

Opplevelse av sammenheng på arbeidsplassen

**Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper for
elever i skolen ha for læreres mestringsopplevelse av
bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon?**

HØGSKOLEN I VESTFOLD

Master i helsefremmende arbeid

Hege Sun Kristiansen

Juni 2009

15940 ord

Førord

Det er med mange og blandede følelser jeg nå avslutter min masteroppgave i helsefremmende arbeid. Med min helsefaglige bakgrunn har det vært spennende og lærerikt å få innsikt i HP's ideologiske og teoretiske landskap. Helsens og mulighetenes hjemland. Min reise gjennom dette studiet har vært svært lærerikt og til tider utfordrende, og jeg har mange å takke for endelig å ha kommet i havn.

Først og fremst en takk til dere lærere som stilte opp til studiens individuelle intervjuer, for at dere sjenerøst delte erfaringer, opplevelser og refleksjoner med meg.

Tusen takk til min veileder gjennom masteroppgaven Grete Eide Rønningen ved Høgskolen i Vestfold, for din toleranse og tålmodighet med en ivrig, frustrert og til tider nervøs student. Du har til tross for stort arbeidspress, vært tilgjengelig for meg, noe jeg setter stor pris på.

Takk til alle dere lærere, interne og eksterne, ved masterstudiet, for et faglig og engasjerende studieopplegg. Ikke minst en takk til alle medstudenter, for nyttige og kunnskapsrike innspill.

En spesiell takk til min gode studievenninne Hilde Forsmo, som tipset meg om skoleprosjektet i Bærum. Men først og fremst vil jeg takke deg for all fritid og energi du har brukt på å støtte meg, motivere meg og trøste meg i denne prosessen. Med din evne til å tenke pragmatisk, har du hjulpet meg å rydde i eget kaos. Ikke minst har din tro på meg gitt meg troen på meg selv.

Til slutt vil jeg takke min familie og spesielt min datter Silje, som i korte og lengre perioder har levd med en fraværende, frustrert og sliten mamma. Nå kan hverdagen normalisere seg. Endelig er det over!

Sammendrag

I følge læringsmål for mastergradsstudiet i Helsefremmende arbeid skal studiet kvalifisere til Helsefremmende arbeid i og mellom settinger (Høgskolen i Vestfold, 2006). Skolen utgjør i denne studien lærernes *arbeidsplass*, en sentral lokal setting, og er således forankret i faget helsefremmende arbeid.

Hensikt: Studien har fokus på sammenhenger mellom skoleprogram og læreres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon. Hensikten med undersøkelsen er å utforske hvilken betydning arbeid med samtalegrupper kan ha for læreres mestringsopplevelse i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd. Det er funnet lite forskning på dette området.

Metode: Studien har en kvalitativ tilnærming. Jeg benytter et fenomenologisk perspektiv, og fokuserer på lærernes livsverden ved å stille meg åpen og fordomsfri i forhold til deres opplevelser. Jeg har intervjuet fire lærere i denne studien.

Resultater: Lærerne som er intervjuet formidler at arbeid med samtalegruppene har styrket deres opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd, og at arbeidet har forsterket deres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i eget arbeid. Faktorer som influerer på de intervjuedes mestringsopplevelse er tilgang til økt kunnskap, ny innsikt i hva elevene sliter med, medvirkning og innflytelse rundt eget engasjement, og ikke minst anerkjennelse og tillit fra omgivelsene. Dette kan indikere at dersom planlegging og gjennomføring av skoleprogrammer tar hensyn til hvilke faktorer som influerer på lærernes ”opplevelse av sammenheng”, kan det bidra til å styrke lærernes selvfølelse i jobben, og således styrke lærernes potensial for mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon.

Nøkkelord: Helsefremmende arbeidsplass, salutogenese, ”opplevelse av sammenheng” (OAS), mestringsopplevelse, forebyggende innsatser i skolen, implementering, prosjektet ”plan for implementering av samtalegrupper i skolen” P.I.S.

Summary

What meaning can work with support groups for students in the school have for the teachers' experiences of specific challenges in their own work?

Purpose: This master`s thesis is about exploring the impact of working with support groups, and how it influences on teachers' sense of coherence in meeting with pupils who`s parents are divorced. The purpose is to further strengthen the teachers' perception of their work as meaningful, and to contribute for health promotion research.

Background: When a teacher feels inadequate to the different challenges in school, this feels like a personal defeat. Traditionally it is expected that a teacher should master the most academic and behavioral challenges that school life has to offer.

Method: The thesis is a qualitative study. I have used a phenomenological perspective to my study, which means to ask open and unprejudiced in relation to their experiences. Data is collected from four individual interviews with teachers who have experience with support groups.

Results: Teachers in this study illustrates the message that works with conversation groups have enhanced their experience of apprehend, manageable and meaningful in meeting with pupils whose parents are divorced. There are different factors that can influent on schoolteachers perception to master their work. Some factor how discussed in this study is; teachers access to further knowledge, new acquaint in difficulties among pupils, participation, influence on their own engagement, acknowledgement and trust from surroundings. This may indicate that if the planning and implementation of school programs take into account the factors that influence teachers' perception of the context ", it may help to enhance teachers' self-esteem in the job, and thus strengthen the potential for teachers' experiences of specific challenges in their own work.

Keywords: Health Promoting workplace, salutogenese, "sense of coherence" (SOC), coping, prevention of bets in the school, implementation, project "plan for implementation of support groups in school" (PIS).

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	3
Summary	4
Innholdsfortegnelse	5
1.0 Introduksjon	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Formål med denne studien.....	9
1.3 Tidligere forskning	9
1.4 Mål, antagelser og problemstilling	11
1.5 Oppsummering	12
1.6 Oppgavens videre oppbygging	12
2.0 Teoretiske perspektiver.....	13
2.1 Helse.....	13
2.2 Det helsefremmende perspektivet i folkehelsearbeidet	13
2.3 Helsefremmende arbeidsplass	14
2.4 Mestring og mestringens forankring i et salutogent perspektiv.....	15
2.5 Salutogenese og opplevelse av sammenheng	16
2.5.1 Hverdagens begripelighet – på arbeidsplassen.....	18
2.5.2 Hverdagens håndterbarhet – på arbeidsplassen	19
2.5.3 Hverdagens meningsfullhet – på arbeidsplassen	19
2.6 Prinsipper og strategier for implementering.....	20
2.7 Oppsummering	21
3.0 Metodiske perspektiver	22
3.1 Tematisering.....	22
3.2 Planlegging og utvalg	23
3.3 Intervjuing	24

3.4	Transkribering	25
3.5	Analyse.....	25
3.6	Verifisering.....	27
3.6.1	Reliabilitet	27
3.6.2	Validitet.....	27
3.6.3	Generaliserbarhet.....	28
3.7	Rapportering.....	29
3.8	Etiske betraktninger.....	29
3.9	Oppsummering	31
4.0	Empiri	32
4.1	Forskningsspørsmål 1.....	32
4.1.1	Oppsummering	35
4.2	Forskningsspørsmål 2.....	35
4.2.1	Oppsummering	38
4.3	Forskningsspørsmål 3.....	38
4.3.1	Oppsummering	40
4.4	Oppsummering av empiri.....	41
5.0	Drøfting.....	42
5.1	Begripelighet	42
5.2	Håndterbarhet	45
5.3	Meningsfullhet.....	48
5.4	Oppsummering	51
6.0	Avslutning	52
7.0	Litteraturliste.....	54
	Vedlegg:.....	60
	Vedlegg 1: Om prosjektet ”Plan for implementering av skilsmissegrupper i skolen (P.I.S.)	61
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	63

Vedlegg 3: Invitasjon til lærere som har erfaring fra samtalegrupper i skolen (i forhold til barn som har opplevd samlivsbrudd).....	65
Vedlegg 4: NSD	66
Vedlegg 5: REK	67

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Arbeid er viktig for menneskers materielle velferd og helsen på godt og vondt. Arbeid gir økonomisk trygghet, sosial kontakt, identitet og struktur i tilværelsen. Mange knytter mye av sin selvfølelse til jobben (St.meld.nr.16, 2002- 2003). Når en lærer opplever utilstrekkelighet overfor ulike utfordringer i skolen, kan dette føles som et personlig nederlag. Dette gjelder ikke minst i skolen der det tradisjonelt forventes at en lærer skal mestre de fleste faglige og atferdsmessige utfordringer som skolehverdagen byr på (Visser, 2000).

Gode mestringsbetingelser gir økte muligheter for å ivareta helseverdier. Å fastsette hva som gir et miljø gode kvaliteter for mestring er en sentral utfordring (Sørensen og Seierstad, 2002). Begrepet salutogenese og mestringsprosess henger tett sammen, men salutogenesebegrepet er i større grad knyttet til en helhetlig teori, noe jeg vil komme tilbake til. Salutogenese kommer av det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet *genesis*, som betyr opprinnelse (Sommerschild, 2006). Antonovsky (2000) sier at den salutogenetiske orientering, ikke bare er en forutsetning for, men også innebærer å formulere og videreutvikle en teori om mestring.

Vi ønsker alle å ha mulighet til et arbeid som gir mening og innhold i tilværelsen. Arbeidet skal være passe belastende og stemme med vedkommendes kompetanse og øvrige forutsetninger (Hanson, 2004). Medvirkning og innflytelse som mestringskapende aspekter, har gjennom lovgivningen blitt viet større oppmerksomhet i forhold til utvikling av helse på arbeidsplassen. Den norske arbeidsmiljøloven understreker blant annet betydningen av et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon. Dette innebærer blant annet at arbeidsgiver skal legge til rette for informasjon, nødvendig opplæring og medvirkning i systemutforming og av den enkeltes arbeidssituasjon (Arbeidsmiljøloven, 2009). Det kan derfor være interessant å se på hvilken betydning ulike arbeidsmåter i skolen kan ha for læreres opplevelse av sin arbeidssituasjon som meningsfull.

1.2 Formål med denne studien

Denne studien har som formål å undersøke eventuelle sammenhenger mellom skoleprogram og læreres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon. I studien er skoleprogram avgrenset til å gjelde samtalegrupper som arbeidsmåte. Bestemte utfordringer i lærernes arbeidssituasjon er i denne studien rettet mot elever som har opplevd samlivsbrudd. I takt med at familieoppløsning er blitt mer og mer vanlig, er skilsmisseproblematikk ett eksempel på utfordringer som fører med seg behov for effektive strategier og tiltak i skolen (Sommerschild, 2006).

Erfaringer viser at bruk av grupper og gruppesamtaler er en metode som kan fremme helse. Samtalegrupper gir en opplevelse av at man ikke er alene. Flere internasjonale artikler viser til gruppeintervensjon som forebyggende og helsefremmende tiltak. Blant annet Sandler (2000), viser til i sin artikkel at opplevd effekt av mestringsstrategier fører til økt bruk av krefter på mestring. Dette skaper en god sirkel som igjen bidrar til mindre psykiske problemer.

Ved å intervjuere lærere på en systematisk måte kan vi gjennom deres erfaringer få mer kunnskap om hva som er viktig for å bevare, og eventuelt styrke grad av mestring knyttet til bestemte utfordringer i arbeidssituasjonen deres. Studiens hensikt er å styrke potensialet for læreres mestringsopplevelse. Eventuelle indikasjoner eller retninger som undersøkelsen gir, kan ha betydning for nye forskningsperspektiv og for forebyggende innsatser i skolen.

Forskningmessig er tema interessant da litteraturen sier en del om risikofaktorer rundt barns opplevelse av skilsmisse, og behovet for effektive tiltak i skolen (Kramer, 1996). Derimot hva som styrker lærernes mestring i møte med slike utfordringer, og hvordan skoleprogrammer påvirker deres mestringsopplevelse ser ut til å være et område som er mindre utforsket.

1.3 Tidligere forskning

For å finne tidligere forskning valgte jeg å gå bredt ut i forhold til tema. Nøkkelord var helsefremmende arbeidsplass, læreren som leder, lærere og mestring, forebyggende innsatser i skolen, skilsmisseproblematikk som utfordringer i skolen. Noen av studiene er hentet fra databasene "Academic Reserach, Pub Med, Eric og Isi Web Of Sciense. Flere av studiene jeg fant var kvantitative studier med bruk av stort tallmateriale, med hovedfokus på risikoperspektivet rundt barns opplevelse av skilsmisse, eksempelvis (Breivik & Olweus, 2006). Færre studier var gjennomført gjennom erfaringsbaserte tilnærminger, eksempelvis

som (Graham, 2004). Noen studier påpeker større behov for læreres engasjement, lokalt samarbeid og kunnskap om effektive verktøy i skolen.

En studie av Shinoda (2001), avdekker noen sentrale faktorer som påvirker elever som har opplevd samlivsbrudd og deres atferd i skolesammenheng. Blant annet undersøker studien skolens og lærerens rolle, og belyser hva lærere observerer i arbeid med elever som har opplevd samlivsbrudd. Det som fremkom gjennom intervju av lærerne var tilbakemeldinger om at skolen kan spille en betydelig rolle i å påvirke elevers tilpasning etter samlivsbrudd. Samarbeid med foreldre, og tilrettelegging av et inkluderende og bekreftende miljø rundt elevene oppgis som viktige faktorer. Studien kan således sies å belyse betydningen av skolen som en sentral lokal setting for helsefremmende arbeid.

En studie av Shaw (2004) ”Teaching Dilemmas or Teachable Moments”, viser at blant annet lærere ofte forventes, uten spesiell forvarsel, å hjelpe studenter gjennom vanskelige situasjoner i livet. Mange lærere opplever utilstrekkelighet i forhold til å håndtere store utfordringer som elevene sliter med. Ett eksempel kan være skilsmisseproblematikk. Likevel føler mange lærere et ansvar og en plikt til å hjelpe og veilede elevene gjennom kriser. Studien viser til at lærere som tilegner seg strategier og kunnskap om elevenes atferd i vanskelige livssituasjoner, opplever å få større kontroll over og muligheter til å snu læringsdilemmaer til lærerike øyeblikk (Shaw, 2004). Strategier og kunnskap kan eksempelvis være ulike skoleprogrammer som lærere tar i bruk.

Rørnes mfl. (2006) sier i en rapport oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet, at læreren er skolens viktigste redskap. Daniels et.al. (1998) sier det vil være av stor betydning å forsøke å reflektere seg fram til mønster av sammenhenger for å finne ut av hva det er som gjør at lærere *mestrer* enkelte utfordringer, men ikke andre.

En studie utført av Scandinavian Journal of Psychology, viser at skilsmissebarn er overrepresentert blant dem som sliter med angst, depresjon, dårlig selvbilde og nedsatte skoleprestasjoner (Størksen, 2006). Dette illustrerer aktualiteten av skilsmisseproblematikk som ett eksempel på en viktig utfordring i skolen, og til behovet for kompetente og engasjerte lærere.

Tradisjonelt forventes det av en lærer å mestre de fleste faglige og atferdsmessige utfordringer som skolehverdagen byr på. Det kan således være betydningsfullt å utforske mønster av sammenhenger til hva som bidrar til mestring hos lærere. Jeg fant derimot få studier som

belyser skoleprogrammer og konkret hvilken betydning det kan ha for læreres mestringsfølelse. Dette har derfor påvirket de antakelser og spørsmål som jeg nå søker og få svar på.

1.4 Mål, antagelser og problemstilling

Målet med denne undersøkelsen er og utforske hvilken betydning arbeid med samtalegrupper kan ha for læreres mestringsopplevelse i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd. Det er min antakelse at arbeid med samtalegrupper for elever i skolen, kan styrke lærernes faglige og personlige kompetanse, og at når lærerne opplever positive endringer hos elevene, har det betydning for deres eget engasjement og motivasjon i videre elevarbeid.

Ut fra dette kan problemstillingen formuleres slik:

”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper for elever i skolen ha for læreres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon?”

Mestring forstås her i et salutogent perspektiv, og mestringsopplevelse knyttes opp mot Antonovskys (2000) teori, ”opplevelse av sammenheng”. Kjernebegrepene i denne teorien er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Utgangspunktet er at gjentatte livserfaringer bestående av en indre sammenheng, balanse mellom over og underbelastning og grad av medbestemmelse kan styrke eventuelt svekke ens ”opplevelse av sammenheng”, og dermed ens opplevelse av å mestre. Teorien vil bli nærmere omtalt i teorikapitlet.

For å belyse problemstillingen blir følgende spørsmål stilt:

- 1) *”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper i skolen ha for læreres opplevelse av begripelighet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd”?*
- 2) *”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper i skolen ha for læreres opplevelse av håndterbarhet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd”?*
- 3) *”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper for elever i skolen ha for læreres opplevelse av meningsfullhet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd”?*

For å belyse spørsmålene har jeg valgt å ta utgangspunkt i ”Plan for implementering av skilsmissegrupper i skolen” P.I.S. Dette er et skoleprogram som benytter samtalegrupper rettet mot elever som har opplevd samlivsbrudd, og som er et prosjekt fra Bærum kommune 2004- 2008. Innholdet i samtalegruppene er valgt med bakgrunn i tenkning om beskyttelsesfaktorer for utvikling av negativ helseopplevelse. Antonovskys helsebegrep om beskyttelsesfaktorer og salutogenese, hva som fremmer helse, er utgangspunkt for temaene som blir tatt opp i gruppene (Mostue, 2008). Samtalegruppene blir omtalt som P.I.S, og denne forkortelsen vil benyttes videre i denne studien. Mer utfyllende bakgrunn og informasjon om prosjektet P.I.S. og evalueringsrapporten kan leses i vedlegg til studien.

1.5 Oppsummering

Opplevelse av utilstrekkelighet i forhold til utfordringer i egen arbeidssituasjon kan oppleves vanskelig og påvirke læreres profesjonelle ferdigheter og personlige situasjon. Muligheter for medvirkning og innflytelse i eget arbeid, sies i norsk lovgivning å gi næring til en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon. Å utforske sammenhenger mellom skoleprogram og læreres mestringsopplevelse, kan bidra til å styrke læreres kompetanse og opplevelse av å mestre utfordringer i eget arbeid. I denne studien knyttes mestring opp mot ”opplevelse av sammenheng”, og skoleprogram knyttes opp mot samtalegrupper P.I.S. Skilsmisseproblematikk omtales som ett eksempel på en utfordring som lærere i stadig større grad møter, og som øker behovet for nye strategier i skolen.

1.6 Oppgavens videre oppbygging

I kapittel 2 presenteres teoretiske perspektiver og problemstillingens relevans til helsefremmende arbeid. Kapittel 3 omhandler metodiske valg og gjennomføring av studien, samt etiske betraktninger. Empirien presenteres i kapittel 4, og deretter drøftet i kapittel 5. Til slutt følger oppsummering og avslutning av studien. De sentrale aktørene i studien er lærerne. De vil i hovedsak bli omtalt som lærere, men også deltaker, intervjuperson og informant vil bli brukt gjennom studien.

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg belyse *helsebegrepet*, og *helsefremmende arbeid* som en del av folkehelsearbeidet. Studiens og problemstillingens relevans til helsefremmende arbeid vil påpekes. Helsefremmende arbeidsplass vil omtales som en sentral setting for helsefremmende arbeid. Jeg vil belyse begrepet *mestring*, og hvordan mestring kan forstås i et salutogent perspektiv. Kjernekomponentene i teorien ” *opplevelse av sammenheng* ” på arbeidsplassen, vil bli redegjort for. Jeg vil også omtale noe *implementeringsteori* for å kaste lys over problemstillingen. Teorien som presenteres her er derfor ingen helhetlig teori, men et utvalg av ulike perspektiver som er ment å belyse tema og forskningsspørsmål for denne studien.

2.1 Helse

Å klargjøre hva en selv forstår med helse, og hva andre mennesker mener når de bruker det samme begrepet, er nødvendig når vi skal jobbe med forebyggende og helsefremmende arbeid (Arntzen og Hauger, 2003). Det finnes flere definisjoner på helse som vektlegger ulike aspekter. Eksempelvis er WHO (1986), og Hjort (2005) mye brukt i litteraturen. Jeg har i dennes studien valgt å fokusere på helseforståelsen til Antonovsky, da denne er sentral for problemstillingens perspektiver.

Antonovsky forklarer helse som noe alle mennesker har mer eller mindre av hele tiden. Tanken er at man befinner seg på en tenkt linje mellom dårlig helse og optimal helse, med muligheter for å bevege seg mot økt helse, mot den positive pol (Antonovsky, 2000).

I forståelsen av helse er det viktig å se relasjonen mellom det helsefremmende (salutogenese) og helsehemmende (patogenese) perspektivet. Salutogenese og patogenese er to atskilte prosesser som fremkommer fra to ulike idegrunnlag (Hanson, 2004). Ulike helseforståelser gjennom tidene er tett sammenvevd og danner et bakteppe for utviklingen av det helsefremmende arbeidet. De ulike helseforståelsene har alle en betydningsfull plass i det totale folkehelseperspektivet.

2.2 Det helsefremmende perspektivet i folkehelsearbeidet

Folkehelsearbeid defineres som: ” *Samfunnets totale innsats for å opprettholde, bedre og fremme folkehelsen. I dette ligger nødvendigheten av å styrke verdien som gir det enkelte*

individ og grupper mulighet for ansvar, delaktighet, solidaritet, mestring og kontroll over eget liv og situasjon” (Sosial- og helsedepartementet, 1998).

Idègrunnlaget for helsefremmende arbeid ble manifestert på den første internasjonale konferansen for helsefremmende arbeid i Ottawa, Canada i 1986. Helsefremmende arbeid defineres som: ”*Den prosess som setter folk i stand til å få økt kontroll over og forbedre sin helse*” (WHO, 1986). Helsefremmende arbeid vektlegger positiv helse og velvære i motsetning til sykdom og lidelse. Det salutogene perspektivet på helse er derfor sentralt i helsefremmende arbeid, og relevant for denne studiens problemstilling, som søker å forstå læreres mestringsopplevelse ut fra et salutogent perspektiv.

Helsefremmende arbeid vektlegger troen på at mennesker har ressurser og kapasitet til å definere egne problemer og evne til å fatte beslutninger som påvirker egen helse (Tones and Green, 2004). Å fokusere på hva som bidrar til å styrke helse kan ledes av spørsmål som, hva er det i menneskets livsmiljø og hos individene selv som er generelle motstandsressurser, hva kan man gjøre for å bevare eventuelt forbedre sin helse? (Antonovsky, 2000).

Gjennom å sette utfordringer under lupen ved forskning og utredning kan man bygge deltakerressurser og styrke betingelser for helse (Sørensen, 2006). Skoleprogram, eksempelvis samtalegrupper (P.I.S.) som denne studien konkret tar utgangspunkt i, kan bidra til å styrke læreres kunnskap og ferdigheter i praktiske metoder innenfor helsefremmende arbeid.

Helsefremmende arbeid vektlegger hverdagslivet og sosiale fellesskap, og troen på at helse skapes og utvikles på arenaer der mennesker bor, arbeider og lærer (WHO, 1986 og Health Promotion glossary, 1998). Studiet helsefremmende arbeid vektlegger arbeid i og mellom settinger. Arbeidsplassen er en sentral setting for helsefremmende arbeid, en sosial kontekst der mennesker samhandler over tid (WHO, 1986).

2.3 Helsefremmende arbeidsplass

I Norge ble den første nasjonale konferansen om helsefremmende arbeidsplasser presentert i 2002 gjennom et samarbeid mellom Statens arbeidsmiljøinstitutt, partene i arbeidslivet, Administrasjonsdepartementet og Sosialdepartementet (Bjørnstad, 2006).

Lillestrømerklæringen om helsefremmende arbeidsplasser startet en prosess som vektla betydningen av relasjoner mellom mennesker, deres mulighet for utvikling, samt å bygge et

inkluderende arbeidsliv og organisasjonskultur der dialog, likeverd og åpne prosesser var sentrale elementer (Bjørnstad, 2006).

Hanson (2004) sier at helsefremmende arbeid på arbeidsplassen kan beskrives som en balansegang mellom et ”top-down” initiativ og et ”bottom-up” engasjement fra hver enkelt medarbeider. Ledelsens visjoner og politiske føringer må balanseres med medarbeidernes opplevelse av frihet, muligheter og ressurser. Viljen til å medvirke avgjøres til syvende og sist mye av om det enkelte individ ser noen mening for seg selv til å delta og engasjere seg.

2.4 Mestring og mestringens forankring i et salutogent perspektiv

Mestring beskrives i litteraturen på flere måter. Noen teorier tar utgangspunkt i mestring som en forsvarsreaksjon som er karakteristisk for det enkelte mennesket, et trekk ved den enkeltes personlighet. Andre ser mestring som en motsetning til dette, og mener at menneskets mestringsadferd er målrettet, situasjonsbestemt og foregår bevisst. Når våre viktige verdier eller mål blir utfordret, truet eller tilintetgjort, opplever vi en psykologisk stressituasjon. Mennesket vil søke å imøtegå, unngå eller klare denne stressituasjonen på forskjellig vis. (Lazarus, 1984)

Hvem er sårbare for hjelpeløshet og hvem er ikke? Seligman (1992) forklarer dette ut fra en teori om lært hjelpeløshet. Ens innlærte måte å forklare på stammer direkte fra hvordan man ser seg selv i verden på, om man tenker på seg selv som verdifull og ønsket, eller som verdiløs og håpløs. Det er dette som kjennetegner en optimist eller en pessimist. Å øke sitt nivå av generell optimisme vil kunne snu nederlag i livet på en mer positiv og vedvarende måte.

Mestring kan også handle om konstruktive måter å leve med menneskelig smerte og motgang, og om å kunne reise seg etter et nederlag. ”Resilience”, forstått som motstandskraft, mener Germundsson (2000) sannsynligvis ligger i den menneskelige natur, og er ressurser man må forsøke å fremme.

Sommerschild (2006) presenterer en modell for mestringens vilkår (etter Libos skisse, 1969), som kan sies å harmonere med Antonovskys teori om ”opplevelse av sammenheng”. Motstandskraften bygges opp gjennom forutsigbarhet i hverdagen, bekreftelse på eget verd og tilhørighet. Fellesskap, verdier og sosial støtte som nettverket kan gi er med på å gi livet en

overordnet mening. For å erfare at man kan noe, må krav og oppgaver harmonere med ens muligheter. Samtidig gir følelsen av å være til nytte, ta ansvar og være medmenneske, næring til egenverdfølelsen. Å møte og mestre motgang er nært beslektet med det å kunne noe. Med den grunnleggende egenverdfølelsen, selvutviklet eller fremhjulp, kan man bedre møte livets utfordringer med motstandskraft.

Mestring kan forstås og forklares på ulike måter. Mestring kan knyttes til motstandskraft og motstandsressurser, og harmonerer således med Antonovskys teori om ”opplevelse av sammenheng. Begripeligheten, håndterbarheten og meningsfullheten blir slik det her fremstilles, sentralt for opplevelsen av mestring.

2.5 *Salutogenese og opplevelse av sammenheng*

Teorien om ”opplevelse av sammenheng” forsøker på en overordnet måte og forklare hva som er viktig for at mennesker skal bevare og eventuelt forbedre sin helse (Hanson, 2004).

Svar på helsens kilde blir definert som: *”en global innstilling til tingene som uttrykker i den grad man har en gjennomgående, vedvarende, men dynamisk tillit til at de stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø er strukturerte forutsigbare og forståelige, og at det finnes tilstrekkelige ressurser til rådighet for å håndtere de krav som stilles, og at kravene oppleves som utfordringer det er verdt å engasjere seg i”* (Antonovsky, 2000).

”Opplevelse av sammenheng”(oas) beskrives som en global orientering og som en allmenn menneskelig egenskap, en grunninnstilling som hovedsakelig grunnlegges i oppveksten. I voksen alder blir ikke en persons ”oas-nivå” så lett påvirket, spesielt ikke for de med en allerede sterk opplevelse av sammenheng. Derimot påpekes at individer med en svak opplevelse av sammenheng har større muligheter til å styrke denne gjennom nye meningsskapende, begripelige og håndterbare opplevelser. Slik kan opplevelse av sammenheng forstås som en menneskelig kvalitet som bidrar til at helsen bevares eller forbedres (Antonovsky, 2000). I hvilken grad arbeid med samtalegrupper bidrar til å bevare eller styrke lærernes mestring, er blant annet noe som ville være interessant å finne ut av i denne studien.

Antonovsky sier videre at en persons opplevelse av sammenheng er den faktor (ikke den eneste faktor), som i stor grad er bestemmende for hvor godt man ”svømmer i livets flod”. Forskjellige mennesker klarer seg forskjellig selv om den elven man svømmer i er den samme. Hemmeligheten bak denne forskjellen er det han prøver å forstå (Antonovsky, 2000).

Sentralt i den salutogene orientering er fokus på en aktiv tilpasning til miljøet med forståelsen av at stressfaktorer er allestedsnærværende, men med en visshet om at mange selv med en meget høy stressbelastning overlever og klarer seg fint. Å bli utsatt for krav eller stressfaktorer det ikke er noen umiddelbar eller automatisk respons på skaper en spenningstilstand, og måten denne spenningstilstanden håndteres på er avgjørende for om utfallet blir patologisk, nøytralt eller helsefremmende Antonovsky (2000).

I motsetning til å ha fokus på risikofaktorer, brukes i stedet begrepet ”generelle motstandsressurser”, som kan være penger, jeg - styrke, kulturell stabilitet, sosial støtte og lignende, som virker effektivt mot en lang rekke stressfaktorer. Koplingen mellom helse og generelle motstandsressurser forklares ved at de utallige stimuli og stressfaktorer man hele tiden bombarderes med settes inn i en meningsfylt sammenheng og gjøres forståelig. Ved at man gang på gang gjør seg slike omfattende og vedvarende erfaringer, utvikles med tiden en sterk opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2000).

Anders Hanson (2004) illustrerer en modell ”opplevelse av sammenheng” på arbeidsplassen. Her viser han hvordan begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet kan fungere som bakgrunn for analyse, planlegging og veiledning når man ønsker å fremme helse på arbeidsplassen.

TABELL: Arbeidsplassens opplevelse av sammenheng (sense of coherence – soc)

Begripelighet	Håndterbarhet	Meningsfullhet
<i>Kunnskap om</i>	<i>Ressurser og støtte</i>	<i>Motivasjon</i>
Omgivelsene	Materiale og verktøy	Visjoner
Arbeidsområdet/fagområdet	Mennesker	Mål
Arbeidsplassens historie	Tydelig organisasjon	Rimelig lønn
Arbeidsplassens organisering	Klare retningslinjer	Fordeler
Arbeidsinnhold		
Arbeidsmiljø	<i>Påvirkningsmuligheter</i>	<i>Vurderinger</i>
Egen rolle	Arbeidstempo	Etikk og moral
Endringer	Arbeidsplanlegging	Sentrale vurderinger
	Beslutninger	Rettferdig behandling
<i>Tilbakemelding fra</i>		
Sjefen	<i>Kompetanse</i>	<i>Positive opplevelser</i>
Kolleger	Fagkunnskap	Relasjon til kollegaer
Kunder/brukere	Sosial kompetanse	Relasjon til sjefer
	Kommunisere	Trivelig miljø
		Humor
	<i>Ork eller evne/overskudd</i>	Variasjon i arbeidet
	Fysisk evne	Trivselsaktiviteter
	Psykisk evne	Selvfølelse
	Distansering	
	Pauser	

(Fritt oversatt fra svensk til norsk fra Hanson, 2004:126)

2.5.1 Hverdagens begripelighet – på arbeidsplassen

Antonovsky forklarer begripelighet som opplevelser karakterisert ved en indre sammenheng. I den grad man oppfatter de stimuli man konfronteres med i det indre eller ytre miljø som kognitivt forståelig, ordnet, sammenhengende og som strukturert informasjon, og ikke som kaotisk, tilfeldig og uforklarlig. Stimuliene forventes forutsigbare, eventuelt at de passer inn i en sammenheng og kan forklares (Antonovsky, 2000).

Begripelighet på arbeidsplassen kan for eksempel bety å ha oversikt over ulike nivåer i organisasjonen. Hvordan ser arbeidsprosessene ut, og hvor er jeg selv og hvilken funksjon har jeg selv i systemet. Begripelighet kan også handle om evne til å ta til seg informasjon, hvordan man tolker det man ser og hører, og hvordan man forstår sammenhenger mellom årsak og virkning. Også ens språklige evne, hukommelse, logiske tankeevne og kreativitet har

betydning for grad av begripelighet. Opplevelse av lav begripelighet, ikke å vite eller forstå kan føre til usikkerhet og følelse av ikke å strekke til (Hanson, 2004). Arbeid med samtalegrupper kan bidra til økt forutsigbarhet for lærerne i forhold til utfordringer i eget arbeid, og dermed til økt opplevelse av å mestre.

2.5.2 Hverdagens håndterbarhet – på arbeidsplassen

Håndterbarhet kan forstås som opplevelse av hensiktsmessig belastningsbalanse. I den grad man oppfatter å ha ressurser til sin rådighet som er tilstrekkelige til å klare de krav og stimuli man til enhver tid utsettes for. Til rådighet betyr ressurser man selv har kontroll over eller som kontrolleres av en legitim annen. Sterk opplevelse av håndterbarhet gjør at man ikke så lett føler å være et offer for omstendighetene eller ser på livet som urettferdig (Antonovsky, 2000).

Håndterbarhet i praksis handler om den evne og mulighet individet har til å påvirke sin situasjon og sine omgivelser. Det handler om den hverdagsmakt og tilgang på ressurser individer trenger for å kunne håndtere sitt liv på en helsefremmende måte. Individet ses på som en aktiv deltaker og ikke som en passiv mottaker av beslutninger og forutsetninger som samfunnet stiller.

Håndterbarhet på arbeidsplassen kan bygges opp gjennom å ha både en formell fagkunnskap og erfaringskunnskap. Gode kommunikative egenskaper, støttende og positive arbeidskollegaer og en velfungerende organisasjon er også betydningsfullt for hvordan man opplever håndterbarhet. Å håndtere egen arbeidssituasjon handler om ens innflytelse og kontroll over egne premisser og arbeidsvilkår, blant annet muligheten for å påvirke arbeidstempo og ta egne initiativ. Dersom oppgavene og kravene blir for mange og vanskelige, kan det føre til frustrasjon og følelse av utilstrekkelighet (Hanson, 2004). Samtalegrupper kan være et verktøy som gir lærere bedre beredskap til å møte ulike utfordringer og forventninger som stilles til dem. Blant annet forventningen om å håndtere og hjelpe elever som har opplevd samlivsbrudd.

2.5.3 Hverdagens meningsfullhet – på arbeidsplassen

Meningsfullhet i betydning medbestemmelse handler om i hvilken grad man er involvert som deltaker i de prosesser som former ens liv og daglige erfaringer, samt opplevelse av at den gjeldende aktivitet er sosialt verdsatt. Meningsfullhet skapes gjennom motivasjon og

engasjement på områder som gir følelsesmessig mening, en følelse av at de stimuli og krav tilværelsen fører med seg er verdt å investere energi i (Antonovsky, 2000).

Motivasjonsfaktoren beskrives som sentral og som den viktigste komponenten av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. For en motivert og engasjert person er veien lettere til forståelse av hva man holder på med og til å mobilisere ressurser. Begripelighet anses som nest viktigst fordi høy håndterbarhet avhenger av forståelse. Likevel henger komponentene nært sammen, og mestring avhenger derfor av opplevelse av sammenheng som helhet (Antonovsky, 2000).

På arbeidsplassen kan faktorer som bidrar til opplevelse av meningsfullhet blant annet være kollegaer, yrkesstolthet, egen utvikling, positivt fysisk og sosialt arbeidsmiljø. Relasjoner er viktig i seg selv, å bli sett, behøvd og ettertraktet. Organisasjoner og arbeidsgivere som leder mennesker gjennom sterkt meningsskapende arbeid har fokus på at motivasjon og engasjement kommer innenfra mennesket selv og ikke som et resultat av ordre ovenfra (Hanson, 2004). Arbeid med samtalegrupper kan bidra til at lærerne opplever muligheter for utvikling av kompetanse, variasjon i vante arbeidsoppgaver, og anerkjennelse, som gir mening til eget arbeid.

Helse kan styrkes eller svekkes alt avhengig av hvordan hverdagslige aktiviteter organiseres og gjennomføres. Helsefremmende arbeid fokuserer ikke bare på aktivitetene i seg selv, men også på at *måtene* man gjennomfører de på, har helsekonsekvenser (Høgskolen i Vestfold, 2006).

2.6 Prinsipper og strategier for implementering

Å ta seg frem i og ta i bruk mangfoldet av programmer som skolen oversvømmes av, kan være en utfordring i seg selv. Av den grunn er det viktig å kartlegge skolens villighet for endring for å sikre at den skjer i en samkjørt organisasjon med et samkjørt personale. Forutsetninger som ligger i skolens kultur kan være et viktig forarbeid (Larsen, 2005). Under organisasjonens synlige overflate finnes uformelle forhold skapt i samhandling mellom menneskene som befinner seg i organisasjonen (Klemsdal, 2006).

Levin og Klev (2006) sier at individets rolle i utviklingsarbeidet er knyttet til i hvilken grad det skapes et faktisk eierskap og utløser drivkrefter hos den enkelte. For å underbygge

lærernes motivasjon må programmet forankres både på lærer og skolenivå, og det må legges til rette for å skape et eierforhold til det ”nye” (Larsen mfl, 2005). I formelle organisasjoner skapes ofte et behov for definering av hva som er det unike ved nettopp denne virksomheten. Utvikling av en felles forståelse og integrering i skolens mål og planer kan være med på å gi en fellesskapsfølelse. (Røvik, 1998).

Innføring av nye planer vil kreve at nødvendige ressurser prioriteres for å støtte oppunder programmets målsettinger (Wreder, 2005). Utvikling av kompetanse kan tilrettelegges ved bruk av pedagogiske refleksjonsmøter, der lærerne får mulighet til å utveksle erfaringer og synspunkter, og gjennom det lære fra andres positive og negative erfaringer. Dette kan bidra til å opprettholde lærernes motivasjon og engasjement for programmet (Tiller, 2006).

Evaluering har fokus på både prosess og resultat. Erfaringer viser at evaluering som en anledning til læring er viktig, og at det også kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse hos de ansatte (Bergersen og Hauge, 2003)

2.7 Oppsummering

Ulike helseforståelser danner bakteppe for folkehelsearbeidet, der helsefremmende arbeid både nasjonalt og internasjonalt står sentralt. Studien har fokus på lærernes arbeidsplass, en sentral setting for helsefremmende arbeid. Mestring forstått i et salutogent perspektiv harmonerer med Antonovskys teori ”opplevelse av sammenheng” (oas), og danner et teoretisk bakteppe for studiens problemstilling. Kjernebegrepene i teorien, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet kan fungere retningsgivende når man ønsker å fremme helse på arbeidsplassen. Hvordan skoleprogrammer organiseres og gjennomføres har også betydning for lærernes motivasjon og engasjement. Et meningsfylt arbeid handler i stor grad om å kunne gjøre en god jobb, relasjonen til de en jobber sammen med og muligheten til utvikling. I neste kapittel redegjøres for metodiske valg og gjennomføring av studien.

3.0 Metodiske perspektiver

Det er forskningsspørsmålene som gir et prosjekt retning og avgrenser valg av metode (Kalleberg, 2002). Det jeg søker å forstå er lærernes mestringsopplevelse. En kvalitativ tilnærming og et fenomenologisk perspektiv er derfor vurdert som mest hensiktsmessig i denne studien. Det innebærer i følge Kvale (2006) å ha fokus på personens livsverden, å være åpen og fordomsfri i forhold til intervjupersonens erfaringer. Videre innebærer det å fremheve presise beskrivelser, å søke etter beskrivelsens sentrale betydning. Dette er forskjellig fra en hermeneutisk forståelse, der forskeren går dypere enn til det som sies, og skaper meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten. Kvale (2006) beskriver syv faser i det kvalitative forskningsintervju: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Jeg vil benytte disse syv stadiene i den metodiske gjennomgangen av studiet. Ethiske betraktninger vil bli omtalt til slutt. Kritikk til egen metode blir påpekt underveis og blir derfor ikke drøftet i et eget kapittel.

3.1 Tematisering

Det er gjort mye forskning på risikofaktorer rundt samlivsbrudd og skilsmisser, og kvantitative undersøkelser ser ut til å være dominerende på feltet. Kvantitative studier kan gi kunnskap om sammenhenger mellom fenomener og kartlegging av deres utbredelse. Eksempler på kvantitative metoder kan være eksperiment eller spørreskjemaundersøkelser. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et allerede utprøvd og eksisterende skoleprogram som bakgrunn for studien, og bruke samtale med ansatte som grunnlag for empiri. Undersøkelsesenheterne i min studie er lærerne. Formålet med studien er å få tak i den enkelte læreres opplevelser og oppfatninger rundt et tema, og kvalitativt forskningsintervju egner seg godt til å få frem enkeltindividers fortolkning av et fenomen (Jacobsen, 2005). I et individuelt intervju kan man få informasjon om hva informanten identifiserer som betydningsfulle faktorer for egen mestring. Intervjuformen gir informanten mulighet til å eksemplifisere, beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, samt klargjøre og utdype sine egne perspektiver rundt temaet gjennom dialog med intervjueren (Kvale, 2006). På bakgrunn av dette kan det kvalitative forskningsintervju tilføre forskningsfeltet noe mer enn det som er mulig å få frem gjennom en spørreskjemaundersøkelse.

3.2 Planlegging og utvalg

I planleggingen av denne studien fant jeg først frem til generell litteratur og forskning rundt tema. Gjennom en studievenninne fikk jeg høre om et skoleprogram opprinnelig fra Bærum kommune. Dette vakte min nysgjerrighet, og jeg tok derfor kontakt med prosjektleder for dette skoleprogrammet. Prosjektleder og jeg etablerte kontakt gjennom mail og telefon hvor vi reflekterte rundt tema og mulige forskningsspørsmål. I følge prosjektleder er det lite fokus på lærernes mestringsopplevelse i en slik sammenheng, noe vi derfor begge fant interessant å undersøke nærmere.

Planen var først å samle interesserte lærere til fokusgruppeintervju, og jeg sendte skriftlig henvendelse til lærere som hadde vært med eller var med i prosjektet. Men tiden gikk og det kom liten respons, og det så ut til at fokusgruppeintervju kunne bli vanskelig pga. rekrutteringsvanskeligheter. I samråd med min skoleveileder bestemte jeg meg for å benytte individuelle intervjuer i stedet for fokusgrupper. Begrunnelsen var for få respondenter og tidsperspektivet i forhold til planleggingen. Tema eller forskningsspørsmål ville ikke bli særlig påvirket av endringen. Jeg tok etter hvert direkte kontakt med flere skoler og snakket med en og en lærer. Etter en dag med telefoner hadde fem lærere sagt seg villig til å stille opp på intervju. Dato, sted og klokkeslett ble avtalt med hver og en.

Jeg gjennomførte fire intervjuer, med tanke om muligens å gjennomføre ett senere, noe jeg tok stilling til først etter å ha bearbeidet de fire første intervjuene. Transkribering og bearbeiding av datamaterialet ble såpass tidkrevende at jeg innså at flere intervjuer ville ta for lang tid. En kritikk til studien er at antall intervjuer jeg har valgt svekker studiens troverdighet i forhold til at datamaterialet er for snevert, og at dette vil vanskeliggjøre noen form for konklusjoner eller generalisering av resultatene. Jeg har likevel kommet frem til å gjøre det beste ut av det datamaterialet jeg har og heller vektlegge en grundigere tolkning av intervjuene, enn det jeg ville fått om jeg hadde gjennomført flere intervjuer. Tidsperspektivet og egen kapasitet har vært styrende for valg av antall intervjuer. Mitt resonnement i forhold til dette støttes av Kvale (2006) som sier at det kan være vanskelig å bestemme antall informanter på forhånd. For få intervjupersoner kan gjøre det vanskelig å foreta statistiske generaliseringer eller teste hypoteser om forskjeller mellom ulike grupper. Ved for mange intervjupersoner kan det bli vanskelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene.

I problemstillingen etterspørres sammenhenger mellom arbeid med samtalegrupper og lærernes mestringsopplevelse. I forhold til utvalget av respondentene var derfor kriteriet at de

jobbet som lærere og hadde erfaring med programmet. Andre variabler som kjønn, alder, bakgrunn og hvilket skoletrinn de jobbet på var av mindre betydning. Det er lærernes mestringsopplevelse knyttet til samtalegruppene generelt jeg er ute etter, og ikke hvilken betydning de nevnte variablene har på lærernes mestring. Dette er en bevisst avgrensning, der jeg ser at studien kunne avdekket flere interessante perspektiver dersom flere variabler ble undersøkt.

Tidsperspektivet for studien er bestemt til tredje juni 09. Analysing av transkripsjonene er oftest den delen av intervjustudiet som tar lengst tid. Et generelt inntrykk er at mange intervjustudier med fordel kunne basert seg på færre intervjuer, og heller mer tid på planlegging og analysing av intervjuene, dersom fokus er kvalitet fremfor kvantitet (Kvale, 2006). Jeg har utført alle fasene på egen hånd uten økonomisk støtte. Intervjuene foregikk i Bærum kommune. Bensin, bompenger og en blomst til hver av deltakerne gav et lite utlegg.

3.3 Intervjuing

Som forberedelse til intervjuene hadde jeg laget en halvstrukturert intervjuguide. Hensikten var at informantene skulle fortelle mest mulig fritt ut i fra noen bestemte temaer. Ved innledningen til intervjuene presenterte jeg meg selv og fortalte litt om formålet med intervjuet, om bruken av båndopptakere, og deres mulighet for når som helst under intervjuprosessen å trekke seg. Skriftlig samtykke og min taushetsplikt ble også avklart før intervjuet startet. Under intervjuene forsøkte jeg å legge vekt på en hverdagslig tone, med tanke på å skape en atmosfære slik at intervjupersonen skulle føle trygghet nok til å fortelle om egne erfaringer og følelser. Under intervjuet forsøkte jeg også å klarlegge meninger som respondenten kom med ved å gjenta meningsinnholdet og fjerne tvetydighet i svarene. Intervjuene ble avrundet med at jeg gjorde en kort oppsummering av de temaene vi hadde snakket om, og deretter spurte intervjupersonen om det var noe vedkommende ønsket å utdype nærmere eller spørre om.

De to første intervjuene foregikk på den enes arbeidsplass, en videregående skole i Bærum. Lærerne hadde skaffet et hyggelig rom med en lys og trivelig atmosfære, som gjorde at stemningen raskt føltes avslappende. De to neste intervjuene foregikk på en barneskole, også i Bærum. Intervjuene ble tatt opp på kassettbåndopptaker og hadde en varighet fra ca. 70 minutter til ca. 120 minutter. De fire intervjuene ble gjennomført i perioden fra februar til

mars 2009. Alle intervjupersonene var positive til å bli intervjuet, og opplevdes som engasjerte i temaet.

En erfaring jeg gjorde meg i løpet av disse intervjuene var behovet for å justere intervjuguiden mellom intervjuene i forhold til ordlyd, rekkefølge og plassering av noen spørsmål. Generelt hadde jeg en grei opplevelse av at temaene ble berørt og at spørsmålsguiden fungerte retningsgivende for både meg og intervjupersonene.

3.4 *Transkribering*

Transkriberingen av intervjuene ble foretatt umiddelbart dvs. dagen etter intervjuet var utført, for å ha mest mulig nærhet til samtalen og intervjusituasjonen. Første transkripsjon ble skrevet mer eller mindre ordrett slik som de intervjuede formulerte seg. Etter noe tid hørte jeg på intervjuene igjen og begynte å redigere uttalelsene på en mer sammenhengende måte, og sløyfet blant annet småord som: ikke sant, sånn, hm etc., der ordene ikke hadde noen betydning for meningsinnholdet i sitatene. Likevel har samtalene et klart muntlig preg, fordi informantene snakket delvis fritt, på egne premisser og uten for mange avbrytelser.

Transkripsjonen er ikke klippefaste data i en intervjuundersøkelse. De er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form, og kan i tilfeller fremstå som usammenhengende og forvirret tale (Kvale, 2006). Etter å ha transkribert og redigert intervjuene, sende jeg utskriften til hver enkelt intervjuperson slik at de kunne se over og komme med spørsmål og kommentarer. Jeg fikk tilbakemelding fra tre respondenter, hvorav en sendte forslag til noen endringer som jeg etterfulgte uten at dette hadde betydning for meningsinnholdet. En respondent ringte og gav uttrykk for at det var en interessant opplevelse å lese igjennom samtalen etter en stund. At det hadde bidratt til nye tanker og refleksjoner. Den tredje respondente gav tilbakemelding om at intervjuet hadde en svært muntlig form, men at hun kjente seg igjen i det som var blitt sagt. Alle tre respondentene stilte seg tilgjengelig for videre hjelp og assistanse i min oppgaveprosess. Den fjerde respondente har jeg ikke fått tilbakemelding fra på nåværende tidspunkt.

3.5 *Analyse*

Å analysere intervjumaterialet var både tids- og arbeidskrevende, samtidig som det var en kontinuerlig prosess. For å systematisere og organisere analysedelen, har jeg i hovedsak

benyttet Kvale (2006) som inspirasjonskilde, men også noe fra Everett og Furseth (2006). Teknikken som er valgt er en fenomenologisk basert meningsfortetting, som i korthet medfører en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer, og der målet er å fortette de uttrykte meningene slik at grunnleggende betydninger og meningsinnhold kommer frem. Vesentlig er at innhold og metode henger sammen (Kvale, 2006).

Analysen av datamaterialet startet allerede i intervjusituasjonen ved at jeg underveis i intervjuet oppsummerte hva deltakerne hadde uttrykt. Hensikten var å forsikre meg om at jeg hadde forstått hva de mente, og at de selv ble stimulert til å gjøre seg flere assosiasjoner rundt temaet. Etter transkriberingen leste jeg gjennom ett og ett intervju og forsøkte å danne meg et helhetsinntrykk av materialet. Deretter forsøkte jeg og identifiserte aktuelle temaer som kom frem. Kategorier fra intervjuguiden ble benyttet for å strukturere innholdsområdene. Disse var begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Disse ble markert med ulike fargekoder. I datamaterialet fant jeg meningsenheter som beskrev noe meningsfullt. Disse meningsenhetene ble ytterligere fortettet og deretter plassert innenfor de ulike innholdsområdene. Innholdsområdene fungerte som kategorier, og ble brukt for å tydeliggjøre og sammenfatte materialets meningsinnhold. Valget av kategoriene ble valgt ut ifra at jeg mente de hadde en direkte sammenheng med mine forskningsspørsmål. I den videre systematiseringen av materialet benyttet jeg variabler fra Anders Hansons modell av ”opplevelse av sammenheng” på arbeidsplassen, som da fungerte som underkategorier for begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Disse variablene var kunnskap, sosial støtte, ressurser, påvirkningsmuligheter, kompetanse, motivasjon verdier og positive opplevelser (tabell). Fortattede meningsenheter fra datamaterialet ble deretter fargekodet i forhold til hvilke variabler de ble tolket innunder. Noen meningsenheter var til dels overlappende og gled noe over i hverandre. En forklaring kan være at selv om de tre hovedkategoriene beskrives hver for seg, har alle kategoriene betydning for den totale ”opplevelse av sammenheng”. Kategoriene presenteres og eksemplifiseres med sitater for å illustrere hva jeg bygger mine ”funn” og argumenter på. Intensjonen med analysen var å kartlegge deltakernes opplevelser i arbeid med samtalegrupper, og muligens synliggjøre nye forskningsperspektiv på sammenhenger mellom skoleprogrammer og læreres mestringsopplevelse.

3.6 Verifisering

Verifisering av kunnskap handler om å vurdere studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, og verifiseringsarbeidet bør være en del av hele forskningsprosessen (Kvale, 2006). Forståelsen for verifiseringsproblematikken relatert til intervjuforskningen begynner i menneskenes livsverden og i deres dagligspråk. Pålitelige observasjoner, grader av overførbarhet og gyldige argumenter er en del av vår daglige, sosiale interaksjon (Kvale, 2006). Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for noen sentrale sider ved verifiseringsarbeidet knyttet til min intervjuundersøkelse.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig og sannferdig undersøkelsens data er. Hvilke data som brukes, måten de er samlet inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Jeg valgte å bruke båndopptaker under intervjuet for å hindre at data skulle misforstås eller endres ved senere analyse. Det var også for å få muligheten til å fokusere på selve samtalen og intervjupersonen uten for mange avbrytelser eller pauser. Underveis i intervjuet sjekket jeg ut om jeg hadde forstått intervjupersonen riktig ved å gjenta innhold i uttalelser, evt. ved å gjenta spørsmålet på en annen måte. Jeg utførte transkripsjonen alene, noe som kan svekke påliteligheten, men samtidig kan det å være to eller flere føre til uenighet om hva som egentlig er sagt på grunn av ulike avskrivningsstiler. At transkripsjonen ble gjennomført kort tid etter intervjuene, kan også styrke påliteligheten i datamaterialet. (Kvale, 2006).

3.6.2 Validitet

Validitet forstått som troverdighet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Validitet berører som nevnt alle stadiene i intervjuundersøkelsen, og validering bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen (Kvale, 2006). Som en del av den interne validiteten, sendte jeg til hver respondent i forkant av alle intervjuene, en kort introduksjon av tema og formål med studien, og litt om min bakgrunn og rolle i dette arbeidet. I etterkant av transkriberingen sendte jeg utskriften til hver respondent slik at de kunne si om de opplevde å

ha blitt gjengitt på en troverdig og relevant måte. Dette gjorde jeg for å styrke validiteten på datamaterialet.

I en sosial virkelighetskonstruksjon legges det vekt på både min troverdighet og dyktighet som forsker, i den grad jeg evner å ha et kritisk syn på egne tolkninger og til egne funn, men også til samtalens natur (Jacobsen, 2005). Et eksempel kan være at jeg under intervjuet klargjorde intervjupersonens uttalelser og gav tolkninger til det som ble sagt som ble bekreftet eller avkreftet av den intervjuede, og slik styrket intersubjektiviteten mellom meg selv som forsker og informantene. Det skal likevel sies at jeg gjennom mine tolkninger kan ha lagt føringer til intervjupersonens egen oppfatning av hva som ble sagt.

I et utvidet validitetsbegrep finnes også en pragmatisk side, som innebærer å bevege seg fra observasjoner og enighet gjennom dialog, til å skape forandring. Blant annet aksjonsforskning og aksjonslæring går fra å beskrive sosiale forhold til handlinger som kan endre de forholdene som undersøkes. Derav ”å forandre for å forstå” (Hem, 2003). Den kunnskap som forsker og deltaker sammen får om en sosial situasjon, brukes gjennom nye handlinger i situasjonen, og slik blir kunnskapens validitet testet i praksis (Kvale, 2006). Ved at lærere er med og utforsker de sosiale forhold som påvirker deres handlinger, og opplever seg selv som aktører og forskere i eget profesjonsfelt, kan bringe med seg store friskhetsgevinster (Tiller, 2006).

3.6.3 Generaliserbarhet

Ved kvalitative undersøkelser velger Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) å snakke om overføring av kunnskap i stedet for generalisering, fordi det siste gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier. En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt man lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger. Overførbarhet har alltid sine begrensninger og det kan være vanskelig å vite hvem denne kunnskapen er gyldig for. Virkeligheten er omfattende og kompleks, og empiriske funn vil være mer eller mindre vellykkede representasjoner av virkeligheten. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). I denne studien vil det være av nytte å se om kunnskapen og erfaringene som fremkommer kan generaliseres til lærere generelt, eller om nytteverdien hovedsakelig vil gjelde for de lærerne som allerede arbeider med eller har planer om å implementere samtalegrupper for elever i skolen. Som nevnt tidligere vil begrensning av perspektiv og antall respondenter i denne studien kunne svekke overføringsverdien, og ikke nødvendigvis være troverdige representasjoner for virkeligheten. En måte å finne ut mer om

dette på, kan være å sammenligne resultater fra denne studien med annen forskning på samme tema.

3.7 Rapportering

I rapporteringen er det viktig å ivareta de etiske retningslinjene vedrørende *informert samtykke, konfidensialitet og refleksjon over mulige konsekvenser av intervjuundersøkelsen*. Fordi jeg bare har fire intervjupersoner, har jeg av hensyn til konfidensialiteten, ikke kodet lærernes sitater. Av den grunn vil heller ikke lærernes kjønn omtales som vesentlig for sitatene. Skriveprosessen er en side ved den sosiale konstruksjonen av kunnskapen som innhentes fra intervjuene, og rapporten danner grunnlaget for forskningsmiljøets vurdering av kunnskapens gyldighet (Kvale, 2006). I denne studien er fremstilling av metode og funn utført og rapportert i samsvar med vitenskapelige kriterier, konfidensialitet og til de etiske aspekter.

3.8 Etiske betraktninger

En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende og den etiske refleksjonen er derfor en kontinuerlig prosess gjennom alle faser av studien (Kvale, 2006). Alle intervjupersonene fikk i forkant av intervjuet en skriftlig invitasjon til deltakelse av individuelt intervju, hvor jeg presenterte meg selv, min studiebakgrunn, samt at jeg informerte om tema for studien. Det ble understreket at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Det ble også nevnt at rektor ved skolen de jobbet på var informert om deres deltakelse i prosjektet, og hadde samtykket muntlig til dette.

Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker, men har ikke vært elektronisk behandlet ved at de er lagret på pc eller annen database. Umiddelbart etter transkribering ble alle båndopptakene slettet, og båndopptaker levert tilbake til Høgskolen i Vestfold. Transkripsjonene er lagret på pc med passordbeskyttelse. Navner på personer og skoler er ikke referert og informasjon som kan assosieres med intervjupersonenes identitet har blitt aidentifisert i arbeidet med datamaterialet, men uten at det har påvirket meningsinnholdet.

Intervjupersonene ble tilsendt utskrift av intervjusamtalen og fikk mulighet til å justere eller trekke tilbake sitater de eventuelt angret på. Alle intervjupersonene gav i etterkant av intervjuet positiv tilbakemelding på at det opplevdes godt å bli lyttet til, få snakke fritt og uforstyrret på en annen måte enn i større refleksjonsarenaer, og at det gav rom for refleksjon

og bevisstgjøring av egne tanker og følelser. I forhold til tema og problemstilling presiserte jeg at jeg ikke var ute etter lærernes private opplevelser, men heller de erfaringer som kunne knyttes til bestemte utfordringer i deres arbeidssituasjon, som i denne studien var rettet mot elever som har opplevd samlivsbrudd. Dette var med på å regulere balansen mellom den nærheten og distansen som oppstod mellom meg og intervjupersonene. I intervjusituasjonen var jeg oppmerksom på at dersom deltakerne beveget seg ut av den nøytrale sonen og flyttet seg mer over i en privat sone, forfulgte jeg ikke disse kommentarene videre. Intervjuguidens spørsmål ledet oss greit tilbake til temaets utgangspunkt.

I følge Malterud (2003) er det ikke fruktbart å stille spørsmålet *om* forskeren påvirker forskningsprosessen, men *hvordan* man påvirker. Dette gjelder uavhengig av metode, og det er viktig å være klar over og å kunne gjøre rede for forskerens påvirkning. Forskerens forforståelse er ofte en viktig side av forskerens motivasjon for å ville forske på et spesielt tema. En del av forskningsprosessen betyr å sette sin forforståelse til side, og være åpen for det empiriske materialet (Malterud, 2003). I forkant av intervjuet og som en del av planleggingen, hadde jeg laget en intervjuguide som fungerte som en skisse over de emner som var ønskelig å berøre, likevel var hensikten å la intervjupersonene mest mulig fritt beskrive sine erfaringer uten for mange avbrytelser av korrigerende eventuelt ledende spørsmål. Når samtalen stoppet opp eller det sporet for mye av tema, benyttet jeg spørsmålene fra intervjuguiden. I mitt arbeid med å fortette og søke etter meningsinnhold skal det likevel ikke sies at egen forforståelse ikke kan ha påvirket analysen. Når det gjelder min tilknytning til deltakerne, hadde jeg ingen kjennskap til noen av de fra før, og i forhold til prosjektets økonomiske rammer var det heller ingen jeg stod til ansvar for, slik at analyse og funn er ikke påvirket av slike elementer.

Transkribering av tekst er også et etisk anliggende. Jeg redigerte og skrev derfor sitatene på en mer sammenhengende og grammatisk riktig måte før jeg sendte de til gjennomsyn for intervjupersonene. Jeg sløyfet alle småord og uttrykk og pauser men uten å endre på meningsinnholdet. En uredigert transkribert samtale kan fremstå som usammenhengende og forvirrende tale, og kan slik virke fornærmende eller støtende på den intervjuede (Kvale, 2006).

Studiens hensikt er å styrke potensialet for læreres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon. Eventuelle indikasjoner eller retninger som

undersøkelsen gir, kan ha betydning for nye forskningsperspektiv og for forebyggende innsatser i skolen.

I følge lov om behandling av personopplysninger utløses meldeplikt eller konsesjonsplikt dersom prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og dersom opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk. Personopplysninger som ikke er sensitive, og som ikke behandles elektronisk er ikke meldepliktig (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Jeg ringte til både Regional komité for forskningsetikk (REK), Sør-Norge, og til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og informerte om mitt prosjekt. Jeg fikk pr. telefon og mail med sekretær J. H (REK), beskjed om at mitt prosjekt lå innunder deres godkjenning og derfor ikke trengte å søke skriftlig. Jeg fikk også pr. mail fra (NSD) ved fagkonsulent S. Ø. J beskjed om at jeg kunne starte opp med prosjektet uten søknad om konsesjon. Vedlegg fra NSD og REK følger oppgaven.

3.9 Oppsummering

Studien er en kvalitativ studie der jeg har benyttet et halvstrukturert forskningsintervju som metode. Det betyr at jeg har brukt intervjuguide som retningsgivende for temaer som ønskes belyst, men at lærerne ellers har beskrevet sine opplevelser fritt. Det er redegjort for analyseprosessen som er inspirert av Kvaales innholdsanalyse i syv stadier, samt etiske betraktninger. Teknikken som er benyttet er en fenomenologisk basert meningsfortetting. Kritikken av egen metode er at kun fire lærere har blitt intervjuet, noe som kan svekke studiens troverdighet og generaliserbarhet. En annen svakhet kan være at informantenes svar kan ha blitt feiltolket, og at spørsmålene som har etterfulgt har vært ledende. Valget av informanter, altså lærere som er involvert i samtalegruppene, kan også ha vært påvirket av mine egne antakelser i forhold til studien. En fare kan være at fremstillingen av lærernes beskrivelser kan oppfattes både uoversiktlig og omstendelig på grunn av vanskeligheter med å beskrive vesentlige og uvesentlige ting. Om fordelene kan være økt innsikt, så er ulempen desto mindre oversikt (Grønmo, 2002). I neste kapittel presenteres det empiriske materialet.

4.0 Empiri

Dette kapittelet er organisert i henhold til studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg vil ved hjelp av kategoriene ”begripelighet”, ”håndterbarhet” og ”meningsfullhet” belyse hvilken betydning arbeid med samtalegrupper (P.I.S.) kan ha for lærernes mestringsopplevelse i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd. Jeg har benyttet Hansons (2004) variabler på ”opplevelse av sammenheng” på arbeidsplassen som bakgrunn for spørsmålene i intervjuguiden. Lærernes opplevelser som presenteres vil bli belyst med sitater fra intervjuene.

4.1 *Forskningsspørsmål 1*

”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper i skolen ha for lærernes opplevelse av begripelighet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd?”

Gjennomgang av det empiriske materialet viser her til kunnskap om utfordringer som lærerne opplever å møte i skolen. Spesielt beskrives utfordringer lærerne ser hos elever som har opplevd samlivsbrudd. Det kan være alt fra konsentrasjonsproblemer i skolesammenheng, at lekser blir vanskelig til uro i klassen. En lærer formidler å observere at elever selv flere år etter samlivsbruddet kan slite. Hos eldre elever formidles det som en utfordring at de ofte tar på seg økonomisk ansvar ved å jobbe mye på fritiden, og de sliter med vanskelige valg for fremtiden, jobb, skole, kjæreste osv. En lærer beskriver dette slik:

”De får andre utfordringer. Spesielt her jobbes det blant elevene ganske mye ved siden av skolen, alt for mye etter min mening. De gjør det for å slippe og spørre om penger og være mellommenn for foreldrene, så de løser problemet selv, ved å jobbe”

Å forstå de utfordringer som mange elever sliter med i skolen som følge av samlivsbrudd mellom foreldre, settes av lærerne blant annet også i sammenheng med å forstå hvordan barn og voksne endrer seg i takt med omgivelsene og samfunnet generelt. De beskriver dette på ulike måter. En lærer gir uttrykk for å oppleve stor forskjell på elevene før og nå ved at elever i dag står mer på kravene sine og hevder sin egen rett. Elever oppleves som mer krevende i forhold til å bli sett og hørt. En annen lærer trekker frem at skolen har fått en del konkurrerende elementer til elevenes oppmerksomhet og tid. En lærer formidler at pengeforbruket høyt, at det stilles høye krav til elevenes hverdag i form av klær og utstyr og

ting de skal være med på. I tillegg til at kravene blir større og større, oppleves foreldrene å bli travlere og travlere, en endring over tid som beskrives som en stor utfordring. En lærer beskriver det slik:

”Jeg synes det er mange flere etter hvert som har en holdning som preges av at ting ikke er så farlig, det er ikke så nøye liksom. Det er mange konkurrerende elementer til elevens skolehverdag som tar veldig mye av deres tid og oppmerksomhet”

En annen lærer gir uttrykk for en mer optimistisk oppfatning av utfordringenes utvikling.

Læreren påpeker muligheten for å frigjøre ressurser og finne felles løsninger:

”Fra den tiden da foreldre ikke hadde noen de skulle ha sagt i skolen, så vil jeg mye heller foretrekke det sånn som det er nå. Jeg opplever mange foreldre veldig engasjerte. Foreldre må brukes til det de kan, og her er det foreldre som kan mye”...

På spørsmål om hvordan lærerne opplever at samtalegruppene prioriteres av skolens ledelse, svarer de at skolen har flere andre programmer og verktøy som omhandler psykososiale utfordringer hos elever, og at samtalegrupper er en av flere satsningsområder på dette feltet. En lærer beskriver å oppleve at det psykososiale arbeidet påvirker kulturen både blant elever og ansatte. Det blir mer ro, bedre stemning i miljøet og man får et felles språk.

”Jeg merker veldig godt at dette er en del av vårt utviklingsarbeid, og rektor har vært veldig tydelig på at dette vil hun”

Lærerne beskriver at skolens tilpasning i forhold til andre skoler og skolens identitetsskapende arbeid oppleves som betydningsfullt for forståelsen av egen ”yrkesidentitet”

”Vi driver og passer oss til. Hvem er vi i forhold til de seks, syv andre videregående skolene i umiddelbar omkrets”

I tillegg formidles at bevissthet rundt egen rolle og forståelse av hvilken påvirkning det har for deres involvering i samtalegruppene, er en viktig faktor for deres oppfatning av samtalegrupper som forståelig og hensiktsmessig.

”Gjennom min rolle som elevkontakt på skolen så er det hensiktsmessig at jeg bidrar i disse gruppene, fordi jeg har kontakt med mange av disse elevene likevel”

Lærerne formidler at de opplever skolens ledelse som engasjert og støttende til programmet og til lærernes arbeid med dette. Tilbakemeldingene fra elever, kollegaer og foreldre beskrives som forutsigbart i den grad ting tas opp og diskuteres i konstruktive sammenhenger, som eksempelvis ved oppfølgingssamtaler eller med helsesøster. Positive reaksjoner og opplevd støtte fra omgivelsene beskrives som utløsende for egen glede og motivasjon. En følelse av stolthet over egen jobbutøvelse. En lærer beskriver det slik:

”Andre lærere kan si, du verden så godt dere jobber nå, og det gjør meg jo glad, blir liksom mer motivert. En forelder ønsket først ikke å ha sitt barn med i en slik gruppe, men så hørte hun om to andre foreldre som hadde så god erfaring med slike grupper, så hun ringte tilbake og sa hun hadde ombestemt seg”

Å representere en skole med visjoner og mål, blir formidlet som noe som styrker samhold og opplevelse av et lærerfellesskap. I dette arbeidet formidles en grunnleggende tålmodighet til arbeidsprosessen, og tro på den enkelte elev.

”Vi må utvise tålmodighet, til det liksom har satt seg, at dette er et tilbud. På den skolen underviser de slik og slik, der er de gode på det. Vi må ha tro på elevene, og at det gjør en forskjell det vi holder på med”

En lærer påpeker i lys av tilbakemeldinger og opplevelse av støtte, variasjoner i holdninger og type respons fra kollegaer. Dette fremkaller en del tanker og refleksjoner. Spesielt påpekes ønske om større engasjement og bevissthet hos mannlige lærere i forhold til dette temaet:

”det er veldig vanskelig å diskutere, å ta opp sånne temaer, det har jeg sluttet med blant de mannlige kollegaene, fordi de ikke er særlig interessert i å følge opp en samtale på det”

Alle fire lærere beskriver samarbeidet med helsesøster som konstruktivt og verdifullt, både som en refleksjonspartner, som støttespiller i vanskelige situasjoner og som faglig berikende:

”Å samarbeide så tett med helsesøster gir meg veldig mye. Der vi kanskje har sett forskjellig på ting, så diskuterer vi det. Hun ser mer den helsemessige siden i forhold til meg som har den pedagogiske bakgrunnen”

4.1.1 Oppsummering

Arbeidet med samtalegruppene har bidratt til opplevelse av begripelighet hos lærerne i den grad de beskriver å ha kunnskap om ulike problemstillinger og utfordringer i skolen. Hvordan dette viser seg hos elevene, og hvordan de selv påvirkes av dette. De formidler bevissthet rundt egen rolle og erfaringsbakgrunn som betydningsfullt for at samtalegruppene oppleves som forståelig og hensiktsmessig. Individuelle og samfunnsmessige endringer over tid ses i sammenheng med dagens utfordringer i skolen, og synliggjør ulike måter å oppfatte og tolke ting på. Formidling av ulike tilbakemeldinger og opplevd støtte fra kollegaer, synliggjør holdningsforskjeller blant de ansatte. En utfordring kan være å generere fellesskapsfølelse blant lærerne på tvers av motsetninger og mangfold.

4.2 Forskningsspørsmål 2

”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper i skolen ha for lærernes opplevelse av håndterbarhet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd?”

Her beskriver lærerne hvordan de opplever at skoleprogrammet P.I.S. ble innført i deres skole, og hvilken påvirkning de selv har hatt i planlegging og gjennomføring av samtalegruppene. Lærerne formidler at initiativet til programmet kom gjennom et samarbeid mellom helsesøster og skolens ledelse. De ble spurt av rektor, og de formidler å oppleve sin medvirkning som frivillig og ikke som et krav. Lærerne uttrykker personlig engasjement i forhold til samtalegruppene og relaterer det til sin yrkesfaglige bakgrunn og personlige interesse for temaet. En lærer påpeker likevel noen tanker rundt balansen mellom forventninger og tilgjengelige ressurser som gir grunnlag for ettertanke og kan diskuteres. Det hentydes da til tendensen til høyt arbeidspress, ikke fra elever eller ansatte, men fra departementer og læreplaner som stadig er i endring:

”Det er alt departementet legger på oss, det å sette seg inn i nye ting hele tiden, det tar tid. Vi setter oss inn i noe nytt fordi det liksom skal være så bra, fordi noen andre er overbevist om dette, men så ser man etter hvert at...”

Lærerne formidler også opplevelse av å ha innflytelse og påvirkning, som kan illustreres slik:

”Dette er en del av min arbeidsavtale, det er opp til meg å organisere videre, og sånn vil jeg ha det, for da kan jeg se hvordan det kan passe inn i min timeplan”

Lærerne uttrykker å oppleve at samtalegruppene er godt forankret hos dem selv og hos ledelsen. Lærerne formidler ledelsen som tydelig og strukturert, der retningslinjer for programmet kommer klart frem:

”For det første blir det avsatt tid til det, timen er timeplanfestet og ikke bare tilfeldig satt opp. Det er en god struktur på det”

Støtte og tillit fra ledelsen, gir opplevelse av å bli tatt på alvor, og det genererer mer energi og ressurser til å engasjere seg i elevproblematikk. Å bli tatt på alvor av ledelsen understrekes av at elevene får dekket lunsj i forbindelse med samtalegruppene. Lærerne formidler også at ledelsen gir rom for å prøve ut konseptet, og gjøre seg erfaringer på godt og vondt:

”Vi har vært i litt sånn prøving og feiling denne første sesongen, og vi har diskutert med elever underveis. Det kan være veldig vanskelig sånn teknisk å få alt til”

Mulighet for refleksjon i etterkant av gruppene formidles som betydningsfullt for bearbeidelse og utvikling av nye ideer. Dette skjer i følge lærerne hovedsakelig i samtale med helsesøster, men også i forbindelse med obligatoriske oppfølgingsmøter. Disse refleksjonsarenaene blir opplevd som retningsgivende og som nyttig evaluering av samtalegruppene. En lærer beskriver hvordan samarbeidet med helsesøster oppleves slik:

”Helsesøster og jeg har samtaler i etterkant av hver gruppesamling, hvor vi reflekterer sammen. Det har påvirket meg både faglig og personlig tør jeg og påstå”

Lærerne formidler at å ha god innsikt i programmets konsept og hvordan det gjennomføres, oppleves viktig for egen trygghet og faglig kompetanse. Lærerne vektlegger at konstruktivt samarbeid, ulike refleksjonsarenaer og bevisstgjøring rundt arbeidet med samtalegruppene, gir grunnlag for større personlig utvikling:

”Jeg tror at samtalegruppene kan åpne for mulighet til å reflektere rundt sin egen situasjon. Jeg tror at dette gjør en forskjell både for elevene, lærerne, og for helsepersonell, at vi kan ha et samarbeid rundt disse tingene, slik at vi blir mer bevisst det vi gjør”

Betydningen av felles refleksjon og erfaringsdeling beskrives som betydningsfullt for å styrke lærernes trygghet og beredskap i møte med utfordrende elevarbeid. Spesielt erfaringsdeling

vektlegges som en viktig faktor i kompetanseutvikling hos lærerne. Å få økt innsikt i hva enkelte elever faktisk opplever i forbindelse med samlivsbrudd, kan gjøre det lettere for lærere å gi og få nyttige råd og tips, og formidles som verdifullt. En av lærerne kommer med tanker og refleksjoner rundt dette:

”Vi har en teamarena hvor hele småskoletrinnet og storskoletrinnet har hvert sitt møte en gang i uken hvor man kan ta opp ting. Arenaene har vi men spørsmålet er, bruker vi de, og har vi eventuelt behov for å bruke de litt mer? Det kan jo være at noen trinn har det...”

Et dilemma som lærerne påpeker i forbindelse med erfaringsdeling, er hvor mye andre lærere skal involveres og respekten for taushetsplikten overfor elevene. Lærerne uttrykker at felles refleksjon og erfaringsdeling på den ene siden kan bidra til å styrke lærernes trygghet og innsikt i møte med elever som sliter. På den andre siden skal de ta hensyn til elevenes behov for anonymitet. Som en lærer understreker er det en fin balansegang mellom å trekke andre lærere inn i, og samtidig unngå stigmatisering av elevene. I lys av dette formidler lærerne viktigheten av en åpen og tillitsfull kommunikasjon, både i forhold til elever og kollegaer. Dette kan illustreres ved følgende sitater:

”Når jeg ser problemstillinger som eleven kan slite med, så kan jeg gjøre læreren oppmerksom på det, samtidig må jeg passe meg for hva jeg tar opp med lærerne. Det er noe med nice to know need to know, men samtidig har lærerne behov for en drøftningspartner i forhold til vanskelig ting hos disse elevene. At vi er flere på skolen som kjenner til elevenes vanskelige situasjon, kan være bra”

Å legge til rette for en demokratisk dialog i samtalegruppene styrker i følge lærerne deres egne ferdigheter i å kommunisere med elevene, men også i forhold til å kunne snakke om utfordringer i generelle vendinger. En lærer beskriver å ha blitt mer bevisst på det å lytte, og faktisk høre etter hva elevene forsøker å si:

”Jeg har lært noe nytt, jeg har fått øynene opp for et nytt område som ikke direkte går innunder undervisningsområdet, men som gjelder flere og flere barn i vårt samfunn. Når jeg ser forskjell på før og etter å ha hatt disse gruppene, så er jeg blitt mer rik, rik på følelser overfor disse elevene, rik på opplevelsene de har delt”

4.2.1 Oppsummering

Lærerne formidler at arbeidet med samtalegruppene styrker deres håndterbarhet gjennom tilgang til ny kompetanse, og at innsikt i programmets konsept og implementering oppleves berikende. Økt innsikt i elevenes utfordringer stimulerer til egenrefleksjoner, og samarbeidet med helsesøster er i denne sammenheng vektlagt som spesielt verdifullt. De opplever å ha kontroll og innflytelse i forhold til egen medvirkning, og at ledelsen legger til rette for læring og utvikling. Det påpekes at trenden med innføring av stadig nye skoleprogrammer generelt, til tider kan overstige de opplevde ressursene. Lærerne påpeker dilemmaer og motsetninger i arbeidet med samtalegruppene som kan være fruktbart å løfte frem og reflektere rundt. Et dilemma som er beskrevet er balansen mellom fag og etikk, og hvordan det stiller krav til en åpen og ærlig dialog mellom berørte parter.

4.3 Forskningsspørsmål 3

”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper i skolen ha for lærernes opplevelse av meningsfullhet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd?”

Hva som gir lærerne opplevelse av meningsfullhet blir satt i sammenheng med hva de opplever som motivasjonsfaktorer knyttet til arbeid med samtalegruppene. Ny innsikt og forståelse for elevenes utfordringer bidrar i følge lærerne til økt motivasjon og vilje til å strekke seg lenger i forhold til å finne løsninger. Tidligere positive opplevelser og erfaringer fra samtalegrupper og elevarbeid blir fremhevet som betydningsfullt for lærernes inspirasjon og optimisme. Lærerne formidler at arbeid med samtalegruppene styrker egen trygghet på de vurderinger og beslutninger som må tas underveis. Det kan illustreres slik:

”Man blir tryggere fordi man har lyktes med noe underveis. Det henger veldig sammen med hva man selv gjør og hvilke tilbakemeldinger man får, man må være litt kreativ på ting også”

Positive tilbakemeldinger og støtte fra betydningsfulle aktører formidles å gi glede og opplevelse av anerkjennelse for det arbeidet de gjør. Respekt og tillit fra betydningsfulle personer, og det å bli oppfattet som en ressurs, beskrives av lærerne som noe som styrker selvfølelsen og troen på seg selv som en kompetent person. En lærer formidler dette slik:

”Jeg opplever det som litt stas, beundring kanskje. Enkelte lærere kommer og spør, de bruker meg, hva skal jeg gjøre i det tilfellet der osv. Man vokser jo litt på det da, spesielt hvis du kan bidra med noe de hører på...”

Lærerne formidler at samtalegruppens visjoner og målsetninger, løfter frem viktige verdier hos dem selv. Sentrale verdier hos lærerne kan være hvordan de ser på etikk og moral. Hva som er rettferdig eller urimelig. Lærerne formidler at arbeid med samtalegrupper forsterker troen på at det nytter å forsøke å forebygge, beskytte, og fremme barns lærings- og utviklingsmuligheter. Lærerne vektlegger barn og unges rett og behov for å bli sett og forstått. Det grunnleggende i å ta vare på barnas sorg og hjelpe de videre, blir omtalt både som en plikt og et etisk ansvar. En lærer forteller å være veldig bevisst på seg selv som rollemodell og forbilde overfor elevene. Det er viktig ikke å gjøre forskjell, eller påvirke med egne holdninger. Samtalegruppene bidrar på denne måten i følge lærerne til å skape en meningsfull bevisstgjøring av egne holdninger, væremåte og fordommer. De formidler at det bidrar til å skape tillit og et godt samspill med elevene:

”Jeg er veldig bevisst på ikke å påvirke med å ta noe parti til det å være skilt eller ikke. Alle disse samlivsbruddene er jo forskjellige med forskjellige årsaker”

Samspillet mellom elevene i samtalegruppen og gruppens sammensetning, blir av lærerne beskrevet som viktig for at gruppen skal fungere og bli en ”god gruppe”. En lærer forteller om en erfaring fra en samtalegruppe som ikke gav opplevelse av å mestre. Dette setter læreren i sammenheng med gruppens sammensetning av elever som ikke skapte et godt samspill. Når kommunikasjonen og dialogen uteble, forsterket dette også lærerens opplevelse av ikke å lykkes eller strekke til. Resultatet var en følelse av fortvilelse og resignasjon. Dette illustreres slik:

”Vi fikk ikke til dialogen, det stoppet opp. Jeg ble fortvilet på vegne av barna, de var i en gruppe de ikke hadde noe utbytte av. Vi ble så slitne og tenkte at vi får ikke noe ut av dette”

En lærer påpeker at fremmedkulturelle elever er lite representert i samtalegruppene, og ser det i sammenheng med kulturelle forskjeller og koder i synet på hva man snakker med menn og kvinner om:

”Hvis noen skulle få vite at de gikk i en samtalegruppe og snakket om slike ting med en mann, så tror jeg ikke det hadde gått så bra. Det er nok et stykke frem dit...”

Lærerne formidler at samtalegruppene gir variasjon i hverdagens arbeidsoppgaver. Det gir mulighet for å sette seg inn i et nytt felt som oppleves å gi faglig påfyll. Kurser og forelesninger som følger med, genererer inspirasjon og motivasjon i elevarbeidet.

Samtalegruppene vektlegger et salutogent perspektiv i sin tilnærming overfor elevene. Det innebærer at det bygger på positive ressurser hos elevene, og hjelper de å se muligheter der de selv ikke ser noen. Dette perspektivet beskrives av lærerne som meningsfullt for dem selv, ved at det forsterker troen på egen mestring. En lærer beskriver at engasjement og motivasjon blant annet forsterkes av å kunne være tilstede, å møte de der de er. Opplevelsen av å kunne trøste uten nødvendigvis å si så mye.

”Troen på at de har gode fremtidsmuligheter, at dette går an å bearbeide. Det handler om en grunnleggende tro på elevene, og at det kan gjøre en forskjell det vi holder på med”.

Glede og humor blir fremhevet av lærerne som verdifullt, å se det positive og humoristiske opp i all sorgen. Lærerne formidler at når de hører og ser elevenes glede av å være med i disse gruppene, genererer det også en opplevelse av glede og tilfredsstillelse hos dem selv. Det kan illustreres slik:

”Jeg har utbytte når du skjønner at det er barn som går videre i sin egen prosess. At det er bra for dem, at de får snakket om, og løst noe. Det er slikt som gir tilfredsstillelse, ja...”

”En gang var det en som sa, jeg visste ikke at elefantfamilier også skilte seg. Ja humoren er viktig”.

4.3.1 Oppsummering

Arbeid med samtalegrupper formidles av lærerne som motiverende i den grad det gir ny kunnskap og innsikt. Tidligere positive erfaringer i arbeid med samtalegrupper, gir i følge lærerne mening til eget engasjement. Positive tilbakemeldinger og positivt samspill med betydningsfulle personer gir opplevelse av anerkjennelse og glede i arbeidet. Respekt og tillit for det arbeidet man gjør, gir inspirasjon og optimisme til å fortsette. Sentrale verdier hos dem selv blir løftet frem og bevisstgjort i refleksjon og samhandling rundt gruppene. Lærerne formidler at arbeid med samtalegruppene gir variasjon i arbeidsoppgavene og at glede og humor i gruppene, styrker egen tro på at det man gjør utgjør en forskjell. At gruppens sammensetning er god vektlegges som sentralt for positiv samhandling og for lærerens opplevelse av å strekke til. Betydningen av en gruppes mangfold og spenningsforhold, og

hvordan det eventuelt influerer på lærerens opplevelse av mestring, kan være et interessant perspektiv i videre arbeid og utvikling av samtalegrupper i skolen.

4.4 Oppsummering av empiri

Lærernes opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet knyttet til samtalegrupper P.I.S., og påvirkningsfaktorer knyttet til samtalegruppene er beskrevet. Samtalegruppene slik det er utformet og gjennomført, formidles av lærerne å bidra til å styrke deres mestringsopplevelse i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd. Selv om lærerne formidler å ha medvirkning og innflytelse med mulighet for vekst og utvikling, er det pekt på muligheter for forbedringer og utvikling av handlingsrom knyttet til samtalegruppene. Lærernes delte opplevelser vil drøftes i neste kapittel.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøftes lærernes delte opplevelser fra undersøkelsen opp mot relevant teori og forskning. Noe teori som ikke er nevnt i teoridelen vil benyttes i drøftingen. Gjennom drøftingen søker jeg å få svar på studiens problemstilling: *”Hvilken betydning kan arbeid med samtalegrupper for elever i skolen ha for læreres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon?”* For å skape en ramme rundt drøftingen vil jeg bruke kjernebegrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet som overskrifter til hvilke ”resultater” som skal diskuteres. Noen få sitater er brukt i drøftingen, etter inspirasjon av Everett og Furuseth (2006). Det er viktig å påpeke at jeg i denne studien ikke har hatt fokus på andre lærere enn de som er involvert skoleprogrammet P.I.S. og at kun fire lærere er representert i denne studien. Det vil naturlig nok begrense mine muligheter for å konkludere og generalisere. Oppsummering og avslutning vil derfor hentyde til mulige tendenser og indikasjoner framfor resultater og konklusjoner. Studiens antakelser vil omtales i avslutningen.

5.1 *Begripelighet*

Ett av spørsmålene i denne studien er hva lærerne opplever som utfordringer i skolen og hvordan det påvirker egen arbeidssituasjon. Betydningen av å ha kunnskap om verden, eventuelt den organisasjonen man tilhører, og se sin egen plass i denne sammenhengen, er i følge litteraturen viktig for å bidra til en opplevelse av sammenheng i livet (Antonovsky, 2000). Evne til å ta til seg informasjon og tolke det som skjer rundt seg og dra slutninger mellom årsak og virkning inngår som viktig for begripelighet på arbeidsplassen (Hanson, 2004). Lærerne beskriver på ulike måter hva de opplever som utfordringer hos elevene. Studien til Størksen (2006) illustrerer aktualiteten av skilsmisseproblematikk som en sentral utfordring i skolen. Å begripe og forstå avhenger av i hvilken grad man oppfatter det som skjer rundt seg som logisk og konsistent, og ikke som tilfeldige eller uforutsigbare hendelser. At de stimuliene man utsettes for kan forklares og settes inn i en logisk sammenheng (Antonovsky, 2000). Hvordan man møter og tolker ulike stimuli og utfordringer kan også forstås slik Seligman (1992) beskriver, som en vanedannende tanke som er lært gjennom barndom og ungdom. Ens innlærte måte å forklare ting på stammer direkte fra hvordan man ser seg selv i verden på, om man tenker på seg selv som verdifull og ønsket, eller som verdiløs og håpløs. Oppfatter lærerne utfordringene de møter på en optimistisk eller en

pessimistisk måte? Ett eksempel fra studien i forhold til to ulike måter å oppfatte utfordringer på, kan være hvordan en lærer gir uttrykk for å oppleve større krav og forventninger om å bli sett, fra elever og foreldrene, og elever som ikke får tilstrekkelig oppfølging hjemmefra. En annen lærer observerer endring i en mer positiv retning, der foreldres potensielle ressurser frigjør muligheter for å skape felles løsninger. Boyce i Antonovsky (2000) beskriver alternativt at et biologisk utviklingsmessig grunnlag i form av rituelle handlinger muliggjør en tilfredsstillende håndtering av krise, altså en måte å mestre utfordringer på. Hans antakelse innebærer at menneskets behov for denne kontinuiteten på lik linje med begripelighet, påvirker grunnlaget for bevegelse mot den sunne pol.

Lærerne formidler at samtalegruppene sammenfaller med skolens øvrige strategier og utviklingsarbeid, og at omgivelsenes respons på deres engasjement oppleves som forståelig og forutsigbart ut fra denne definerte sammenheng. Lærerne formidler at programmet har gitt ny innsikt, og samtidig stimulert deres intellektuelle og kreative egenskaper. Det kan derfor se ut til at selv om lærerne oppfatter utfordringene noe ulikt, bidrar skoleprogrammet til en positiv innstilling og til optimisme. I et mestringsperspektiv er optimisme betydningsfullt for å snu utfordringer i livet på en positiv måte (Seligman, 1992). Visser (2000) påpeker at lærere som forstår sine egne handlinger, vil ha større muligheter til å møte utfordringer i sitt arbeid, og kunnskap om ulike strategier, kan bidra til at læreren blir trygg og sikker. Som en av lærerne formidler: ” *Man blir tryggere fordi man har lykket med noe underveis. Det henger veldig sammen med hva man selv gjør og hvilke tilbakemeldinger man får, man må være litt kreativ på ting også*”

Lærerne gir beskrivelse av sin egen rolle og funksjon i skolen, og hvordan de opplever at dette har betydning for deres involvering i samtalegruppene. Begripelighet på arbeidsplassen innebærer i følge Hanson (2004) å forstå hvordan organisasjonen er bygd opp, hvordan arbeidsprosessene ser ut og hvilken rolle og funksjon man selv har i systemet. Skolens visjoner rundt et felles identitetsskapende arbeid med å skape et bilde av ”hvem vi er”, har også betydning for forståelse av egen identitet. Dette påpekes også av en lærer som beskriver hvordan de arbeider med å avgrense seg selv fra andre skoler i området. I formelle organisasjoner skapes ofte et behov for definering av hva som er det spesielle og unike ved nettopp denne virksomheten. I dette ligger en forventning om å være en selvstendig og integrert enhet med klare grenser til omgivelsene (Røvik, 1998). Levin og Klev (2006) sier at

individets rolle i utviklingsarbeidet er knyttet til i hvilken grad det skapes et faktisk eierskap og utløser drivkrefter hos den enkelte. Det formidles blant lærerne stolthet over å være en del av et identitetsskapende arbeid. Det bidrar til å styrke samhold og tålmodighet til arbeidsprosessen. I lys av dette samsvarer lærernes beskrivelser med hva teorien sier.

Det kan likevel være grunn til å spørre seg hvorvidt det identitetsskapende arbeidet utløser positive drivkrefter hos andre lærere og ansatte på tilsvarende måte, eller om entusiasmen og visjonene rundt disse samtalegruppene kun er et resultat av noen læreres personlige engasjement og eierskap til ”programmet”. På spørsmål om informantene tror at andre lærere på skolen kunne tenke seg og bli mer involvert i arbeidet med samtalegruppene, svares det at det ikke har vært spesielt diskutert, og at ingen andre lærere har ytret noe krav eller ønske om å bli involvert. Det forklares med at i kraft av deres rolle og posisjon er det naturlig at de har blitt spurt, i tillegg til at de selv har personlig interesse for dette arbeidet. Det som kan se ut som en motsetning er at på den ene siden gir deltakerne uttrykk for at det ikke er tilfeldig hvem som får denne oppgaven og tilliten fra ledelsen. Det blir formidlet at det bør være en lærer som har interesse, kompetanse og erfaring i slikt arbeid i utgangspunktet. Samtidig er det ønske om at samtalegruppene skal øke oppmerksomheten og respekten hos lærere generelt fordi oppslutning hos lærerne er viktig for å lykkes i det videre arbeidet. En utfordring her kan være at skolens ledelse må bli tydeligere på og avklare forventninger til hvem og hvor denne kompetansen skal ligge hen og hvorvidt det er hensiktsmessig at alle lærere eller kanskje bare noen skal involveres. Har skolen ressurser til å inkludere flere i programmet, og hvilke konsekvenser får det for elevene? Å utelukke noen kan påvirke den generelle oppslutning fra lærerne i forhold til programmet, som igjen kan ha noe å si for fellesskapsfølelsen og lærersamholdet. Larsen mfl (2005) sier at å kartlegge skolens villighet for endring er helt nødvendig når man planlegger å innføre nye programmer og tiltak, for å sikre at den skjer i en samkjørt organisasjon med et samkjørt personale. Forutsetninger som ligger i skolens kultur kan derfor være et viktig forarbeid.

Opplevelse av begripelighet har i følge Antonovsky (2000) sammenheng med ens historiske og sosiokulturelle forankring. På arbeidsplassen kan kulturen bestå av de normer og verdier som preger våre handlinger og samhandling. Det former våre oppfatninger av verden og virkeligheten. Hva som er viktig og uviktig, verdifullt og mindre verdifullt (Klemsdal, 2006). Lærerne formidler at arbeidet med samtalegruppene oppleves verdifullt for dem på flere måter, men at det synliggjør et mangfold av forskjellige individer med ulike oppfatninger om hvordan ting bør gjøres, hvordan ting henger sammen, og hvordan de bør forstås. Klemsdal

(2006) sier at hvorvidt mangfold er en fordel eller en ulempe, avhenger av organisasjonens evne til å tydeliggjøre og anerkjenne forskjeller mellom de ansatte. Skolen må derfor være bevisst på sitt eget mangfold av perspektiver og oppfatninger. En lærer beskriver i lys av dette hvordan det oppleves å være stor forskjell på mannlige og kvinnelige lærere i forhold til holdninger og oppfatninger rundt arbeid med skilsmisseproblematikk i skolen. Dette påvirker læreren til å velge å ligge litt ”lavt” i forhold til å fronte programmet. Læreren gir uttrykk for å savne en bevisstgjøring av dette spenningsforholdet, og at det bør tas på alvor. Gjærum (2006) sier at kampen mot egen maktesløshet ikke kan vinnes ved å være bedreviter. Fagfolk opplever ofte en trussel om ikke å strekke til, og det skjer at noen løser det med arroganse og distanse. Ett spørsmål kan være om skolen i praksis har handlingsrom for å muliggjøre en slik bevisstgjøring, altså og skape en gjensidig forståelse av hvordan hver enkelt opplever og forholder seg til sine oppgaver, eller om det viktigste er å fremstå utad som en skole med felles verdier og visjoner?

Opplevelse som lærerne formidler i forhold til begripelighet i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd, ser på flere områder ut til å samsvare med litteratur og forskning. Det er likevel et poeng å trekke frem mulige motsetninger og spenningsforhold mellom skolens visjoner og lærernes generelle oppslutning til skoleprogrammet P.I.S. Et interessant perspektiv videre kan være å se nærmere på hvordan ulike oppfatninger og forståelsesrammer påvirker utvikling av fellesskapsfølelse og eierskapsfølelse i arbeid med skoleprogrammer.

5.2 Håndterbarhet

Lærerrollen er sammensatt og mangesidig og viser at det er mange ulike krav og forventninger som rettes mot læreren (Jacobsen og Thorsvik, 2002). Å være tydelig i sin kommunikasjon med elevene forutsetter at læreren føler seg trygg i lederrollen, slik at utfordringer i skolehverdagen kan møtes på en konstruktiv måte (Visser, 2000). Antonovsky (2000) sier at håndterbarhet handler om en hensiktsmessig belastningsbalanse. At man opplever å ha ressurser til sin rådighet som er tilstrekkelig for å klare de krav man stilles overfor.

Til tross for at samtalegruppene ser ut til å være godt mottatt av lærerne som er intervjuet, kan det være interessant å problematisere noen tanker en deltaker formidler i forhold til generelt arbeidspress. Det handler i hovedsak om krav fra departementer om stadig å sette seg inn i

nye ting. Ting tar tid, det innebærer mye arbeid, og følelse av å sitte langt utover arbeidstid. Læreren formidler at innføring av nye programmer noen ganger kan oppleves mer som en forventning fordi alle andre har det, og at det av den grunn ikke alltid lykkes. Parcel and Kelder (2000) bekrefter denne opplevelsen når de beskriver noen utfordringer ved innføring av ulike tiltak i skolen. En kritisk barriere for å integrere helsepedagogikk inn i klasserommene, kan være bredden i alle krav som plasseres på lærerne, en overarbeidet arbeidsstokk, samt at skolen er forventet å håndtere et mangfold av sosiale problemer, selv om de ofte mangler ressurser til å gjøre dette. Wreder (2005) belyser også dette dilemmaet når han påpeker at de fleste lærere ikke har utdanning i å formidle helse- og omsorgstjenester. Det betyr at jo mer et skoleprogram avviker fra et tradisjonelt undervisningsopplegg, desto viktigere er det å være oppmerksom på eventuelle rollekonflikter og overbelastning hos lærerne. Lærerne formidler at samtalegruppene har bidratt til utvikling av egen læringsprosess, både faglig og personlig. Spesielt fremheves samarbeidet med helsesøster som svært berikende. Det begrunnes med at helsesøster med sin helsefaglige bakgrunn kan tilføre lærerne annen kunnskap enn det pedagogiske. Dette perspektivet kan være nyttig og interessant å løfte frem når man ser etter sammenhenger mellom skoleprogram og læreres mestring.

Lærerne som er intervjuet beskriver samtalegruppene som godt forankret både hos dem selv og hos skolens ledelse. Det bidrar til at det oppleves lettere å frigjøre indre og ytre ressurser som igjen gir økt kompetanse. Dette støtter forskning innenfor implementeringsfeltet som sier at nødvendige ressurser må prioriteres, fordi innføring av nye planer ofte vil kreve tilleggsarbeid, som eksempelvis å tilegne seg nye strategier, utvikling av pedagogiske planer osv. (Larsen mfl, 2005). Hanson (2004) påpeker at håndterbarhet i arbeidslivet i stor grad nettopp avhenger av en ledelse som skaper muligheter for de ansatte til å handle, prøve seg frem, eventuelt mislykkes for så og prøve igjen. En lærer opplever å bli tatt på alvor ved å få muligheter til å prøve ut konseptet, og gjøre seg erfaringer på godt og vondt. Læreren formidler at det i starten var litt vanskelig å få alt til å stemme, men at det gis rom for å prøve og feile. Gjærum, (2006) sier at forståelsen av mestringsprosessen kan være en kilde til hjelp idet den innebærer at mestringsforsøk ikke nødvendigvis lykkes i første omgang, men at det gis nye muligheter.

Lærerne som er intervjuet forteller om erfaringsdeling, felles arenaer og refleksjon som betydningsfullt for egen kompetanse. Systematisk refleksjon over hva man holder på med, bidrar til å synliggjøre handlingsrom der valgmulighetene ofte er større enn man i utgangspunktet tror (Ausland og Hauge, 2003). Noen kommentarer fra lærerne kan være interessant å fremheve. Det formidles ulike oppfatninger av i hvilken grad erfaringer fra gruppene skal deles med andre utenfor gruppen. En av lærerne opplever at det i gruppene fremkommer viktig erfaring som man kanskje burde dele med andre lærere i større grad enn det som gjøres pr. i dag, og at det er noe å tenke på og eventuelt bringe videre. Rørnes mfl. (2006) påpeker at for å utvikle trygghet og sikkerhet som lærer er det nødvendig å samarbeide med kolleger og være en lagspiller. Gjennom å utveksle erfaringer kan lærere oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut, noe som igjen kan stimulere til og opprettholde motivasjon og engasjement. En av lærerne forteller at de i en periode hadde nettverksgrupper for de som jobbet med samtalegrupper P.I.S. En arena der kolleger og ansatte fra forskjellige skoler i kommunen kunne komme for å dele erfaringer. Spesielt var disse nettverksgruppene nyttig i forhold til å diskutere problemstillinger som kunne oppstå i samtalegruppene og som eventuelt påvirket gruppelederens håndtering og mestringsopplevelse. Da dette tilbudet forsvant, ble det opplevd som et stort savn.

Lærerne formidler at samtalegruppene har påvirket deres måte å kommunisere på overfor elever og andre, i den hensikt å skape tillit og samhandling. Hanson (2004) sier at håndterbarhet på arbeidsplassen bygger på ulike ferdigheter, blant annet evne til å kommunisere. Dialogen om hva som er viktig og meningsfullt er en god aktivitet. Lærerne opplever at samtalegruppene synliggjør motsetningsforhold, når de på en side ser nytten og behovet for erfaringsdeling, og på den andre siden skal unngå stigmatisering av elevene. Det vektlegges sterkt at tillit er sentralt for i det hele tatt å skape en samhandling. En lærer er veldig klar på at kontakten til elevene må etableres på deres premisser, gjennom tillit og det å bli kjent. Det begrunnes med at selv om det i dag er en stor andel elever som har skilte foreldre, er de redd for å bli satt i bås, derfor er det viktig å vise tålmodighet og la rekrutteringen til samtalegruppene skje hovedsakelig gjennom initiativ fra elevene selv. Dialogen, møtet mellom mennesker som er opptatt av den samme oppgave, å lære og å handle, blir brutt dersom partene (eller en av dem) mangler ydmykhet. Tillit er betinget av i hvilken grad begge sider kan godtgjøre sine ærlige, konkrete hensikter. Den kan ikke finne sted om ikke begge siders ord stemmer overens med deres handlinger (Freire, 2006). En lærer illustrerer nettopp dette ved å si: *"når vi snakker om taushetsplikt, for det har vi jo. Det vi*

sitter og lover må være til å stole på. Det kan ikke bli slik at vi sier vi har taushetsplikt, og så går vi og snakker likevel”.

Lærerne formidler at samtalegruppene bidrar til å styrke opplevelse av håndterbarhet i form av å ha kontroll og innflytelse rundt eget engasjement, og at skoleprogrammet oppleves som godt forankret både hos dem selv og ledelsen. Dette støtter forskning innenfor implementeringsfeltet som sier at nødvendige ressurser må prioriteres, fordi innføring av nye programmer ofte vil kreve tilleggsarbeid. Lærerne peker på et mulig spenningsforhold mellom erfaringsdeling og taushetsplikt. Dette stimulerer lærerne til å være bevisst på sin kommunikasjon og dialogens paradokser. De spenningene som oppstår, kan ut fra et helsefremmende synspunkt, være selve drivkraften i endrings - og utviklingsarbeid (Hauge og Ausland, 2003).

5.3 Meningsfullhet

Anders Hanson (2004) illustrerer hvordan ”opplevelse av sammenheng”(oas) kan settes inn i en pedagogisk modell i endrings- og læringsprosesser. I forhold til meningsfullhet kan man stille spørsmål som, hva gir dette meg, er dette viktig, er målet tydelig, vil jeg være med å bidra til utvikling? Hva er så lærernes ”fortellinger” til disse spørsmålene?

Antonovsky (2000) beskriver meningsfullhet som en positiv motivasjonsfaktor, som til dels oppstår i form av en avklart visjon og som gir følelsesmessig mening. Det kan beskrives som en positiv drivkraft som på forskjellige måter generer energi. Lærerne som intervjues formidler at arbeid med samtalegruppene bevisstgjør og løfter frem sentrale verdier hos dem selv. Visjoner og mål tydeliggjøres og gir mening til eget engasjement. Sentrale verdier kan være hvordan de ser på etikk og moral, hva de opplever som rettferdig og urimelig. Lærerne i studien fremhever barn og unges rett til å bli sett og forstått. Det grunnleggende i å ta vare på barnas sorg og hjelpe de videre omtales som et etisk ansvar. Dette samsvarer med studien til Shaw (2004), som viser at selv om mange lærere kan oppleve utilstrekkelighet i forhold til å håndtere utfordringer i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd, føler mange likevel et ansvar og en plikt til å hjelpe elevene gjennom kriser.

Lærerne som intervjues beskriver på forskjellige måter hvordan arbeidet med samtalegruppene har påvirket deres mestringsfølelse. Det formidles at positive tilbakemeldinger og opplevelse av sosial støtte fra betydningsfulle andre, styrker motivasjon og inspirasjon med elevarbeid. For bedre å forstå mestrings røtter kan det være interessant å se på hva som kan ligge til grunn for lærernes opplevelse av egenverd. Sommerschild (2006) påpeker at individets egen vurdering av ferdigheter som nærer selvbildet og egenoppfatningen ikke alltid sammenfaller med den reelle kompetansen. Man kan være flink, men selvnedvurderende, man kan være mindre dyktig men likevel være fornøyd med seg selv. Et individs selvbilde vil således alltid være noe mer enn summen av opplevd kompetanse på ulike områder. Videre sier hun at den spontane følelsen av egenverd næres like mye av samspillet med andre. Andre betydningsfulle personer danner et sosialt speil hvor den enkelte kan hente impulser til utvikling av selvbildet. Både den kompetanse man opplever å ha, og samspillet med andre betydningsfulle skaper sammen et overordnet bilde av selvet som i sin tur utløser følelsen av egenverd. Dette er en viktig del av et individs motstandskraft, eller motstandsressurser, som Antonovskys (2000) også ville vektlagt. Betydningsfulle andre er for lærerne i denne studien, ledelsen, elevene, kollegaer og foreldre. Positiv respons og sosial støtte oppgis av lærerne som betydningsfullt i forhold til egen glede og anerkjennelse i arbeidet. Opplevelsen av anerkjennelse og tillit, styrker selvfølelsen og troen på seg selv som et kompetent menneske. Dette samsvarer, med Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng. Å møte og mestre motgang er nært beslektet med det å kunne noe. Å forstå situasjonen, ha tro på å finne løsninger og finne mening i å forsøke på det, handler om begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, og illustrerer hvordan mestring kan forstås i et salutogent perspektiv.

En lærer beskriver en erfaring fra en samtalegruppe som hun ikke opplevde å mestre. I gruppen utviklet det seg en ubalanse i forhold til kontroll og dominans mellom elevene i gruppen. Dette setter læreren i sammenheng med sammensetningen av elevene i gruppen, og at den var dårlig gjennomtenkt. Det ble ingen god dialog i gruppen, kommunikasjonen stoppet opp og den positive utviklingen uteble. Det gjorde henne fortvilet, frustrert og sliten, og det endte med en følelse av resignasjon. Andre lærere bekrefter at sammensetningen av gruppene har betydning for hvorvidt det blir en god og konstruktiv gruppe, noe som også påvirker deres egen opplevelse av å mestre, lykkes og strekke til. Anders Hanson (2004) påpeker at å oppleve utilstrekkelighet i arbeidet skaper en destruktiv situasjon der vedkommende opplever

tap av energi og dårligere helse. Det kan se ut til at opplevelsen av skoleprogrammet som meningsfullt kan forsterkes ved at det legges til rette for at arbeidet med samtalegruppene også oppleves begripelig og håndterbart.

En lærer gir uttrykk for en observasjon som kan være interessant å løfte frem. Hvordan ville samspillet i gruppen blitt dersom fremmedkulturelle elever med sin bakgrunn deltok? Læreren observerer at skolens ulike linjefag gir ulike utfordringer i forhold til elevene. Blant annet viser fremmedkulturelle elever at de har med seg en annerledes bakgrunn på godt og vondt. Disse elevene er i følge læreren i liten grad representert i samtalegruppene. Det sies forsiktig at det nok handler om kulturelle forskjeller, og at det nok er et stykke frem i forhold til det. Sett i lys av et antropologisk perspektiv på mestring, sier Benedicte Ingstad (2006) at kultur i betydningen verdier og kunnskaper er nært knyttet til spørsmålet om mening. Mennesker handler i forhold til sine omgivelser ut fra den mening de legger i situasjonen. Å forstå kultur vil si å tilegne seg ”koden” som gir symbolene mening. På hvilken måte kriser, mestring, selvbilde og motstandskraft er kulturelt formgitt og hvordan det eventuelt varierer i ulike kontekster, er spørsmål som antropologien er opptatt av. Det er likevel ingen grunn til å tro at på grunn av kulturforskjeller så er disse elevenes sorg og traumer mindre alvorlige enn våre, eller at disse elevene i mindre grad trenger vår oppmerksomhet. Kanskje er dette et viktig perspektiv i det videre arbeidet med både samtalegrupper P.I.S. og andre skoleprogrammer. Å forstå kulturen og ”kodene” som gir symbolene mening kan bidra til å gi lærerne enda bedre beredskap til å mestre utfordringer i egen arbeidssituasjon.

Antonovsky (2004) sier at motivasjonselementet i meningsfullheten er sentralt. Uten denne faktoren vil begripelighet og håndterbarhet miste sin kraft, men for den motiverte og engasjerte person er veien lettere til økt forståelse og tilgang på ressurser, og en slik person vil ofte utvise stort livsmot. Til tross for at lærerne har påpekt at samtalegrupper P.I.S. bringer med seg utfordringer, gir de likevel uttrykk for et genuint engasjement og iver i arbeidet, og troen på at dette skoleprogrammet er et viktig og nyttig helsefremmende tiltak. Opplevelse av å mestre i tilknytning til samtalegruppene, blir av lærerne beskrevet som en følelse av å lykkes, å strekke til, at man blir glad og at man får lyst til å bidra mer. Det gir mer energi og det forsterker selvbildet.

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet lærernes delte opplevelse i arbeid med samtalegrupper på bakgrunn av relevant teori og forskning. I forhold til begripelighet er lærernes opplevelse diskutert opp mot teori om hvordan grunnleggende oppfatninger dannes, og hvordan dette påvirker lærernes forståelse av de utfordringer og stimuli de utsettes for. Lærernes beskrivelser forhold til å forstå sin egen rolle i en større sammenheng, er diskutert i forhold til teori om identitets- og utviklingsarbeid i organisasjoner, samt om drivkrefter, endringsvillighet, eierskap og fellesskap. Kulturelle aspekter ved mangfold blant individer og meninger er påpekt. Spenningsforhold og motsetninger som utspiller seg i dette landskapet kan være interessant å utforske nærmere når nye skoleprogrammer skal innføres.

Opplevelse av håndterbarhet knyttet til samtalegruppene, er hos lærerne diskutert i forhold til å oppleve å ha ressurser til rådighet, innflytelse og mulighet for vekst og utvikling. Lærerne bekrefter gjennom sine beskrivelser at arbeid med samtalegruppene langt på vei samsvarer med teori rundt dette, men at opplevelsene også løfter frem et interessant perspektiv. Hvordan kan man eventuelt balansere fag og etikk, hvor sammenfaller disse, hvor skiller de lag. Hvordan kan disse motsetningene forstås?

Lærernes opplevelse av meningsfullhet i arbeid med samtalegruppene er diskutert i lys av at sentrale verdier hos dem selv løftes frem og gir mening til eget engasjement. Hva som motiverer og inspirerer lærerne i dette arbeidet handler i stor grad om positiv respons og sosiale støtte fra betydningsfulle aktører, som kollegaer, ledelse, elever og foreldre. Anerkjennelse og tillit styrker selvfølelsen og troen på at samtalegruppene er et nyttig verktøy, selv om det også pekes på muligheter for forbedring og videreutvikling av skoleprogrammet P.I.S.

Svar på forskningsspørsmål og hovedproblemstilling på bakgrunn av studiens gjennomgang, kan sies å være at arbeid med samtalegrupper for elever i skolen ser ut til å styrke lærernes opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. I den grad samtalegruppene beskrives som et verktøy som bidrar til økt kunnskap, ny innsikt, kompetanseutvikling og til en meningsfull arbeidssituasjon, har dette også betydning for lærernes mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i eget arbeid. I lys av dette kan også studiens antakelser sies å samsvare med disse svarene, men det interessante er likevel hvilke spenningsforhold som synliggjøres, og som kan bidra til nye forskningsperspektiver og forbedringer i praksis.

6.0 Avslutning

Skolen står i og foran store utfordringer og har behov for kompetente lærere med arbeids glede og god helse, slik at de kan bidra til helse for sine brukere. Mange knytter mye av sin selvfølelse til jobben. Studiens hensikt har vært å få svar på hvilken betydning arbeid med samtalegrupper for elever i skolen, kan ha for lærernes opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Ut i fra hva empirien i denne studien tilsier, er svaret på studiens spørsmål, at arbeid med samtalegrupper P.I.S. har bidratt til å styrke lærernes mestringsopplevelse i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd.

Dette er en kvalitativ studie, der dataene er innsamlet fra fire individuelle intervjuer, med lærere som har erfaring med samtalegrupper P.I.S. En svakhet ved denne studien er at bare fire lærere er intervjuet. Dette kan svekke analysen og resultatenes pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Det har vært et poeng å innta et kritisk perspektiv til egne antakelser, lete etter, finne og diskutere eventuelle motsetninger og spenningsforhold i lærernes fortellinger som viser begrensninger ved samtalegruppene i forhold til lærernes mestringsopplevelse.

Basert på bakgrunn av empiri, bidrar studien til å synliggjøre viktige perspektiver i forhold til sammenhenger mellom skoleprogram og læreres mestring. Noe som kan nevnes er lærernes opplevelse av erfaringsdeling og refleksjon som betydningsfullt for mestring. Arbeidet med samtalegruppene synliggjør dilemmaer mellom faglige og etiske vurderinger, videre synliggjøres kulturelt mangfold både blant elever og lærere, som stiller krav til økt bevissthet og felles refleksjon. Dette kan være nyttig å utforske nærmere i arbeid med samtalegrupper. Rørnes (2006) sier at gjennom å utveksle erfaringer kan lærere oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut, noe som igjen kan stimulere til og opprettholde motivasjon og engasjement.

Wreder (2005) belyser et annet dilemma når han påpeker at de fleste lærere ikke har utdanning i å formidle helse- og omsorgstjenester, og at rollekonflikter og overbelastning derfor lett kan oppstå. Empirien tilsier at samtalegruppene bidrar til å ivareta både et helsefaglig og et pedagogisk perspektiv i lys av et bevisst og reflektert samarbeid med helsesøster. Dette kan være nyttig å tenke over når nye og effektive tiltak i skolen skal iverksettes.

Empirien tilsier at opplevelsen av meningsfullhet gjennom økt motivasjon kan forsterkes ved at det legges til rette for at arbeidet med samtalegruppene også oppleves begripelig og håndterbart. Dette støttes av Antonovsky (2000) som sier at for den motiverte og engasjerte person er veien lettere til økt forståelse og tilgang på ressurser. En anbefaling kan derfor være å ta hensyn til faktorer som influerer på lærernes ”opplevelse av sammenheng” i arbeid med forebyggende innsatser i skolen. Dette kan bidra til å styrke lærernes selvfølelse i jobben, og styrke deres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon. Studiens resultater kan forhåpentligvis bidra til nyttig kunnskapsutvikling i faget helsefremmende arbeid.

”At bekymringer og problemer flyr som fugler over hodet ditt, kan du ikke forandre på, men at de bygger rede i håret ditt kan du hindre”

(kinesisk ordspråk)

7.0 Litteraturliste

Antonovsky, AA. (2000) *Helbredets mysterium – At tåle stress og forbli rask*. København, Hans Reizel forlag.

Arntzen, A., Hauger, B. (2003). Utfordringer i arbeid med barn og unge på skolen I: *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog*, red. M. B. Mittelmark, s. 193-203. Bergen, Fagbokforlaget

Ausland, L. H., Hauge, H. A., og Andvig, E. (2003) Kan etterutdanning bidra til mer helsefremmende arbeidsplasser? I: *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog*, red. M. B. Mittelmark, s. 269 - 293. Bergen, Fagbokforlaget.

Bergersen, H. og Hauge, H. A. (2003) Hva skal evalueringer brukes til? Et bidrag til utvikling av ”bestillerkompetanse” i forebyggende og helsefremmende arbeid I: *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog*, red. M. B. Mittelmark, s. 251- 268. Bergen, Fagbokforlaget.

Bjørnstad, O. (2006) *Lillestrømerklæringen om helsefremmende arbeidsplasser*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.hefa.no/> [lest 27.05.09].

Breivik, K. & Olweus, D. (2006) Children of divorce in a Scandinavian welfare state: Are they less affected than US children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(1), p. 61-74.

Daniels, H. et al. (1998) Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream schools. Reserpts Report RR90. London, *Department of Education and Employment*.

Everett, E. L. og Furseth, I. (2004) *Masteroppgaven - hvordan begynne - og fullføre*. Oslo, Universitetsforlaget.

Freire, P. (1970) *De undretryktes pedagogikk*. Oslo, Gyldendal Akademiske.

Germundsson, O.E. (2000) *Du er verdifull!* Flerkulturell padagogikk i praksis. Oslo: Tano Aschehoug.

Gjørnum, B. (2006). Er barnet mitt annerledes? Mestring som mulighet ved utredning av barn og familie I: *Mestring som mulighet- i møte med barn, ungdom og foreldre*. Red. H. Sommerschild, s. 202- 220. Aurskog, Universitetsforlaget.

Graham, A. (2004) Life Is like the Seasons: Responding to Change, Loss and Grief through a Peer-Based Education Program. *Childhood Education*, 80(6).

Grønmo, S. (2002) Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, H og Kalleberg, R (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2. utg. Universitetsforlaget, Oslo.

Hanson, A. (2004) *Helsopromotion i arbeidslivet*. Stockholm, Studentlitteratur.

Health Promotion Glossary. (1998) World Health Organisation, Geneva.

Hem, H.E. (2003) Aksjonsforskning. Forskning til nytte i møte med velferdsamfunnets hovedutfordringer I: *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog*, red. M. B. Mittelmark, s. 74- 100. Bergen, Fagbokforlaget.

Hjort, P.F. (2005) *Folkehelsearbeidet fra fortid til fremtid*. Baskurs i folkehelsevetenskap. Gøteborg, Nordiska högskolan for folkehelsevetenskap.

Høgskolen i Vestfold (2006) *Studieplan for Mastergradsstudium i Helsefremmende arbeid.*

Ingstad, B. (2006). Studiet av mestring- det antropologiske perspektivet I: *Mestring som mulighet- i møte med barn, ungdom og foreldre.* Red. H. Sommerschild, s. 131- 147.

Aurskog, Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* 2. utg. Kristiansand S, Høyskoleforlaget.

Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002) *Hvordan organisasjoner fungerer.* Bergen, Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo, Abstrakt forlag.

Kalleberg, R. (2002) Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Holter, H og Kalleberg, R (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Klemsdal, L. (2006) *Den intuitive organisasjonen.* Oslo, Gyldendal akademisk.

Kramer, P. A. (1996) Preparing Teachers To Help Children and families of Divorce.

[Internett]. Tilgjengelig fra:

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/75/5d.pdf

[lest 27.05.09].

Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, T.M.B., Lamer, K., Mørch, W.T., Olweus, D., Helland, S. (2006) Prinsipper og strategier for implementering I: *Forebyggende innsatser i skolen*. Sosial og helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, s.140- 153

Lazarus, R. S. (1984) *Psykologisk stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill

Levin, M. og Klev, R. (2006) *Forandring som praksis- Læring og utvikling i organisasjoner*. Poland, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern. (2009) Kap.4, § 4.2 [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-062-004.html#4-2> [lest 27.05.09].

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.

Mostue, H. (2008) *P.I.S. – plan for implementering av skilsmissegrupper i skolen*. Veileder, Bærum kommune.

Parcel, G. S., Kelder, S. H., Enquist, K. B. (2000) *The School as a Setting for Health Promotion I*: Poland, D. B., Green, W. L. & Rootman, I. *Settings for Health Promotion – Linking Theory and Practice*. London, Sage Publications.

Rørnes, K., Overland, T., Roland, E., Tveitereid, K. (2006) Læreren som leder I: *Forebyggende innsatser i skolen*. Sosial og helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, s. 120-139.

Røvik, K. A. (1998) *Identitetsutvikling i moderne organisasjoner*. Magma, årgang nr.1. Bergen, Fagbokforlaget.

Sandler, N., Tein, J., Mehta, Wolchic, S., Ayers, T. (2000) Coping Efficacy and Psychological Problems of children of Divorce. *Child Development*. Volume 71, nr.4, p.1099- 1118.

Seligman, E.P. (1992) *Learned Optimism*. New York, Pocket books, s. 31-53.

Shaw, P.A. (2004) Death and Divorce: Teaching Dilemmas or Teachable Moments? *Kappa Delta Pi Record*, 40(4), P. 165- 169.

Shinoda, K. S. (2001) Children of Divorce: The Impact on Classroom Behavior. [Internett].

Tilgjengelig fra:

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/2e/fe.pdf

[lest 27.0.9].

Sommerschild, H. (2006) Mestring som styrende begrep I: *Mestring som mulighet – i møte med barn, ungdom og foreldre*. Red. H. Sommerschild, s.21-63. Aurskog, Universitetsforlaget.

Sosial- og helsedepartement. (1998) *Det er bruk for alle – styring av folkehelsearbeidet i kommunene*. Oslo, SHD. (NOU 1998:18).

St.meld.nr.16 (2002-2003) *Resept for et sunnere Norge*. Oslo, Det kongelige helsedepartement.

Størksen, I. (2006) Adolescent adjustment and well-being: Effects of parental divorce and distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(1), p. 75-84.

Sørensen, B. (2006) *Å forandre for å forstå – utkast til hefte i praktisk metode*. Høgskolen i Vestfold, Masterstudiet i helsefremmende arbeid.

Sørensen, B.A. og Seierstad, G. (2002) *Rapport fra prosjektet – Egenvurdering av arbeidsmiljøet*. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet*. 2 utg. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Tones, K. & Green, J. (2004) *Health Promotion – Planning and Strategies*. London, Sage Publication.

Visser, J. (2000) *Managing Behavior in Classrooms*. David Fulton Publishers, London.

WHO. (1986) *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneve.

Wreder, L.F., Stattin, H., Lorente, C.C., Tubman, G. J., Adamson, L. (2005) *fremgångsrika preventionsprogram for barn och unga – en forskningsöversikt*. Kristianstad, Forlagshuset Gothia.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjon om prosjektet "P.I.S."

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Invitasjon/informasjon til lærerne

Vedlegg: 4 Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Vedlegg: 5 Tilbakemelding fra Regional komitè for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk.

Vedlegg 1: Om prosjektet "Plan for implementering av skilsmissegrupper i skolen (P.I.S.)

Jeg ble tipset om dette prosjektet av en studievenninne mens jeg holdt på å utvikle temaet for studien min. Prosjektleder Hilde Egge formidlet i samtale med meg at hun var hun interessert i å se nærmere på hva skoleprogrammet gav lærerne og hvordan det påvirket dem (Egge, 2008). Dette falt hensiktsmessig inn i min allerede nysgjerrighet rundt temaet, og skoleprogrammet åpnet derfor for muligheten til å undersøke hvilken betydning samtalegrupper som et helsefremmende tiltak kan ha for læreres mestringsopplevelse i forhold til elever som har opplevd samlivsbrudd.

P.I.S. er et helsefremmende tiltak fra Bærum kommune der målet er å fremme psykisk helse blant barn og unge. Prosjektet ble etablert på bakgrunn av barn og unge som hvert år rammes av den høye skilsmissestatistikken, og som helsesøstre og lærere ofte møter i skolen med ulike vondter, atferdsproblemer og behov for å snakke med noen. Den formelle bakgrunnen for søknaden var en undersøkelse som Dan Olwaeus og Kyrre Breivik gjennomførte med 5000 barn ved HEMIL- senteret i Bergen i år 2000. Undersøkelsen viste at skilsmissebarn er overrepresentert blant dem som sliter med angst, depresjon og dårlig selvbilde. Samtalegruppene er rettet mot barn som går gjennom sin egen prosess i forbindelse med foreldrenes samlivsbrudd. Innholdet i samtalegruppene er valgt med bakgrunn i tenkning om beskyttelsesfaktorer for utvikling av negativ helseopplevelse. Aron antonovskys helsebegrep om beskyttelsesfaktorer og salutogenese, d.v.s hva som fremmer helse, er utgangspunkt for temaene som blir tatt opp i gruppene (Egge, 2008).

2004 vedtok "Helsekontoret for barn og unge" å søke om midler fra "opptrappingsplanen for psykisk helse 1998- 2008 til prosjektet. Prosjektet består av en prosjektgruppe, styringsgruppe og arbeidsgrupper fra de ulike skolene. Gruppene er representert gjennom ulike fag- og yrkesgrupper, med hovedvekt på helsesøstere og lærere. Barnetrinn, ungdomstrinn og videregående fra Bærum kommune er i dag med i prosjektet, og prosjektgruppen har i samarbeid utformet en egen veileder for de ulike trinnene. Prosjektet ble avsluttet i 2008, og evalueringen av prosjektet er i disse dager nettopp kommet ut. Evalueringen er som prosjektet, hovedsakelig rettet mot effekten for elevene, men også lærernes erfaringer og vurderinger er kommentert (Egge, 2008).

Evalueringsrapporten til prosjektet P.I.S. 2004- 2008, viser til erfaringer og vurderinger hovedsakelig fra elever på barnetrinnet, fra gruppeledere i Bærum kommune, fra andre

kommuner, og fra prosjektgruppa og styringsgruppa. Gruppene er representert gjennom flere ulike yrkesgrupper. Helsesøster og pedagoger (lærere) har en sentral rolle i planlegging og gjennomføring av samtalegruppene (PIS- prosjektet, 2004- 2008).

Lærere fra barnetrinnet rapporterer et gjennomgående positivt syn på samtalegruppene. Inntrykket fra lærerne er at elevene har både glede og nytte av det. De observerer positive endringer hos elevene etter gruppedeltakelse, og beskriver det som en opptur og at programmet oppleves som et meningsfylt tiltak: *"Hennes smil var belønning nok for meg som gruppeleder"*. Andre kommentarer: *"Nyttig, meningsfull og hyggelig jobb, håper dette er kommet for å bli"* (PIS- prosjektet, 2004- 2008). Skolens holdninger rapporteres som hovedsakelig positive, med unntak av en som opplevde skolens holdning som lite positiv, og 105 av 110 vil anbefale andre skoler å ta i bruk programmet til elever som har opplevd samlivsbrudd. Det rapporteres også om positive tilbakemeldinger fra andre ansatte, kollegaer og foreldre, noe som har bidratt til økt motivasjon for prosjektet (PIS- prosjektet, 2004- 2008).

Vedlegg 2: Intervjuguide

BEGRIPELIGHET.

- 1) Hvordan vil du beskrive utfordringer du opplever å møte i skolen knyttet til elevarbeid, og eventuelt hvordan påvirker det din egen arbeidssituasjon?
- 2) Fra du begynte som lærer, opplever du at utfordringer blant elever har endret seg?
- 3) Hvilke holdninger opplever du at din arbeidsplass har i forhold til elever som sliter på ulike måter?
- 4) Hvordan opplever du at elever som sliter i forhold til skilsmisseproblematikk viser dette i sin skolehverdag?
- 5) Hvordan kom skoleprogrammet P.I.S. i gang hos dere?
- 6) På hvilken måte opplever du at din bakgrunn og rolle har påvirket din medvirkning i samtalegruppene?

HÅNDTERBARHET:

- 1) Hvordan opplever du å ha innflytelse i planlegging og gjennomføring av samtalegruppene?
- 2) Hvilken betydning opplever du at arbeidet med samtalegruppene har hatt for din faglige og personlige kompetanse? Eventuelt, har den blitt styrket på noen måte?

- 3) Hvordan opplever du at skolens ledelse legger til rette for at samtalegruppene skal fungere? (forankring, ressurser i form av tid, økonomisk støtte, oppfølging, evaluering)
- 4) Opplever du at arbeidet med P.I.S. skaper nye eller urealistiske forventninger til deg, eventuelt hvordan påvirker dette ditt elevarbeid?
- 5) Hvordan opplever du at samarbeid og samspill med elever og ansatte påvirkes som følge av ditt engasjement i P.I.S.?

MENINGSFULLHET:

- 1) På hvilken måte har arbeidet med P.I.S. påvirket din motivasjon og inspirasjon til å arbeide med skilsmisseproblematikk i skolen?
- 2) Hvordan opplever du at elever og kollegaer reagerer på ditt engasjement og interesse for å arbeide med P.I.S., eventuelt hvordan påvirkes du av det?
- 3) Hvordan vil du si at arbeidet med P.I.S. er eller har vært betydningsfullt for deg. På hvilken måte kan du forklare det?
- 4) Hvordan vil du beskrive følelsen du får når du opplever å mestre utfordringer knyttet til samtalegruppene?
- 5) Har arbeid med samtalegrupper hatt betydning for din opplevelse av å mestre utfordringer i ditt elevarbeid. Kan du eventuelt beskrive hvordan?

Vedlegg 3: Invitasjon til lærere som har erfaring fra samtalegrupper i skolen (i forhold til barn som har opplevd samlivsbrudd).

Hei mitt navn er Hege Sun Kristiansen og jeg er for tiden student ved Høgskolen i Vestfold. Jeg holder på med et masterstudium i Helsefremmende arbeid og er nå i gang med selve ”masteroppgaven”. Jeg er fra før psykiatrisk sykepleier og bor i Tønsberg. Jeg er 40 år og har en datter på 15 år.

Mitt hovedtema i masteroppgaven vil handle om hvilken betydning samtalegrupper i skolen kan ha for læreres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon (i denne sammenheng skilsmisseproblematikk i skolen).

Studier viser klart til risikoperspektivet rundt barns opplevelse av skilsmisse, og til behov for effektive tiltak i skolen. Det ser derimot ut til å foreligge mindre litteratur om eventuelle sammenhenger mellom skoleprogrammer og læreres opplevelse av å mestre vanskelige situasjoner i elevenes liv, som eksempelvis skilsmisse. Dette er derfor noe jeg har funnet interessant og utforske nærmere.

I enighet med helsesøster og prosjektleder for prosjektet ”Plan for implementering av skilsmissegrupper i skolen”, Hilde Egge i Bærum kommune, ønsker jeg å intervju læreres opplevelser av hvorvidt arbeidet med P.I.S. påvirker deres mestringsopplevelse i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd.

Mitt spørsmål til **deg** er om **du** kunne tenke deg å være med i et individuelt intervju og bidra med dine erfaringer i forhold til dette temaet?

Jeg gjør oppmerksom på at å delta i intervjuet er helt frivillig, og at du når som helst under intervjuprosessen kan trekke deg uten noe forbehold. Alle opplysninger, data og informasjon som kommer frem under intervjuet er taushetsbelagt, og vil umiddelbart etter transkribering og analyse fra meg bli slettet. Dataene vil heller ikke bli elektronisk behandlet ved at det legges inn i noen database. Det vil bli brukt båndopptaker og notater. Jeg er ikke ute etter lærernes private opplevelser, men heller de erfaringer som kan knyttes til bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon (i denne sammenheng skilsmisseproblematikk i skolen) og erfaringer knyttet til samtalegrupper i skolen.

Jeg vil forsøke så godt jeg kan og tilpasse tid og sted i forhold til din mulighet til å delta, men pga litt reisevei håper jeg å få til to intervjuer per dag/gang. Jeg er ikke så kjent i Bærum kommune, så dersom det er mulighet for å benytte et rom/lokale på din skole hadde det vært fint☺ . Jeg vil ordne kaffe/drikke og noe å bite i under intervjuet. Ønsker svar så snart som mulig. Med vennlig hilsen Hege Kristiansen☺

Vedlegg 4: NSD

vdr. meldeplikt til personvernombudet for forskning, NSD.

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

Sendt: 23. februar 2009 15:30:01

Til: **Hege Sun Kristiansen** (hege.sun.kris@hotmail.com)

Hei Hege Kristiansen

Viser til telefonsamtale og mail, i dag 23.02.2009, i forbindelse med mastergradsprosjekt knyttet samtalegrupper for elever (PIS) i skolen betydning for læreres mestringsopplevelse av bestemte utfordringer i egen arbeidssituasjon (f.eks knyttet til barn og unge som opplever at foreldre skiller seg) .

Ombudet forstår det slik at det ikke på noe tidspunkt skal registreres noen navn koblet til datamaterialet og at det heller ikke vil registreres detaljerte nok, eller mange nok bakgrunns- eller situasjonsopplysninger, til at datamaterialet vil fremstå som indirekte personidentifiserende. Studenten skal ikke lagre lydopptak på pc. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten i henhold til personopplysningsloven.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Med vennlig hilsen Synnøve Økland Jahnsen

--

Synnøve Økland Jahnsen
Fagkonsulent
Personvernombudet
Tel +47-55 58 83 34
synnove.jahnsen@nsd.uib.no

Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste
Norwegian Social Science Data Services (NSD)
Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen, Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no

Vedlegg 5: REK

Re: søknad om godkjenning av masteroppgave

Fra: **Jorgen Hardang** (jorgen.hardang@medisin.uio.no)

Sendt: 27. mai 2009 15:22:32

Til: Hege Sun Kristiansen (hege.sun.kris@hotmail.com)

On 25.05.2009 11:14, Hege Sun Kristiansen wrote:

> Hei igjen. Viser til nylig telefonsamtale i da 25 juni 09. Jeg har nå
> sendt en skriftlig bakgrunn for mitt tema og håper på snarlig
> tilbakemelding, da oppgaven er klar for innlevering om en uke. Har i
> telefonsamtale i februar med dere fått godkjenning, men bør vel ha en
> skriftlig tilbakemeling i tillegg.

>

> Med vennlig hilsen Hege Kristiansen.

>

> -----

> Få mer ut av Windows Live™ med Internet Explorer® 8. Oppgrader
> nettleseren. <<http://microsoft.no/ie>>

Hei

Det som her er beskrevet faller utenfor REKs mandat. Det innsamles ikke opplysninger om helse/sykdom for enkeltpersoner/grupper. Studien trenger derfor ikke godkjenning av REK.

Mvh

--

Jørgen Hardang

Sekretær for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk,
REK Sørøst A