverdag. Dette mener noen av informantene om Peilemerkens påvirkning av de ansatte:

Det går på dette her, å se elevene, tenke sammen om elevene, og at de på en måte skal være vårt viktigste fokus på dette her, at de må fungere sammen, og klasseledelse og de tingene der, for at vi skal få et godt læringsmiljø. Så jeg føler på det at peilemerkene er en del av dette her... (Intervju 7).

Det er at vi har det bra sammen, og at vi overfører det til elevene (Intervju 1).

Hvordan de voksne har det påvirker hvordan barn har det (Intervju 4).

Det er jo belastende å stå i. Da kan godt arbeidsmiljø gi støtte (Intervju 4).

Vi har veldig åpne dører hos oss. Det styrker oss veldig. For at du er litt fortvilet, eller ser ikke helt hvordan du skal løse ting, så kan du spørre noen om å hjelpe deg (Intervju 7).

5.6 utfordringer knyttet til helsefremmende arbeid i skolen

I studien kom det fram at det var mange faktorer i skolen som kan gjøre det helsefremmende arbeidet med Peilemerkene utfordrende. Informantene mente at det skjer endringer i skolen som skaper merarbeid og slitne lærere. For å opprettholde en helsefremmende skole trenger man ansatte som har overskudd. Informantene har mange meninger om hva som er frustrerende og utfordrende i skolen. De nevnte: Utfordrende elevadferd, omstillinger i skolen, lærere som ikke er enige med Peilemerkene (kritisk refleksjon av Peilemerkene) og økonomi som faktorer som skaper utfordringer i arbeidet med Peilemerkene.

De fleste informantene snakket om forventninger til elevene. Det er tydelig at informantene mener at det er ulike forventninger som blir stilt til barna hjemme og på skolen, og dette skaper utfordringer når elevene møter skolens retningslinjer. Foreldrene krever mye for seg og sitt barn, mens skolen jobber for fellesskapet. Det kom også fram at språkbruken blant elevene har endret seg i negativ retning. Flere av informantene fortalte at det var vanskelig å styre egne følelser i møte med utfordrende elevadferd og høyt arbeidspress. Her er et utdrag av informantenes meninger:

Det er jo kjempemasse barn som ikke blir stilt krav til. Det er jo fra hjemmet og du merker det når de kommer på skolen. Det er jo ikke godt å få gjort noe som helst (Intervju 2).

Du har ganske små barn nå som er i opposisjon til voksne, som ikke innordner seg regelverk, som har en språkbruk som har endret seg... Kanskje er det slik at skoler og barnehager er blitt de fremste grensesetterne. Kanskje at mange foresatte ikke lenger setter tydelige og klare nok grenser... (Intervju 6).

Det er vel det som har vært vanskelig. At det er så mange av de som er individualister. De krever så vanvittig mye, og alt handler bare om dem hele tiden (Intervju 8).

For de voksne kan jo bli skikkelig sinte på den adferden barnet har. Det opplever jeg kanskje som en utfordring (Intervju 4).

Men så er det jo sånn, når du er sliten, og når du står i mange emosjonelle belastninger i en jobbsituasjon, så kan jo vår kaptein også forlate skuta (Intervju 4).

De aller fleste informantene sier at skolen har endret seg mye de siste årene. De mener at lærere stadig får nye ansvarsområder, uten at det blir frigjort tid. Lærerne opplevde dette som stressende og det økte belastningen. En av informantene forklarte det som at læreren nesten ikke får puste i en travel hverdag. En annen informant nevnte at det er fryktelig vanskelig å tilpasse opplæringen til elever som kommer fra andre land, og som ikke behersker norsk, når det er så mange andre utfordringer fra før. Dette mener flere av informantene:

Men jeg ser jo flere lærere som jeg snakker med nå som ser at rollene har forandret seg veldig. Det var ikke dette jeg utdannet meg til. Det betyr ikke at man ikke har et hjerte for jobben vår, for det er det vi har (Intervju 2).

Du skal prøve å gjøre alt så godt du kan. Det er nok mange som føler at de får nesten ikke puste med alt det de skal gjøre (Intervju 4).

Det er ingen tvil om at det er en utfordring at det kommer mange barn fra andre land. De kommer uten å kunne et eneste ord norsk og blir plassert inn i en norsk klasse. Så får man to-tre timer med norskundervisning i uka. Ellers skal de fungere akkurat som de andre. Så blir det fryktelig vanskelig (Intervju 8).

Ifølge informantene er den økonomiske situasjonen i kommunene veldig ulik. Noen skoler merker godt at økonomiske kutt går utover tilbudet til elevene, og det skaper merarbeid for læreren. En av informantene uttrykte sin frustrasjon på denne måten:

(Fellestur på slalåm ble avlyst) Det blir nå min jobb å klare å arrangere noe annet. Og da må jeg gjerne fri til foreldre for kjøring og sånne ting. Så det blir et stykke arbeid for meg (Intervju 8).

Alle informantene er helt enige i at helsesykepleier er en viktig samarbeidspartner i en helsefremmende skole. Studien viste frustrasjon rundt fravær av helsesykepleier. Deres tidvis manglende tilstedeværelse går utover tilbudet til elevene, og det skaper merarbeid for ansatte ved skolen. Dette er meningen til en av informantene:

Nei det blir aldri satt inn vikar hvis helsesykepleier er borte. Nei, det gjør det aldri. Og hos oss er det nå to av tre liksom 100% vekk. Og da går det jo ikke. Jeg tenker i hvert fall at de kan veldig mye som jeg ikke kan (Intervju 8).

5.6.1 Kritisk refleksjon og usikkerhet knyttet til Peilemerkene

De aller fleste informantene synes Peilemerke 3, *Vi vet at alt vi gjør påvirker den sammenhengen vi er en del av*, er vanskelig å forstå og integrere i praksis. Flere av informantene mente at dette Peilemerket burde endre formulering. Her er flere av informanters mening om Peilemerke 3:

Nummer tre er litt vag og vanskelig å skjønne, vanskelig å finne essensen helt av (Intervju 2).

Men jeg synes jo at en uttalelse på en måte, når en bruker ordet alt, det er fordi jeg alltid er skeptisk til alt, aldri og ingen. Da kjenner jeg at vi vet at alt vi gjør påvirker den sammenhengen. Kan vi gå for det? Eller er det virkelig viktig? (Intervju 3).

Nummer tre var kanskje litt sånn, ikke like lett å forstå eller håndgripelig. (Intervju3)

Det synes jo jeg er det vanskeligste av alt (Peilemerke 3). Det synes jeg er det vanskeligste Peilemerket. Det er det vanskeligste å få implementert (Intervju 7).

Det var flere informanter som var kritiske til Peilemerke 1, *Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig*. En av informantene mente at lærere som gir elevene for mye forståelse kan hjelpe barn til å forstå seg syke. En annen informant mente at elever får for mye tilrettelegging, og at stillaset rundt elevene blir for stabilt. Slik uttrykte to av informantene seg:

Det er nok en elefant i rommet. Det er en forventning om å forstå. Og det er en pendel. Men dette er jo en debatt som går. Vi kan hjelpe barn til å forstå seg syke (Intervju 2).

Vi som skole er blitt så flinke til å bygge et stilas rundt, bare for å støtte opp og serve på alle mulige måter... at vi kanskje, kanskje overserver dem litt, kanskje er vi litt for snille med dem... (Intervju 6).

Ifølge informantene er det noen som misforstår og tenker at Peilemerkene tillater at elevene skal føyes på alt og at alle barn skal få gjøre som de vil. Det var tydelig frustrasjon rundt mangelfull grensesetting og for mye forståelse for elevene i skolen. Informantene mente at læreren må stille krav til elevene og være den tydelige voksne for at det ikke skal gli ut.

Men jeg tror faktisk at noen har misforstått det der og tenkt at vi må føye dem på alt (Intervju 2).

Når folk begynner og skal gi etter, og alle barn skal få lov til å gjøre som de vil, for de stakker det og stakker det. Vi må være tydelige voksne. Vi må sette krav til dem. Og det må vi, for ellers så glir dette helt ut (Intervju 8).

En av informantene uttrykte at helsefremmende tiltak og programmer ikke nødvendigvis er det viktigste for å drive helsefremmende skole. Man kommer langt med sunn fornuft og et positivt elevsyn. H*n uttrykte seg på denne måten:

Peilemerker eller ikke peilemerker, men jeg tenker at hos oss har vi mye sunn fornuft. I alle år før RVTIS og alt så har det vært et veldig positivt elevsyn hos oss. God evne til å samarbeide, finne løsninger raskt, og sette i gang tiltak. Og ikke minst fysisk aktivitet, skole-helsetjeneste, samarbeid. Så jeg tenker at det har vært mye helsefrembringende som ikke nødvendigvis må stå på en tegning eller et papir (Intervju 2).

Det kom også fram i studien at enkelte barn er vanskeligere enn andre fordi man er forskjellige. En av informantene mente at det handler om genetikk. På tross av dette bør man ha en grunntanke om at det kan ligge noe bak som eleven trenger hjelp til. Dette uttrykte en av informantene:

Men jeg vil jo si at det finnes vanskelig barn, og det finnes vanskelig voksne. Det tror jeg fra naturens side, for det gjør at vi er forskjellige. Men det er klart at noen kan jo ha vanskelig perioder i livet som gjør at det er vanskelig å være elev, tenker jeg. Men å ha det som et utgangspunkt, det tenker jeg jo at er fint. At det ligger noen bak, og at

man kanskje kan prøve å hjelpe dem. Men at noen fra naturens side er litt mer vanskelig enn andre, ja, det tror jeg. Og det går på genetikk (Intervju 3).

En av informantene uttrykte frustrasjon over at h*n var for involvert i elevene privat, og ble kontaktet på fritiden. Det var vanskelig for informanten å sette grenser for seg selv og trekke seg ut når elever som har det vanskelig ber om hjelp.

Jeg er personlig dessverre involvert i mye privat. Og jeg angrer på det. Fordi det påvirker på meg. De ringer meg i helgene og sent på kveldene (Intervju 1).

6.0 Diskusjon

Målet med denne studien har vært å finne ut hvordan arbeidet med Peilemerker kan lede mot en helsefremmende praksis i skolen, og hvordan dette arbeidet kan bidra til helsefremmende kompetanse hos elevene. Det forekommer også *utfordringer* i skolen rundt dette temaet som jeg ønsker å belyse. Studien baserer seg på ledere og ansattes erfaringer, i grunnskolen og i voksenopplæringen, knyttet til Peilemerkens bidrag til skolens helsefremmende praksis.

6.1 Kunnskap og refleksjon knyttet til helsefremmende praksis i skolen

I intervjuene ble det tydeliggjort at ledere og ansatte i skolen trenger kunnskap om Peilemerker. I Peilemerkene er det rammene rundt eleven som skal styrkes, slik at det oppleves trygt og godt for elevene å være på skolen (Peilemerker, 2021). Elevene trenger å lære om livsmestring ved å oppleve gode voksne rollemodeller (Madsen, 2020). I dette arbeidet kan Peilemerkene være et godt verdisett for å bevisstgjøre de ansatte, det er derfor behov for kunnskap om Peilemerker og helsefremmende arbeid i skolen.

De fleste informantene viste til Peilemerke 1, *Det finnes ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig*, når de fortalte hva Peilemerkene betydde for dem. Flere av informantene hevdet at dette også var det viktigste Peilemerket for dem. De hadde erfaringer gjennom RVTS-Sør sitt program om traumebevisst omsorg, TBO (Westgaard, 2015) før de fikk kjennskap til Peilemerker. Informantene oppfattet derfor Peilemerkene som en videreføring av det tidligere arbeidet. Det var kjent for dem, og det nye arbeidet bygde derfor videre på kunnskap som allerede var innarbeidet. Dette kan være grunnen til at flere av informantene opplevde Peilemerke 1 som forståelig og meningsfullt. Lærerens opplevelse kan derfor sees i lys av den salutogene teorien (Antonovsky, 2012).

Mange av informantene hevdet at Peilemerke 3, *Vi vet at alt vi gjør påvirker den sammenheng vi er en del av*, var vanskelig å forstå og forholde seg til. Informantene mente det var diffust, lite konkret, og dermed vanskelig å arbeide med. Peilemerke 3 handler først og fremst om utvikling hos læreren (Peilemerker, 2021). For at læreren skal kunne forstå og hjelpe elevene er det nødvendig å forstå seg selv (Sælebakke et al., 2018). Den voksne må bli kjent med egne behov, egen personlighet, grenser, følelser, styrker, og sårbarheter (Peilemerker, 2021). Med bakgrunn i de ulike intervjuene kan det tolkes som de voksne i skolen har stort fokus på å forstå elevene, men mangler refleksjon med å forstå seg selv og hvordan de som voksen

påvirker elevene og den sammenhengen de er en del av. De fleste informantene har markert dette peilemerke som det mest krevende Peilemerket å arbeide målrettet mot. I flere studier kommer det fram at lærere er engstelige for å bli oppfattet som en dårlig lærer (Buvik et al., 2023, s. 133; Tveitnes, 2022, s. 43). De kan også oppleve en form for skam når de ikke mestrer arbeidet (Buvik et al., 2023). Lærere kan derfor synes det er vanskelig å be om hjelp i relasjonelle utfordringer med elevene. Disse funnene kan knyttes til informantenes meninger om at Peilemerke 3 er vanskelig å forstå. Hvis lærere synes det er skamfullt og vanskelig å innrømme at de strever i møte med elevene, vil det være naturlig at Peilemerke 3 blir utfordrende å arbeide med. Nettopp fordi fokuset rettes mot elevenes oppfattelse av læreren, og det kan da dukke opp ubehageligheter som blir utfordrende for læreren å takle. Læreren trenger kunnskap og bevisstgjøring i arbeidet med å forstå seg selv i møte med elevene. I følge informantene bygger ikke Peilemerke 3 videre på tiltak eller programmer som var kjent for dem.

Peilemerke 1 bygger videre på arbeidet til RVTS-Sør, dette er kjent og etablert i flere av skolene fra tidligere. Det var også informanter som synes elevene fikk for mye forståelse og tilrettelegging i skolen, noe de mente kunne føre til uselvstendige elever. Ifølge forskningen til Elsayed et.al (2023) kan anerkjennelse av helsefremmende arbeid i skolen styrke verdien av arbeidet. Samtidig som læreren må være en tydelig klasseleder som setter trygge og klare grenser. Skolen bør legge til rette for refleksjon og diskusjon blant de ansatte, dette kan styrke læreren med å være trygg i rollen. Peilemerke 2, *Vi ser alltid utvikling som en mulighet*, er helt nødvendig for å oppnå tilpasset opplæring som er i tråd med Opplæringsloven og Læreplanen (Opplæringslova, 1998d; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Tilpasset opplæring er kjent for alle i skolen, og dermed vil det være forståelig og oppleves meningsfullt å arbeide med, læreren opplever da OAS (Antonovsky, 2012). I likhet med Peilemerke 2 er også Peilemerke 4, *Vi utvikler løsninger i fellesskap*, godt kjent for læreren med tanke på medvirkning, gjennom både Opplæringsloven og Læreplanen (Opplæringslova, 1998b; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Flere av informantene hevdet at de har fått et bedre elevsyn etter arbeidet med Peilemerker, og enkelte sier at arbeidet må vedlikeholdes, ellers kan fokuset bli borte i en hektisk hverdag. Det var delte erfaringer blant informantene om nytten av Peilemerker. Informantene gav uttrykk for at erfaringsdeling blant ansatte og et positivt syn på det helsefremmende arbeidet, kan se ut til å være faktorer som fører til at enkelte skoler lykkes bedre enn andre.

Informantene har erfaringer med Peilemerker gjennom skolens og kommunens arbeid knyttet til HBS Agder. Da informantene pratet om Peilemerker kom de ofte inn på ulike helsefremmende tiltak eller programmer. Flere av informantene mente at verdisettet Peilemerker kan styrke det helsefremmende arbeidet hvis det blir brukt inn i skolens allerede pedagogiske og helsefremmende arbeid. Peilemerker kan være det refleksjonsverktøyet som samler trådene i det helsefremmende arbeidet. Enkelte av informantene mente at Peilemerker har liten verdi alene. Men sammen med skolens andre tiltak og verdier kan det skape positiv utvikling, fordi Peilemerker utfordrer bevisstgjøring og refleksjon hos de ansatte i skolen (Peilemerker, 2021).

For at Peilemerker skal fungere bra i skolen er det viktig at ledere og ansatte får god kunnskap om verdisettet. Flere informanter hevdet at det er for mye som skjer daglig i skolen. Det føles derfor som merarbeid for læreren når det kommer nye tiltak som skal implementeres. For at det ikke skal oppleves som en byrde må ansatte og ledere i skolen få god innføring og opplæring med å forstå Peilemerkene. Peilemerker er ikke ment som noe nytt, men å bygge videre på verdier og holdninger som er helsefremmende for elevene (Peilemerker, 2021). Det handler om bevisstgjøring rundt allerede lovpålagt praksis i skolen som positivt elevsyn, tilpasset opplæring, inkluderende læringsmiljø og medvirkning (Opplæringslova, 1998b; Utdanningsdirektoratet, 2020e). Peilemerker er et verdisyn som det bør arbeides med i strukturerte former (Peilemerker, 2021).

6.2 Målrettet og strukturert arbeid med Peilemerker i skolen

Informantene gav uttrykk for at det er stor variasjon i hvordan skoleledelsen strukturerer det helsefremmende arbeidet med Peilemerker. Enkelte fortalte at ledelsen satte av tid på fellessamlinger og at arbeid med Peilemerker var strukturert i skolens årshjul. Flere fremhevdde at det var viktig med repetisjon for å vedlikeholde arbeidet over tid. Det var også informanter som ikke hadde fokus på å vedlikeholde arbeidet med Peilemerker, og det helsefremmende fokuset kunne da bli glemt i alt som skjer i en hektisk hverdag.

Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at det er behov for felles mål og verdier som hele skolen arbeider målrettet mot. I dette arbeidet er det skolens ledelse som må ha ansvar for implementeringen, og at arbeidet vedlikeholdes. For at effekten av felles mål og verdier skal ha størst nytteverdi bør ansatte være delaktig i prosessen og bli lyttet til. De ansatte vil da oppleve tilhørighet og arbeidet oppleves meningsfullt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 1291). I

likhet med enkelte av informantene hevder Haug (2022) at inkluderende læringsmiljø trenger kontinuerlig arbeid. Skolens ledelse må sørge for at dette arbeidet vedlikeholdes, det vil alltid være forbedringspotensial fordi det skjer utvikling (Haug, 2022, s. 256). De skolene som arbeider målrettet og strukturert med Peilemerker fortalte at de opplevde Peilemerker som positivt for skolen. Peilemerkene er et refleksjonsverktøy som skal gi ansatte i skolen et felles verdisyn. De ansatte må dele erfaringer med hverandre og reflektere over egen praksis (Peilemerker, 2021). For å oppnå dette handler mye av arbeidet om strukturelle prosesser. Å sette av tid til refleksjon sammen med kollegaer rundt Peilemerkene kan lede mot en helsefremmende praksis med konstruktiv diskusjon og erfaringsdeling (Peilemerker, 2021). Studien til Buvik et al. (2023, s. 130) viser at det er få lærere som hevder at de har strukturelle ordninger for å håndtere relasjonelle og emosjonelle utfordringer, selv om dette er en viktig del av folkehelsearbeidet i skolen. Det bør derfor prioriteres hos ledelsen for at effekten skal bli best mulig og ikke tilfeldig. Madsen (2020) hevder at systematisk og målrettet satsing på relasjonskompetanse i skolen vil føre til bedre klassemiljø.

6.3 Tverrsektorielt samarbeid

De fleste informantene mente at helsesykepleier har kunnskap og erfaring som er nyttig for læreren. Arbeidet med Peilemerker innebærer tverrsektorielt samarbeid (Peilemerker, 2021). Informantene opplyste at de synes det er viktig med god hjelp fra andre instanser. Enkelte sa at de har godt og verdifullt samarbeid med helsesykepleier. Mens andre hadde mangelfullt samarbeid med helsesykepleier, de skulle ønske at det var bedre. Godt samarbeid med helsesykepleier som holder til på skolen kan gi god veiledning og diskusjon i dagsaktuelle situasjoner. Samtidig som andre instanser må kobles på ved behov, for eksempel Barnevern og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). I Stortingsmelding 6 (2019-2020) kapittel 6 *Laget rundt barna og elevene* er det helt tydelig at det tverrsektorielle arbeidet er helt avgjørende for at barn og unge skal få den hjelpen de trenger. Riktig kompetanse må være så nært som mulig (Meld. St. 6 (2019 – 2020)). Helse-determinantmodellen til Dahlgren og Whitehead (1991) visualiserer de ulike påvirkningsfaktorene som kan fremme, hemme eller true befolkningens helse. Modellen fokuserer på utvikling og tverrsektorielt arbeid (Dahlgren & Whitehead, 2021). Informantene gav uttrykk for at det er utfordringer knyttet til det tverrsektorielle arbeidet. Det kan tyde på at elevene ikke får den hjelpen lærerne mener de har behov for. Tveitnes (2022) påpeker også at samarbeidet mellom ulike sektorer bør være bedre for at elevene skal få økt utvikling og læring.

6.4 Bevisstgjøring av lærerrollen og arbeidsmiljø

Det kan diskuteres hvordan det tverrsektorielle samarbeidet bør være for å oppnå det beste for elevene. Både Florian og Linklater (2010) og Lunde (2020) mener at læreren har en tendens til å undervurdere egen kunnskap, kompetanse og forutsetning for å støtte elever i psykisk helsefremmende arbeid. Læreren bør bli bevisst og trygg på verdien av en salutogen tilnærming i skolen (Lunde, 2021, s. 71). Dette kan være nyttig, og det kan gjøre skolehverdagen bedre for elevene, samtidig som deres helse blir styrket. Barn og ungdom med sterk OAS tar mer fornuftige valg, og de har bedre helse enn barn med svak OAS (da-Silva-Domingues et al., 2022). Det kan derfor være hensiktsmessig at læreren får mer kunnskap om Salutogenes og OAS, for å bli tryggere på seg selv i møte med det helsefremmende arbeidet i skolen. Ifølge studien til Garcia-Moya et al. (2013) er skolen en av de viktigste helsefremmende arenaene for elevene. Støtte fra læreren og medelever er viktig for å styrke elevens OAS, samtidig som det demper negativt stress. Både Florian og Linklater (2010) og Lunde (2020) presiserte at det er læreren som trenger trygghet og kunnskap i det helsefremmende arbeidet for å styrke elevene. Det er også hovedmålet med Peilemerker (Peilemerker, 2021).

Informantene nevnte også arbeidsmiljøet som en viktig faktor i det helsefremmende arbeidet i skolen. Ansatte trenger å opprette tillit til hverandre og ha god delingskultur (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 1291). Ansatte som er trygge på hverandre vil kunne hjelpe hverandre og lytte til hverandre dersom de har god relasjon til sine kollegaer (Buvik et al., 2023). Arbeidsmiljøet kan også styrkes ved at det blir satt av tid til gode refleksjonsøker. Flere av informantene nevnte at de hadde sosiale aktiviteter i arbeidstiden for å styrke samholdet blant ansatte. Støtte fra kollegaer og ledelsen er viktig for læreren i arbeid med relasjonelle og emosjonelle krav (Buvik et al., 2023, s. 137). Mange av informantene fortalte om slitne lærere og utfordrende arbeidsforhold i skolen. I undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 1291) er det fokus på høyt stressnivå blant lærere. De hevder at kollegialt samarbeid kan motvirke dette. Informantene mente også at det skaper bedre klassemiljø dersom flere lærere kan tenke sammen om elevene.

Flere av informantene var bevisst på egen relasjonen til foresatte, og hva som var innholdet i foreldremøtene. De var opptatt av å skape gjensidig respekt og forståelse i samarbeid med hjemmet. Bruin (2022) påpeker at veiledning og samhandling med foresatte må skje gjennom myndiggjøring. Foreldrene må oppleve seg inkludert og verdsatt i møte med skolen (Bruin,

2022, s. 90). I Peilemerkene blir foresatte også fremhevet som en ressurs i skole-hjem-samarbeidet. Skolen har ansvar for at foreldrene får lyst til å lytte, samtidig som foreldrenes meninger er viktige for å finne gode løsninger i fellesskap (Peilemerker, 2021).

6.5 Se meg for den jeg er!

Flere av informantene fortalte at de har fått en annen holdning til elevene gjennom arbeidet med Peilemerker. Det skaper motivasjon hos både lærer og elev når man lykkes i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80). Ifølge teorien om Salutogenese skaper det sterkere OAS når man har tro på det arbeidet som blir gjort. Mennesker som bruker ressursene de har tilgjengelig vil ofte oppleve mestring (Antonovsky, 2012). En av informantene fortalte at skolen har endret seg positivt i forhold til å se hele mennesket, de har fått felles holdninger som styrker elevene, spesielt de som strever på skolen. Universelle tiltak i skolen er ment å gjelde alle elevene i skolen. Det er bra for alle, mens for enkelte elever kan det være helt avgjørende (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 15). Målet med Peilemerkene er å se hele mennesket (Peilemerker, 2021).

Informantene mente at læreren må forholde seg rolig når de opplever utfordrende situasjoner, de må bruke tid for å tenke klokt, og se på elevene med et positivt syn. Dette relateres til Peilemerke 1, *Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig* (Peilemerker, 2021). Det betyr at læreren må ha et positivt elevsyn, og skille mellom handling og person. Lærere som leter etter svar vil få større forståelse for barnet, samtidig som eleven opplever å bli tatt på alvor (Westgaard, 2015).

Informantene var opptatt av at mestring skjer i elevens nærmeste utviklingssone. I Peilemerke 2, *Vi ser alltid utvikling som mulighet*, er elevenes utviklingssone helt sentralt med tanke på elevenes mestring (Peilemerker, 2021). Eleven har krav på tilpasset opplæring gjennom Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette skal utøves ved undervisning som stimulerer motivasjon og tro på mestring. Læreren må derfor ha kunnskap om elevenes faglige og sosiale grunnlag for å legge til rette for utviklingen innenfor forsvarlige rammer. Elevenes motivasjon blir styrket dersom de opplever at lærerne har tro på dem, og gir dem utfordringer de har mulighet til å oppnå (Andersen et al., 2019). Informantene så også betydning av hvordan læreren møter elevene og snakker til dem. Madsen (2020) mener dette er avgjørende for elevens mestring. Det er også i tråd med hensikten for Peilemerke 1, *Det*

finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig (Peilemerker, 2021). Noen ganger kan læreren og eleven oppleve en *låst situasjon*, og da bør læreren få hjelp av en kollega, mener en av informantene. Buvik et al. (2023, s.137) legger stor vekt på at kollegaveiledning er nødvendig for å hjelpe lærere til å håndtere emosjonelle og relasjonelle krav i møte med elevene.

Enkelte av informantene mente at elevene må tilegne seg kunnskap knyttet til refleksjon over egen adferd, og hvordan de kan være gode medelever. Elevene trenger veiledning i dette arbeidet med å ta gode valg, samtidig som de må lære seg å ha egne meninger, hevder informantene. En del av myndiggjøringen er at man ikke gir opp i motgang, dette er viktig for å bli robuste til å takle utfordringer i livet (Mæland, 2021). I en salutogen tilnærming trenger elevene verktøy og redskaper som de kan ta i bruk for å håndtere utfordringer i livet (Antonovsky, 2012). Informantene legger vekt på at holdningsskapende verktøy er viktig for å gi elevene en trygg og sikker retning. I arbeidet med Peilemerkene skal elevene tilegne seg kunnskap gjennom hvilke holdninger og verdier læreren utøver (Peilemerker, 2021). I den salutogene tilnærmingen i skolen handler det om at eleven må oppleve at det er meningsfullt å ha positiv adferd. Hvis elevene ikke tror på endring av adferd, vil det oppfattes som meningsløst for dem (Antonovsky, 2012). Lærere og medelever er viktige støttespillere for at eleven skal oppleve trygghet og tro på seg selv, som vil føre til styrket OAS.

Informantene kom med eksempler på hvordan elevene har medvirkning gjennom elevrådet og i sosiale aktiviteter. De var også opptatt av elevenes medvirkning i selve undervisningen. Peilemerke 4 handler om elevenes medvirkning til egen utvikling (Peilemerker, 2021). I det salutogene perspektivet er elevenes medvirkning sentralt for å styrke meningsfullhet (Antonovsky, 2012). For at læreren skal se eleven for den h*n er, vil det være viktig med gjensidig tillit og respekt, læreren må inkludere eleven gjennom samtaler og bestemmelser som omhandler dem (Tveiten, 2007). I studien til Andersen et al. (2019) opplevde barn som var annerledes seg mer utrygge på skolen enn hjemme, grunnen var blant annet utestenging og mobbing. I studien (2019) kom det også fram at læreren har en viktig rolle for å motvirke dette. I studien utført av Andersen et al. (2023) var barn med funksjonsnedsettelse aktive deltakere i et forskningsprosjekt. Funnene viste at elever som opplever seg som likeverdige deltaker og får medbestemmelse, kan få personlig utvikling fra usikkerhet og sårbarhet, til styrke med selvtillit og mestring (Andersen et al., 2023). Dette er i tråd med teorien om

Salutogenese, der elevene får utvikling og mestring gjennom trygghet og veiledning (Antonovsky, 2012).

6.6 Det avgjørende klassemiljøet

Det var stor enighet blant informantene at relasjonskompetanse er viktig for at elevene skal oppleve et trygt og godt skolemiljø, men også for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse som vil styrke deres psykiske helse. Madsen (2020) hevder at relasjoner mellom mennesker er grunnleggende i det helsefremmende arbeidet. Spunkeland og Lysebo (2021) sier at gode relasjoner og trygghet i en klasse gjør elevene mer vennlige og hjelpsomme. Informantene mente at skolen trenger relasjonskompetanse for å drive en helsefremmende skole.

Peilemerker, som er en relasjonell rettesnor (Peilemerker, 2021), kan hjelpe til med bevisstgjøring rundt temaet. Informantene hevdet at felles opplevelser skaper gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer-elev. I Salutogenese er det sosiale samspillet viktig for at mennesker kan oppleve økt støtte i hverandre. Elevene vil håndtere utfordringer bedre når de vet at omgivelsene kan styrke dem (Antonovsky, 2012).

Informantene så tydelig verdien av å skape gode relasjoner i arbeidet med et godt klassemiljø, men påpeker at dette arbeidet ikke er problemfritt. De forteller om mye negativ elevadferd og slitne lærere som gjør det konstruktive arbeidet med å skape det gode og trygge klasserommet vanskelig. Haug (2022) hevder at de mellommenneskelige relasjonene i skolen er grunnleggende for et inkluderende læringsmiljø. Relasjonen mellom lærere, ledelsen, elever, foreldre og andre samarbeidspartnere, må bestå av gjensidig anerkjennelse og respekt (Tveitnes, 2022, s. 33). Det vil alltid være forbedringspotensial for å skape et inkluderende læringsmiljø (Haug, 2022, s. 256). Elevene utvikler seg, samfunnet endres og nye utfordringer oppstår. Derfor må fokuset på inkluderende læringsmiljø jobbes med som en kontinuerlig prosess. I Peilemerker er også bevisstgjøring av relasjoner et sentralt tema (Peilemerker, 2021). Informantene snakket også om hvor viktig det er med relasjoner mellom de voksne, og at de ansatte har et godt arbeidsmiljø. Smil og hyggelig samtaler er viktig for å skape gode relasjoner. Det er flere studier som støtter meningene om at ansattes arbeidsmiljø smitter over på elevene (Buvik et al., 2023, s. 40; Samdal, 2009, s. 321; Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 78). Dyssegård et al. (2013) hevder at elevene blir direkte påvirket av lærerens holdning. Lærere som smiler og er oppriktig hyggelige i møte med elevene vil kunne oppnå et positivt klassemiljø. Elever som blir sett og likt av lærere har bedre utgangspunkt for å håndtere stress, fortalte informantene. I det helsefremmende arbeidet med Peilemerker blir det presisert at

elevene må oppleve at de blir likt, og at de har tilhørighet til fellesskapet (Peilemerker, 2021). Elever som har et godt sosialt nettverk med folk som bryr seg om dem, vil ha høy grad av OAS. De vil ha bedre grunnlag for å håndtere stress og utfordringer fordi de har ulike ressurser tilgjengelig, samtidig som de vet at andre har tro på dem (Antonovsky, 2012).

Det var flere av informantene som mente at en tydelig og trygg klasseleder som er forutsigbar og gir elevene mulighet for å uttrykke egne meninger, er med på å dempe stress og å gjøre skolehverdagen trygg. Barnets identitet blir preget av hvordan elevene opplever klassemiljøet (Bronfenbrenner, 1979). Identiteten kan også bli styrket ved at eleven opplever medvirkning i eget liv. Medvirkning er et av de fem grunnleggende prinsippene ved folkehelseloven (Folkehelseloven, 2012b). Klassemiljø som er trygge og gode vil også motvirke ensomhet, det er en faktor som kan gjøre skolehverdagen utrygg og maktesløs for elevene (Spurkeland & Lysebo, 2021).

6.7 Utfordringer knyttet til det helsefremmende arbeidet i skolen

Enkelte informanter uttrykte at det er frustrasjon i skolen knyttet til høyt fokus på helsefremmende arbeid, de mente at det kan gå på bekostning av faglig undervisning. Peilemerker er ment for å settes inn i den strukturen skolen allerede har (Peilemerker, 2021). Dersom det blir implementert og strukturert etter hensikten skal ikke ansatte i skolen oppleve at det er noe nytt, men verdisettet skal styrke den helsefremmende tilnærmingen i hele skolens virksomhet, også faglig. Det er snakk om helsefremmende arbeid i alt vi gjør (Folkehelseloven, 2012a; Mæland, 2021, s. 81).

En av informantene mente at enkelte lærere gav elevene for mye medvirkning slik at det ble elevene som overtok styringen i klassen. H*n påpekte videre hvor viktig det er at læreren har kontroll og tar de store avgjørelsene i klasserommet for å unngå kaos. I følge TBO må den voksne sikre de tre grunnpilarer i møte med elevene: trygghet, relasjon og følelsesregulering (Westgaard, 2015). Læreren må ha det overordnede ansvaret for de store avgjørelsene i klasserommet for at det skal være trygt og forutsigbart for alle elever. Samtidig må elevene oppleve medvirkning i enkeltsaker som angår dem. Men selv om elevene skal ha medvirkning og bli forstått, betyr det ikke at læreren skal miste kontrollen i klasserommet. Det forventes at læreren klarer å balansere kontroll og medvirkning med profesjonalitet.

En av informantene mente at det ikke var så viktig med strukturert helsefremmende arbeid, det handlet om sunn fornuft og positivt elevsyn. I arbeidet med Peilemerkene er det helt nødvendig med positivt elevsyn (Peilemerker, 2021). Det kan i mange tilfeller være lurt å bruke sunn fornuft, men i et helhetlig helsefremmende arbeid i skolen bør ledelsen sørge for å ha strukturelle rammer for dette arbeidet. Først da kan de sikre at elevene og ansatte får det de trenger i utviklingsarbeidet. Nergaard og Johnsen (2022, s. 137) referer til flere kilder (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen 2013) som hevder at sunn-fornuft-tankegang i skolen kan føre til undertrykkelse og marginalisering. Dette blir det motsatte av sosial rettferdighetsorientert ledelse som skal gi økt kritisk bevissthet. Ledelsen i skolen har ansvar for å opprette en skolekultur som stiller seg kritisk til sunn-fornuft-tankegangen (Nergaard & Johnsen, 2022, s. 137). Flere av informantene hevdet at det kan være nyttig å forankre det helsefremmende arbeidet i strukturelle former, eksempel ved å plassere Peilemerker i skolens årshjul.

Informantene hevdet at det er utfordringer i skolen knyttet til adferd. Enkelte av informantene synes også at forståelsen for elevers adferd tar for mye plass. Samtidig som de opplevde å miste sin autoritet til å irettesette negativ adferd på grunn av at Peilemerke 1 får stort fokus. I studien til Buvik et al. (2023) hevdet lærere at det er vanskelig å håndtere misfornøyde eller krevende elever. De opplever også at de ikke strekker til, eller klarer å hjelpe de barna som trenger det (Buvik et al., 2023, s. 79). Skolen er forpliktet til å skape et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 1998a). Andre informanter hevdet at et positivt elevsyn hos læreren kan påvirke elevenes adferd i riktig retning, noe som er i tråd med verdisettet Peilemerker (Peilemerker, 2021). Det blir også poengtert av flere informanter at det pedagogiske arbeidet må knyttes til det helsefremmende arbeidet, og ikke isoleres. Det kan tyde på at det er behov for kunnskap og veiledning om hvordan læreren kan bruke pedagogiske praksiser og helsefremmende tiltak og programmer sammen for å styrke det helhetlige arbeidet i skolen. Dette er for å sikre at elevene får det beste utgangspunktet for inkludering og mestring. Som nevnt tidligere kan elevens adferd endres i positiv retning dersom læreren har kompetanse og erfaring knyttet til TBO, Salutogenese, inkluderende praksis, relasjonskompetanse og tro på egen kunnskap og verdi i møte med elevene (Antonovsky, 2012; Florian & Linklater, 2010; Lund, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a; Westgaard, 2015). Peilemerker kan skape refleksjon rundt disse faktorene (Peilemerker, 2021).

6.8 Diskusjon knyttet til metode

Fordelen med intervju som metode er at det oppstår rom for å stille oppfølgingsspørsmål og avkrefte misforståelser, noe som vil sikre god validitet, samtidig som det blir en dypere forståelse av fenomenet det forskes på (Larsen, 2017). Ulemper med kvalitativ forskning er at informanten kan synes det er vanskelig å svare ærlig i den fysiske dialogen med forskeren. En av de største ulempene med intervju er kontrolleffekten. Resultatet fra intervjuet kan påvirkes av forskeren eller selve settingen for intervjuet, ved at informanten avgir de svarene som høres best ut (Larsen, 2017). Jeg hadde et tilfelle der den ene informanten ville trekke seg før intervjuet, fordi h*n var sliten og lei av det helsefremmende fokuset på skolen. Informanten ville jobbe mer faglig enn det som var realiteten. Denne informanten var redd det ville ødelegge hele studien min. Mitt utgangspunkt har vært å belyse ulike synspunkter, og flere sider av en sak for å gjøre studien nyansert.

Jeg valgte å analysere alle intervjuene fra voksenopplæringen og grunnskolen i samme analyse. Det er fordi det er et mangfoldig klassemiljø både når det gjelder grunnskolen og voksenopplæringen. De voksne på voksenopplæringa kan være foreldre til elevene i grunnskolen. Det vil si at minoritets elevene som er i grunnskolen kan ha de samme utfordringene som det er i voksenopplæringen. Skolen skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø som er raust og støttende for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Alle elever har ulike styrker og utfordringer, uavhengig om det er i voksenopplæringen eller i grunnskolen. Det eneste som er helt unikt i voksenopplæringen er den store utskiftningen av elevmassen, fortalte informantene som arbeider med voksne.

Underveis i analysearbeidet med å sortere tema og sitater, lagde jeg egne koder for sitatene så jeg lett skulle finne dem igjen i lydfila. Intervjuene fikk ulike tall, og sitatene ble merket med det gitte tallet og tiden, hvor mange minutter og sekunder fra intervjuet startet. I oppgaven er det gitte tallet for intervjuet oppgitt bak hvert sitat. Jeg har valgt å ikke spesifisere hvilke stillinger informantene hadde i de enkelte intervjuene, for å være sikker på at sitatene ikke kan spores. I arbeidet med analysen ble det til slutt seks hovedtema med totalt 16 undertema som skal favne problemstillingen og underspørsmålene. Mange av sitatene kunne plasseres under flere tema. Jeg brukte mye tid på refleksjon og plassering av sitatene i analysen av datamaterialet. I virkeligheten vil det være vanskelig å arbeide isolert med de ulike helsefremmende kompetansene, fordi de påvirker hverandre og er avhengig av hverandre.

7.0 Konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å finne ut hvordan verdisettet Peilemerker kan lede mot helsefremmende praksis i skolen, og hvordan verdisettet Peilemerker kan bidra til helsefremmende kompetanse hos elevene. Det har også vært nødvendig å se på hvilke utfordringer informantene har erfart i dette arbeidet. For å få svar på problemstillingen har informantene delt nyttig informasjon med meg om deres erfaringer knyttet til arbeidet med Peilemerker i skolen. Jeg benyttet fokusgruppeintervjuer og semistrukturerte intervjuer for å innhente data fra lærere og ledere som allerede hadde erfaring med verdisettet Peilemerker i grunnskolen og voksenopplæringen.

Studien min bekrefter at det er behov for økt kunnskap og refleksjon knyttet til helsefremmende arbeidet i skolen, og hvordan dette bør utføres i praksis. Konklusjonen handler i første rekke om forståelse av helsefremmende arbeid og hva Peilemerker egentlig er. For at Peilemerker skal føre til helsefremmende praksis i skolen, er det helt nødvendig med kunnskap og erfaringsdeling. Skolens strukturelle helsefremmende arbeid må derfor prioriteres av ledelsen, dette er en utfordring i dagens skole. Det bør foreligge en helhetlig plan for arbeidet, og denne må sees i sammenheng med skolens eksisterende praksis. Det er mye som skjer i skolen, og det kommer stadig nye utfordringer og arbeidsoppgaver. Lærere opplever økt stress knyttet til ulike arbeidsoppgaver, samtidig som det er høye emosjonelle og relasjonelle krav i møte med elever og foresatte. Peilemerker handler ikke om noe nytt, men det kan brukes som et verdisett for å binde sammen praksis, ulike tiltak og programmer som allerede finnes i skolen. For at dette skal være mulig må skoleledelsen sørge for at de ansatte får den kunnskapen som skal til for at de opplever oppgavene begripelige, samtidig som det både er meningsfullt og håndterbart. Dette er i samsvar med et salutogent perspektiv.

Lærerens egen helse og arbeidsmiljøet på skolen har også stor betydning for utviklingen av det helsefremmende arbeidet i skolen, og i møte med elevene. Peilemerker er et refleksjonsverktøy som fungerer best dersom kollegaene har et godt arbeidsmiljø. Refleksjon og arbeid med Peilemerker kan også skape et bedre arbeidsmiljø dersom det blir prioritert i skolens utviklingsarbeid. De ansatte trenger ledere og kollegaer som lytter og verdsetter hverandres tanker og refleksjoner med gjensidig respekt. Det er derfor nødvendig å sette av tid til erfaringsdeling og refleksjon blant skolens ansatte og ledelse.

For at Peilemerker skal bidra til helsefremmende kompetanse hos elevene må de oppleve at læreren ser dem og vil dem vel. Læreren må ha et bevisst positivt elevsyn og se dem for den de er. Peilemerker handler om å bevisstgjøre læreren på viktigheten av å bygge relasjoner, mestring, inkluderende læringsmiljømiljø og elevenes rett til medbestemmelse. Samtidig som læreren må være bevisst på hvordan elevene oppfatter læreren, og hvilken påvirkning de har på elevene. Skoleledelsen må også ha respekt for foresatte, og se verdien av samarbeidet som en ressurs. Det forekommer utfordrende elevadferd og komplisert samarbeid med foresatte i skolen. Det er derfor nødvendig med et godt tverrsektorielt samarbeid, for at lærer og elev skal få den hjelpen og støtten de har behov for. God tilgjengelighet og nært samarbeid med helsesykepleier er viktig for skolens helsefremmende praksis. Lærere er pedagoger, og ikke psykologer. Samtidig har læreren nærhet og relasjon til elevene som er uvurderlig i skolens helsefremmende arbeid. Det tverrsektorielle samarbeidet kan styrke læreren til å få trygghet og bevissthet i dette arbeidet. Det er dessverre mange skoler som opplever mangelfull tilgang på helsesykepleier og tverrsektorielt samarbeid.

Det helsefremmende arbeidet i skolen er kompleks. Det foreligger lite føringer for hvordan arbeidet skal gjøres. Denne studien konkluderer at det kan være nyttig å bruke verdisettet Peilemerker som et refleksjonsverktøy for å styrke skolens helsefremmende praksis og elevenes helsefremmende kompetanse. Elevene og lærerne trenger støtte og veiledning for å oppleve mestring, og få fram det de er gode på. Salutogenese er et viktig helsefremmende perspektiv i skolen, både på systemnivå og i møte med elevene.

Se meg for den jeg er!

7.1 Videre forskning

Med bakgrunn i denne studien og mine erfaringer har jeg blitt overrasket over hvor lite fokus det er i skolen med tanke på refleksjon rundt lærerens væremåte og utstråling i møte med elevene. Hvordan oppfatter eleven læreren? Lærerens humør, personlige helse, privatliv og arbeidsmiljø kan påvirke hvordan elevene i skolen blir møtt av de voksne. Hvorfor er det tabubelagt å diskutere lærerens kompetanse knyttet til emosjonelle og relasjonelle krav i læreryrket? Jeg synes dette er et spennende og nødvendig tema som bør utforskes videre for å styrke det helsefremmende arbeidet i skolen.

7.2 Studiens styrker og svakheter

Datamaterialet i denne studien er basert på 20 informanternes subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til Peilemerker som helsefremmende tiltak i grunnskolen og i voksenopplæringen. Alle informantene hadde erfaringer med helsefremmende arbeid i skolene fordi de hadde vært deltakere i HBS Agder siden 2017. Det kan derfor være tilfelle at disse skolene har et bedre grunnlag for arbeid med helsefremmende arbeid, enn en hvilken som helst annen skole i landet. Flere av informantene så ikke på Peilemerker som avgjørende alene, men de kunne knytte det sammen med andre helsefremmende tiltak og programmer. Flere av informantene arbeidet ikke strukturert med Peilemerkene, men i løpet av intervjuene fikk deltakerne gode refleksjoner og ideer til videre bruk, spesielt i fokusgruppeintervjuene. Jeg oppfattet at intervjuene gav oppfriskning og nytt fokus på Peilemerkene for deltakerne.

Min manglende forskererfaring har gjort arbeidet komplisert og til tider frustrerende, det kan derfor ha gått tapt viktig informasjon fordi jeg har brukt mye energi på prøving og feiling.

Studien inneholder et bredt teoretisk grunnlag, samt interessante funn fra strategisk utvalgte informanter. Nytteverdien er kanskje størst i utviklingen av mitt eget arbeid. Men jeg håper den kan gi inspirasjon og kunnskap til andre også.

Referanseliste

- Andersen, C. S., Askheim, O. P. & Dolva, A.-S. (2019). Det er godt sådan i det hele taget at kunne sige, hvad man vil og ikke vil – Børn med funktionshæmning og deres refleksjoner omkring deltagelse og indflydelse på eget liv. *“It is good to be able to say what you want and what you don’t want” – Children with disabilities and their reflections on participation and influence in their everyday lives*, 37(3).
<https://doi.org/10.5324/barn.v37i3-4.3384>
- Andersen, C. S., Askheim, O. P. & Dolva, A.-S. (2023). “We surely are researchers now!” Participatory methods as an empowering process with disabled children in research. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 30(4), 415-433.
<https://doi.org/10.1177/09075682231197115>
- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid : floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Curr Dir Psychol Sci*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bath, H. & Thorkildsen, S. L. (2020). *De tre pilarene i traumebevisst omsorg*. RVTS Sør.
<https://rvtssor.no/aktuelt/294/de-tre-pilarene-i-traumebevisst-omsorg/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra, Trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole Nr.1-2017 Tidsskrift for lærere og skoleledere*, s. 10-15.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design / Urie Bronfenbrenner*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruin, M. (2022). Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen, Gode intensjoner, utilsiktede konsekvenser? I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 72-95). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/https://doi.org/10.55669/oa100304>
- Brøyn, T., Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler. *Bedre skole Nr.1-2017 Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 29(1), s. 16-17.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Buvik, M. P., Thun, S. & Ose, S. O. (2023). *Relasjonelle og emosjonelle krav og belastninger i arbeidet. En studie av omfang, håndtering og konsekvenser av relasjonelle og*

- emosjonelle krav i arbeidet blant fem yrkesgrupper*. SINTEF.
<https://fremtidensarbeidsmiljo.no/wp-content/uploads/2023/12/SINTEF-rapport-2023-Relasjonelle-og-emosjonelle-krav-og-belastninger-i-arbeidet.pdf>
- CRC. (1989). *Convention on the Rights of the Child United Nations Resolution 44/25 (44/25)*. New York, NY. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- da-Silva-Domingues, H., del-Pino-Casado, R., Palomino-Moral, P. Á., López Martínez, C., Moreno-Cámara, S. & Frías-Osuna, A. (2022). Relationship between sense of coherence and health-related behaviours in adolescents and young adults: a systematic review. *BMC Public Health*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12816-7>
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). Policies and strategies to promote social equity in health. Background document to WHO - Strategy paper for Europe. I. St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis.
https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/187797/GoeranD_Policies_and_strategies_to_promote_social_equity_in_health.pdf?sequence=1
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (2009). *Utjevning av helseforskjeller : Del 2 : Strategier og tiltak for å utjevne sosiale ulikheter i helse* (Bd. Del 2). Helsedirektoratet.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (2021). The Dahlgren-Whitehead model of health determinants: 30 years on and still chasing rainbows. *Public health (London)*, 199, 20-24. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.08.009>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- Dyssegaard, C. B., Søgaard, M. L. & Tiftikçi, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review* (Clearinghouse – forskningsserien 2013 nr. 13). Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.
https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review_inklusion_2013.pdf
- Elsayed, H., Bradley, L., Lundin, M. & Nivala, M. (2023). Social and democratic values in school-based health promotion: A critical policy analysis. *Cogent education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2259477>
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet, Område for psykisk og fysisk helse.
- Folkehelseloven. (2012a). *Lov om folkehelsearbeid* (§1). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Folkehelseloven. (2012b). *Lov om folkehelsearbeid* (§5). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Freire, P., Lie, S. & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg. utg.). Ad notam Gyldendal.
- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2001). Helse - slik folk ser det. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 121(30), 3600-3604.
- García-Moya, I., Rivera, F. & Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scand J Psychol*, 54(3), 243-249.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12041>

- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg. utg.). Kommuneforl.
- Hammerin, Z., Bergnéhr, D. & Basic, G. (2023). A floating concept and blurred teacher responsibilities: Local interpretations of health promotion work in Swedish upper secondary schools. *Cogent education*, 10(2).
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2287884>
- Haug, P. (2022). Den vanskelege inkluderinga. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 247-266). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/https://doi.org/10.55669/oa100310>
- Haugen, H. Ø., Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hellang, Ø. & Helmersen, M. (2022). «På felles vei» - Helsefremmende barnehager og skoler - *Evaluering og følgeforskning* [7-2022].
<https://norce-research.brage.unit.no/norce-research-xmlui/handle/11250/2991490>
- Helmersen, M. & Stiberg-Jamt, R. (2019). *HBS Agder - Førevaluering av tiltak for helsefremmende barnehager og skoler*. NORCE Norwegian Research Centre AS.
- Helsedirektoratet. (2020). *Veileder til et systematisk folkehelsearbeid*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/systematisk-folkehelsearbeid/metode-og-prosess>
- Hårstad, F. (2023). *Livstilfredshet i skolen* [NTNU].
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kameda, T., Stasson, M. F., Davis, J. H., Parks, C. D. & Zimmerman, S. K. (1992). Social Dilemmas, Subgroups, and Motivation Loss in Task-Oriented Groups: In Search of an "Optimal" Team Size in Division of Work. *Social psychology quarterly*, 55(1), 47-56.
<https://doi.org/10.2307/2786685>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langeland, E. (2014). *Salutogenese og psykiske helseproblemer : en kunnskapsoppsummering*. Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Lindström, B., Eriksson, M. & Sjøbu, A. (2015). *Haikerens guide til salutogenese : helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Bd. NOU 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole (trykt utg.)*, 29(1).
- Lunde, S. H. (2021). *Psykisk helsefremmende arbeid i skolen og læreres posisjon mellom ideologi og realitet* [Høgskulen på Vestlandet].

- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus. Meld. St. 6 (2019 – 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, . Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 15 (2022 – 2023). *Folkehelsemeldinga Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/918eb71926fc44c8802fe3c2e0b9a75a/n-no/pdfs/stm202220230015000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 23 (2022 – 2023). *Opptrappingsplan for psykisk helse (2023-2033)*. Helse og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-23-20222023/id2983623/?ch=1>
- Mæland, J. G. (2021). *Forebyggende helsearbeid : folkehelsearbeid i teori og praksis* (5. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Nergaard, S. E. & Johnsen, H. (2022). Samarbeid for inkluderende klasse miljø En drøfting av et kommunalt initiert tiltak for økt inkludering i skolen. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elev mangfold?* (s. 96-128). Fagbokforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.55669/oa100305>
- NESHs. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (978-82-7682-112-3). Den nasjonale forskningsetiske komitee. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NTNU. (2018). *Frisk fokus for fremtiden* (978-82-93158-45-5). NTNU. <https://www.ntnu.edu/documents/1268773379/1270895582/Frisk+fokus+for+fremtiden>
- Opplæringslova. (1998a). *Elevane sitt skolemiljø* (§ 9a-2). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Opplæringslova. (1998b). *Formålet med opplæringa* (§ 1-1). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Opplæringslova. (1998c). *Samarbeid og samordning* (§ 15-8). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_17#KAPITTEL_17
- Opplæringslova. (1998d). *Tilpassa opplæring* (§ 1-3). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Peilemerker. (2021). *Peilemerker*. Utviklingsverkstedet Peilemerker. Hentet 03.10.2023 fra <https://www.peilemerker.no/>
- Peralta, L., Rowling, L., Samdal, O., Hipkins, R. & Dudley, D. (2017). Conceptualising a new approach to adolescent health literacy. *Health education journal*, 76(7), 787-801. <https://doi.org/10.1177/0017896917714812>
- Prop. 121 S (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Helse og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2023). *Psykisk helse og livskvalitet*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/psykisk-helse-og-livskvalitet/id2544452/>
- RVTS-Sør. (2023). *Om RVTS Sør*. www.rvtssor.no. <https://rvtssor.no/dette-er-oss/om-rvtssor/>

- Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I (s. [320]-345.). Gyldendal akademisk.
- Skeie, G., Fandrem, H. & Ohna, S. E. (2022). Mangfold, inkludering og utdanning
- Gode intensjoner og komplekse realiteter *I Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 9-24). Fagbokforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.55669/oa1003>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Trivsel og stress blant lærere: grunnskolen og videregående skole. *Bedre skole (trykt utg.)*, 29(2).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). Teacher Stress and Coping Strategies—The Struggle to Stay in Control. *Creative education*, 12(6), 1273-1295. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.126096>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge University Press.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- St.meld.nr.47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling - på rett sted til rett tid*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker- : om veiledning i empowermentprosessen*. Fagbokforl.
- Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole - fra teori til praksis. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24-49). Fagbokforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.55669/oa100302>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del- Et inkluderende læringsmiljø*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del- formålet med opplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del- Formålet med opplæringen, Undervisning og tilpasset opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del- Menneskeverd*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Westgaard, G. (2015). *Traumebevisst omsorg i praksis* [Interview]. RVTS Sør. <https://rvtssor.no/aktuelt/27/traumebevisst-omsorg-i-praksis>
- WHO. (1948). *CONSTITUTION OF THE WORLD HEALTH ORGANIZATION*, . WHO. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

WHO. (1986). *Ottawa Charter for health promotion*. Ottawa charter, Canada.

[https://intranet.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa Charter.pdf](https://intranet.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf)

Intervjuguide

Takk for at du ønsker å delta i denne studien.

Informantene må signere samtykkeskjema.

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut hvordan arbeidet med verdisettet *Peilemerkene* kan lede mot helsefremmende praksis i skolen. Målet er å dra nytten av de erfaringene som er gjort for å styrke det helsefremmende arbeidet i oppvekstsektoren.

Problemstillingen i denne oppgaven er som følger:

- Hvordan kan arbeidet med verdisettet *Peilemerkene* lede mot helsefremmende praksis i skolen?

Jeg ønsker også å få svar på disse underspørsmålene:

- Hvordan kan arbeidet med verdisettet *Peilemerkene* føre til mestring hos elevene i skolen?
- Hva har fungert bra med implementering av *Peilemerkene* i skolen?
- Hvilke utfordringer har det vært i implementeringsarbeidet med *Peilemerkene*?

Begrepsavklaring:

Helsefremmende praksis i skolen: I denne oppgaven fokuserer jeg på helsefremmende praksis i skolen som et verdisett; et verdisett som de voksne har ansvar for. Elevene skal oppleve at skolen er helsefremmende ved måten de blir møtt på og behandlet av profesjonelle. En helsefremmende skole skal gi barn og voksne økt livskvalitet og mulighet til å mestre utfordringer i eget liv. Skolemiljøet skal være preget av medvirkning og relasjonsbygging mellom elev-elev og lærer-elev. Det vil si at i denne oppgaven ser jeg på helsefremmende praksis i skolen som et verdisett som skal gi mestring til elevene ved at skolen legger til rette for trivsel, medvirkning og relasjonsbygging.

Vedlegg 1

Indikatorsettet er et verktøy som jeg skal bruke for å forstå hvordan verdsettet *Peilemerkene* kan lede mot en helsefremmende skole. Helmersen og Stibeg-Jamt (2019) gjorde en litteraturgjennomgang av helsefremmende tiltak i skoler og barnehager. De identifiserte emneord som blir brukt for å måle om et helsefremmende tiltak har helsefremmende effekt. I utarbeidelsen av indikatorsettet ble emneordene sortert under fire helsefremmende indikatorer: handlingskompetanse, sosial og emosjonell kompetanse, stresshåndtering og psykisk helsefremmende kompetanse.

Innledning

- Hvilke arbeidsoppgaver har du på skolen?
- Hvor lenge har du vært på denne skolen?
- Har du tidligere erfaringer med helsefremmende arbeid?

Eventuelt hva?

Peilemerkene

- Hva betyr *Peilemerke 1* for deg? *Det finnes ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig.*
På hvilken måte gjenspeiler dette peilemerket seg i din praksis i skolen?
- Hva betyr *Peilemerke 2* for deg? *Vi ser alltid utvikling som en mulighet.*
På hvilken måte gjenspeiler dette peilemerket seg i din praksis i skolen?
- Hva betyr *Peilemerke 3* for deg? *Vi vet at alt vi gjør påvirker den sammenhengen vi er en del av.*
På hvilken måte gjenspeiler dette *peilemerket* seg i din praksis i skolen?
- Hva betyr *Peilemerke 4* for deg? *Vi utvikler løsninger i fellesskap.*
På hvilken måte gjenspeiler dette peilemerket seg i din praksis i skolen?
- Er det ett eller flere av *Peilemerkene* du synes er viktigere enn andre?
Eventuelt hvilke, og hvorfor mener du det?

Vedlegg 1

Helsefremmende skole

- Opplever du at *Peilemerkene* er med på å skape helsefremmende praksis i skolen?
(I denne oppgaven har jeg begrenset helsefremmende praksis i skolen til et verdsett som skal gi mestring til elevene ved at skolen legger til rette for trivsel, medvirkning og relasjonsbygging.)
Eventuelt på hvilken måte?
- På hvilken måte tror du at elevene opplever økt mestring i skolen ved at læreren er bevisst på verdsettet *Peilemerkene*?
- Tenker du at *Peilemerkene* bidrar til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i kunnskapsløftet 2020?
Eventuelt på hvilken måte?
- Har *Peilemerkene* hatt betydning for det kollegiale miljøet på skolen?
Eventuelt på hvilken måte?
- Er det noe av arbeidet med *Peilemerkene* du tenker kunne vært gjort på en annen måte for å bidra til helsefremmende praksis i skole?
Eventuelt hvordan?
- Arbeider dere med andre helsefremmende tiltak på skolen?
Eventuelt på hvilken måte utfyller de ulike helsefremmende tiltakene hverandre?

Indikatorsettet

- Tenker du at arbeidet med *Peilemerkene* bidrar til at elevene utvikler handlingskompetanse?
(Demokrati, deltakelse, motstandskraft/empowerment, selvledelse, medvirkning.)
Eventuelt på hvilken måte?
- Tenker du at arbeidet med *Peilemerkene* bidrar til at elevene utvikler sosial/emosjonell kompetanse?
(Selvbevissthet, styring av følelser, empati, motivasjon, respekt/relasjon, sosialdeltakelse, toleranse, sosial støtte, engasjement, skoletilknytning.)
Eventuelt på hvilken måte?

Vedlegg 1

- Tenker du at arbeidet med *Peilemerkene* bidrar til at elevene utvikler stressmestringskompetanse?
(Selvtillit, emosjonell kontroll, mestring/sammenheng, robusthet/motstandsdyktighet, autonomi/kontroll.)
Eventuelt på hvilken måte?
- Tenker du at arbeidet med *Peilemerkene* bidrar til at elevene utvikler kompetanse om hva som fremmer psykisk helse og velvære?
Eventuelt på hvilken måte?

Avslutning

- Hvordan vedlikeholder dere arbeidet med *Peilemerkene* på skolen?
- Er det noe annet du tenker jeg bør vite om det helsefremmende arbeidet knyttet til *Peilemerkene* på skolen deres?

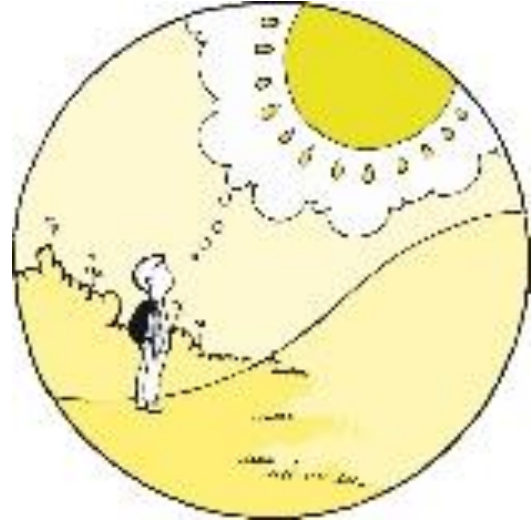
Indikatorsett til eget bruk

HANDLINGSKOMPETANSE	SOSIAL OG EMOSJONELL KOMPETANSE	STRESSHÅNDTERING	PSYKISK HELSEFREMMEDE KOMPETANSE
Hvert emne = 1 poeng	Hvert emne = 0,5 poeng	Hvert emne = 1 poeng	Hvert emne = 1 poeng
Demokrati	Selvbevissthet		
Deltakelse	Styring av følelser		
Motstandskraft (empowerment)	Empati	Selvtillit	
Selvledelse	Motivasjon	Emosjonell kontroll	
Medvirkning	Sosialdeltakelse	Mestring/sammenheng (Coping/SOC)	Kunnskap om god psykisk helse og psykisk velvære
	Respekt/relasjoner	Robusthet/motstandsdyktighet (resilience)	
	Toleranse	Autonomi/kontroll	
	Sosial støtte		
	Engasjement		
	Skole, - barnehagetilknytning		

Peilemerker



Peilemerke 1, Det finnes ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig.



Peilemerke 2, Vi ser alltid utvikling som en mulighet.



Peilemerke 3, Vi vet at alt vi gjør påvirker den sammenhengen vi er en del av.



Peilemerke 4, Vi utvikler løsninger i fellesskap.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Helsefremmende skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om erfaringene rundt verdisettet *Peilemerkene* som helsefremmende tiltak i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave skal jeg sette søkelyset på hvordan verdisettet *Peilemerkene* kan lede mot en helsefremmende skole. *Peilemerkene* er utarbeidet i forbindelse med folkehelsearbeidet i Agder. Det inngår i et større prosjekt, Helsefremmende arbeid i barnehage og skole, HBS Agder.

Alle barn og unge, samt voksne i voksenopplæringen, må få like muligheter til å ruste seg for å mestre eget liv. Skolen favner de aller fleste barn og unge i samfunnet, det er derfor en viktig arena for helsefremmende arbeid. Jeg håper at denne studien kan utvikle ny innsikt og kunnskap som kan brukes i videre arbeid med helsefremmende skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder, Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / institutt for ernæring og folkehelse.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg trenger informanter som har erfaring med verdisettet *Peilemerkene*. Det kan være i form av utarbeidelse av prosjektet, implementeringen eller lærere som har erfaringer med verdisettet *Peilemerkene* i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Du vil få spørsmål om dine erfaringer knyttet til *Peilemerkene* i skolen. Hva har fungert og hva har fungert mindre bra? Jeg er også opptatt av dine refleksjoner rundt hvilken betydning verdisettet *Peilemerkene* har for elevenes mestring.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Jeg vil også intervju flere som har erfaringer med verdisettet *Peilemerkene*, samt fra andre skoler.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun meg og veilederne mine som vil ha tilgang til opplysningene du gir.

Vedlegg 2

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, du vil bli beskrevet med fiktivt navn, og din arbeidsplass vil ikke bli nevnt.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger, lydopptak og transkriberte data bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitet i Agder, Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / institutt for ernæring og folkehelse.

Veileder: Mige Helmersen

Epost: mige.helmersen@uia.no, tlf: 99162764

Veileder: May Olaug Horverak

Epost: may.olaug.horverak@birkenes.kommune.no, tlf: 99695081

Student: Ingunn Fladlid

Epost: Ingunf13@student.uia.no, tlf: 99799983

Vårt Personvernombud: Trond Hauso, tlf: 93601625

Epost: Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Vedlegg 2

Med vennlig hilsen

Migle Helmersen
Veileder

May Olaug Horverak
Veileder

Ingunn Fladlid
Student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Helsefremmende skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

[Meldeskjema](#) / [Helsefremmende skole](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

692416

Vurderingstype

Automatisk

Dato

05.10.2023

Tittel

Helsefremmende skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for ernæring og folkehelse

Prosjektansvarlig

Migle Helmersen

Student

Ingunn Fladlid

Prosjektperiode

09.10.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#) **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra

Vedlegg 3

- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



Ingunn Fladlid

Tidspunkt for godkjenning: : 20/10/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Helsefremmende skole - RITM0239907

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

FEK godkjenner søknaden under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden, og under forutsetning av at telefonnummer til personvernombud ved UiA settes inn i informasjonsskrivet.

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00

Vedlegg 5

Tema	Subtema	Kode
Handlingskompetanse	Demokrati Selvledelse Motstandskraft/ Empowerment Medvirkning	Kunnskap om homofili Lære å ha egne meninger Skape robuste elever Bevisstgjøring av medvirkning Samarbeid med foresatte Ta ansvar for egen utvikling Undervisningsøkter, lære om medvirkning Valgmuligheter i undervisningen Elevrådets ønsker blir behandlet profesjonelt Lytter
Sosial og emosjonell kompetanse	Skoletilknytning Toleranse Selvbevissthet Empati Motivasjon Styring av følelser Sosial støtte Sosialdeltakelse Respekt/relasjon	Trivsel Elevene/deltakerne trenger å lære nye mønstre I undervisning Forståelse for elevene Voksne som har tro på elevene Elevene får gjøre noe de liker Positivt elevsyn I trygge omgivelser Opplevelse av sosial støtte Opplæring av sosiale koder Legger til rette for fysisk aktivitet Sosialdeltakelse ved medvirkning Vise forståelse ved å se hele mennesket Skape relasjon mellom elever/deltakere Skape relasjoner mellom lærer og elev Ser at voksne kan beklage Forståelse for ulik kultur skaper respekt og relasjon Tilstedeværelse Gjensidig respekt Felles opplevelse
Stresshåndtering	Emosjonell kontroll Mestring/ sammenheng (SOC) Autonomi/kontroll	Trygge voksne God struktur Visualisere mestring Mestring ved medbestemmelse Bruker tid med elever/deltakere Felles opplevelser Små skritt av gangen Testing Ser hele mennesket Klare rammer
Psykisk helsefremmende kompetanse	Kunnskap om god psykisk helse og psykisk velvære	Opplegg for elever/deltakerne Se på muligheter

Vedlegg 5

<p>Struktur for arbeid med Peilemerker</p>	<p>Tverrsektorielt samarbeid Samarbeid med lærerutdanning Settes på agendaen av ledelsen</p> <p>Kollegialt Refleksjon</p>	<p>Fordele ansvar Reflekterende praksis</p> <p>Jobber jevnlig på Peilemerkene</p> <p>Peilemerkene blir styrket i sammenheng med andre tiltak og programmer Felles verdisyn, delingskultur Godt arbeidsmiljø Lærerens forståelse av peilemerkene</p>
<p>Utfordringer i skolen</p>	<p>Utfordrende elevadferd Omstilling i skolen</p> <p>Økonomi</p> <p>Organisatoriske utfordringer</p>	<p>Krevende for ansatte i skolen Mer ansvar for lærerne Mange baller i luften Relasjonen blir for nær Er lei av «nye» ting Kommer forståelse foran rasjonalitet? Voksne må kontrollere egne følelser Ensom lærer Elevene mister sosiale utflukter Mangelfull tilstedeværelse for helsesykepleier Mangler eierskap til Peilemerkene Mye utskiftning av elevgruppa i voksenopplæringen skaper lite stabilitet</p>

Vedlegg 6

Indikatorsettet Tema	Subtema	Stikkord/koder fra intervjuene	Sitat Hvert sitat er merket med en kode, K, og et nummer, 1,2,3,4,5,6,7 og 8. Nummeret er hvilket intervju sitatet stammer fra, og tallet bak er hvor i intervjuet jeg kan finne sitatet.
<u>Handlingskompetanse</u>	Demokrati	Kunnskap om homofili	K1b- 14:19. Vi må så noen frø i hodet deres i dag, i tillegg, uten å pålegge de det. Det må de finne ut av seg selv. Og her jobber vi jo med livsmester, det gjør vi. På noen måter. Diskutere homofili. Vi har hatt besøk Somalisk homofil, hun er jo kjent.
	Selvledelse	Lære å ha egne meninger	<p>K1a-05:29. Og det er jo kulturer som vi ofte møter her, spesielt da fra Syria hvor det er andre som bestemmer. Dette er ditt mål. Sånn skal du gå dit, eller nei. Og så kommer de til et land som har en helt annen kultur, religion, og språk som er vanskelig for dem.</p> <p>K1b-11:25- Du må ha din mening. Du må snakke det som du synes er riktig. Så en sånn diskusjon, det skaper mestring, det hjelper med å finne seg selv, hvem er jeg?</p> <p>K1b- 13:53. Jeg sier til deg, Hidjaben er en sak mellom deg og Allah. Hvis du mener i forhold til Allah at du skal gå med Hidjaben, ja... Men hvis du gjør det for å tilfredsstille din mann, eller din omgivelse, så setter jeg spørsmålet til det. Da kan jeg begynne å utfordre litt. Og det er ganske viktig.</p> <p>K2b- 35:46. Men hva vil du gjøre nå? Men du bestemmer det lærer. De har ikke hatt muligheten til å ta valg tidligere. Det kan gjelde både utdanning, det er andre, det er staten eller det er familien som bestemmer. Det kan være i timene. Hva trenger du å jobbe med nå? Du bestemmer, lærer. Nå må du prøve å se hva du trenger. Det er vanskelig å se det selv. De er ikke vant til å få muligheter til å kunne påvirke. Alt har blitt bestemt for dem.</p> <p>K3b- 35:24. Min opplevelse er at veldig mange er veldig vant til at det bare er læreren som bestemmer hva man skal gjøre. Så det å medvirke har de aldri tenkt på. Veldig mange har tenkt at de har ikke lyst til å gjøre det. Men de vet ikke hva de har lyst til å gjøre. De tror ikke at de trenger det, men de vet ikke hva de trenger. Så min erfaring er at noen av de sterkere har gjerne lyst til å medvirke, men de vet ikke hvordan.</p> <p>K8- 35:11. Jeg ser, vi har jo en del sånn, typ nesten arbeidsplan, eller blomst, eller hva du vil kalle det, og til slutten på fredagen så har jeg det de to siste timene. Ett sett med oppgaver der de kan velge litt og sånt. Det jeg opplever er at veldig mange av de elevene mine, sånn som i dag, da, så hadde jeg tre oppgaver som alle skulle gjøre, så kom de på en måte til en åpen del der det var mange forskjellige oppgaver de kunne velge. Det er vanskelig for noen. Der klarer de det som jeg har sagt, men så fort det på en måte blir litt sånn valg, så klarer de ikke å... De klarer ikke å velge.</p>
	Motstandskraft/ Empowerment	Skape robuste elever	K3b-19:04.

Vedlegg 6

			At jeg må også sette noen krav. Så den balansen der, mellom å ha forståelse og følge med, men samtidig så må man kanskje sette og være bestemt av seg.
	Medvirkning	Bevisstgjøring av medvirkning	<p>K1a 05:23. Og hvordan kan du nå dette målet? Hva er det som gjør at du kan nå det? Hva er det som hindrer deg fra å gjøre det? K1b-06:07. Så vi jobber som et lag, alle sammen. K3b- 36:09. Så trappa (peker på veggen, medvirkningstapp-SAMM) tenker jeg, også den er virkelig medvirkningen. De må bare forstå hva den er til. Men det er klart, det med å ønske, som du spør om, så er det jo litt sånn som du sier at det kommer litt an på at det ikke er sikkert de har tenkt på at de har mulighet til å gjøre det. Eller er det ikke sikkert at man vet helt hvordan man skal gjøre det? K7- 27:44 det er at vi ikke er flinke nok til å bruke ordet elevmedvirkning når vi snakker med elevene. De vet egentlig ikke det? Men vi prøver å være mer bevisst på å bruke ordet. For det er jo veldig mye som elevene får lov til å påvirke. K8- 32:58. Og så tror jeg jeg må passe på å si, av og til har jeg glemt faktisk, men jeg må passe på å si at nå får dere lov til å være med å bestemme.</p>
		Samarbeid med foresatte	<p>K2b-13:23 Vi har brukt noen av case-ene for foreldre, på en måte. K4- 12:05. Det er å ha et språk til foreldrene. Det må ligge litt i det. Det er ikke alt som skal avgå. Når jeg går inn og prater med foreldre. Så er det at jeg må ha et realistisk bilde. Nå jobber man med det. Det er alt som ikke kommer på plass med en gang. Kanskje nå er faget litt... Nå er det det andre som fokuserer på. Først på å komme på plass i seg selv. Så vil det andre komme. K4-12:39. Vi prøver å lage et godt skole-hjem-samarbeid. Det må vi ha. Så vi kan jobbe sammen. Det er kjempeviktig. K4-16:05. Vi skal være med i møter sammen med foreldrene. Vi må snakke samme språk. Alle sammen. Det er en stor ressurs. Det å lage bedre foreldremøter. Det er noe vi jobber med. Det at de føler seg inkludert. Vi har gjort det på en måte som føles litt naturlig. Vi er litt ærlig med tilbakemeldingene. Vi pakker det ikke inn. Sånn hvordan er læringssituasjonen.</p>

Vedlegg 6

<p><u>Sosial og emosjonell kompetanse</u></p>	<p>Skoletilknytning</p>	<p>Trivsel</p>	<p>K6-39:01 Vi kommer ikke utenom det allikevel. De må være trygge, trives og ha det godt som et utgangspunkt for å lære. K7-01:53 Jeg ser at dette med inkludering og inkluderingspraksis som er satsningsområdet nå er kjempeviktig for alle barn, og spesielt de som har ekstra behov, sånn at de blir inkludert og ikke ekskludert. Jeg ser at dette er et kjempeviktig satsningsområde, og peilemerkene ivaretar veldig mange behov. K7-02:40 Vi har gode lokaler, vi har nytt bygg, og det har noe med trivsel å gjøre. At ting er greit sånn. K7-37:30 Og veldig bevisst på dette her at der er en VI-SKOLE, det er mange forskjellige individer med at det gikk på elevsyn, at vi diskuterte ordentlig på dette med elevsyn. Og det har gjort oss ganske rustet for å takle det. Ja, så jeg tenker det å holde ting varmt og ikke glemme det, at det blir tatt med. K8- 12:24. Først og fremst så prøver jeg å få inn en tanke om at vi er et lag og at vi er en klasse. Som skal backe hverandre og hjelpe hverandre.</p>
	<p>Toleranse</p>	<p>Elevene/deltakerne trenger å lære nye mønster</p>	<p>K1b-11:00 Vi prater veldig mye. Hva er deres kultur, hva er vår kultur. Og akkurat for en uke siden snakket vi om likestilling. Og det finner vi ikke i Ukraina. Dama må være hjemme og høre på mannen. Og mannen som styre hele tiden, da får man ikke lov til å. Nå har vi begynt å snakke med dem, men du bor her i Norge, du er fra Ukraina, men du bor i Norge. Kb1-24:18. En stor utfordring jeg har hatt før er at arabiske menn ikke liker å bli ledet av kvinner. Så jeg har hatt inne, et par arabiske menn og jeg virkelig måtte fortelle dem at når hun er din lærer, så bestemmer hun i klasserommet. Selv om hun er kvinne. Og hvis ikke du kan innretter dette, så må du slutte. K7- 14:01 Det er en gutt som ikke har norsk opprinnelse, som har vært her nå et år, og som har mange problemer. Han er i systemet i forhold til diagnosen, men han har lært seg å si nei takk. Hvis det er noe han ikke vil, så sier han nei takk. Og det er jo høflig. Men han kan allikavel ikke unngå alt selv om han sier nei takk, så han må vi pushe innenfor det som er rimelig for han å delta. Så du kan oppleve, du kan absolutt oppleve det at det er mange fallgruver, fordi at du tilrettelegger rett og slett for mye noen ganger. Og da blir det på en måte, det som er ulemper er at hvis du forstår en elev i hel, så tar du vekk det at du ikke tror lenger at du forventer noe annet, og da mister du litt motivasjon. Så jeg tror forventninger innenfor rimelige rammer er viktig.</p>