



Ensomme elever i skolen

– hva kan lærerne gjøre?



Kunstner: Mette Haakenstad

Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap

Master i helsefremmende arbeid

Tone Haakenstad

Mai 2015

Antall ord: 19745

Forord

Masterstudiet i helsefremmende arbeid over. Det har vært slitsomme, lærerike og spennende år. Å skrive denne oppgaven har definitivt både vært det vanskeligst og det beste med hele studiet og det å nå sette punktum er vemodig, men aller mest gir det en herlig følelse. Jeg klarte det!

Det er mange som fortjener en takk. En av dem er min veileder Grete Eide Rønningen som alltid har møtt meg på en god måte, og gitt med den tryggheten og faglige veiledningen som har vært nødvendig for å komme videre i prosessen. Tusen takk!

En veldig stor takk også til lærerne, som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer i en travel hverdag. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Familie, venner og kollegaer har oppmuntret meg gjennom prosessen, og min tålmodige mann har vært til uvurderlig støtte. Takk til dere alle!

Sammendrag

Ensomhet er vond følelse som skyldes at det ikke er samsvar mellom de relasjonene man har og de man ønsker seg. I ungdomstiden er man ekstra sårbar for ensomhet, fordi mangel på venner, sosial aksept og tilhørighet vil kunne skade både selvfølelse, identitetsdannelse og utvikling. Samtidig er det i denne alderen man lettest kan bli ensom, fordi det sosiale livet er i endring.

Skolen er i en unik posisjon i forhold til å kunne bidra til elevers utvikling, for dit kommer elevene hver dag over flere år. Den har også en plikt til å gi alle elever et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Lærerne, som møter elevene hver dag, er sentrale i dette arbeidet. Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse hvordan lærerne ivaretar dette og problemstillingen er: *Hvordan fremmer lærerne helse og trivsel for ensomme elever?*

For å få svar på problemstillingen ble seks lærere som jobbet i ungdomsskole eller videregående skole, intervjuet og det er brukt hermenautisk tilnærming i det metodiske arbeidet.

Resultatene viser at lærerne i min studie både gjenkjenner de ensomme elevene og har forståelse for hvilke utfordringer de har. De bruker denne forståelsen som utgangspunkt når de velger hvordan de skal arbeide for å fremme helse og trivsel.

«Å se» eleven fremstår som viktig for alle lærerne. I det ligger det to dimensjoner. Den ene er å oppdage at eleven er ensom, og den andre er at eleven føler seg «sett», slik at han opplever at han er betydningsfull. For å lykkes med dette, er dialog sentralt. Gjennom dialog blir de kjent med elevene, slik at de kan skape en god relasjon bygget på trygghet og tillit, og de kan styrke elevens selvfølelse gjennom å vise interesse og gi ros og anerkjennelse. De bruker også dialogen til å veilede eleven i forhold til sosiale ferdigheter.

Lærerne i undersøkelsen er opptatt av å reflektere sammen med eleven, slik at de i fellesskap kan komme frem til tiltak for å bedre elevens situasjon, og de er tydelige på at det er eleven selv som til slutt må bestemme. Dette er i tråd med prinsippene for bemyndigelse i forhold til aktiv deltakelse, overføring av makt og dialog som virkemiddel. De bruker også andre praktiske tilnærminger, som alle har som mål å styrke elevenes selvfølelse, sosiale bånd og sosiale kompetanse og de jobber aktivt for å skape et inkluderende miljø. Dette er også viktige faktorer i en bemyndigelsesprosess.

Abstract

Loneliness is a painful sensation caused by a mismatch between the relations you have and those you would like to have. During adolescence, one is extra vulnerable to loneliness, because the lack of friends, social acceptance and belonging may damage both self-esteem, the forming of one's identity and development. It is during this period one is most susceptible to loneliness, because one's social life is changing.

School is a unique contributor to students' development, because students come here every day over a period of several years. The school's duty is to provide all students with an environment that promotes health, well-being and learning. Teachers, who meet students every day, are central to this work. The purpose of this study is to illustrate how teachers address this need. The research question is as follows: *How do teachers promote health and well-being for lonely students?*

To obtain answers to the research question, a hermeneutic approach was used. Six teachers who worked in lower- or upper secondary school were interviewed.

The results show that the teachers who participated in the study both recognize the lonely students and understand the challenges they face. The teachers use this understanding as a basis when they decide on how they are going to work in order to promote health and wellbeing.

"To see" the student is important for all teachers. There are two dimensions to this. One is to discover that the student is lonely and the other is to make the student feel "seen" – to feel important. To succeed with this, dialogue is central. Through dialogue, teachers get to know the students so that they can build a good relationship based on confidence and trust. They can strengthen students' self-esteem by showing interest and give praise and recognition. Additionally, dialogue is used in order to guide the student in relation to improving social skills.

Teachers who participated in the survey, believe that it is important to reflect together with the student, so that they can arrive at measures to improve the student's situation together. They are clear that it is the students themselves who ultimately must decide on measures to be taken. This is in line with the principles of empowerment, in relation to active participation, transfer of power and dialogue as an instrument. Teachers also use other practical approaches all aiming to strengthen students' self-esteem, social ties and social skills. They actively work

towards creating an inclusive environment. These are all important aspects in a process towards increased empowerment.

Innhold

| | |
|--|----|
| 1 Innledning..... | 7 |
| 1.1 Bakgrunn | 7 |
| 1.2 Oppgavens tilknytning til helsefremmende arbeid..... | 7 |
| 1.2.1 Frafall i skolen – et helseproblem | 7 |
| 1.2.2 Helsefremmende arbeid i skolen | 8 |
| 1.2.3 Skolens plikter og muligheter..... | 8 |
| 1.3 Hensikt og problemstilling | 9 |
| 1.4 Begrepene helse og trivsel..... | 10 |
| 1.5 Avgrensninger | 11 |
| 1.6 Oppgavens oppbygging..... | 12 |
| 2 Kunnskapsstatus og teori..... | 13 |
| 2.1 Litteratursøk | 13 |
| 2.2 Ensomhet..... | 13 |
| 2.3 Sosial støtte | 16 |
| 2.4 Relasjoner mellom elever | 16 |
| 2.4.1 Sosial aksept..... | 17 |
| 2.4.2 Vennskap..... | 17 |
| 2.5 Relasjon mellom lærer og elev | 18 |
| 2.6 Inkluderende miljø | 18 |
| 2.7 Selvfølelse | 19 |
| 2.8 Sosial kompetanse | 20 |
| 2.9 Bemyndigelse | 21 |
| 3 Metode..... | 23 |
| 3.1 Metodisk tilnærming | 23 |
| 3.1.1 Hermenautikk | 23 |
| 3.1.2 Forforståelse | 23 |
| 3.2 Forberedelse og innsamling av data | 24 |
| 3.2.1 Rekruttering og utvalg..... | 24 |
| 3.2.2 Intervjuguide | 25 |
| 3.2.3 Intervjuene..... | 26 |
| 3.3 Analyse av data | 27 |
| 3.3.1 Transkribering | 27 |
| 3.3.2 Analyse og fortolkning..... | 28 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.4 | Dataens pålitelighet og gyldighet | 29 |
| 3.5 | Etiske betraktninger..... | 31 |
| 4 | Empiri..... | 32 |
| 4.1 | Hvordan beskriver lærerne ensomhet og ensomme elever? | 32 |
| 4.1.1 | Beskrivelse av ensomhet | 32 |
| 4.1.2 | Beskrivelse av ensomme elever..... | 33 |
| 4.2 | Hva gjør lærerne for å fremme helse og trivsel for de ensomme elevene? | 34 |
| 4.2.1 | «Se eleven»..... | 35 |
| 4.2.2 | Relasjonen mellom lærere og elev | 36 |
| 4.2.3 | Sosial kompetanse | 37 |
| 4.2.4 | Relasjonen til medelever | 38 |
| 4.2.5 | Inkluderende klassemiljø..... | 39 |
| 5 | Drøfting | 43 |
| 5.1 | Å oppdage ensomhet | 43 |
| 5.1.1 | Ensomhet og konsekvensene av det | 43 |
| 5.1.2 | Beskrivelse av de ensomme..... | 43 |
| 5.1.3 | Kartlegging av ensomme elever | 44 |
| 5.2 | Selvfølelse | 45 |
| 5.3 | Sosiale relasjoner..... | 47 |
| 5.3.1 | Relasjon mellom lærer og elev | 47 |
| 5.3.2 | Relasjoner til medelever | 48 |
| 5.4 | Sosial kompetanse | 50 |
| 5.5 | Inkluderende miljø | 51 |
| 5.6 | Bemyndigelse | 52 |
| 5.6.1 | Bemyndigelse gjennom dialog | 52 |
| 5.6.2 | Støtte fra omgivelsene | 55 |
| 5.7 | Oppsummering | 56 |
| 6 | Avslutning | 58 |
| 6.1 | Veien videre | 59 |
| 7 | Litteraturliste | 60 |
| 8 | Vedlegg | 66 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Da jeg påbegynte arbeidet med masteroppgaven, ønsket jeg å se nærmere på frafallet i videregående skole. Som lærer hadde jeg sett mange elever som etter noen få skoledager på høsten, møtte opp sjeldnere og sjeldnere, for så å bli helt borte.

Jeg startet å lese om årsaker til og tiltak mot frafall i skolen (Hernes, 2010; Markussen & Gloppen, 2012), og det som fanget min interesse, var noen ferske rapporter som fortalte at psykiske helseproblemer kunne være årsaken til frafall (Anvik & Eide, 2011; Anvik & Gustavsen, 2012). Flere rapporter som omhandler ungdoms psykisk helse og trivsel ble lest (Helland & Mathiesen, 2009; Major et al., 2011; Markussen & Gloppen, 2012). Ensomhet gikk igjen som et selvrapportert problem i rapportene. Jeg fant likevel ikke noe litteratur som kunne fortelle om hvordan skolen jobbet med dette, og det var heller ikke nevnt som årsak til frafall. Det var noe som fulgte med på lasset i forhold til andre problemer man hadde, kunne det se ut som. Det gjorde at jeg fikk lyst til å sette fokus på selv ensomheten, da jeg mistenkte at det fortjente større oppmerksomhet.

1.2 Oppgavens tilknytning til helsefremmende arbeid

1.2.1 Frafall i skolen – et helseproblem

Frafallet i videregående skole har de siste årene fått stadig større fokus. Så mange som en av tre ungdommer fullfører ikke videregående skole i løpet av fem år (Hernes, 2010), og frafall i videregående skole mangedobler sjansene for å falle utenfor i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det øker sjansene for å ende på uføretrygd og ha dårligere levekår gjennom hele livet (Hernes, 2010).

De siste årene har det vært økt søkelys på at frafall kan skyldes psykiske helseproblemer eller mistrivsel på skolen. En fersk undersøkelse, som har sett på hva som påvirker elevers tanker mest i forhold til det å vurdere å slutte på skolen, viser at det er ensomhet og elevenes sosiale relasjon til læreren, som er viktigst (Mjaavatn & Frostad, 2014). Av de to faktorene har ensomhet mest å si. Også psykiske helseproblemer kan være årsak til frafall (Anvik & Eide, 2011; Anvik & Gustavsen, 2012), og det er en tett forbindelse mellom ensomhet og psykiske plager, som depresjon og angst (Halvorsen, 2008; Vanhalst, 2012).

Ensomhet kan ha store samfunnsmessige omkostninger, både fordi den kan være årsak til frafall i videregående skole (Mjaavatn & Frostad, 2014), og fordi det kan gi psykisk uhelse, som er en av de største årsakene til uførhet (Øverland, Knudsen, & Mykletun, 2011). Det å være ensom er i seg selv ingen sykdom, men det gir dårligere psykiske helse og lavere livstilfredshet (Perlman and Peplau 1981, Kapikiran 2012), og på den måten gir ensomhet også store personlige omkostning for dem det gjelder.

Det har lenge vært jobbet helsefremmende for å bedre folks fysiske helse. Man har da gått bort fra å prøve å forebygge enkeltdiagnoser og i stedet hatt fokus på tiltak som bidrar til at folkehelsen blir bedre (Holte, 2012). Det er viktig at dette skjer innen for psykisk helse også, og målet bør være at befolkningen får en økt trygghet og selvstendighet, kan tenke smart, bruke sine følelser, koordinere sin atferd, danne sosiale nettverk og mestre utfordringer (Holte, 2012). Ansvar for et slikt løft i folkehelsen må knyttes til alle nivåer i samfunnet, fra sentrale føringer og tiltak til det som skjer på skolen mellom lærer og elev (Rønningen, 2003).

1.2.2 Helsefremmende arbeid i skolen

Helsefremmende arbeid må foregå i de settinger der mennesker oppholder seg og ikke bare innenfor helsesektoren (WHO, 1986). Skolen er en arena der alle unge møtes og tilbringer store deler av dagen, og har således en ekstra viktig oppgave for å i vareta det helsefremmende aspektet (Major et al. 2011). Den er velegnet for å skape gode sosiale relasjoner og utvikle sosiale ferdigheter, som er en viktig del av det helsefremmende arbeidet (Parcel, Kelder et al. 2000).

En helsefremmende skole kjennetegnes blant annet ved at den har et godt psykososialt miljø og det overordnede målet er at eleven skal oppnå bedre helse og økt trivsel og læring (Viig, 2012).

1.2.3 Skolens plikter og muligheter

Skolen har etter Opplæringsloven § 9a-1 en plikt til å skape et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet 1998). Utdanningsdirektoratet presiserer at denne retten er individuell og absolutt. Når man skal vurdere trivsel, bør man blant annet se om eleven har venner og er inkludert i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet 2010).

Folkehelseloven har pålagt kommuner og fylkeskommuner den samme plikten til å iverksette tiltak som fremmer helse og trivsel i befolkningen innen for de oppgaven de har (Helse og omsorgsdepartementet, 2012). I dette ligger det implisitt at skoler skal være helsefremmende og fokuset skal flyttes fra at skolen skal være en arena der elevene lærer om psykisk helse (Psykiske helse i skolen, u.å), til å bli en arena der elevenes psykisk helse skal fremmes gjennom et godt læringsmiljø (Viig, 2012).

Skolen er en av de aller viktigste arenaene for å bedre barn og unges psykiske helse (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Ved siden av å være et sted for faglig utvikling, er det også her mye av den psykososiale utviklingen finner sted (Hosman & Jané-Llopis, 2005; Midthassel et al., 2011). Den viktigste fasilitatoren for denne utviklingen er læreren. Det er han som møter ungdommen hver dag og som skal skape et læringsmiljø, slik at hver enkelt elev trives.

Elevene kommer til ungdomsskole og videregående skole med ulike erfaringer. Skolen kan ha virket beskyttende og ha vært et sted de opplever å ha lyktes, slik at de har fått tro på egne evner, opplevd støttende miljø og gode relasjoner (Fortin, Lessard, Marcotte, Potvin, & Royer, 2009). Skolen kan også ha bidratt til at elevens selvbilde er dårlig, slik at de føler seg dumme, lite verd og lite likt (Nordahl, 2010). Noen har av ulike grunner blitt ensomme i løpet av skoletiden, og er i en sårbar situasjon.

HEMIL-rapporten «Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner», konkluderer med at det er viktig at skolen legger til rette for tiltak som fremmer både livstilfredshet og skoletrivsel og at det bør være tiltak som retter seg både mot hele ungdomsgruppen og mot elever som trenger det spesielt (Samdal, 2009). Da er det viktig å avdekke hvilke faktorer som er viktig for helsen. Ofte vil de samme faktorene som kan virke forebyggende, være de som skaper helse, trivsel og livskvalitet (Major, et al. 2011) De viktigste indikatorene for god psykisk helse hos voksne er en sterk identitet, sterke sosiale bånd og god selvfølelse. Utviklingen i ungdomsårene er avgjørende for om dette blir en realitet.

1.3 Hensikt og problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å se hvordan lærerne mener de kan fremme trivsel og helse for ensomme elever.

Problemstillingen er:

Hvordan fremmer lærerne trivsel og helse for ensomme elever?

Forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan beskriver lærerne ensomhet og de ensomme elevene?*
- 2) *Hva gjør lærerne for å fremme trivsel og helse for de ensomme elevene?*

Første forskningsspørsmål er relevant, fordi det er avgjørende for oppgaven å vite hva læreren forstår med ensomhet. Videre er det viktig å vite hva læreren mener kjennetegner de ensomme elevene, for man må kunne gjenkjenne dem for å kunne hjelpe dem. Dette kan også være av betydning for hva de mener det er viktig å fokusere på, og hvilke metoder de mener er egnet i arbeidet.

Andre forskningsspørsmål skal gi svar på hva læreren gjør for å fremme helse og trivsel for de ensomme elevene. Det er ønskelig å få frem tiltak og metoder.

1.4 Begrepene helse og trivsel

Innenfor helsefremmende arbeid, er det vanlig å legge en salutogen forståelse av helsebegrepet til grunn. I stedet for fokus på å forhindre sykdom, er det hva som fremmer helse som er det sentrale (Mæland, 2005). Det å oppleve livet håndterbart, meningsfullt og begripelig er vesentlige dimensjoner i en slik forståelse (Antonovsky, 1991). Slik jeg ser det, så er dette knyttet til psykiske helse, da det handler om hvordan vi opplever og er i stand til å takle de livshendelsene vi møter. Det sammenfaller også med deler av WHO's definisjon av psykisk helse:

Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community (WHO, 2014)

Denne definisjonen trekker også inn velvære og det å være en ressurs for samfunnet. Velvære kan knyttes til begrepet livskvalitet og det er igjen knyttet til psykisk helse (Næss, 2011). Hva den enkelte opplever som velvære, vil avhenge av hvordan de er i stand til å tilpasse seg de hendelser og utfordringer de møter i livet (Diener, 2000). Helse kan altså forstås som en ressurs som gjør deg i stand til å møte livshendelsene og utfordringer på en god måte, slik at

livskvaliteten oppleves god. Arntzen og Hauger (2003) mener at et slikt positivt helsebegrep bør legges til grunn i det helsefremmende arbeidet i skolen.

Trivsel er et vanskelig begrep å definere. Det er subjektivt og inneholder et spenn av elementer, fra sosiale forhold på den ene siden, til materielle forhold på den andre siden (Ståvi, Sunde, Eriksen, & Nord, 2001). Trivsel må derfor oppfattes å være et videre begrep enn helse (Ståvi et.al., 2001). På engelsk brukes «well-being» om trivsel. Det samme ordet dekker det norske ordet velvære, som jeg har knyttet til helsebegrepet litt lenger opp i artikkelen.

Helse og trivsel for elevene, handler i denne oppgaven om at de opplever å ha ressurser til å håndtere hverdagen på skolen og hjemme, og at de opplever å ha det bra både med seg selv og andre. Begrepene vil bli brukt både sammen og hver for seg, avhengig av hvordan litteraturen jeg referer til har brukt det.

1.5 Avgrensninger

Litteraturen viser at faktorer som her vil fremstå som helsefremmende, også kan ha en bakside. For eksempel, så er ikke alle vennskap er positive, da de kan bidra til at man lar seg lede og tar dårlige valg (Kvelling, 2006) og høy selvfølelse vil kunne bidra til at man også stiller høye krav til seg selv, slik at man opplever stress og ubehag (Tones & Tilford, 2001). Dette er sider som ikke vil bli diskutert i oppgaven.

Det er innledningsvis argumentert for at de psykososiale forholdene må være gode for at optimal læring og utviklings skal kunne skje. Fokuset i denne oppgaven vil derfor være det være psykiske helse og sosiale fungering, og ikke læring i seg selv, selv om det er skolens primære oppgave .

Mobbing er en viktig årsak til ensomhet. Det vil likevel ikke diskuteres i denne oppgaven, fordi informantene var tydelig på at det ikke var et problem i forhold til de ensomme elevene de hadde hatt. Mobbing ville alltid bli umiddelbart slått ned på, slik at det ikke fikk utarte seg.

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg presentere forskning innenfor temaet ungdom og ensomhet. Videre redegjør jeg for teorier om sosiale relasjoner, selvfølelse, sosial kompetanse og bemyndigelse. Disse områdene ble valgt, fordi de fremstår sentrale i forhold til å fremme helse for ensomme. I kapittel 3 vil metoden for undersøkelsen bli fremstilt og i kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra de kvalitative intervjuene. I kapittel 5 vil resultatene fra undersøkelsen drøftes, før jeg runder av oppgaven i kapittel 6. Selv om både informanter og de ensomme representerer begge kjønn har jeg valgt å skrive «han» gjennom hele oppgaven. Jeg syntes det verner mest om informantenes anonymitet og det gir et ryddig språk gjennom oppgaven.

2 Kunnskapsstatus og teori

2.1 Litteratursøk

For å finne relevant forskning om temaet jeg ønsket å belyse, så søkte jeg i mange databaser; Bibsys, Idunn, Academic Search Premier og ProQuest er de viktigste. I tillegg brukte jeg referanselister i andres artikler og avhandlinger, når det var funn og fremstillinger som jeg ønsket å undersøke nærmere. Jeg fant lite relevant litteratur innenfor temaet som omhandlet både ensomme elever og skolen. For å skaffe den bakgrunnen som var viktig for å belyse området og få sammenheng, så ble det nødvendig å benytte mange ulike kilder.

Doktoravhandlingen «Loneliness in adolescence: Developmental, course, antecedents, and consequences»(Vanhalst, 2012) og skoleforskerne Skaalvik og Skaalvik, Nordahl, Drugli, og har vært sentrale i arbeidet. Jeg har også brukt mange artikler fra pedagogiske, psykologiske og sosiologiske tidsskrifter i hovedsak fra Norge og USA, men også andre land er representert. Jeg har vurdert om innholdet i de utenlandske artiklene er relevant for norske forhold og forkastet de jeg har ment ikke kan brukes. Det tas forbehold om at mine vurderinger er riktig.

2.2 Ensomhet

Ensomhet er et fenomen som kan være vanskelig å sette ord på, men det er enighet om at ensomhet er en subjektiv, allmennmenneskelig og antakelig universell følelse som de fleste har kjent på av og til (Halvorsen, 2008). Ensomheten kan være selvvalgt og oppleves positiv, fordi den kan være en kilde til vekst og personlig utvikling (Buchholz & Catton, 1999; Halvorsen, 2005). Den kan også være negativ og smertefullt (Vanhalst, 2012).

Den ensomheten som er utgangspunktet for denne oppgaven, er den man opplever, fordi det ikke er samsvar mellom de relasjonene man ønsker å ha og de man faktisk har (Perlman & Peplau, 1981). Ensomhet kan være at man kan føle seg alene i mengden, til tross for at man ofte er på steder der man er mange og ofte er det ungdom som opplever en slik ensomhet (Halvorsen 2005, Lasgaard and Elklit 2009). For andre så skyldes det at de ikke blir inkludert i det sosiale fellesskapet eller at de ikke føler at relasjonen de har, har den kvaliteten de ønsker (Asher & Paquette, 2003; Perlman & Peplau, 1981). Å samhandle med andre er nødvendig for å utvikle seg, og det å ha gode sosiale relasjoner er viktig for god psykisk helse (Lehtinen, Ozamiz, Underwood, & Weiss, 2005)

De barn og unge som er mest sårbare for å bli ensomme, er de engstelige og beskjedne barna (Halvorsen 2008, Lasgaard and Elklit 2009, Lund 2012, Vanhalst 2012), men barn med utagerende atferd kan også være i faresonen (Manger, 2013). Det samme gjelder barn som har en funksjonshemming og særlig er de med lærevansker eller utviklingsforstyrrelser utsatt (Manger, 2013). Mobbing er en annen viktig årsak til ensomhet, fordi jevnaldrende fysisk og/eller psykisk stenger eleven ute fra fellesskapet (Bakken & Nordahl, 2003; Larsson, 2001). Ofte mobbes man for faktorer som man ikke er herre over selv, for eksempel utseende eller familieforhold (Larsson, 2001). Det å være innadventd og trekke seg vekk, kan også være en årsak til mobbing (Storch & Masia-Warner, 2004).

Sosial eksklusjon behøver ikke være en bevisst handling, der målet er å plage noen andre (Bakken & Nordahl, 2003). For de innadventde elevene som føler seg isolert fra fellesskapet, så kan deres ensomhet skyldes at de ikke fremstår som så attraktive for medelever å være sammen med og at klassekamerater derfor velger dem bort (Lund, 2011; Vanhalst, 2012). I en undersøkelse oppgir disse elevene selv, at de har manglende sosiale ferdigheter, i forhold til å hevde egne meninger og kommunisere med jevnaldrende, men de samhandler godt med voksne og har ikke lav sosial kompetanse på andre områder (Sørli, 1998). Elever med utagerende problematferd eller samspillproblemer vil også lettere bli avvist av jevnaldrende, med påfølgende isolasjon (Manger, 2013). De får ofte ikke like sterk ensomhetsfølelse, som elevene som blir avvist på grunn av at de er passive og beskjedne (Asher & Paquette, 2003).

Uavhengig av årsaker til ensomheten, så er den tett knyttet til lav selvfølelse (Perlman & Peplau, 1981; Sørli, 1998; Vanhalst, 2012). Selvfølelsen handler om hvilken verdi man føler man har som menneske og for elever vil dette henge sammen med hvilke verdier som verdsettes blant de jevnaldrende (Manger, 2013). Hvordan man tolker og vurderer andres reaksjoner på seg selv, bidrar til å bestemme hvordan selvfølelsen blir. (Manger, 2013; Wu, Watkins, & Hattie, 2010).

Elever med lav selvfølelse vil ofte skyldes sin sosiale mislykkethet på seg selv og med det forsterke den negative oppfatningen om seg selv (Perlman & Peplau, 1981). Ensomhet påvirker derfor selvfølelsen negativt, men det er en gjensidighet i påvirkningen, så lav selvfølelse bidrar også til ensomhet (Vanhalst, 2012). Dette skyldes at den lave selvfølelsen påvirker ungdommens oppfattelse av hvilken sosial posisjon han eller hun faktisk har og den blir derfor nedvurdert (Vanhalst, 2012). I en undersøkelse der man testet hvordan ensomme oppfattet uttalelser andre hadde, som enten ble klassifisert som positive, nøytrale eller

negative, så oppfatte de ensomme de negative uttalelsene riktig, mens de lettere mistolket positive uttalelsene (Frankel & Prentice-Dunn, 1990). Ikke-ensomme ungdommer mistolket derimot ofte de negative, men ikke de positive uttalelsene. I tillegg så husket de ensomme de negative uttalelsene best, i motsetning til de ikke-ensomme, som husket de positive lettest.

Ungdom er i en sårbar periode i forhold til ensomhet, fordi det sosiale livet er i endring. I søken etter egen identitet, kan man oppleve at man ikke lenger har så mye felles med tidligere venner eller man må bytte skole og mister kontakt med gamle venner. (Laursen & Hartl, 2013). Samtidig er vennenettverket særlig betydningsfullt i denne alderen, fordi man er i ferd med å løsrive seg fra foreldrene (Helland & Mathiesen, 2009).

Ungdom som ikke er ensomme i starten av ungdomsårene opplever veldig sjelden å bli ensomme senere i ungdommen (Ladd & Ettekal, 2013), mens ungdom som er ensomme tidlig i tenårene, kan risikere at denne ensomheten vedvarer eller blir sterkere inn mot voksen alder (Anvik & Gustavsen, 2012; Ladd & Ettekal, 2013; Vanhalst, 2012). Det påvirker den psykiske helsen negativt (Perlman & Peplau, 1981) og gir lavere livstilfredshet (Kapikiran, 2012). Psykisk sykdom som depresjon og angst kan være følger av ensomhetsfølelse (Anvik & Gustavsen, 2012; Halvorsen, 2005; Vanhalst, 2012), og over tid vil også den fysiske helsen kunne bli redusert (Masi, Chen, Hawkley, & Cacioppo, 2011; Waterhouse & O'Connor, 2009).

I doktorgradsavhandlingen "Loneliness in adolescence: developmental course, antecedents, consequences" (Vanhalst, 2012), er sammenhengen mellom ensomhet, depresjon og selvfølelse undersøkt. Hovedtrekkene i denne undersøkelsen, viser at lav selvfølelse bidrar sterkere til ensomhet enn motsatt, og ensomhet kan gi depresjon. Undersøkelsen viser at sosial kognisjon, det vil si gjentakende tanker om årsaken og konsekvensene til ensomheten, bidrar til depressive symptomer. Det gjør også måten man mestrer sin ensomhet på. Den samme undersøkelsen viser at sosial aksept bidrar til selvfølelsen. Vennskap, både antallet og intimiteten, samt den sosiale støtten man opplever, er det som er avgjørende for om en person opplever ensomhet. De nevnte faktorene påvirker også selvfølelsen.

For å vite hvilke intervensjoner som kan bidra til å hjelpe de ensomme, slik at de får bedre psykisk helse og økt livskvalitet, er det viktig å forstå hvilke forhold som bidrar til ensomhet (Lasgaard & Elklit, 2009). Man vet at beskjedenhet, dårlig selvfølelse og dårlige sosiale ferdigheter er individuell risikofaktorer for ensomhet (Perlman & Peplau, 1981). Å mangle sosial støtte og venner er ytre faktorer som gir ensomhet (Perlman & Peplau, 1981; Vanhalst,

2012). Mestringsstrategiene de ensomme bruker, er å trekke seg unna sosiale situasjoner, slik at ensomheten opprettholdes (Lasgaard & Elklit, 2009; Vanhalst, 2012). De har også liten nettverksorientering og de har liten tro på at de vil lykkes i sosiale situasjoner (Lasgaard & Elklit, 2009).

De intervensjoner som er forsøkt, er å forbedre sosiale ferdigheter, øke sosial støtte, legge til rette for sosial interaksjon og endre sosial kognisjon (Masi, Chen, Hawkley, & Cacioppo, 2011). Sistnevnte betyr at man skal hjelpe de ensomme til å endre på hvordan de oppfatter og tolker andre mennesker og sosiale settinger, og gi dem mulighet til å endre tilnærming til de sosiale situasjonene (Cherry, u.å). En metaundersøkelse på intervensjoner for å redusere ensomhet, avdekket at alle tiltak viser positiv effekt, men at det å jobbe med sosial kognisjon har den størst effekten (Masi et al., 2011).

2.3 Sosial støtte

Sosial støtte er en av de viktigste faktorene for god helse (Tones & Green, 2010) og sosiale relasjoner er et helt nødvendig element for at sosial støtte skal foregå (Williams, Barclay, & Schmied, 2004). Styrken på relasjonene, typen relasjoner og strukturen på de ulike relasjonene man har, vil være avgjørende for hvilken støtte som gis. I en undersøkelse der definisjonen av sosial støtte er gjennomgått (Williams, Barclay, & Schmied, 2004), kom de frem til at det finnes over tretti ulike definisjoner av begrepet og at mange definisjoner er vage. Forfatterne av artikkelen argumenterer for at sosial støtte ikke kan defineres uten å se det i sammenheng med konteksten. I denne oppgaven mener jeg derfor det er hensiktsmessig å ikke bruke sosial støtte som begrep, men fokusere på relasjoner mellom lærer og elev og elevene i mellom samt inkluderende miljø. Det vil være det mest presise ut fra temaet jeg behandler.

2.4 Relasjoner mellom elever

Å ha gode sosiale relasjoner påvirker både den psykiske og fysiske helsen. (Laursen & Hartl, 2013; Umberson & Montez, 2010) og er avgjørende for å oppleve trivsel (Nordahl, 2000). For ungdom er særlig relasjonen til jevnaldrende viktig (Helland & Mathiesen, 2009) og mangel på relasjoner gir opphav til ensomhetsfølelse (Asher & Paquette, 2003; Vanhalst, 2012).

2.4.1 Sosial aksept

Å få sosial aksept er viktig for selvfølelsen og den psykiske helsen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Sosial aksept skiller seg fra vennskap ved at det ikke er en intim gjensidig relasjon, slik vennskap fordrer, men man er en del av et jevnalderfelleskap, der man blir likt og akseptert (Asher, Parker, & Walker, 1996). Det innebærer at man blir positivt vurdert av andre og behandles med respekt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Tendensen er at når sosial aksept øker, så øker sjansen for at individet har venner (Asher et al; 1996). Det er også slik at det finnes barn og unge med lav sosial aksept blant jevnaldrende, som har venner og barn med høy aksept, som ikke har venner (Asher et al., 1996).

I ungdomsårene er de sosiale relasjonene til jevngamle spesielt viktig, da man er i løsrivelse fra foreldre og skal bygge sin identitet. Mangel på sosial aksept og tilhørighet vil kunne gi lav selvfølelse og manglende identitetsutvikling (Nordahl, 2010).

2.4.2 Vennskap

Vennskap kan defineres som et gjensidig emosjonelt bånd som varer over tid (Hasanbegovic 2012). Gjennom vennskapet vil man få dekket et fundamentalt behov for trygghet og stabile nære relasjoner til andre (Kvello, 2006), og man vil oppleve kvaliteter som sympati, empati, nærhet, tillit og støtte (Kaland 2006). Det er også en av de viktigste arenaene for læring, utvikling og for å bygge selvfølelse (Øiestad, 2012). Et vennenettverk er av særlig stor betydning for ungdom, fordi støtten man får gjennom vennskap påvirker den psykiske helsen positivt (Helland & Mathiesen, 2009) og det påvirker livskvaliteten (Tariq, 2011).

For å utvikle vennskap er det viktig å være sosialt attraktiv for andre. Å kunne ta initiativ og bidra positivt i sosiale sammenhenger, er viktige ferdigheter for å lykkes (Nordahl, 2000). Samtidig som man skal by på seg selv, er det viktig å forstå hvilke normer og regler som gjelder i ungdomsgruppa og ikke skille seg for mye ut (Nordahl, 2000). Det de fleste ungdommer mener er viktige egenskaper hos en god venn, er at han eller hun er til å stole på og er snill, grei og støttende (Kvello, 2006). Evne til å danne vennskap har også en betydning for senere sosialt samspill (Kaland, 2006; Tariq, 2011).

De aller fleste ønsker vennskap, men alle er ikke i stand til å utvikle det. Personer som er sjenerte og engstelige vil ofte ha større problemer med å knytte vennskap en andre, fordi de er stille og ikke bidrar så mye i fellesskapet (Lund, 2011). Da oppleves de heller ikke attraktive som venner (Lund, 2012). Det kan føre til enda mer tilbaketrekking (Kvello, 2006).

2.5 Relasjon mellom lærer og elev

En relasjon mellom lærer og elev, er en profesjonell relasjon, det vil si at den ene er i relasjonen i kraft av sin profesjonelle rolle (Drugli, 2012). Det betyr også at det er den profesjonelle som har ansvar for kvaliteten på relasjonen (Nordahl, 2010). Selv om eleven og læreren har ulike roller, må det være et likeverdig og gjensidig forhold mellom dem på det mellommenneskelige plan, men det er likevel asymmetrisk makt i relasjonen. Hvordan læreren bruker denne makten, kommer an på om man mener han har «makt over» eleven eller «makt til» (Stang, 1998). Å ha makt til, betyr å bruke den posisjonen man har til å legge til rette for deltakelse og utvikling (Stang, 1998).

En god relasjon mellom lærer og elev er nødvendig for både læring og trivsel (Drugli, 2012). En viktig dimensjon i relasjonen er tillit (Drugli, 2012; Nordahl, 2010). Nordahl (2010) skriver at tillit utvikles ved at læreren er tydelig og forutsigbar, holder avtaler, lytter, er positivt innstilt og imøtekommer elevens behov. Tilliten må få tid til å etablere seg og det krever at læreren byr på seg selv som person i samspillet med elevene (Drugli, 2012). Drugli (2012) og Nordahl (2010) trekker også frem anerkjennelse som en sentral faktor i lærer-elevrelasjonen. Den emosjonelle støtten er det som bidrar mest til skoletrivsel. Det er også den som er viktigst for utvikling av faglig og sosial kompetanse (Suldo et al., 2009; Ulvik, 2009). Elever mener at det å være tydelig, stille krav og sette grenser også viser at læreren bryr seg (Ulvik, 2009). God klasseledelse er derfor en viktig betingelse for å utvikle god relasjon mellom elev og lærer (Drugli, 2012).

2.6 Inkluderende miljø

Læreren har ansvaret for å fremme et godt miljø. Det skjer gjennom god klasseledelse og den viktigste faktoren i dette, er lærerens relasjon til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Hvis læreren har et godt forhold til hver enkelt elev, vil det skape et godt sosialt klima (Olsen & Traavik, 2010) og motsatt, vil godt miljø bidra til god elev-lærer-relasjon (Drugli, 2012).

Drugli (2010) skriver at det er tre dimensjoner i god klasseledelse: Emosjonell støtte, organisering og gode instruksjoner. Ogden (2012) har omtrent samme oppfatning og vektlegger relasjoner, struktur og fag. Olsen og Traavik (2010) har også relasjoner som det viktigste og så kommer ros, oppmuntring og positiv oppmerksomhet. Videre legger også Olsen og Traavik (2010) vekt på struktur og rammer og tilslutt håndheving av regler. Selv om de tre forståelsene er noe ulike, vektlegger alle samspill mellom aktørene i miljøet som det viktigste.

Klasseledelse handler om å legge til rette for trivsel og læring for en hel gruppe (Drugli, 2012). Fellesskapet i klassen skal minne om de båndene man finner i en familie og det skal kjennetegnes av deltakelse, støtte og samarbeid (Ogden, 2012). Dette er viktig, fordi det er det generelle forholdet mellom elevene i klassen, som er det viktigste for klassemiljøet (Nordahl, 2000). For å skape et godt klassemiljø, er det viktig å lytte til hverandre, ha felles refleksjon og læreren må stole på og respektere elevene sine (Ogden, 2012).

Skaalvik og Skaalvik (2013) vektlegger også betydningen av relasjonen mellom lærere og elev, for å skape et inkluderende miljø. Er denne relasjonen god, vil eleven føle trygghet og følelse av tilhørighet. De fremhever videre at et inkluderende miljø gir rom for at eleven kan vise både svakheter og styrker og det er lov å avvike fra gjennomsnittet. I et slikt miljø så vil læreren være rettferdig, ha mye og positiv kommunikasjon med elevene og trekke alle med i samtaler i klassen.

2.7 Selvfølelse

Selvfølelse kan forstås som «*the overall affective evaluation of one`s own worth, value or importance*» (Blascovich & Tomaka, 2013). Selvfølelse er med andre ord knyttet til det å føle seg betydningsfull og verdifull. Et sterkt selvvord forstås som det å respektere og akseptere sine gode og svake sider, og stå trygt i den vurderingen man har gjort av seg selv, uten at ytre påvirkninger endrer vurderingen umiddelbart (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvilket selvvord man har, er av betydning for både livskvalitet og psykisk helse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvfølelse henger også sammen med om det er samsvar mellom den vi ønsker å være, det ideelle selvet, og den vi oppfatter at vi er, det aktuelle selvet (Tones & Green, 2010).

Dannelse av selvfølelsen har flere kilder. Den dannes ved at man observerer og tolker reaksjoner man opplever andre har på seg selv og ved at man sammenlikner seg med andre

(Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den påvirkes av hvordan man forklarer sine suksesser og nederlag overfor seg selv (Imsen, 2005). Om man tror man selv er kilde til suksess, vil man det styrke selvfølelsen.

Selvfølelsen er viktig for identitetsdannelsen. Identitet betyr at man kjenner seg selv, har en god selvfølelse og har funnet sin plass sosialt og i samfunnet for øvrig (Imsen, 2005).

Identiteten utvikles i hovedsak i ungdomsårene og det er viktig at årene oppleves meningsfulle og er preget av positive tilbakemeldinger og mestringsopplevelser (Nordahl, 2010). Da vil man kunne utvikle en identitet som gir tro på egne evner og at man kan lykkes i livet (Nordahl, 2010).

I ungdommen påvirkes selvfølelsen mest av hva man tror andre mener om en (Nordahl, 2000). Å føle seg sett og få ta del i felleskapet med jevnaldrende blir derfor viktig, fordi det gir sterke signaler om hvordan man blir vurdert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å bli akseptert og likt er derfor vesentlig for selvfølelsen (Tariq, 2011; Vanhalst, 2012).

2.8 Sosial kompetanse

God sosiale kompetanse betyr at man kan tilpasse seg nye sosiale settinger og velge egnede sosial strategier, for å mestre nye situasjoner (Nordahl, 2010). Det handler om å være i besittelse av både ferdigheter, kunnskap og holdning som bidrar til at man kan samhandle med andre på en måte som bidrar til positive relasjoner (Nordahl, 2000; Sørli, 1998). Å være sosialt dyktig, handler også om å kunne tolke andres signaler og gi adekvat respons (Ogden, 2009). De viktigste faktorene for å mestre det sosiale samspillet, er empati, selvhevdelse, samarbeidsevner, selvkontroll og ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Albert Banduras sosiale kognitive teori kan brukes til å forklare hvordan læring av sosiale ferdigheter foregår (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge denne teorien er det en gjensidig påvirkning mellom miljøet, et individs tanker og følelser om seg selv og atferden til individet. Det betyr at individet påvirkes av miljøet, men det påvirker også selv miljøet, og har slik sett innflytelse i eget liv. En viktig betingelse for å føle at man kan påvirke sin egen situasjon, er at man har tro på at man mestrer de oppgavene som kreves for å nå et mål. Det er det som gir motivasjon til handling og nødvendig atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Sosial kognisjon kan bidra til at mestringsforventningene er lave i sosiale situasjoner (Vanhalst, 2012). Det

handler om at man har gjort en kognitiv vurdering av sin sosiale status (Cherry, u.å), og kommet frem til at de sosiale mulighetene er dårlig.

2.9 Bemyndigelse

Bemyndigelse kan defineres som:

En psykososial prosess hvor det skjer en maktoverføring på individ –og/eller systemnivå fra mennesker som har makt og innflytelse til mennesker som opplever at de mangler kontroll over sentrale faktorer i sitt liv, slik at de sistnevnte gjennom erkjennelse av egne ressurser og muligheter, blir gjort i stand til å få kontroll over de faktorene som de opplever som viktig for dem og som dermed gir dem mulighet til å mestre sine liv og sine omgivelser. (Stang, 1998, s. 24)

Bemyndigelse kan ses på som en prosess som skal sette individet i stand til å ta i bruk egne ressurser, for å ta kontroll over de faktorer som er viktig for et godt liv (Stang, 2003). Stang skriver at denne prosessen skjer i individet selv og derfor er mulig uten andres deltakelse, men at støtte vil fremme prosessen. Fagutøvere, slik som lærerne, vil kunne være personer som utøver en slik støtte og i dette arbeidet er dialog et viktig og nødvendig virkemiddel (Stang, 2003). Dialog kjennetegnes ved at det er en samtale mellom to eller flere, der gjensidighet, samspill og samarbeid er viktige dimensjoner (Lassen & Breilid, 2010).

Gjennom dialogen vil fagutøveren kunne få mulighet til å forstå hva den som skal bemyndiges ønsker, slik at de sammen kan komme frem til hvordan og hva som vil bidra til trivsel og utvikling (Lassen & Breilid, 2010). Tveiten (2007) beskriver veiledning i i bemyndigelsesprosesser som en dialog, delt inn i tre faser. De tre fasene er aktiv lytting, identifisering av behov og felles refleksjon, for løsning på problemet. Dette skal bidra til endring og utvikling for eleven. Det er viktig å forstå at utviklingen som skal finne sted er kontekst og individ avhengig, slik at det som er bemyndigende for en person, ikke vil være det for en annen (Stang, 2003).

Overføring av makt er sentralt i bemyndigelsesprosessen. Som fagutøver vil man i kraft av sin rolle ha makt og det er viktig å vektlegge at det betyr å ha «makt til» og ikke «makt over» (Stang, 2003). Det innebærer at læreren skal opptre som støttespiller og fasilitator i prosessen, og ikke innta en dominerende rolle, der han vet best (Stang, 2003). Læreren skal hjelpe eleven å bli klar over og trygg på de ressursene og mulighetene han har (Olsen &

Traavik, 2010). På den måten vil eleven kunne føle at han får mer kontroll og makt, over seg selv.

Stang (1998) hevder at endring av omgivelsene, slik at samspillet mellom individet og faktorer rundt blir bedret, er nødvendig i prosessen. Tones og Green (2010) viser til sammenhengen mellom individ, og miljø, der miljøet bidrar til de vurderinger individet gjør av seg selv. Det bidrar til hvilken selvfølelse og mestringstro den enkelte får. Dette påvirker atferden til individet, for eksempel i forhold til deltakelse i miljøet og dette blir grunnlaget for miljøets videre vurdering av individet. Mestringsopplevelser som vil føre til mestringstro, er derfor sentralt i deres forståelse av å bemyndige eleven. Andre positive begrep som er knyttet til bemyndigelse, er støtte, kompetanse, aktiv deltakelse og positiv selvfølelse (Stang, 1998)

3 Metode

3.1 Metodisk tilnærming

I denne studien er det lærerens forståelse av hvordan de fremmer trivsel og helse for ensomme elever, som er det sentrale. Når det er personers egne forståelser og opplevelse av enten et fenomen eller omgivelsene som skal undersøkes, egner intervju seg godt (Thagaard, 2013). Studien bygger derfor på dybdeintervjuer av seks lærere. I analysearbeidet har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming. Videre i kapittelet vil jeg beskrive hvordan gjennomføring av alle deler av prosessen har foregått. Metodisk refleksjoner vil bli behandlet under hvert enkelt punkt, for å styrke studiens pålitelighet. Etske betraktninger og vurderinger av studiens pålitelighet og gyldighet kommer til slutt.

3.1.1 Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming til analysearbeidet, betyr at forskeren fortolker materialet og prøver å forstå hvilke meninger som ligger bak ytringene til informantene (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). Man må se det man tolker i sammenheng med konteksten og forforståelsen, og slik beveger man seg frem og tilbake mellom deler og helhet i fortolkningsprosessen (Nilssen, 2012). Analyseprosessen må derfor beskrives grundig når man velger hermeneutisk metode (Malterud, 2003). Senere i kapittelet vil jeg derfor beskrive alle deler av prosessen grundig.

Verdier, teoretisk kunnskap og erfaringer vil være med å påvirke forskerens arbeid og det er derfor viktig å være bevisst dette under hele prosessen (Nilssen, 2012). Denne forforståelsen kan bety at man har et bedre grunnlag til å gjennomføre forskningsarbeidet, men det kan også føre til at man ikke klarer å fri seg fra de fordommer og forventninger forforståelsen gir (Malterud, 2003). Det kan føre til at alle deler av arbeidet påvirkes på en måte som gjør resultatene upålitelige. Det er derfor viktig å synliggjøre egen forforståelse i prosjektet og vise til refleksivitet gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012).

3.1.2 Forforståelse

Jeg har jobbet som lærer i 16 år, både i ungdomsskole og videregående skole. Det gjør at jeg har erfaring fra å arbeide med ensomme elever og har tanker om hvordan man kan arbeide for å bidra til trivsel og helse. Samtidig har jeg opplevd arbeidet vanskelig og undret meg over

hva jeg kunne gjøre for å lykkes i arbeidet. Malterud (2003) skriver at forforståelsen ofte er en kilde til motivasjon for prosjektet, og slik var det for meg.

Forforståelsen min er forankret i verdier, erfaring fra eget arbeid, observasjon av andre læreres arbeid og teori. Jeg hadde tanker om at lærerne kanskje ikke var så bevisste på å ivareta de ensomme. De er sjelden til bry for å kunne gjennomføre undervisning.

Å være kjent med det området man undersøker har mange fordeler, fordi det da er enklere å stille spørsmål og følge dem opp (Thagaard, 2013). Jeg opplevde det som trygt å ha god kjennskap til feltet jeg undersøkte. Ulempen er at man kan ha lettere for å stille ledende spørsmål, fordi man har en tanke om hva man vil ha svar på (Nilssen, 2012). Man kan også ende opp med å ikke se annet enn det man forventer å se og det som bekrefter forforståelsen (Malterud, 2003). Refleksjoner som belyser fenomenet på nye måter, vil da utebli (Nilssen, 2012). Jeg har forsøkt å innta en refleksiv holdning, slik at min lærerbakgrunn ikke har påvirke negativt og viser dette gjennom refleksjon i de ulike metodedelene.

3.2 Forberedelse og innsamling av data

3.2.1 Rekruttering og utvalg

I kvalitative studier kan man ha et strategisk utvalg av informanter, det vil si at man velger informanter som har kompetanse eller erfaringer som vil være nyttig for å belyse problemstillingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I min studie var jeg interessert i lærerens perspektiv. Jeg vurderte om jeg skulles stille krav til et visst antall år med erfaring i skolen, om de skulle være kontaktlærere og/eller om de skulle ha interesser/kunnskap for temaet, og på den måten øke muligheten for at informantene hadde flest mulige tanker, refleksjoner og erfaringer rundt temaet. På den annen side kunne det være at jeg gjennom å utelukke nyutdannede lærere, faglærere og de som ikke vil definere seg selv som kunnskapsrike innenfor emnet, mistet verdifulle tanker og måter å arbeide på. Jeg valgte derfor å ikke begrense utvalget mer enn at de måtte være lærere og var arbeide i ungdomsskole eller videregående skole.

Måten man får tak i informanter på kan være begrunnet i tilgjengelighet (Thagaard, 2013), slik mitt utvalg var. Det viste seg at det var svært vanskelig å rekruttere informanter. Gjennom NSD, fikk jeg også restriksjoner på hvordan rekrutteringen skulle foregå. Jeg fikk ikke ta direkte kontakt med informantene og NSD, foreslo at jeg tok kontakt med rektorene ved

skolene. Jeg sendte derfor mail til rektorer ved mange skoler, i flere omganger. I løpet av en fem måneders periode, hadde jeg fem informanter. Den siste informant fikk jeg ved at en medstudent kontaktet med en skole hun var kjent ved og jeg fikk da mailadressen til flere kandidater som hadde sagt seg villig til å delta. Jeg kontaktet en av dem og fikk min sjettede informant. Denne måten å rekruttere på kalles snøballmetoden (Thagaard, 2013).

Informantene jeg fikk, fordelte seg på to menn og fire kvinner. En jobbet i ungdomsskole og de andre i videregående skole. Informantene var fra spredt i alder og hadde fra et år til tjue års erfaring som lærere. Det som kan ha skilt mine informanter fra andre lærere, er at det kan virke som de hadde et sterkt engasjement for elever som hadde problemer. Mine vanskeligheter med å rekruttere informanter, kan tyde på at ikke alle lærere har tilsvarende engasjement, men det kan også skyldes andre forhold, for eksempel at lærere opplever at hverdagen var for travel eller at de ikke ønsket å utlevere sin praksis

Jeg var usikker på hvor mange informanter som var nødvendig for å utforske problemstillingen. Som forsker må man ta hensyn til tiden og ressursene man har til rådighet, slik at det blir tid nok til å analysere materialet grundig (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning, så finnes det ikke et bestemt antall deltakere som er det rette. Det blir opp til forskeren å vurdere hva som vil være nok for å besvare problemstillingen i studien (Thagaard, 2013).

Egen erfaring tilsa at lærerne møter på mange av de samme utfordringene, uavhengig av arbeidsplass, og jeg antok at jeg ved å velge åtte informanter ville få nok informasjon. Da det viste seg at det var vanskelig å få informanter, endret jeg antallet til seks stykker. Siden jeg fikk informanter av begge kjønn og de hadde ulik bakgrunn og fartstid i skolen, så støttet jeg meg Malterud (2003) som skriver at variasjon kan gi litt ulike perspektiver og forståelser. Jeg antok derfor at jeg ville få belyst problemstillingen godt nok.

.

3.2.2 Intervjuguide

Et forskningsintervju kan ligge tett opp til dagliglivets samtale (Brinkmann & Kvale, 2009) og jeg ønsket et slikt intervju, der læreren snakket mest mulig fritt, slik at de kunne vektlegge det de mente var viktig. Jeg valgte derfor en semistrukturert intervjuguide, der det var noen hovedspørsmål. Thagaard (2013) skriver at intervju bør inneholde både generelle og

konkrete spørsmål. Med min begrensede erfaring i intervjusituasjonen, var det behov for å sikre at jeg ivaretok begge disse aspektene, og jeg hadde derfor også med mange støttespørsmål i intervjuguiden. De skulle fungere som en slags kontroll og som hjelp til oppfølging, om jeg merket at jeg ikke klarte å føre intervjuene fremover.

3.2.3 Intervjuene

Informantene fikk selv velge hvor og når intervjuet skulle finne sted. Dette så jeg som en del av det å skape en god og trygg atmosfære, som er avgjørende for kvaliteten på intervjuet (Thagaard, 2013). Alle valgte arbeidsplassen sin og de brukte en time de ikke hadde undervisning. Intervjuene ble tatt opp på en digital opptaker og de varte fra 48 minutter til 71 minutter.

På grunn av problemene med rekruttering, ble intervjuene gjort over en periode på seks måneder. I denne perioden arbeidet jeg med oppgaven og utviklet stadig bedre forståelsen for temaet. Selv om jeg fikk ny kunnskap, hadde jeg samme intervjuguide med hovedspørsmål gjennom alle intervjuene. En slik standardisering har fordeler, fordi det er lettere å sammenlikne svarene og systematisere dataen (Johannessen et al., 2010). Jeg fulgte Thagaard (2013) sine anbefalinger, og lot spørsmålene være generelle og åpne, slik at de oppmuntret intervjupersonen til å fortelle fritt, slik at deres egne erfaringer kom best mulig frem. Det gjør at informantenes svar vil kunne bli veldig forskjellige (Johannessen et al., 2010). Min erfaring er at hvert intervju levde sitt eget liv og at forventet fokus av og til uteble. Forventningene skyldtes forforståelsen, og gjennom intervjuene måtte jeg være refleksiv i forhold til hvordan jeg skulle håndtere oppfølging av informasjonen.

Thagaard (2013) skriver at det er en utfordring, fordi det er vanskelig å avgjøre når man skal velge å følge de oppsatte temaene og når man skal forfølge temaer informantene bringer opp. Skulle jeg spørre direkte om temaer jeg ønsket å høre noe om, når informanten tilsynelatende ikke opplevde det som relevant i forhold til det åpne spørsmålet? Hvilke valg jeg tok i slike situasjoner, var basert på hva jeg trodde årsaken til at det ikke ble nevnt var og hvordan jeg vurderte tryggheten til informanten. Der jeg ble oppmerksom på at spørsmålet virket ledene, enten i selve situasjonen eller etterpå, så har jeg valgt ikke å ta det med i analysen.

Grimen (2004) skriver at alle organisasjoner har en rytme og tiden for intervjuene vil kunne påvirke resultatene. Ulike intervjutidspunkt, kan ha påvirket hva mine informanter hadde

fokus på. Tre intervjuer ble gjennomført på slutten av skoleåret, det vil si når lærere har hatt elevene i nesten et år, mens de tre andre ble gjort i høstsemesteret. Slik jeg ser det, vil ikke det svekke undersøkelsen, men heller kunne være en styrke, fordi det kan få frem ulike dimensjoner i arbeidet. For eksempel var det mer nærliggende å snakke om oppstart av nytt skoleår for dem som ble intervjuet på høsten.

Jeg erfarte også at informantene ikke så det nødvendig å uttrykke alt eksplisitt, men henviste til at «du vet hva jeg mener», fordi de visste at jeg kjente til settingene de delte erfaringene fra. Jeg valgte å sjekke om jeg forstod dem rett underveis, slik Malterud (2003) anbefaler. Thagaard (2013) skriver at informanter kan velge å være positive til forskerens forståelse, selv om det ikke er det de opprinnelig mente, fordi de syntes det virker fornuftig. Maktaspektet mellom informant og intervjuer må også tas hensyn til. En usikker informant vil kunne bekrefte intervjuerens validering, dersom han føler seg underlegen. Det kan også bidra til at informasjon holdes tilbake i redsel for at den er irrelevant eller feil (Thagaard, 2013). Mitt mål var derfor å skape en trygg og god atmosfære, der jeg anerkjente informanten og de opplysningene han kom med som viktig, slik Brinkmann og Kvale (2009) mener er viktig. Jeg opplevde at informantene korrigerste oppfattelsen min noen ganger. Dette tar jeg som et tegn på at informanten følte seg trygge i situasjonen.

Jeg prøvde også å ha et bevisst forhold til hvilke signaler jeg sendte både verbalt og med kroppsspråk. Det er viktig å være klar over at hele intervjusituasjonen er refleksiv og forskeren må være bevisst på egne følelser og selvfølgelig også informantens følelser (Nilssen, 2012).

3.3 Analyse av data

3.3.1 Transkribering

Det anbefales å transkribere så raskt som mulig etter intervjuet, fordi man ved nærhet i tid lettere kan huske situasjonen og hvordan og hvorfor noe ble sagt på en bestemt måte. Dette kan gi et bedre bilde av materialet (Nilssen, 2012). Intervjuene jeg gjorde, ble transkribert fortløpende. Noen ble påbegynt samme dag som intervjuet fant sted, andre først etter en uke eller to. Dette på grunn av tidsmangel. Nilssen (2012) skriver at det er viktig å transkribere selv, fordi man allerede da begynner analysearbeidet ved å merke seg spesielle utsagn og får ideer til koding. Hun vektlegger også at man blir godt kjent med materialet og at det er en

kvalitetssikring, fordi man kjenner konteksten, noe som er nødvendig de gangene transkriberingen krever forståelse og tolkning . Jeg ble i tillegg oppmerksom på at materialet hadde interessante elementer jeg ikke hadde registrert under intervjuet, og opplevde at det var viktig å ha kontroll på alle deler av prosessen i undersøkelsen. Det var derfor aldri aktuelt å benytte andre til transkriberingen.

Jeg transkriberte ordrett det informantene sa, også der det ble brukt «slæng». Pauser, nøling, kremting og latter ble registrert. Dette for å få dannet et så godt bilde av konteksten som mulig. Malterud (2003) skriver at det er viktig med en god transkribering og det kan også bidra til gyldigheten av undersøkelsen. .

Under transkriberingen fikk jeg kun hørt korte sekvenser før jeg måtte skrive. Det ble vanskelig å få helheten i første omgang. Jeg valgt derfor å gå tilbake og høre lengre sekvenser, slik at jeg både fikk kontrollert transkriberingen, fikk flyt i innholdet og lettere kunne merke meg om det var spesielle lyder, utsagn eller forhold som burde få min oppmerksomhet. Dette gjorde meg også godt kjent med materialet. Til slutt hørte jeg gjennom hele intervjuet, mens jeg sikret at jeg hadde fått med alt i den transkriberte teksten.

3.3.2 Analyse og fortolkning

Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) skriver at det er viktig for kvalitative forskere å velge hva som skal tolkes av det materialet som man sitter igjen med. Jeg har valgt å utelate materialet som jeg mener kan være påvirket av min respons i intervjusituasjonen eller materiale jeg opplever som irrelevant for å belyse problemstillingen.

I kvalitative undersøkelser er det ingen oppskrift på hvordan man skal tolke sitt materiale (Nilssen, 2012). Det er derfor viktig at alle steg i prosessen er transparente, slik at de som leser undersøkelsen kan avgjøre om resultatene er gyldige og overførbare til andre situasjoner (Thagaard, 2013). I det følgende vil jeg forklare på hvordan jeg arbeidet med analysen. Eksemplene er hentet fra analyse av materialet fra forskningsspørsmål to: «Hva gjør lærerne for å fremme trivsel og helse hos de ensomme elevene?»

Johannessen et al. (2010) forteller at en måte å systematisere materialet på, er å velge ut meningsbærende enheter og så forkorte og skrive om uttalelsen, slik at meningen kommer tydelig frem. Til slutt finner man begreper eller koder som viser meningen i utsagnet. Dette var også slik jeg bearbeidet materialet.

Den første kodingen er ofte preget av å være beskrivende (Johannessen et al., 2010), det vil si at det har et lavt abstraksjonsnivå (Thagaard, 2013). Slik ble også kodingen av min. Etter å ha lest gjennom alle intervjuene og notert meg stikkord i marginen, så lagde jeg et kodings skjema for hver informant (vedlegg 4). Jeg valgte åpen koding, det vil si at jeg plukket ut viktige utsagn fra intervjuene. Dialog fremsto som sentralt i alt lærerens arbeid og dette var en av kodene i første kodingsforsøk. Det viste seg at denne første kodingen ikke var særlig til hjelp for å sortere materialet, selv om dialog fremstod som sentralt. Jeg valgte derfor andre koder, som beskrev hva læreren vektla eller hva de konkret gjorde i arbeidet. Selv om det endte opp med mange koder, valgte jeg å beholde alle. Neste steg ble å samle kodene i kategorier. Først laget jeg kategorier etter hva som var målet for aktiviteten. Dette ble omarbeidet og samlet i områder lærerne jobbet med (vedlegg 5). Kategoriene ble:

- Se eleven
- Lærer-elevrelasjon
- Sosial kompetanse
- Relasjon mellom medelever
- Inkluderende miljø

Under fortolkningen beveget jeg frem og tilbake i materialet, fra den transkriberte teksten, til metningsfortetningen, til koder og kategorisering, og så tilbake. Dette for å være sikker på at delene jeg fant og fortolkningene jeg gjorde, var riktig avstemt med det opprinnelige materialet. Denne bevegelsen mellom ulike deler i analyseprosessen, mellom deler og helhet, er det som kalles hermenautisk sirkel (Brinkmann & Kvale, 2009; Nilssen, 2012). Det betyr at jeg gjennom ny teori og erkjennelse, kunne forstå materialet på en annen måte. Det var slik jeg til slutt kom frem til kategorier som var egnet til å systematisere materialet jeg hadde.

3.4 Dataens pålitelighet og gyldighet

En kvalitativ studie er påvirket av forskerens subjektivitet og det vil være umulig å gjennomføre studien på akkurat samme måte en gang til, fordi funnene også er knyttet opp til kontekst og deltaker (Nilssen, 2012). For at studien skal være troverdig er det derfor viktig at forskeren beskriver prosessen og hvordan han har kommet frem til resultater og konklusjoner (Malterud, 2003). Malterud (2003) skriver at når forskeren blir mer fortolkende enn beskrivende i, så er det ekstra viktig å innta en kritisk rolle til egen forforståelse, da den vil påvirke resultatet i større grad. Objektivitet i kvalitativ forskning, kan derfor være en refleksiv

objektivitet, det vil si at man reflekterer over hvordan en som forsker har påvirket prosessen (Brinkmann & Kvale, 2009)

For å styrke studiens pålitelighet, har jeg beskrevet framgangsmåte og forsøkt å være kritisk til egen rolle og forforståelse gjennom forskningen. Jeg har stilt meg selv spørsmål om det jeg gjør er etterrettelig og om jeg er tro mot det informantene har ment å formidle. Usikkerhet og dilemmaer er notert i egen logg, slik at de ikke er blitt glemt, og har kunnet blitt reflektert over og vurdert igjen senere i prosjektet. Et annet spørsmål knyttet til pålitelighet, er om intervjupersonene gir riktig informasjon, uten å la seg påvirke av forskerens forventninger og verdisyn (Thagaard, 2013). Her kommer maktaspektet inn. Som forsker har man kunnskap om temaet som man kan anta ikke deltakeren har (Grimen, 2004), og en deltaker som føler seg underlegen, kan lettere velge å fortelle det han tror forskeren vil høre (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte å motvirke dette, ved å skape en god og åpen tone. Intervjupersonen var informert om at jeg også arbeidet som lærer og det kan ha bidratt til at de opplevde en jevnbyrdighet i situasjonen. Kommentarer som «du skjønner hva jeg mener», forsterket min opplevelse av at dette.

Studiens gyldighet handler om metoden som er valgt belyser problemstillingen på hensiktsmessig måte (Malterud, 2003). For å argumentere for at undersøkelsen er gyldig, vil det derfor være viktig med kritisk refleksjon gjennom hele forskerprosessen (Malterud, 2003). Dette har jeg forøkt og ivareta under de enkelte punkt i metodedelen. Sitater fra informantene har fått mye plass, fordi det kan bidra til å øke studiens troverdighet (Nilssen, 2012). Thagaard (2013) skriver at det å kjenne feltet man undersøker, kan bidra til å gjøre gyldigheten dårligere, hvis ikke leseren har mulighet til å vurdere forskerens ståsted og mulig påvirkning på resultatene. Det har derfor vært viktig for meg å vise at jeg har tatt hensyn til forforståelsen og vært kritisk til egen rolle underveis i prosessen.

Gyldighet og overførbarhet vil kunne styrkes av at funnene i undersøkelsen bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2013). Mange av mine funn samsvarte med funn i andre undersøkelser. Undersøkelser med elevperspektiv fantes noen avvik. Dette bør ikke svekke mitt resultat da ulike aktører i en setting, vil oppleve situasjoner og samhandling ulikt (Grimen, 2004). Om tolkningene kan gjenkjennes av andre lærere, bidrar det til å styrke overførbarheten (Thagaard 2013). Overførbarhet må også knyttes til utvalg (Malterud, 2003). I min undersøkelse ønsket jeg å få informasjon om hva læreren gjør for å fremme helse for de ensomme elevene. Informantene representerte begge kjønn, de hadde ulik bakgrunn når det

kom til utdanning og tidligere arbeidserfaring,, de hadde ulik fartstid i skolen og de befant seg på tre ulike arbeidsplasser. Det gir et utvalg med variasjon. På den andre siden er utvalget bare på seks personer og det kan være for få til å konkludere med at resultatene kan gjelde andre lærere ved andre skoler også.

Det er tilslutt leseren som må avgjøre om forskerprosessen er transparent nok, slik at det er mulig å vurdere gyldigheten. Om flere kan si seg enig i konklusjonen av studien, vil det styrke prosjektets gyldighet (Malterud, 2003).

3.5 Etiske betraktninger

Det er viktig å være bevisst det ansvaret man har som forsker. Det gjelder konfidensialitet, frivillighet og konsekvenser for deltakerne (Brinkmann & Kvale, 2009).

Før oppstart søkte jeg om godkjenning til prosjektet hos NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). De stiller strenge krav til personopplysninger og gjennomføring og dette prosjektet oppfylte kravene (vedlegg 1). Det innebærer at mine informanter ikke kan gjenkjennes og at tredjepersoner som omtales, i dette tilfelle elever, ikke omtales på en måte som gjør at de kan identifiseres av meg eller andre. I intervjuopptakene ble ikke informantene nevnt ved navn og opptakene blir slettet ved prosjektets slutt. Rekrutteringen foregikk, slik at jeg heller ikke visste hvem som takket nei til deltakelse. Alle de forspurte fikk et informasjonsskriv om prosjektet, der det stod hvordan opplysningene de ga ville bli håndtert. De som takket ja til deltakelse, fikk dette repetert da vi møttes til intervjuet. De ga også et informert samtykke, som betyr at de deltar frivillig og de vet at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (vedlegg 2). På grunn av egen sykdom, ble prosjektet et halvt år forsinket og jeg søkte NSD om ny sluttdato og fikk innvilget dette.

Der jeg har opplevd å komme i konflikt mellom det å bruke informasjon eller utsagn jeg har ment styrker oppgaven, men som kan bidra til identifisering av informantenes arbeidssted eller informantene selv, har jeg latt hensynet til konfidensialitet veie tyngst.

Etiske problemstillinger underveis i forskningsprosessen, er omtalt under de enkelte delene i dette metodekapittelet.

4 Empiri

I denne delen vil funnene fra intervjuene bli presentert. Først fremstiller jeg kort hvordan læreren beskriver ensomhet og ensomme elever. Videre presenterer jeg hva lærerne gjør for å fremme helse og trivsel hos de ensomme elevene. Jeg har valgt å strukturere resultatene etter forskningsspørsmålene og videre i hovedkategorier.

Sitater er skrevet i kursiv, og sitater om samme emne kommer etter hverandre. Sitatene er i hovedsak tro mot den opprinnelige uttalelsen, men noen steder har det vært nødvendig med enkle omskrivninger, slik at sitatet skal gi mening når det er tatt ut av konteksten. Jeg har valgt ikke å merke med hvilken informant som har hvilken uttalelse, da jeg mener det ikke er viktig for oppgaven. Det ivaretar bedre informantenes anonymitet over for deres ledere, som er kjent med at de deltar, når utsagn ikke kan kobles sammen.

4.1 Hvordan beskriver lærerne ensomhet og ensomme elever?

4.1.1 Beskrivelse av ensomhet

Lærerne mente at det å være ensom, er å mangle nære relasjoner til noen rundt seg. De forstod det slik at ensomhet oppstår når man mangler nære venner, sosial støtte og noen man kan betro seg til som kjenner en godt. De mente også og kunne skille på typer av ensomhet. En ensomhet er den som oppstår, fordi du er sosialt isolert og ikke har noen å være sammen med. En annen ensomhet er den man kan føle, selv om man har mange å være sammen med, men likevel kjenner seg alene. Å være alene var i følge lærerne ikke det samme som at man er ensom. De forklarte at ensomhet er en subjektiv opplevelse. Under følger to læreres beskrivelse av ensomhet:

Det å oppleve at en ha venner. Det å oppleve at en har noen å snakke med, noen som forstår en. Hvis man ikke har det så tenker jeg at man er ensom. Det er en subjektiv opplevelse.

Jeg opplever at, hvis jeg skal si hva jeg mener, at det er at folk har mindre kontakt i mengden enn de ønsker sjøl. De har ønske om noe mer.

4.1.2 Beskrivelse av ensomme elever

Lærerne beskrev at de ensomme kunne finnes blant alle typer elever og hos begge kjønn. Noen elever kunne man se at var ensomme, fordi de var alene gjennom skoledagen, men de mente at også de med et nettverk kunne slite med ensomhetsfølelse.

Årsaken til at elever som hadde nettverk følte seg ensomme, kunne være at de følte seg annerledes. For eksempel kunne de ha annen seksuell legning eller vanskelige hjemmeforhold. Det kunne være at de hadde tanker eller opplevelser de ikke kunne dele med noen. Lærerne mente at denne skjulte ensomheten var like alvorlig som annen ensomhet.

Flere av læreren beskrev elever som skilte seg ut fra ungdomsgruppen ved å ha andre interesser enn dem og/eller at de ikke passet inn i normen. De var ofte skoleflinke, de søkte mye lærerkontakt og kunne virke veslevoksne i sin væremåte. Det var i hovedsak gutter de beskrev slik. Lærerne mente at de har gode sosiale ferdigheter, at de hadde et greit sosialt nettverk utenom skolen og at de ikke nødvendigvis ønsket å få venner på skolen. De var ikke så bekymret for disse elevene, men hadde som mål å lage skoledagen så trivelig som mulig for dem.

Noen elever hadde en atferd som gjorde at læreren kunne forstå at de ikke ble valgt eller fikk være en del av fellesskapet. Blant annet hadde noen problemer med å forstå balansen mellom avstand og intimitet, hva som er passende og si eller når man skal si noe eller skal tie stille. En lærer oppfattet det slik:

De kanskje sier eller gjør ting som enten er litt slitsom for de andre, enten mye sånne gjentakelser eller de sier ting som ikke passer helt inn i sammenhengen. De klarer ikke helt å lese kodene.

De mest typiske ensomme elevene, ble beskrevet som stille, beskjedne, sjenerte, introverte, passive og forsiktige. Ofte hadde de ingen å være sammen med og de ble aldri valgt av medelever til skolearbeid eller andre typer oppgaver. Lærerne opplevde dem derfor som lite populære, men de mente at elevene også kunne ha sosiale muligheter som de ikke så. På grunn av den forsiktige fremtoningen, bidro de heller ikke til fellesskapet. Noen av dem var kontaktsøkende i forhold til lærer, mens andre trakk seg vekk. Lærerne mente at elevene hadde lav selvfølelse og var utrygge, når det kommer til sosiale relasjoner. Tre lærere beskrev elevene på denne måten:

Han er veldig sjenert, veldig sjenert. Han er ikke keitete heller, han er jo.....men er nok veldig stille og rolig da.

De opplever: «Det er meg det er noe gæærnt med. Det er min skyld at ingen tar kontakt. Jeg er ikke verdt noe mer».

Jeg tror det handler om mestring også. Det å ikke oppleve mestrings i relasjoner, så tror jeg kanskje det er noe av det vanskeligste. Og det tror jeg er utbredt blant ensomme personer.

Lærerne fortalte at noen ensomme elever trakk seg unna andre, de avslo invitasjon fra andre eller de prøvde å gjøre seg usynlige i mengden. Dette utalte en av lærerne:

Det er ofte de andre elevene sier: «Vi prøver, men det er vanskelig å få kontakt for hun sier så lite».

Disse elevene var lærerne bekymret for. Den mente at den introverte personligheten, lave selvfølelsen og passivitet og tilbaketrekking fra sosiale situasjoner, gjorde at de hadde vanskelig i nåtid og ville få det også i fremtid, om de ikke endret seg.

4.2 Hva gjør lærerne for å fremme helse og trivsel for de ensomme elevene?

Lærerne var opptatt av at alle elevene skulle trives på skolen og mente at de fleste elevene gjorde det. De var også tydelig på at det å gå ensom gjennom skoletiden, ikke var forenlig med trivsel. Det plaget lærerne å vite at de hadde en ensom elev, fordi de synets det var vanskelig å vite at de hadde elever som ikke hadde det bra. Informantene la derfor mye krefter i å gjøre skolehverdagen så god som mulig for de ensomme elevene. Læreren var opptatt av å finne ut hva den enkelte elev trengte og ønsket. For noen elever var det god kontakt med lærer og et inkluderende miljø som var viktig, noen måtte videre til helsesøster for samtaler, mens noen hadde behov for stimulering på mange områder. Videre i oppgaven skiller jeg ikke på type ensomhet eller elever, men viser til lærerens arbeid i forhold til de ensomme elevene generelt. Det ligger implisitt at det er nødvendig med tilpasning til hver enkelt elev.

4.2.1 «Se eleven»

Lærerne trakk fram «å se eleven» som noe av det viktigste de gjorde. Dette hadde to dimensjoner. Det innebar at de brukte tid til å snakke med han, slik at eleven opplevde «å bli sett» og det innebar at de oppdaget at eleven var ensom, slik at de kunne hjelpe. Til det brukte de både observasjon, dialog med eleven og av og til fikk de innspill av medelever på at en elev var mye alene. De var opptatt av «å se» alle elevene i klassen, men var tydelig på at de ensomme trengte litt ekstra oppmerksomhet. En lærer sa dette:

Det er kjempeviktig for disse elevene å bli sett og bli hørt og følelsen av å bli likt.

En annen mente at det viktigste for at en elev skulle komme ut av sin ensomhet var at han ble sett:

Å føle at en blir sett, føle seg verdt noe, føle seg betydningsfull, er det viktigste.

Noen erkjente at det kunne være vanskelig å oppdage at en elev følte seg ensom. De mente at enkelte lærere ikke hadde øye for dette i det hele tatt, men at de selv hadde følerne ute og stort sett oppdaget det. En lærer uttrykte seg slik:

Jeg er sikkert oversensitiv noen ganger. Noen som bare er litt beskjedne og som ikke har lyst til å dele så mye, de kan sikkert synes at jeg spør og graver veldig mye noen ganger. Innerst inne, så tror jeg de liker det.

Det å få en god relasjon til eleven kunne bidra til å avdekke problemet, ved at eleven åpnet seg og fortalte om vanskelighetene sine. Av og til opplevde lærerne at elever ikke ville innrømme at de var alene. De trodde dette skyldtes at det ville være å tape ansikt å si dette. Lærerne brukte erfaringene sine til å tolke hvordan eleven egentlig hadde det:

Noen vil jo si nei uansett, men de sender jo noen andre signaler samtidig, så man legger jo sammen. Du bruker erfaringen din.

Om eleven ikke ville dele, så forsøkte noen å tilby andre å snakke med, for eksempel rådgiver eller helsesøster, men ellers lot de temaet ligge. De ønsket ikke å tråkke over en grense i forhold til elevens rett til privatliv. Slik forklarte en lærer det:

Hvis de sier alt er bra og gir uttrykk for at det er greit og de ikke vil ha noe, så er det ikke så veldig mye mer jeg føler jeg får gjort. Så kan jeg tilby...jeg kan liksom si «Har du lyst til å snakke med miljøarbeider eller helsesøster? Skal vi opprettekontakt?»

Men hvis du ikke kommer noen vei, når du tar opp med eleven det du ser, så er det litt vanskelig synes jeg.

«Å se eleven» var et viktig utgangspunkt for å kunne skape en god relasjon mellom lærer og elev, i følge mine informanter. Lærerne «ser eleven» gjennom å snakke med dem. Under følger lærerens mening om hvordan en god relasjon skapes og viktigheten av dette.

4.2.2 Relasjonen mellom lærere og elev

Alle lærerne var enige om at nøkkelen til en god relasjon mellom lærer og elev lå i samtalen. Positiv oppmerksomhet, interesse utover det faglige og skoleprestasjoner, bry seg og være villig til å bruke tid var aspekter som kunne skape et trygt og godt tillitsforhold til dem som lærere. Under følger hvordan to av lærerne uttrykte dette:

Men jeg tror det handler om hva læreren har investert i tid om det blir trygt eller ikke. Og da kan jo den elevsamtalen også ligge der.

Det å se eleven og snakke med eleven. Ikke bare snakke om fag og mine ting og skolens ting, men snakke med eleven. Hvordan er hverdagen til eleven? Jeg tror det er det jeg tenker på når jeg sier jeg investerer. Og det at jeg får elevene jeg opplever trenger det mest, trygge på meg. Det at jeg er interessert i dem som personer.

De mente at det var viktig med de uformelle samtalen, ikke bare de samtalene lærerne er pålagt av skolen å ha. Det å ta seg tid til små samtaler i det daglige, var viktig for å gi eleven oppmerksomhet som kunne bidra til at han følte at han var betydningsfull. De var også opptatt av å være på tilbudssiden, det vil si være tilgjengelig for samtaler og vise at de ønsket å legge til rette for eleven. De mente at det var viktig at eleven opplevde støtte fra dem og de følte at de var viktige voksenpersoner for eleven. Gjennom å bruke tid og vise interesse, så ville det også kunne bidra til økt selvfølelse for eleven. En lærer ba inn på kaffe:

Jeg kaller kontoret sosialkontoret, for jeg har en avtale med elever om at de skal komme på kaffe en gang i uka. Jeg tipper at verdien på de små kaffeslabrasene er vel så stor som den tida jeg bruker på undervisning.

En annen lærer la vekt på å være en støtte, også uten om arbeidstid:

Jeg sier at jeg stort sett er tilgjengelig døgnet rundt. Det trygger dem på en måte, og så får jeg jo ikke telefoner døgnet rundt. Men de vet at det er greit å sende en sms på fredagskvelden.

Å bidra til økt selvfølelse, var også et mål og en lærer uttalte seg på denne måten:

Har du en god relasjon så blir den jo åkke som støtte. Det at du har en du er trygg på eller noen som bryr seg. Du er sikker på at det er noen som vil deg vel. Så tror jeg noen ganger det blir en viktig ting, for egostyrking eller det kan jekke selvfølelsen din litte granne opp.

Tillit og respekt i forholdet handlet om å lytte til elevens ønsker og ikke gjøre noe de ikke ønsket. Lærerne var opptatt av elevens autonomi. En lærer uttrykte seg slik:

Det går an å snakke med eleven om det er noe han ønsker at vi skal snakke om i klassen, rett og slett for å få litt fokus på det. Men det må egentlig bunne litt i den eleven det gjelder, hva den ønsker.

4. 2.3 Sosial kompetanse

Lærerne mente at noen av elevene virket å ha god sosial kompetanse og de kunne egentlig ikke skjønne hvorfor de gikk alene. De opplevde at i relasjonen til dem, så fungerte de godt og kunne ikke se at elevene hadde en atferd som skulle tilsi at de burde bli avvist. Samtidig trodde de ikke at elevgruppa bevisst avviste dem, at det lå noen vonde tanker bak. Det var mer at atferden ikke innbydde til kontakt, fordi de ensomme ofte var passive og tilbakeholdne. Lærerne sa også elevene som trakk seg unna, gjorde det vanskelig for andre å samhandle med dem. De mente at eleven ikke alltid skjønnte at det kom et positivt initiativ fra andre. Det gjorde det viktig å bruke tid på å veilede elevene, slik at de kunne lykkes bedre i sosiale situasjoner. De var også opptatt av at eleven måtte forstå at han selv måtte gjøre noen grep i forhold til situasjonen sin. Slik uttrykte en lærer seg:

Men i hvert fall så tenker jeg at det å veilede på atferd, altså få folk til å tenke hvilken rolle de tar sjøl. Og velmenende selvfølgelig, ikke korrigerende. Jeg må jo på en måte få de til å tenke: «Hva kan jeg endre på sjøl for å få flere venner?».

Noen elever hadde en atferd som gjorde at lærerne ikke syntes det var så vanskelig å forstå hvorfor de ikke kom inn i jevnaldergruppa. De var tydelig på at det var viktig å veilede disse elevene, for å hjelpe dem til mer passende atferd. En lærer beskrev atferden slik:

De kanskje sier eller gjør ting som enten er litt slitsom for de andre, enten mye sånne gjentakelser eller de sier ting som ikke passer helt inn i sammenhengen. De klarer ikke helt å lese kodene.

Å trene seg opp til å si noe høyt i klassen, ved at alle skulle si en liten ting hver, var en annen øvelse i sosiale ferdigheter. Noen ganger gjorde læreren avtaler med den ensomme eleven spesielt. Sammen satte de små mål for utvikling og mestring, slik utsagnet under illustrerer:

«Er det vanskelig å rekke opp hånda? Neste gang du rekker opp hånda så kan vi avtale med deg hva du kan svare, så vet du det er trygt » Ja, så var det greit. Så da begynte vi der da. Så da ble det jo litt mestring. Så i løpet av det første året, så ble det jo litt mer da, så til slutt så sto han oppe ved tavla og snakket.

4.2.4 Relasjonen til medelever

Læreren var samstemt på at det å ha gode sosiale relasjoner, var viktig for psykiske helse og trivsel. De mente at for elever flest, så ordnet det seg med relasjoner til medelever uten store grep fra lærerens side. Det handlet om å bli kjent og trygge på hverandre. Alle lærerne var derfor opptatt av å legge til rette, så den ensomme skulle få god kontakt med medelever.

De brukte tid på å tenke på plassering i klasserommet og sammensetning ved gruppearbeid, slik at eleven skulle få sitte sammen med elever de kunne få en god relasjon med. Målet var at vennskap kunne utvikles. Det var også et viktig bidrag for å skape toleranse og aksept. En lærer forklarte seg slik:

Vi bytter plasser litt ofte for at de skal kunne sitte sammen med flere forskjellige, sånn at de blir kjent med flere og opplever forskjelligheten naturlig.

Noen av lærerne brukte også det de kalte ressurspersoner, det vil si elever de opplevde trygge på seg selv og som viste empati, til å få inkludert ensomme elever i fellesskapet.

Og så er det noen ganger... ..å ta tak i en sånn ressurs. Jeg vet ikke om jeg skal kalle det, at ressurselever i klassen har fått et lite oppdrag, at vi snakker med dem om det når vi har elevsamtaler. Da sier de ofte når jeg spør om klassemiljø at: «Eva er veldig

mye aleine», og da sier jeg at det er kjempefint om eleven kunne tenke seg å ta litt ansvar for det.

Å fremheve eleven foran andre, ble også brukt som strategi for å styrke elevens sosiale posisjon i klassen. En lærer forklarte det slik:

Hvis du ser at her er det en som må ha litt ekstra hjelp for å komme med, så er det den strategien du velger: Gi dem litt ekstra oppmerksomhet, framheve det positive.

Andre måter å styrke sosial status på, var å gi ros og anerkjennelse i andres påhør, og eleven kunne for eksempel bli brukt som ressurs i fag der han var ekstra god. En hadde også erfaring fra å gi parprøver, det vil si at to løste en prøve sammen. Da hadde han sett at elever som virket isolert i klassen, fikk vist seg faglig flinke og det hadde eleven selv vokst på og det ga anerkjennelse blant medelever.

De som hadde fag som ga rom for samhandling, brukte praktiske øvelser der målet var bedre og mer kommunikasjon mellom elevene. Lærerne var også opptatt av at man skulle ha sosiale tiltak for elevene, for eksempel aktivitetsdager, turer eller en hyggelig time med sosialt innhold. Dette kommer det mer om i avsnittet om inkluderende miljø.

4.2.5 Inkluderende klassemiljø

Lærerne mente det var viktig å skape et miljø i klassen der elever hadde omsorg og respekt for hverandre, var inkluderende og hadde toleranse for de som var annerledes.. De var opptatt at eleven skulle oppleve skoledagen tydelig og forutsigbar. På den måten ville de skape et trygt miljø for alle. En lærer uttrykte seg slik.

Det er klart vi jobber i klassen i forhold til respekt og at folk er forskjellig og at det er helt greit.

Et slikt miljø kunne de få ved å selv ha god klasseledelse, ved å sette klassemiljø på agendaen i form av samtaler i klassen og ha aktiviteter som skapte bånd mellom elever. Særlig i oppstarten ble dette sett på som viktig.

Klasseledelse

For å være en god leder av klassen var det flere momenter som lærerne nevnte som viktig. Det å være rollemodell og være i stand til å sette standard for den kulturen man ønsket i klassen, ble sett på som viktig:

Du må bare begynne å være sånn.., som lærer så er det på en måte du som setter kulturen. Det er du som skaper kulturen med hvordan du er. Så vil elevene se at «sånn gjør vi det her».

Videre mente de at læreren måtte være både leder og omsorgsperson. Dette illustrerte en lærer med dette utsagnet:

Det er den balansegangen. Du skal ha kontroll, du skal være tydelig som leder, men du skal også gi masse omsorg til elevene og de lærerne som ikke fikser det, som bare er bestevenn eller bare tenker fag, de mangler noe da.

Humor og godt humør ble også brukt i klasseledelsen og to lærere ordla seg på denne måten:

Rund i kantene og mye humor. Nytter ikke å være alvorlig når disse, du veit disse rabagastene, de er jo så morsomme også, vettu.

Måten du starter timen på, sier hei, gir et smil, sånne ting tror jeg er kjempeviktig.

Alle mente at en klasseleders jobb, var å bestemme grupper ved gruppearbeid, slik at de ikke skapte nederlag for den ensomme. Dette punktet ble trukket frem som noe av det viktigste å ta hensyn til, hvis de hadde en ensom elev i klassen: En av lærerne uttrykte seg slik:

Det er en sånn enkel ting som mange lærere gjør helt feil. Hvis man har en ensom elev, så blir den alltid sittende aleine. Da må du på en måte styre mer, være bevisst på det.

Lærerne ga uttrykk for at de gjerne skulle latt elevene få bestemme dette selv, men hensynet til den som ble alene veide tyngst:

Jeg tror tapet for den ene er større, enn det resten taper på at jeg bestemmer.

De mente også at det var vesentlig at det ikke ble dannet klikker i klassemiljøet hvis man ønsket et godt klima i klassen. Flere valgte å bestemme plasseringen i klasserommet for elevene og to lærere begrunnet dette med følgende utsagn:

Å bryte opp disse klikkene og sette sammen grupper på tvers, det synes jeg ser ut som fungerer.

De trenger å øve seg på å jobbe sammen med andre enn bestevenninnen sin også.

Dialog i klassen

De fleste lærerne brukte tid på å samtale med klassen om klassemiljø og hvordan man ønsket å ha det på skolen. Elevene fikk være med å bestemme hva de syntes var viktig for miljøet og hvordan de kunne bidra til at klassen ble et godt sted å være for alle. En lærer fortalte dette:

Vi har jo ofte en sånn prosess på gang, liksom i starten av året hvor vi skal lage noen sånne klasseregler og da kommer det fram verdier som alle synes er allright.

En lærer mente at det var bortkastet tid, fordi elever var lei av tomme ord, og det var lærerens eksempel som var viktig. Dette var den eneste motsetningen jeg fant i materialet. Læreren begrunnet synet sitt slik:

I det øyeblikket du begynner å definere: «Her skal det være sånn og sånn. Vi skal være åpne. Vi skal ta vare på hverandre», så mister du noen med en gang. Du mister de derre: «Dette har vi hørt før, det har alle lærere sagt» Alle sier jo det og det er langt fra liv til lære, det er min erfaring.

Flere av lærerne jobbet aktivt med sosial ferdigheter i klassen. Bevisstgjøring gjennom felles refleksjon over episoder og hendelser, var en metode. Lærerne hadde tanker om at det ville gjøre klassemiljøet bedre for alle, og at de ensomme ville profilere ekstra på dette, fordi andre ville være mer bevisst på å inkludere dem. En lærer forklarte dette arbeidet på denne måten:

Jeg metakommuniserer og snakker om hvordan vi kommuniserer «Hvis dere ler bak der nå, hvordan skal jeg oppfatte det? Ler dere av meg eller hvordan skal dere formidle at det bare var noe morsomt der? Tydeliggjør det.» Jeg prøver....hmm...fordi jeg tenker trygghet i klassen er så viktig.

Aktiviteter

Noen lærere brukte tid på aktiviteter som kunne bidra til at elever ble kjent og ble trygge på hverandre. De mente at det å oppleve noe sammen, som ikke handlet om fag og prestasjoner,

men at de i stedet fikk noen felles opplevelser, var av betydning for tilhørighet og sosiale relasjoner. Særlig opplevde de at oppstarten på høsten var viktig og da ble det lagt inn ekstra klasse miljøtiltak. En lærer begrunnet de sosiale aktivitetene på denne måten:

Jeg prøver å legge inn litt praktiske øvelser, litt ture. For å komme ut å gjøre noe annet, det handler om opplevelser, det å lære på andre måter. Det kan jo få fram ulike sider av de som er i klassen, sånn at de kanskje blir bedre kjent og ikke minst det å ha litt fellesopplevelser kan jo skape bånd.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil funnene fra undersøkelsen bli drøftet opp mot relevant teori og forskning, slik at problemstillingen svares ut best mulig. I første del diskuterer jeg hvordan lærerne oppdager ensomhet. Den neste delen av drøftingen har jeg valgt å strukturere i de områdene som peker seg ut som viktige for å fremme helse og trivsel for ensomme elever. Områdene er selvfølelse, sosiale relasjoner sosial kompetanse og bemyndigelse.

5.1 Å oppdage ensomhet

5.1.1 Ensomhet og konsekvensene av det

For å oppdage ensomhet må man vite hva det betyr å være ensom og hva som kjennetegner de ensomme elevene. Forståelsen av dette vil antakelig styre hvilke innsatser man gjør.

Alle lærerne i mitt materiale kunne definere ensomhet på en hensiktsmessig måte, og i trå med Perlman og Peplau (1981) sin definisjon. Den går igjen i det meste av litteraturen som omhandler ensomhet og forklarer ensomhet med at det ikke er samsvar mellom de relasjoner man har og de man ønsker å ha, enten det gjelder antallet eller kvaliteten på de sosiale båndene.

Læreren var klar over at ensomhet hadde negative konsekvenser knyttet til psykisk helse og en uttrykte også at det kunne skape dårligere fysisk helse. Dette støttes av forskning som viser at ensomhet ofte fører til depresjon og angst (Lasgaard & Elklit, 2009; Masi et al., 2011; Vanhalst, 2012). Ensomhet vil også kunne føre til økt risiko for mange sykdommer, blant annet hjerte-karsykdommer, i tillegg til andre fysiske helsenedsettelse som dårligere immunforsvar og mer stresshormoner i kroppen (Masi et al., 2011).

Informantene mente også at de som var ensomme i ungdomstiden kunne forbli ensomme i voksenlivet. Forskning viser at dette stemmer for de kronisk ensomme. De vil oftest fortsette å være ensomme videre i livet, men en liten gruppe klarer å komme ut av ensomhet, selv om de er ensomme når tenårene starter (Ladd & Ettekal, 2013).

5.1.2 Beskrivelse av de ensomme

I ungdomstida er det viktig å være som de andre, for å bli akseptert. Nordahl (2000) skriver at for de fleste vil det være naturlig å velge en sosial strategi som gjør at de tilpasser seg, slik at

de får venner og blir sosialt populære. Det krever at man må ha de ferdighetene og den kunnskapen som er nødvendig for å klare å ta del i den sosiale samhandlingen. De som mangler den nødvendige sosiale kompetansen eller av andre grunner ikke følger normen, blir lett gående alene (Nordahl, 2000).

Lærerne beskrev noen elever de oppfattet som ensomme, som ikke var interessert i å ta del i jevnaldergruppas fellesskap, mer enn det de måtte. Dette var elever som skilte seg fra de andre i interesser eller alder. Læreren mente at de hadde andre likesinnede de var sammen med på fritiden. Denne forståelsen bekreftes i Kvello (2006) sin doktoravhandling.

Å velge å være alene i skoletiden kan være et rasjonelt valg (Nordahl, 2000). Det betyr at eleven opplever å ha handlingsalternativer og velger ut fra det han mener er best for seg selv. Så lenge disse elevene har et nettverk utenfor skolen, så kan det hende at de ikke ønsker å tilpasse seg normen til jevnaldergruppa i skoletiden. Det var ingen grunn til stor bekymring for disse elevene, i følge mine informanter. De virket akseptert i klassen og lærerne opplevde at deres oppgave var å skape meste mulig trivsel for dem.

De elevene det ble uttrykt størst bekymring for, var de som man ser er alene og ikke får innpass i jevnaldergruppen eller som gir uttrykk for ensomhet i samtaler. Forskning viser flertallet av de ensomme er sjenerte, forsiktige, har få venner og har lav selvfølelsen (Lasgaard & Elklit, 2009; Masi et al., 2011; Vanhalst, 2012). Dette er elever som i følge lærerne, ofte trekker seg vekk fra andre og prøver å gjøre seg usynlig (Lasgaard & Elklit, 2009; Vanhalst, 2012).

5.1.3 Kartlegging av ensomme elever

Det finnes ulike måter å kartlegge ensomhet på. Det kan gjøres gjennom observasjon og samtale (Ogden, 2009; Olsen & Traavik, 2010), slik læreren i min undersøkelse i hovedsak gjorde. Man vil da kunne få klarhet i om det er forhold i eleven selv eller i omgivelsene som skaper vanskene. Til dette er sosiometri velegnet. Da får man oversikt over de sosiale mønstrene i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2012a) (vedlegg 7). Dette er i følge Ogden (2009) første trinn i en kartlegging. Videre kartlegging vil være nødvendig om man ikke får nok informasjon på denne måten. Da kan de bli nødvendig med tester og i siste instans systematisk observasjon og funksjonsanalyse (Ogden, 2009).

Lærerne i mitt materiale brukte ikke noen systematisk kartlegging av elevgruppa, for å oppdage ensomhet. Noen brukte sosiometri, for å kartlegge de sosiale mønstrene i klassen (vedlegg 7), men de snakket mest om «å se» elevene. Det innebar at de fanget opp elever som hadde det vanskelig sosialt, gjennom observasjon og dialog. En viktig del av dette, var at elevene skulle vite at de var «sett» og føle at de ble møtt i sine vansker. Var lærerne i tvil om sin egen vurdering, snakket de med kollegaer. De mente at ikke alle lærerne hadde like godt øye for å oppdage ensomhet, men opplevde at de selv hadde erfaring og kunnskap nok. Undersøkelsen «Psykisk helse i skolen» (Holen & Waagene, 2014) støtter mitt funn. Den avdekket at flertallet av lærere mener de har kompetanse og erfaring nok til å oppdage elever med psykiske vansker, men så mange som en av fire, er ikke oppmerksomme på slik problematikk.

I følge Nordahl (2010) sier mange elever at de føler seg sosialt isolert, uten at læreren vet om det. Mange elever vil også gjøre mye for å skjule at de er ensomme (Nordahl, 2010). Dette kan skyldes at ensomhet er flaut og tabubelagt, fordi det å være ensom er en slags innrømmelse av å være upopulær (Halvorsen, 2005). Det betyr at det bør brukes flere tilnærminger for å avdekke ensomhet, enn tilfeldig observasjon i timer og friminutt. Sosiometri, anonyme spørreskjemaundersøkelser og elevsamtaler kan være nyttig (Nordahl, 2010).

Informantene i min undersøkelse, brukte i hovedsak dialog. Det kan skyldes at de er flinke til å skape gode relasjoner, som er en forutsetning for en god og åpen dialog. Noen brukte også sosiometri og kunne på den måten se om eleven var inkludert i jevnaldergruppa. Av og til fikk de hint fra medelever om at noen elever var mye alene. De erkjente at på tross av anstrengelser for å avdekke ensomhet, så kunne det hense at de ikke oppdaget alle.

5.2 Selvfølelse

De ensomme elevene har lav selvfølelse (Vanhalst, 2012). Dette påvirker både mestringsforventningen og atferden i sosiale situasjoner (Lasgaard & Elklit, 2009). Selvfølelse påvirker også hvilken aksept man opplever i jevnaldergruppa (Tones & Green, 2010). De med god selvfølelse får mer aksept enn de med lav selvfølelse.

Lærerne var opptatt av å styrke elevens selvfølelse. Dette prøvde de å gjøre på flere måter. De mente blant annet at det var viktig å synliggjøre mestring både for eleven selv og overfor

medelever. Det gjorde de ved å fremheve elevens styrker foran andre. Anerkjennelsen dette kunne utløse fra medelever, bidro til økt selvfølelse. Den dannes, fordi man blant annet tolker andres reaksjoner på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For ungdom er det særlig de jevnaldrenes tilbakemeldinger som betyr noe og som blir viktig for hvordan de verdsetter seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ros og anerkjennelse fra medelever bidrar til positiv identitetsdannelse (Nordahl, 2010) Læreren kan derfor bidra til en god identitetsutvikling, ved å skape et inkluderende miljø, som bidrar til at elevene opplever tilhørighet og mestring på den sosiale arenaen. Faglig mestring, slik at elevene får tro på egne evner, er også en del av det som påvirker identitetsdannelsen (Nordahl, 2010). Manger (2013) poengterer at det er særlig viktig at læreren legger til rette for at de ensomme elevene får brukt og vist styrkene sine.

Lærerne brukte også andre metoder for å styrke elevers selvfølelse. Siden ensomme kan mangle positive vurderinger og tilbakemeldinger fra medelever, vil lærernes respons og atferd være av stor betydning (Drugli, 2012). Det betinger at eleven opplever læreren som viktig og det krever at de har en god relasjon (Drugli, 2012). Nordahl (2010) hevder at for å kunne få en god relasjon, så må læreren verdsette elevens sosiale verden og vise interesse for, korrigere og støtte relasjonene mellom elevene. Årsaken er at det er jevnaldrefellesskapet som er det viktige for eleven og det må læreren anerkjenne.

Min undersøkelse viste at lærerne opplevde seg selv som betydningsfulle voksne for elevene og særlig for de ensomme. De fremhevet at det viktigste de gjorde, var «å se» eleven, slik at han følte seg verdifull. «Å se» handlet i hovedsak om dialog. Gjennom dialogen fikk de vist interesse og de var opptatt av å vise at de brydde seg om hele menneske og ikke bare faglige kvaliteter. Da kunne de snakke om det som var viktig for eleven, og gi anerkjennelse og ros for det. Å la ungdommen få snakke om det de mestrer og liker, er viktig for å vise at man verdsetter dem (Nordahl, 2010). I følge Nordahl (2000) viser lærere oftest mest interesse for elevenes faglige prestasjoner, men dette var ikke tilfelle for lærerne jeg intervjuet.

Nordahl (2010) skriver også at lærerens bruk av tid, er viktig for å styrke elevens selvfølelse. Dette mente også mine informanter. Ved å bruke tid som de ikke var pålagt, det vil si tid utenfor undervisning og ha samtaler som ikke er nedfelt i arbeidsinstruksen, så mente de at det ville bidra til at eleven følte seg verdifull. I tillegg ville små anerkjennelser som ikke tok tid, men som var en del av den daglige omgangsformen, være positivt for selvfølelsen. Dette er i overensstemmelse med det Nordahl (2010) sier. Han hevder at læreren må være opptatt av hele

eleven og vise interesse for det han gjør både på skolen og på fritiden. Det er avgjørende for en god relasjon og et nødvendig utgangspunkt for å få tilgang til elevens verden.

5.3 Sosiale relasjoner

5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev

I min studie mente alle lærerne at en god relasjon til elevene var viktig, og spesielt viktig var det i forhold til de sårbare elevene. En god relasjon kunne fungere som en støtte for eleven og dessuten bidro den til motivasjon og læring. Dette er i tråd med forskning som også legger til at den en god lærer-elevrelasjon, fremmer helse og trivsel (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning viser også at et positivt forhold mellom lærer og elev, oppfattes av medlevere og det bidrar til at de får et positivt syn på eleven (Hughes, Cavell, & Willson, 2001)

Som jeg skriver i forrige avsnitt, så mente lærerne at en god relasjon begynte med «å se» eleven. Det handlet om å vise interesse, bry seg og ikke minst være villig til å sette av tid som ikke er pålagt, slik at eleven føler at interessen er oppriktig. I følge Nordahl (2010) så er dette helt avgjørende for en god relasjon, fordi en slik atferd innbyr til trygghet, tillit og respekt.

Drugli (2012) hevder at det kan være ekstra vanskelig å få en god relasjon til lærer for elever med som trekker seg unna i sosiale situasjoner, slik mange ensomme gjør. Hun mener at dette kan skyldes at de ikke får så mange naturlige kontaktpunkter med læreren i løpet av en skoledag. Det kan også skyldes at læreren synes det både er irriterende og vanskelig å komme inn på eleven, fordi han bidrar lite. Hun skriver at det er alvorlig, fordi behovet for en trygg og nær relasjon er nødvendig for at de ensomme skal våge mer sosialt. Informantene i min undersøkelse opplevde ikke at de hadde dårligere relasjon til de ensomme elevene. De mente at de ga mye av seg selv og sin tid for å lykkes med å skape en god relasjon.

I to undersøkelser med elevperspektiv, så uttrykte flertallet av elevene at de ikke har et godt forhold til læreren sin på det personlige og sosiale plan (Anvik & Gustavsen, 2012; Nordahl, 2000). Falck-Ytter (2006) hevder også at den vanligste årsaken til at elever får psykososiale problemer, er at de ikke blir sett av viktige voksne. Mitt materiale viser at lærerne både ønsket å være viktige for eleven, de så på seg selv som viktige og de opplevde å ha god relasjon til elevene. Det kan bety at lærere og elever har forskjellig oppfatning om hva som er en god relasjon. Nordahl (2000) fant i sin undersøkelse, at lærerne fokuserte mest på faglig støtte,

mens elevene opplevde emosjonell støtte som det viktigste. Lærerne i min undersøkelse fremhevet det emosjonelle aspektet som viktigst. Slik sett kan være at læreren i mitt utvalg jobber bedre med relasjonsarbeid enn mange andre lærere. Det kan også hende at elevene ikke vil beskrive relasjonene er like gode som det lærerne ga uttrykk for.

5.3.2 Relasjoner til medelever

Gode relasjoner er viktig for den psykiske helsen og for ungdom er god relasjon til jevnaldrende det viktigste. De ensomme har ofte en mestringsstrategi som går ut på å trekke seg unna, for å beskytte seg mot nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerne i undersøkelsen, fortalte at medelever ofte prøvde å ta initiativ overfor de ensomme, men at de fikk lite respons og da ga de opp. Dette passer med det Lund (2011) forklarer om at medelever kan føle seg avvist av de ensommes atferd. Slik sett blir de ensomme enda mer isolert.

Lærerne fortalte at medelever opplevde det vanskelig å holde en samtale i gang med de ensomme, for de ga lite respons. De var også passive i samarbeidssituasjoner og så ikke ut som de var interessert i å bli valgt. Forskning viser at elever som er stille og tar lite sosialt initiativ, ikke oppfattes som særlig spennende å være sammen med, og ofte blir valgt bort (Lund, 2011; Vanhalst, 2012). Sosial bytteteori forklarer dette med at individer ikke ønsker å investere i forhold der de ikke forventer å få mye tilbake (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ingen vil investere mer enn det de får igjen. Det kan bidra til at elever blir isolert uten at det er en bevisst utestenging fra medelever (Bakken & Nordahl, 2003). I skolen kan dette komme tydelig til uttrykk blant annet når det velges grupper. Lærerne fortalte at de ensomme aldri ble valgt når elevene selv fikk velge hvem de skulle være sammen med. De som brukte sosiometri for å kartlegge de sosiale relasjonene i klassen, avdekket det samme mønsteret da.

Lærerne i undersøkelsen prøvde å koble de ensomme sammen med andre i klassen som de trodde de kunne ha noe til felles med, i håp om at de kunne «oppdage» hverandre og bli venner. De ble plassert strategisk nær hverandre i klasserommet, gjerne i grupper, slik at de ble naturlige samarbeidspartnere i det faglige arbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2013) mener at dette er en mulighet for de faglige sterke elevene til å øke sosial status i klassen, fordi elevene som samarbeider med dem, vil oppleve at de blir belønnet, ved at de får mer igjen enn det de gir selv.

Forskning viser at det å legge til rette for sosial samhandling, slik at det kan oppstå bånd mellom elevene, sjelden fører til vennskap for de ensomme elevene, men det kan bidra til at de opplever mer sosial aksept (Masi et al., 2011). Det vil kunne gi grobunn for vennskap (Asher et al., 1996). Lærerne ønsket at elever skulle ha noen å være sammen med på skolen, og noen uttrykte at det å ha venner var viktig for at unngå at de følte seg ensomme. En sa at om hun bare hadde klart å skaffe den ensomme eleven en eneste venn, så ville hun blitt glad. Dette er i tråd med forsknings som sier at en ungdom som har minst en venn som tilbyr støtte og intimitet, har mindre risiko for å utvikle problemer (Waldrip et al., 2008). Det å få seg en venn i løpet av de første ukene på skolen, var i følge skoleforsker John Hattie, den viktigste suksessfaktoren for læring (Kallsmyr & Grindheim, 2012). Et vennskap med god kvalitet, er også en buffer mot de problemer man kan få hvis man opplever å ha liten aksept blant jevnaldrende og få venner (Waldrip et al., 2008). Dessuten gir det å ha en venn, større mulighet for innpass i andre sosiale grupper (Kvello, 2006).

Selv om vennskap er det som vil bidra aller mest til helse og utvikling (Vanhalst, 2012), er også sosial aksept svært viktig. Å føle at man ikke er akseptert av sine jevnaldrende, bidrar til dårligere sosial fungering og manglende aksept er verre enn både det å bli mobbet og ha lite venner (Waldrip et al., 2008). At elever skal føle seg sosiale akseptert bør derfor være et viktig mål for alle lærere. Selv om informantene mine ikke snakket direkte om sosial aksept, så snakker de mye om at de ønsket et klassemiljø der alle følte seg inkludert, respektert og trygge og hvor det var toleranse for ulikheter. Hvordan de jobbet med dette vil bli diskutert i neste kapittel.

Som jeg vist til i empiridelen, var lærerne i undersøkelsen veldig bevisste på å ha et godt forhold til alle elevene og de investerte ekstra i forhold til dem som krevde det. Dette påvirker også for relasjonen mellom elevene positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Vennskap og aksept er viktige områder å jobbe med i forhold til de ensomme elevene, men det er viktig å være klar over at det er den oppfattede og ikke den aktuelle sosiale aksepten som er av betydning (Vanhalst, 2012). De som er ensomme oppfatter ofte den sosiale aksepten og støtte som dårligere enn den er (Frankel & Prentice-Dunn, 1990; Vanhalst, 2012). Å arbeide med elevers sosiale kognisjon, er derfor et viktig tiltak (Masi et al., 2011).

5.4 Sosial kompetanse

Ensomme elever vil ofte ha tilegnet seg sosiale strategier som bidrar til å opprettholde ensomheten og gi muligheter for at de utvikles depressive symptomer (Vanhalst, 2012). De har liten tro på suksess i sosiale situasjoner og dette bidrar til at de orienterer seg vekk fra sosiale nettverk og de unngår sosiale settinger (Lasgaard & Elklit, 2009). Strategier av denne typen, blir brukt for å beskytte seg selv og unngå ytterligere skade på en allerede lav selvfølelse (Nordahl, 2000). Læreren i denne undersøkelsen bekreftet at dette er en kjent atferd og de sa at eleven ofte hevdet at han likte å være alene. De opplevde at ensomme elever kunne bli usynlig både for dem og for medelever.

En del av den sosiale kompetansen er selvhevdelse og samarbeidsevner (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Ensomme elever som trekker seg vekk og er stille og passive, kan se ut til å mangle disse ferdighetene. Dette gjør dem lite attraktive for andre (Lund, 2011) og de kan oppleves avvisende (Lund, 2011). Lærerne beskrev at medelever prøvde å ta kontakt med dem, men at de ensomme elevene ofte kunne avvise tilbudet om å delta i gruppen. Lærerne mente det kunne skyldes at de ikke var oppmerksomme på eller forsto at det var en sosial invitt som de ville kunne profilere på å takke ja til. Det ble også nevnt at det kunne være utrygghet som gjorde at de takket nei, og at det kunne være de hadde ferdighetene, men ikke tok de i bruk.

Forskningen viser at når ensomme velger å avvise en invitasjon, kan det skyldes at de ikke har tro på at de kan lykkes i sosiale situasjoner (Vanhalst, 2012). Sosial kognisjon, det vil si hvordan de oppfatter årsaken til sin ensomhet og vurderer sin sosiale status (Cherry, u.å), kan bidra til at de ser situasjonen sin som dårligere enn den faktisk er, når det gjelder sosial aksept (Vanhalst, 2012). De kan også ha problemer med å tolke positive signaler, som positive (Frankel & Prentice-Dunn, 1990). Dette var også oppfatningen til lærerne i undersøkelsen. I følge Banduras kognitive læringsteori, så vil motivasjonen for å ta i bruk ferdigheter henge sammen med troen på å lykkes med oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det betyr at elevene kan ha de sosiale ferdighetene som er nødvendig for å lykkes i et sosialt samspill, slik som empati og samarbeidsevner (Ogden, 2009), men det tar dem ikke i bruk, fordi de har liten tro på at det gir positivt utfall (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan også være at de selv vurderer at de ikke har de evnene som skal til (Sørli, 1998).

Det betyr at det er en viktig oppgave å få elevene til å tenke litt annerledes på seg selv og gjøre eleven klar over at han selv har kontroll over disse ødeleggende tankene (Lasgaard &

Elklit, 2009). Noen lærere jobbet aktivt med denne type veiledning. De var opptatt av å få elevene til å se sin rolle i den sosiale settingen på en mer positiv måte og se mulighetene som faktisk var der. Metaanalyser over tiltak for å redusere ensomhet, fremhever nettopp det å redusere de negative tankene, som det viktigste tiltaket for redusere ensomhet (Masi et al., 2011). En lærer fortalte at han hadde opplevd flere suksesshistorier med denne måten å jobbe på, men understreket at han ikke opplevde at ensomheten var blitt for alvorlig.

Ensomme vil ha vanskeligere med å få den sosiale treningen naturlig, siden de samhandler lite med andre (Ogden, 2009). For denne gruppen elever kan det være nødvendig å legge til rette for at de får utviklet den sosiale kompetanse (Masi et al., 2011; Ogden, 2009). Lærerne i studien veiledet den ensomme ved å vise til autentiske situasjoner og reflektere over handlingsalternativer sammen med han. Noen ganger ble de enige om små sosiale mål, for eksempel å rekke opp hånda i en time eller tørre å si hei til medelever. Dette ga mestringsfølelse. En slik måte å veilede på er i tråd med Ogden (2009), som mener at å observerer andres atferd, øve på å håndtere sosiale situasjoner og få tilbakemeldinger på atferd, kan styrke sosiale ferdigheter.

Lærerne veiledet også på klassenivå, da i forhold til ønsket inkluderende atferd. Det ville skape et bedre miljø for alle i klassen og det ville også komme den ensomme eleven til gode.

Det finnes flere programmer til bruk for å øke sosiale ferdigheter, for hele klassen eller for enkelt elever som har behov for det. Ingen av lærerne hadde hørt om slike programmer.

5.5 Inkluderende miljø

Et inkluderende miljø, vil være et miljø der elevene opplever sosial aksept fra de jevnaldrende. Sosial aksept er viktig for psykisk helse. Å skape et inkluderende miljø var viktig for alle lærerne. Et slikt miljø var basert på verdier som omsorg, toleranse, respekt og trygghet. Lærerne mente at god klasseledelse var viktig for å oppnå dette.

Oppstarten på høsten, med fokus på å bli kjent og skape sosiale bånd gjennom aktiviteter, var vesentlig i miljøarbeidet. Dette støttes av Vaaland (2011). Hun forklarer at kulturdannelsen i gruppa begynner med en gang, og prosessen er på sitt mest intense fra start. Videre sier hun at læreren har en unik mulighet til å planlegge aktiviteter som bidrar til et godt miljø og vise seg frem som en tydelig leder fra første stund. I min undersøkelse, så var det flere lærere som var opptatt av dette og valgte å legge inn litt ekstra energi fra start for å lykkes. En lærer sa at han

var ekstra mye til stede, og en annen presiserte at han aldri gikk fra klassen for å ha elevsamtaler med enkelte i oppstarten, selv om andre gjorde det. Lærerne la vekt på mye sosiale aktiviteter i startfasen.

Alle lærerne jobber gjennom hele året med relasjonsbygging og klassemiljø, slik at alle ble kjent og aksepterte hverandre. Det ble brukt tid på felles refleksjon over verdier, holdninger og atferd og hva man ønsket skulle prege klassemiljøet. Dette var det eneste området der det kom frem diskrepans hos informantene. En lærer mente at det å bruke tid på å snakke om verdier og klassemiljø, var bortkastet tid. Han mente at et godt miljø ble skapt ved at læreren var en god leder og rollemodell, som lot verdiene gjennomføres i alle handlinger og all kommunikasjon i klasserommet. Ogden (2012) er enig i viktigheten av å være rollemodell og sette kulturen, men uenig i at det ikke nytter å snakke med klassen om klassemiljøet. Han hevder at felles dialog og refleksjon, er virkningsfullt i miljøarbeidet.

De andre lærerne var også opptatt av å være tydelige og gode ledere. De ønsket å fremstå trygge, tydeligbare og forutsigbare, med mye varme og omsorg. Forskning viser at trygge lærere med gode sosiale ferdigheter, vil være gode rollemodeller og påvirke atferden og samhandling i elevgruppen positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

5.6 Bemyndigelse

I siste del av oppgaven vil jeg drøfte om lærerne bidrar til å bemyndige de ensomme elevene i arbeidet med å fremme helse og trivsel. I neste avsnittet vil dialogen som lærerne mente var en av de viktigste forutsetningene for å lykkes i arbeidet, bli drøftet, før jeg ser på hvordan støtten fra omgivelsene kan påvirke prosessen.

5.6.1 Bemyndigelse gjennom dialog

Alle lærerne fremhevet samtale med eleven som det viktigste virkemiddelet de hadde. Det var gjennom samtalen de ble kjent med eleven, det var igjennom den de kartla hva eleven opplevde som et problem. Det var gjennom dialogen de ga omsorg og veiledet både enkeltindividet og hele klassen. Funnet støttes av funnene i undersøkelsen «Psykiske helse i skolen» (Holen & Waagene, 2014). Der kom det fram at de fleste lærerne snakket med elever med psykiske vansker, for å komme i posisjon til å hjelpe dem.

For at dialog skal skape utvikling for eleven, er det viktig at forhold mellom læreren og eleven er likeverdige, og de må anerkjenne hverandre og hverandres meninger (Lassen &

Breilid, 2010). Læreren må være følsom for elevens tanker og følelser, slik at det kan oppstå en felles bevissthet og forståelse mellom dem, om elevens verden (Lassen & Breilid, 2010).

Lærerne i min studie virket opptatt av å få til en god dialog, der eleven følte seg lyttet til og respektert. De ønsket at eleven skulle være aktive og bidra med forslag og løsninger for å få tilrettelagt for en bedre sosial situasjon. De snakket med dem om hva de synes var vanskelig, og hva de ønsket læreren skulle bidra med. Hvis læreren kom med forslag som eleven ikke ønsket, så ble dette respektert. Medbestemmelse virket viktig.

Det er i tråd med de verdiene som ligger til grunn for myndiggjøring. Stang (1998) skriver at det er to dimensjoner som er viktig for å ivareta prinsippene for bemyndigelse. Det ene er autonomi, det vil si å få bestemme over seg selv. Gjennom aktiv deltakelse for å finne løsninger, så vil man kunne oppleve å få mer kontroll over egne muligheter. Alle lærerne hadde dette som et utgangspunkt i dialogen med elevene.

Den andre dimensjonen er støtte og oppmuntring. Bemyndigelsesprosessen foregår i individet og kan foregå uten andres hjelp, men støtte vil bidra positivt til endringen som skjer (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Stang, 2003). Lærerne i studien var opptatt av å skape en god relasjon til elevene, slik at de kunne være en støtte for dem i hverdagen. Å skape gode relasjoner til medelever og et inkluderende miljø, vil også virke støttende i en slik prosess. Som jeg har vist tidligere i drøftingen, var dette områder lærerne jobbet aktivt for å styrke.

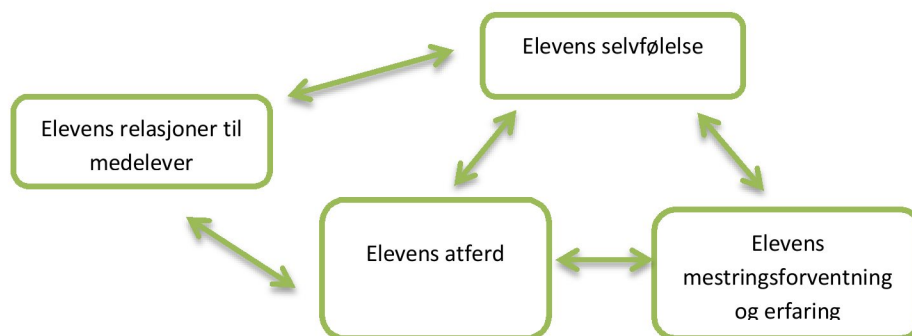
Mestringsforventning er sentralt i bemyndigelsesprosessen (Tones & Green, 2010) og en av de viktigste faktorene for å kunne ta regien i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mestringsforventning handler om hvordan man bedømmer mulighetene for å kunne iverksette og gjennomføre handlinger i framtidige situasjoner, slik at man får et best mulig utfall (Bandura, 1997). Bandura mener at dette er avgjørende for atferden, tankemønsteret og de følelsesmessige reaksjoner som man får i ulike situasjoner. Å forvente å lykkes, gir en atferd som øker suksessmulighetene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lykkes man, kan det være det et bidrag til økte selvfølelse, hvis man tolker at utfallet skyldes ens egne egenskaper og handlinger (Imsen, 2005). Sammenhengen mellom disse faktorene har jeg illustrert i figur 1.

Figuren illustrerer jeg hvordan det å jobbe med elevers selvfølelse og mestringsforventning kan bidra til en positiv utvikling for de ensomme. Bedre selvfølelse styrker troen på å lykkes og motsatt. Det bidrar til mer proaktiv atferd, som vil kunne gi bedre relasjon til medelever og det vil gi ytterligere forsterking av selvfølelse, fordi man opplever en annen respons,

eksempelvis får bekreftet at man er likt. For de ensomme, som har liten tro på å lykkes i samhandling med andre, har lav selvfølelsen er lav og som trekker seg unna sosiale situasjoner (Lasgaard & Elklit, 2009), så er dette viktig. For læreren vil det handle om å bidra til å gi elevene økt tro på egne evner. Veiledning og støtte er viktig i dette arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Figur 1



Lærerne jobbet med mestringsforventning, selvfølelse og sosial kompetanse ved å veilede eleven. Tveiten (2007) har laget en modell for veiledning i bemyndigelsesprosessen. Hun deler veiledningen inn i tre faser. Den første fasen er å lytte til eleven, slik at man forstår hvilke tanker, meninger og erfaringer eleven har. Neste fase er å identifisere behov, problemer og ressurser sammen med eleven og det er eleven som skal betraktes som eksperten, Til slutt skal eleven og læreren sammen bli enige om hvilke muligheter og begrensninger som finnes og hvilke handlinger som kan bidra til endring. Til dette brukes dialog, det vil si en gjensidige og likeverdige kommunikasjonen, der det forgår felles refleksjon.

Målet for lærerne i min studie, var å veilede elevene til bedre ferdigheter, slik at de økte muligheten for suksess i sosiale relasjoner. Det var også et mål å endre den sosial kognisjonen, det vil si de tankene de hadde rundt sin egen sosiale status og muligheter.

Når læreren brukte veiledning til å øke den sosiale kompetansen, snakket lærerne snakket med eleven om autentiske situasjoner og mulighetene som lå i dem. De ga konkrete råd om hva som kunne gjøres eller de prøvde å få eleven til å komme med forslag selv gjennom felles refleksjon. Å gi råd vil kunne kalles en verbal overtalelse (Lassen & Breilid, 2010). I et slikt

tilfelle brukte læreren sin makt, i kraft av rolle, erfaringer og kunnskap, til å føre eleven i den retningen han mener er riktig. En slik maktbruk er prinsipielt i strid med grunnlaget for bemyndigelse, men så lenge det ligger et omsorgsmotiv til grunn, så vil det i mange situasjoner være et ansvar en fagutøver skal og bør ta (Stang, 1998).

I forhold til bemyndigelse, vil felles refleksjon, der eleven selv er delaktig og finner løsningene, være den mest riktige. Det vil kunne gi eleven større grad av kontroll over eget liv, som er selve målet for bemyndigelsesprosessen (Tones & Green, 2010). Alle lærerne ga uttrykk for at de ønsket å overføre makt til eleven. De lot elevene være i førersetet, ved å la han få fortelle om seg selv og sine utfordringer og så prøvde de å støtte han, slik at han kunne finne løsninger, ofte gjennom felles refleksjon med dem. En maktoverføring fra fagperson til den som skal bemyndiges, krever bevissthet og kritisk refleksjon over egen praksis (Stang, 2003). I hvilken grad lærerne lykkes med dette, er vanskelig å avdekke uten å høre elevens stemme.

Lærerne veiledet i forhold til sosial kognisjon, fordi de mente at noen elever ikke var oppmerksom på de sosiale mulighetene som fantes eller de oppfattet sin egen sosiale status som dårligere enn det den var. Lærerne opplevde at de ensomme ikke oppfattet den støtten medelever ga eller de sosiale invitasjonene som kom. At ensomme elever ser sin sosiale posisjon som dårligere enn den faktisk er, støttes av Vanhalst (2012). For å endre på dette, ga lærerne elevene små oppgaver, som å observere andre elevers atferd eller de fikk små sosiale oppgaver som skulle prøves ut, før neste samtale. Det kunne for eksempel være å hilse på medelever om morgenen. Tones og Green (2010) vektlegger mestringstro som en viktig del av bemyndigelsen. Slik jeg ser det, vil veiledning i forhold til kognisjonen, kunne bidra til at man kan få tro på å lykkes. Små oppgaver vil bidra til mestringsopplevelser, som igjen bidrar til mestringstro. I følge forskning er endring i kognisjon det mest virksomme tiltaket for å hjelpe eleven ut av ensomhet (Masi et al., 2011). Dette er også diskutert i avsnittet om sosial kompetanse.

5.6.2 Støtte fra omgivelsene

I individuell bemyndigelse er støtte fra omgivelsene av betydning. Jeg har tidligere skrevet at læreren kan være en støtte som påvirker prosessen positivt, og at det gjør lærer og elevrelasjonen viktig. Et inkluderende miljø vil også kunne bidra som støtte i bemyndigelsesprosessen, gjennom at elevene opplever aksept og tilhørighet (Nordahl, 2010).

Min undersøkelse viste at lærerne jobbet aktivt for å fremme dette i klassen. Hvordan de jobbet med dette er drøftet i punkt 5.2.4, men kort sagt, så la de til rette for at det kunne skapes bånd mellom elevene. Turer, bli-kjentøvelser, samarbeidsaktiviteter, plassering i klasserommet ble nevnt som aktuelle tiltak. Denne samhandlingen med andre vil, om den er positivt ladet, kunne bidra til at eleven opplever seg mer sosialt akseptert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vil igjen kunne påvirke elevens selvfølelse og tro på at han kan lykkes, som er en del av den bemyndigende prosessen (Tones & Green, 2010)

Forskning viser at ensomme elever ofte oppfatter aksepten fra andre og den sosiale støtten som dårligere enn det som faktisk blir gitt (Frankel & Prentice-Dunn, 1990; Vanhalst, 2012) Det kan bety at de ikke vil dra så god nytte av den støtten omgivelsene bidrar med, som det man kan håpe på. Samtidig viser forskning at mangel på tilhørighet og sosial aksept vil bidra til enda mer ensomhet og tilbaketrekking (Vanhalst, 2012; Waldrip et al, 2008), slik at eleven kan oppleve enda mindre kontroll og makt over eget liv. Det gjør at støtten fra omgivelsene, etter min forståelse, er viktig, men det kreves også individrettete tiltak i for å lykkes med bemyndigelse.

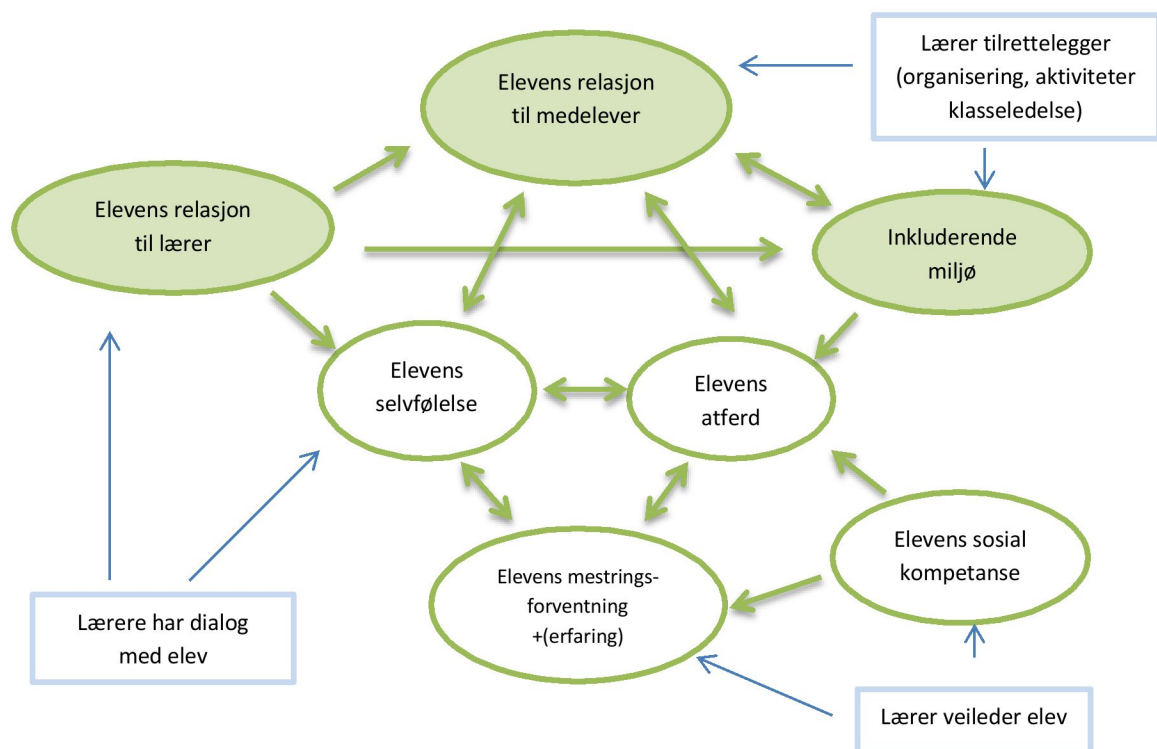
5.7 Oppsummering

Å fremme helse og trivsel hos ensomme handler om å bidra til at de får gode sosiale relasjoner, økt selvfølelse, opplevd sosial støtte, muligheter til å ha kontroll over sin egen situasjon og eget liv. Dette er områder som forskning viser at er vanskelig for de ensomme (Lasgaard & Elklit, 2009; Vanhalst, 2012). De samme områdene trekkes frem som universale for å fremme psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2015). For noen ensomme, vil det kanskje være nok å ha en god relasjon til læreren i skoletida, men for andre ensomme kan det være nødvendig med individrettede tiltak på et eller flere av områdene. Lærerne i undersøkelsen jobbet med dette og tilpasset sitt arbeid til den enkeltes behov. De vektla relasjonen til dem som noe av det viktigste, fordi den var grunnlaget for å lykkes i å styrke de andre områdene. Dialog var sentralt for alt arbeidet og slik jeg ser det jobbet lærerne på en måte som kunne bidra til bemyndigelse.

Figur 2 illustrerer sammenhenger mellom de ulike områder lærerne jobbet med direkte eller indirekte. Gode relasjoner og inkluderende miljø reduserer ensomhet. Sosial kompetanse er en viktig forutsetning for å lykkes i relasjoner, særlig til de jevnaldrende. Lærer - elevrelasjon påvirker både elevens selvfølelse og relasjon til medelever, i tillegg er det nødvendig for å

komme i posisjon for veilede eleven. Relasjonene vil også påvirke elevens selvfølelse og videre mestringsforventning og atferd. Å oppleve mestring, bidrar til økt mestringsforventning, som bidrar til en mer sosial atferd. Forhold som ligger i eleven selv er mestringsforventning, selvfølelse, atferd og sosial kompetanse. Inkluderende miljø og relasjoner er påvirkning fra omgivelsene. Lærerne jobbet med å styrke forhold i eleven selv og i omgivelsene.

Figur 2



6 Avslutning

I denne studien har fokuset vært hvordan man kan fremme helse og trivsel for de ensomme elevene i skolen, og det er lærernes perspektiv som har vært gjenstand for oppmerksomheten. Studien ga svar på det jeg undersøkte, men andre forhold som er vesentlig for lærerens arbeid ble ikke belyst og jeg vil avslutningsvis kommentere arbeidet sett i et større perspektiv.

Deltakerne i min undersøkelse hadde en holdning om at det sosiale var like viktig som faglige i skolen. Likevel hadde ikke skolene et systematisk arbeid på området, i hvert fall var ikke dette kjent for lærerne. Hvor mye og hva de valgte å gjøre, var derfor opp til dem selv. De ga uttrykk for at de selv var opptatt av slikt arbeid, men at ikke alle lærere hadde interesse for det eller «øye for» å se elever med problemer. Dette støttes av undersøkelsen «Psykisk helse i skolen» (Holen & Waagene, 2014).

Det kan bety at arbeidet med å fremme helse, og særlig for de sårbare ungdommene som har ekstra behov for oppfølging, er tilfeldig og opptil den enkelte lærer. Undersøkelser viser at lærerens arbeid er styrt av holdningene og kompetansen de har (Holen & Waagene, 2014) og hva de har «tro på» er virksomt (Gilje, 2001). Klassemiljøet og relasjonene de skaper, vil være avhengige av personlighet og dømmekraft (Befring, 2001). I det lukkede systemet som skolen representerer, vil dette utgjøre en risiko for kvaliteten på oppgavene som skal utføres (Befring, 2001). For sårbare elever som er avhengig av tett oppfølging, kan skolen bli en arena som fører til uhelse (Nordahl, 2010)

Å fremme helse og trivsel i skolen, er en lovpålagt oppgave (Helsedepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 1998) som krever systematikk og organisering i alle ledd. I Opplæringslova § 9-4, står det:

«Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske, så vel som det psykososiale miljøet»

Det betyr at skolen ikke kan overlate det helsefremmende og forebyggende arbeidet til den enkelte lærer, men må implementere det i skolens planer og iverksette tiltak på alle nivåer.

I undersøkelsen « Psykisk helse i skolen» kommer det frem at et mindretall av lærerne opplever at det arbeides systematisk for å forebygge og fremme psykisk helse, mens de fleste lærere ønsker et slikt arbeid (Holen & Waagene, 2014).

I det systematiske arbeidet skal en helsefremmende skole fokusere på et godt sosialt miljø og at den enkelte har omsorg for seg selv og andre (WHO, u.å). Kunnskap, ferdigheter, holdninger, verdier og støtte som bidrar til helse, er andre områder som fremheves som viktig.

En settingstilnærming til det helsefremmende arbeidet, betyr at fokuset flyttes fra individet til de forholdene som vil skape helse i settingen (Tones & Green, 2010). Lærerne vil være viktige utøvere for det som skjer i klasserommet og for den enkelte elev. Arbeidet de utfører vil påvirkes av kompetansen, profesjonaliteten og personligheten til de har (Viig, 2012). Ytre påvirkninger kommer fra skolens kultur, ledelse og struktur, og i tillegg vil responsen og støtten fra elever og kollegaer være av betydning for arbeidet (Viig, 2012). Dette var også faktorer som fremsto som viktig for lærerne i min undersøkelse, og de nevnte spesielt at nok tid til samtale med elevene, tid til samarbeid, støtte fra kollegaer, samarbeid med helsesøster og rådgiver, samt hvilket fokus ledelsen hadde, som viktig. Uavhengig av skolens tilrettelegging, la lærerne ned tid og krefter i arbeidet med de ensomme, fordi de mente at det var riktig og viktig å gjøre. De viste også forståelse for hvilke områder som var av betydning for å styrke ensomme elevers helse.

6.1 Veien videre

Forholdene i en organisasjon vil oppleves forskjellig for de ulike aktørene og det er derfor i forskningssammenheng nyttig å få perspektivet til flere aktørgrupper (Grimen, 2004). Min studie belyste hvordan læreren arbeider for å fremme helse og trivsel for de ensomme elevene. Med utgangspunkt i helsefremmende prinsipper om medbestemmelse og deltakelse, så er det vesentlig å undersøke hvilke innsatser de ensomme elevene selv mener er av betydning for helse og skoletrivsel. Læreren som er sentrale i utøvelsen av det helsefremmende arbeidet i skolen, vil kunne gi nyttig informasjon om hvilke forhold som påvirker dem positivt i arbeidet, slik at skolen som organisasjon kan tilrettelegge for god yrkesutøvelse på området. En studie som belyser dette, vil kunne ha verdi for vellykket systematisering av arbeidet. Et tredje forskningsområde, er å se på hvilke faktorer skolelederene mener er av betydning for å lykkes i et systematisk arbeid med å fremme og forebygge psykisk helse.

7 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. [Stockholm]: Natur och Kultur.
- Anvik, C. H., & Eide, A. K. (2011). *De trodde jeg var en skulker, men jeg var egentlig syk: Ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole og arbeidsliv*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg!: Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 12(3), 75-78. doi: 10.1111/1467-8721.01233
- Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (s. 366-405). New York: Cambridge University Press.
- Bakken, A., & Nordahl, T. (2003). *Mobbing og sosial isolasjon i ungdomsmiljøene. Hva sier NOVA's ungdoms og skoleundersøkelser?* NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2001). Læreren som støttespiller og modell. I T. Bergem (Red.), *Slippe elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 155-170). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (2013). Measurement of self-esteem. I J. P. Robinson, P. R. Shaver & W. L. S. (Red.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*: Academic press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Buchholz, E. S., & Catton, R. (1999). Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence*, 34(133), 203-213.
- Cherry, K. (u.å). *Social cognition*. Hentet 21.02.2015, fra <http://psychology.about.com/od/socialpsychology/g/social-cognition.htm>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Falck-Ytter, N. (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 3 ER(04).

- Fortin, L., Lessard, A., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, È. (2009). Why did they not drop out? Narratives from resilient students. *Prevention Researcher*, 16(3), 21-24.
- Frankel, A., & Prentice-Dunn, S. (1990). Loneliness and the processing of self-relevant information. *Social and Clinical Psychology*, 9(3), 303 - 315.
- Gilje, J. (2001). I spenningsfeltet mellom krav og credo. I T. Bergem (Red.), *Slipp elevene løs! Er samling artikler om lærerrollen*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2005). *Ensomhet og sosial isolasjon i vår tid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(03), s. 258 - 267.
- Hasanbegovic, I. (2012). Forskning om vennskap. I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (B. 1, s. 16). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Helse og omsorgsdepartementet. (2012). *Lov om folkehelsearbeid*.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49(7), s. 693-695.
- Hosman, C. M., & Jané-Llopis, E. (2005). The evidence of effective interventions for mental health promotion. I H. Herrman, S. Saxena & R. Moodie (Red.), *Promoting mental health. Concepts. Emerging. Evidence. Practice*. Geneva: WHO.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kaland, N. (2006). Ungdom og vennskap: Hvorfor har ungdom som er kognitivt «annerledes», vansker med å etablere og opprettholde vennsksapsrelasjoner til typisk ungdom? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3/2006, 230-242.
- Kapikiran, S. (2012). Loneliness and life satisfaction in turkish early adolescents: The mediating role of self esteem and social support. *Soc Indic Res*, 111 (2013), 16. doi: 10.1007/s11205-012-0024-x

- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om opplæring*
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt miljø.* Aurskog AS: Norges offentlige utredninger (NOU).
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: Empiri- og teorigjennomgang. En kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldre[n]de og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ladd, G. W., & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: Normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1269-1282. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.05.004>
- Larsson, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: nks forlaget.
- Lasgaard, M., & Elklit, A. (2009). Prototypic Features of Loneliness in a Stratified Sample of Adolescents *Interpersona* 3, s. 85 - 110
- Lassen, L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen.* Oslo: Gyldendal norske forlag.
- Laursen, B., & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1261-1268.
- Lehtinen, V., Ozamiz, A., Underwood, L., & Weiss, M. (2005). The intrinsic value of mental health IH. Herrman, S. Saxena & R. Moodie (Red.), *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice* (s. 46-58). Geneve: World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and The University of Melbourne.
- Lund, I. (2011). Stille barn trenger også venner. *Magasinet Voksne for barn*, 04(90), 3.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole.* Bergen: Fagbokforl.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger.* Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring.* Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T. (2013). Felleskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonen.* Bergen: Fagbokforlaget.

- Markussen, E., & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg - et gode eller en nødløsning?: en studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011* (B. 2/2012). Oslo: NIFU.
- Masi, C. M., Chen, H.-Y., Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and social psychology review*, 3, s. 219-266.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 5). Oslo: Universitetsforl.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 0114, s. 47-55.
- Mæland, J. G. (2005). *Forebyggende helsearbeid : i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA Rapport 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, S. (2011). Språkbruk, definisjoner. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet : Forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Parcel, G. S., Kelder, S. H., & Basen-Engquist, K. (2000). The school as a setting for health promotion. I B. D. Poland, L. W. Green & I. Rootman (Red.), *Settings for health promotion: linking theory and practice* (s. 86-137). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness IR. Gihour & R. Duck (Red.), *Personal relationships in disorder*. (s. 31-56). London: Academic Press.
- Psykisk helse i skolen (u.å): *Implementering*. Hentet . fra <http://www.psykiskhelseiskolen.no/default2.asp?id=1209>

- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø : nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid : fra monolog til dialog?* (s. 52-73). Bergen: Fagbokforl.
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner* (B. 2009:4). Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stang, I. (1998). *Makt og bemyndigelse: Om å ta pasient- og brukermedvirkning på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stang, I. (2003). Bemyndigelse : En innføring i begrepet og "empowermenttenkningens" relevans for ansatte i velferdsstaten. I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid : fra monolog til dialog?* (s. 141-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence* 27, 12. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.03.003
- Ståvi, J. M., Sunde, H., Eriksen, L. H., & Nord, P. G. (2001). *Helse og trivsel i konsekvensutredninger*. Sandvika: Sosial og helsedepartementet.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. [Article]. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Sørli, M. (1998). *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tariq, Q. (2011). Close friendship and its relationship with self-esteem, anxiety and life satisfaction. *Pakistan Journal of Psychology*, 42(1).
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Tones, K., & Green, J. (2010). *Health promotion : Planning and strategies*. London: Sage Publications.
- Tones, K., & Tilford, S. (2001). *Health promotion : Effectiveness, efficiency and equity* (3rd ed. utg.). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker...: Om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93 (02).

- Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of health and social behaviour*, 51 54-66.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt læringsmiljø etter opplæringsloven 9a*. (Rundskriv Udir-2-2010). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-2-2010.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreren og det sosiale samspillet*. Hentet 4.mai 2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Lareren-og-det-sosiale-samspillet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Sosial kompetanse*. Hentet 19.01.15 2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Støttende relasjoner*. Hentet 30.03.2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>
- Vaaland, G. S. (2011). God start - utvikling av klassen som sosialt system. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 18-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vanhalst, J. (2012). *Loneliness in adolescence: Developmental, course, antecedents, and consequences*. (Doktoravhandling). Katholieke Universiteit Leuven , Radboud Universiteit Nijmegen.
- Viig, N. G. (2012). *Helsefremmende skoler læring og helse hånd i hånd*. Paper presentert på Bedre læringsmiljø, Oslo. http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Konferanser/BLM12/BLM12_Nina_Grieg_Viig.pdf
- Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-quality Friendships on Early Adolescent Adjustment. [Article]. *Social Development*, 17(4), 832-852. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x
- Waterhouse, B., & O'Connor, R. J. (2009). Care by companionship – a proposal for prescription friends. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 102(12), 504-504. doi: 10.1258/jrsm.2009.090409
- WHO. (1986). *Ottawa charter for health promotion*.
- WHO. (2014). *Mental health: Strengthening our response*. Hentet 31.03.2015 fra <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/>
- WHO. (u.å). *School and youth health*. Hentet 09.05.2015, fra http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/
- Williams, P., Barclay, L., & Schmied, V. (2004). Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative health research*, 14(7), 942 - 960.

- Wu, J., Watkins, D., & Hattie, J. (2010). Self-concept clarity: A longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences, 48*(3), 277-282. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.10.011>
- Øiestad, G. (2012). Vennskap bygger selvfølelse. I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap* (s. 23-27). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Øverland, S., Knudsen, A. K., & Mykletun, A. (2011). Psykiske lidelser og arbeidsuførhet. *Tidsskrift for norsk psykologiforening, 48*(8), 739-744.

8 Vedlegg

1. Skjema fra NSD
2. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring
3. Intervjuguide
4. Utdrag av koding
5. Systematisering av koding og kategorisering
6. Oppsummering av funn
7. Eksempel på kartlegging av sosiale mønster i klassen,

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ursula Småland Goth
Institutt for helsefremmende arbeid Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 07.04.2014

Vår ref: 38050 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>38050</i> | <i>De ensomme elevene - hva kan skolen gjøre?</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Ursula Småland Goth</i> |
| <i>Student</i> | <i>Tone Haakenstad</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tone Haakenstad toneh1@vfk.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

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

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

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

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”De ensomme elevene - hva kan skolen gjøre?”

Bakgrunn og formål

Jeg tar en master i helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Vestfold og Buskerud og skal nå skrive selve masteroppgaven.

Som lærer har jeg interessert meg for hvorfor så mange som 1/3 av elevene ikke fullfører eller består videregående skole. Frafallet har stor konsekvenser både for det enkelte individ og samfunnet. Det er gjort mange undersøkelser som viser at det er mange årsaker til det store frafallet og at det er ulike tiltak som kreves for å hindre dette.

Jeg har blitt spesielt interessert i hvordan psykiske helseproblemer kan være en årsak til frafall. Da dette er et stort og komplekst område har jeg valgt å konsentrere meg om de ensomme elevene, da ensomhet kan være en risikofaktor for å utvikle psykiske helseproblemer.

Det er lærerne som møter elevene daglig og er de som er de første som kan gjenkjenne og avdekke problemer som elevene har. Jeg ønsker å høre hva lærerne tenker om de ensomme elevene og hva de tenker om sin egen rolle i forhold til denne gruppen av elever.

Deltagere

Det eneste kriteriet for å delta i undersøkelsen er at du er utdannet lærer. Du trenger ikke ha interesse for eller kunnskap om ensomhet. Ditt bidrag er viktig uansett.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvis du takker ja til å delta, vil jeg finne et tidspunkt som det passer for deg at jeg intervjuer deg i løpet av siste halvdel av mai eller juni før skolen slutter. Jeg kan gjennomføre intervjuet i arbeidstiden din, når du har en fritime eller du kan finne et tidspunkt på fritiden som passer deg. Intervjuet vil ta 30 – 60 minutter og jeg vil bruke lydopptaker. Du vil få et eksemplar av oppgaven når den er ferdig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Du vil være helt anonym i oppgaven. Du vil omtales som en informant og felles for alle informantene er at dere er lærere på en skole. Hvilken skole du jobber eller jobbet ved, vil ikke komme frem i oppgaven. Jeg ønsker å intervjuer i alt åtte lærer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca 15.november 2014, da det er innleveringsdato for masteroppgaven. Det nedskrevne intervjuet vil bli slettet og lydopptaket vil bli slettet når oppgaven er godkjent rett før jul.

Studiet er meldt inn og godkjent hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien og/eller kan tenke deg å delta, så ta kontakt meg på telefon eller på mail. Du kan også gi beskjed til rektoren om deltakelse og så videreformidler rektor det til meg.

På forhånd takk!

Mvh

Tone Haakenstad

Kongeveien 78
3188 Horten
Tlf: 95232989
Mail: toneh1@vfk.no

Kontaktinformasjon til veileder min, førsteamanuensis ved HBV:

Ursula Småland Goth
Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Bakketeigen
3103 Tønsberg
Mail: ursula.smaaland.goth@hbv.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3

Intervjuguide: De ensomme elevene – hva kan læreren gjøre?

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Støttespørsmål |
|---|---|---|
| | Alder, (kjønn) antall år med erfaring i skolen, utdanning, kontaktlærer, fagkrets | |
| 1) Hvordan beskriver lærerne ensomhet og ensomme elever | Hvordan definerer du det å være ensom? | Hva tenker du på når du hører ordet ensom? Hvordan vil du forklare ensomhet hvis du skulle forklare det for andre? Hva er det å være ensom? Mener du at ensomhet er et problem.....hvorfor/hvorfor ikke? |
| | Hva kjennetegner den ensomme eleven? | Hvordan vil du beskrive elever du har hatt som du mener har vært ensomme? Hvilken atferd viser eleven? Hvilke personlige egenskaper har eleven? Hvordan presterer eleven på skolen? Kjønn? Hva er årsaken til at eleven er ensom? Er det noen sammenheng mellom mobbing og ensomhet...i såfall hvilke? Psykisk sykdom og ensomhet? Sosial kompetanse og ensomhet? Er det mange ensomme elever? |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>Hvordan vil du beskrive relasjonene den ensomme eleven har?</p> | <p>Hvordan er relasjonen din til de ensomme elevene?</p> <p>Hvordan tror du de ensomme elevene opplever relasjonen til deg? Har du snakket med ensomme elever om deres ensomhet?</p> <p>Hvordan er relasjonen til medelevene? Kan du komme med eksempler på hvorfor du tror relasjonen er slik du tror. (sosial støtte)</p> <p>Hvordan tror/mener du relasjonene til den ensomme er utenom skolen? (sosialt nettverk)</p> <p>Hvordan definerer du vennskap?</p> <p>Hvordan har den ensomme har det hjemme?</p> |
| | <p>Hva opplever du som lærer som den største utfordringen i forhold til de ensomme elevene</p> | <p>Kan du fortelle om noen utfordringer du har hatt i forhold til ensomme elever?</p> <p>Hvorfor tror du at du opplever det sånn?</p> <p>Hvilke følelse opplever du når du står i situasjoner med ensomme elever i hverdagen</p> <p>Hvordan er din atferd overfor eleven?</p> <p>Hvilken kompetanse har du i forhold til ensomhet (årsaker, skadevirkninger, veier ut av ensomhet)</p> <p>Behov for mer kompetanse?</p> |
| <p>2) Hva gjør læreren for å fremme trivsel og helse for ensomme elever</p> | <p>Hvilke tiltak kan bidra til at ensomme elever føler seg inkludert og får gode relasjoner til medelever?</p> | <p>Hvordan jobbe med klasse miljø? Kan du fortelle om noe du synes du har lykkes med? Eller noe du ikke synes har vært vellykket?</p> <p>Hvordan kan man evt jobbe med den enkelte elev? Kan du fortelle om noe</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>du har lyktes med eller som du tenker kan være verdt å forsøke?</p> <p>Hvordan bør organisering av klasser, undervisning og undervisningstid være?</p> <p>Overgang barneskole til ungdomsskole eller ungdomsskole vgs</p> <p>Har du eksempler på undervisningsmetoder du synes bidrar til å styrke tilhørighet og fellesskapsfølelsen for alle?</p> <p>Kjenner du til programmer som skal trene sosiale ferdigheter- universelle eller individorienterte?</p> <p>Hvilke andre instanser kan bidra i arbeidet mot å hindre ensomhet?</p> <p>Mobbing? Utestenging? Sosiale medier?</p> |
| | <p>Hva tror du er av betydning for at den ensomme eleven skal oppleve at skolehverdagen er god ?</p> <p>Opplever du relasjonen til deg/andre lærere er av betydning for hvordan eleven har det på skolen.</p> | <p>Opplever at du har ansvar for å få elever ut av ensomhet?</p> <p>Hva mener du er den eller de viktigste faktoren(e) for å få elevene ut av ensomhet?</p> <p>Hvordan tror du lærerne kan bidra til en bedre skolehverdag for ensomme?</p> <p>Hvordan tror du medelever kan bidra til en bedre skolehverdag og hvordan kan eventuelt lærer styre så dette skjer?</p> <p>Kan det være aktiviteter eller tiltak som letter hverdagen til de ensomme elevene? Hva sier eleven selv?</p> <p>Fortell hva du gjør for at denne relasjonen skal være god?</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | |
| | Hvis du har en ensom elev i klassen, hvilke tiltak (om noen) mener du kan bidra til hjelpe eleven ut av ensomhet? | Kan du fortelle om noe du har forsøkt eller noe du kan tenke kan være bra for eleven? |
| | Hvem har ansvaret for at de ensomme elevene blir sett og ivaretatt og hjulpet på best mulig måte? | <p>Har du et sted du kan lufte eventuelle utfordringer du møter på når det gjelder de ensomme elevene?</p> <p>Er skoleledelsen opptatt av hvordan man jobber for å inkludere de ensomme?</p> <p>Hvilken støtte får du eller tror du at du vil få, av andre lærer eller andre ansatte hvis du tar opp ensomme elever og muligheter til å hjelpe.</p> <p>Når tar man gripe inn i forhold til de ensomme elevene? Når man oppdager at det er andre problemer i tillegg? Og i så fall hvilke problemer? Hvordan oppdager man det? Hvem blir involvert da?</p> <p>Hva med skolevegring?</p> <p>Hvilke konsekvenser kan ensomheten få for eleven?</p> |

Vedlegg 4

Eksempel på koding

Under følger noen eksempler på koding av informantenes utsagn. Jeg har mikset ulike informanters utsagn, så de ikke kan gjenkjennes ved at utsagn kobles sammen. Først er utsagnet skrevet ordrett ned. Deretter har jeg prøvd å trekke ut meningsinnholdet. Tilslutt har jeg kodet materialet ved åpen koding. Dette ga mange koder. Disse er beskrivende. Neste steg var å samle kodene i kategorier. Jeg valgte da å se på hvorfor læreren hadde gjort som de gjorde. Dette vises i neste vedlegg, vedlegg nummer

| Utsagn | Meningsfortetning | Åpen koding |
|--|--|--|
| Jeg så det jo ganske kjapt, det var veldig tydelig, men det var klart, det tar jo litt, før han begynte å fortelle veldig masse. For det er klart jeg spurte og han svarte på mine spørsmål, de første månedene kanskje, eller måneden. Og så begynte han å fortelle litt selv, | Ser at eleven er ensom Snakker med elev Eleven åpner seg etter lit tid | Oppdage ensomhet ved observasjon og dialog |
| Vi jobber med det i klassen i forhold til respekt. At folk er forskjellige og at det er helt greit. Altså, man jobber sånn miljømessig. For jeg tror kanskje at det er der den største innsatsen må legges. En ting er at de elevene som er ensomme må gjøre noe sjøl eller at vi som ser det må hjelpe dem, men det går jo mye på de rundt også | Jobber med klassemiljø, for å fremme verdier som toleranse og respekt. Det er viktigst. Ensomme trenger hjelp til endring, men omgivelsene er også viktig | Inkluderende miljø: Vise respekt Vise toleranse Veilede på atferd |
| Å bli sett da...At de skal få følelse av å bli sett. Jeg gjør jo sånn som opprop og at de skal si hva de skal gjøre i dag, si en ting høyt i klassen. Noen ganger føler jeg at det er litt barnslig, men jeg tror de synes det er litt hyggelig. Og så er det litt med hvordan de sitter i klasserommet, om det er grupper eller om det er to og to eller tre og tre. På en måte kan det virke lettere å dele dem en og en, men jeg tenker jo sosialt, og deler du de en og en | Viktig at eleven blir sett. Har opprop og alle må si noe. Elevene liker det Viktig med plassering i klasserommet. Tenker sosialt, Bruke tid på å få det riktig. | Se eleven Oppstart av time er viktig Plassering i klasserommet |

| | | |
|---|--|--|
| så tenker vi jo...vi bruker lang tid på det. Hvem skal sitte ved siden av hvem? Hvem skal sitte bak og hvem foran? | | |
|---|--|--|

| Utsagn | Meningsfortetning | Åpen koding |
|--|--|---|
| Så jeg plasserer alle, jeg har bestemt hvor de skal sitte, og så tror jeg det er viktig med litt sånne løse ting i starten, med navneleker og bli kjent og gå tur, ja for å prøve å få bygd opp noen gode relasjoner da. Jeg styrer mye da. At de forteller litt om seg sjøl og, ja sånne type bli kjentleker da, navneleker, bli- kjentleker | Jeg bestemmer hvor de skal sitte, og lager leker for at de skal bli kjent, slik at de får bygd relasjoner. Alle forteller litt om seg selv. | Plassering i klasserommet Oppstart: -Bli kjent leker -Turer |
| Det kjempeviktig at disse elevene blir sett. Det er kjempeviktig for dem å bli sett og bli hørt og følelsen av å bli likt. Og da må du som lærer gjøre noen grep. Du kan ikke bare være faglig orientert og se i boka og tavla , du må liksom løfte blikket og være bevisst , tenker jeg, altså en bevisstgjøringsprosess for lærerne at det er viktig at du ser alle elevene dine og du skal gi alle elevene dine litt oppmerksomhet hver dag. Og helst hver time. | Eleven må bli sett, hørt og føle seg likt. Læreren kan ikke bare være faglig orientert, men være bevisst på å se og gi alle elevene litt oppmerksomhet hver dag, helst hver time. | Se eleven Gi oppmerksomhet |
| Jeg prøver og ivareta det gode miljøet som er. Jeg prøver å...ja, et sånt konkret grep er jo å bytte plasser, sette sammen slik at de blir kjent med alle gjennom året. Jeg prøver å legge opp til hyggelige og sosiale aktiviteter, bake det litt inn i fag. Det har jo noe med det sosiale, det å spise sammen, det å ha noen praktiske aktiviteter. Jeg snakker med dem og hører hvordan de har det. | Godt sosiale miljø opprettholdes ved å bruke tid på sosiale aktiviteter og bytte plasser, så alle blir kjent Snakker med elevene, lytter til elevene | Plassering i klasserommet Aktiviteter Lytte til eleven Se eleven |
| Jeg prøver å legge inn hyggelige aktiviteter, så prøver jeg å se dem og så prøver jeg å være tilgjengelig for dem. Det å faktisk si noe om at «jeg er her for dere» Jeg sier også at jeg er tilgjengelig stort sett døgnet rundt. Det sier jeg til dem og det trygger dem på en måte. Så får jeg jo ikke telefoner døgnet rundt, men de vet at det er greit hvis de sender en melding på fredagskvelden. Det er ikke alltid jeks er det, men...Det er ikke farlig å ta kontakt med meg da og så prøver jeg å uttrykke det. | Se elevene og gjør hyggelige ting for elevene og er tilgjengelig for dem uansett. Vil skape trygghet | Være tilgjengelig Se eleven Aktiviteter Skape trygghet |

Vedlegg 5

Utdrag av systematisering av kodene til kategorier

Under følger eksempler på hvordan jeg jobbet for å finne i kategorier. Jeg kategoriserte først en gang etter hva jeg mente var målet for det de gjorde. Jeg fant det mer hensiktsmessig å samle det i områder som læreren jobbet med og det ble endelig kategori. Noen mål kunne høre til flere kategorier.

| Åpen koding | Kategoriforslag | Endelig kategori |
|--|--|--|
| Hvordan arbeider lærerne for å skape trivsel og helse for ensomme elever? | Mål for aktiviteten | Kategori |
| Oppdager ensomhet | Oppdage ensomhet | Se eleven |
| Ser eleven | Oppdage problemer Eleven føler seg betydningsfull Skape relasjon til lærer | Se eleven Lærer-elevrelasjon |
| Bestemmer grupper | Bygge relasjoner mellom medelever | Inkluderende miljø Relasjon mellom elever |
| Skaper trygghet | Eleven skal tørre mer, Bygger gode relasjoner til elev | Inkluderende miljø Lærer-elevrelasjon |
| Er interessert i han som person | Bygger god relasjon til elev Eleven føler seg betydningsfull | Lærer –elevrelasjon Se eleven |
| Skape tillit | Bygger god relasjon til elev | Lærer –elevrelasjon |
| Er rollemodell | Bedrer sosiale ferdigheter og atferd Skaper et godt klassemiljø | Inkluderende miljø |
| Viser respekt | Skaper et godt klassemiljø Skaper god relasjon til elev | Inkluderende miljø Lærer-elevrelasjon |
| Viser toleranse | Skaper et godt klassemiljø Øker sosial aksept | Inkluderende miljø |
| Gir oppmerksomhet | Eleven føler seg betydningsfull Skaper relasjon til elev | Se eleven Lærer-elevrelasjon |
| Inkluderer alle, ikke klikker i klassen | Skaper et godt klassemiljø | Inkluderende miljø |
| Har sirkel hvor elevene skal gjøre hverandre gode | Skaper et godt klassemiljø Øker sosiale ferdigheter | Inkluderende miljø Sosial kompetanse |

| | | |
|--|---|--|
| Setter elevene i grupper | Skaper relasjoner mellom elever | Relasjon mellom elever Inkluderende miljø |
| Setter små ferdighetsmål sammen med eleven | Øker sosiale ferdigheter Øker mestringstro | Sosial kompetanse |

Vedlegg 6

Oppsummering av funn

Hvordan beskriver lærerne ensomhet og de ensomme elevene?



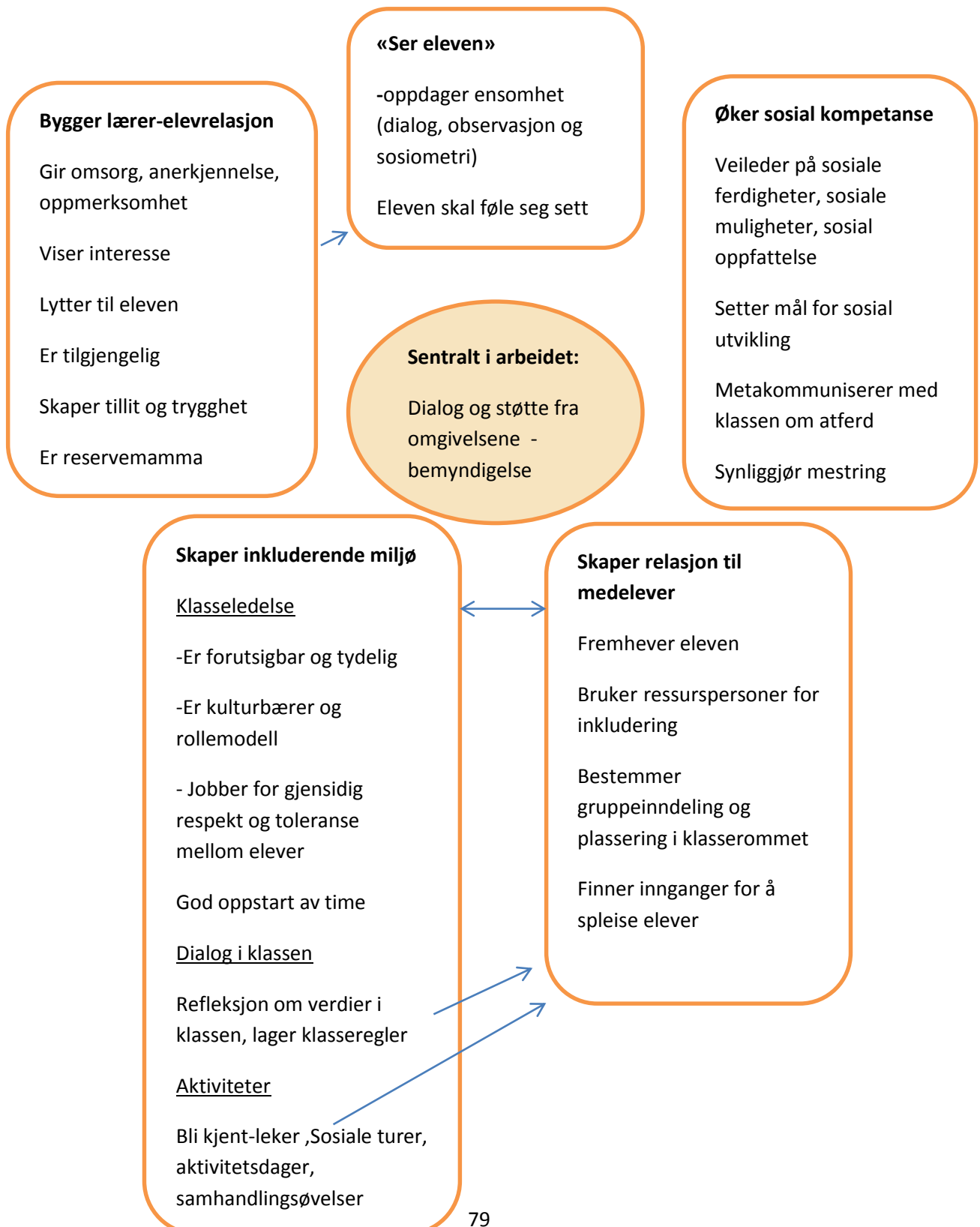
Gulmerket: Hovedtrekk for elever som læreren tror har venner og et nettverk utenfor skoletiden

Turkismarket: Hovedtrekk hos elever som er tydelig ensomme,

Grønnmerket: Hovedtrekk for elever som har dårlige sosiale ferdigheter som andre opplever plagsomme.

Gråmerket: Elever som er inkludert i gruppa, men føler seg ensomme likevel.

Hva vektlegger lærerne i arbeidet med å fremme trivsel og helse for ensomme elever?

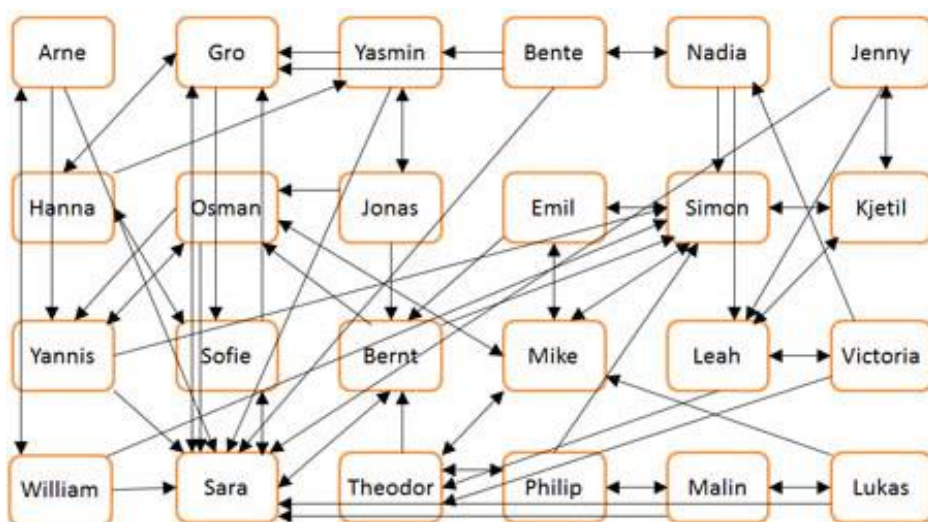


Vedlegg 7

Kartlegging av det sosiale samspillet

Det kan ofte være hensiktsmessig å få en oversikt over de sosiale mønstrene i en klasse. Dette kan effektivt gjøres ved at du ber elevene om å skrive ned navnet på de tre elevene de vil helst være sammen med i timer og i friminutt.

Nedenfor er det satt opp et nettverkskart på bakgrunn av en slik sosiometrisk undersøkelse. De elevene som her har mange piler pekende på navnet sitt er sosialt attraktive i klassen. De elevene som ikke har noen piler til sitt navn kan være sosialt isolerte.



Hvem vil du helst være sammen med i timene?

Skriv ned tre navn

1

2

3

Hvem vil du helst være sammen med i friminuttet?

Skriv ned tre navn

1

2

3

Kilde: Utdanningsdirektoratet . (2012) Hentet 30.04.2015 fr
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Tilhorighet-og-vennskap/>