

**Sosialpedagogiske rådgjevarar sine opplevingar av  
deira rolle i det psykiske helsearbeidet i den  
vidaregåande skulen og samarbeidet med barnevernet**

- Ei kvalitativ intervjustudie

**Amalie Teigen Nyland**



**MASTEROPPGÅVE**

Masterprogram i barnevern

**Det psykologiske fakultet**  
HEMIL - Senteret  
Vår 2020

Forfattar: Amalie Teigen Nyland  
Rettleiar: Raquel Herrero Arias

## **Føreord**

Eit spanande og hektisk år med masteroppgåva er over. Eg har fått moglegheita til å fordjupe meg i eit tema som eg opplever er utruleg interessant og givande. Korleis ein kan gje best mogleg hjelp til ungdommar som opplever psykiske vanskar tenkjer eg alltid vil vere eit viktig område å forske vidare på. Tusen takk til informantane i studien som delte så opent om sine erfaringar og opplevingar. Takk for at de sa dykk villige til å bli intervjuet, til trass for ein hektisk kvardag. Utan dykk ville ikkje oppgåva blitt til.

I tillegg vil eg rette ei stor takk til rettleiaren min Raquel Herrero Arias. Takk for at du alltid var tilgjengeleg for store og små spørsmål, og for at du gav konstruktiv kritikk, gode råd og motivasjon undervegs i arbeidsprosessen. Ei takk også til Ragnhild Hollekim og medstudentar for gode innspel og nyttige grupperettleingar.

Bergen, 2020

Amalie Teigen Nyland

# Innholdsliste

<b>FØREORD</b> .....	<b>III</b>
<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>VI</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>VII</b>
<b>1.0 INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN.....	2
1.2 PROBLEMSTILLING .....	3
1.3 AVGRENSING OG OMGREPSAVKLARINGAR .....	3
<b>2.0 RAMMEVERK, LOVGRUNNLAG OG ORGANISERING</b> .....	<b>4</b>
2.1 RÅDGJEVING I DEN VIDAREGÅANDE SKULEN .....	4
2.2 KOMPETANSE TIL RÅDGJEVAR .....	5
2.3 SKULEHELSETENESTA .....	7
2.4 RÅDGJEVING OG SKULEHELSETENESTE I VIDAREGÅANDE SKULAR I HORDALAND .....	7
2.5 SAMARBEID INTERNT OG EKSTERNT I SKULEN .....	8
<b>3.0 LITTERATUR OG TIDLEGARE FORSKING</b> .....	<b>9</b>
3.1 RÅDGJEVINGSKUNNSKAP BLANT RÅDGJEVARAR I DEN VIDAREGÅANDE SKULEN .....	10
3.2 PSYKISK HELSE I SKULEN .....	11
3.3 LÆRARAR SI ROLLE OG KOMPETANSE I PSYKISK HELSEARBEID .....	14
3.4 SAMARBEID SKULE OG BARNEVERN .....	17
<b>4.0 TEORI</b> .....	<b>19</b>
4.1 MESTRINGSFORVENTNING «SELF-EFFICACY» .....	19
4.2 TVERRFAGLEG SAMARBEID .....	21
<b>5.0 METODE</b> .....	<b>24</b>
5.1 KUNNSKAPSSYN OG VITSKAPSTEORI .....	24
5.2 METODISK TILNÆRMING .....	25
5.3 UTVAL .....	26
5.4 REKRUTTERING .....	28
5.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	30
5.6 TRANSKRIBERING OG ANALYSE .....	32
5.6.1 <i>Tematisk analyse</i> .....	32
5.7 FORSKINGSETISKE VURDERINGAR .....	35
5.7.1 <i>Konfidensialitet</i> .....	35
5.7.2 <i>Informert samtykke</i> .....	36
5.7.3 <i>Konsekvens av deltaking</i> .....	37
5.8 KVALITETSKRITERIA .....	37
5.8.1 <i>Refleksivitet</i> .....	38
5.8.2 <i>Validitet</i> .....	39
5.8.3 <i>Reliabilitet</i> .....	40
<b>6.0 FUNN</b> .....	<b>41</b>
6.1 ROLLE I PSYKISK HELSEARBEID .....	42
6.1.1 <i>Fordeling av tenester</i> .....	42
6.1.2 <i>Førebyggjande program, tryggleik og informasjon</i> .....	44
6.1.3 <i>Sjå heile eleven</i> .....	46
6.1.4 <i>Tilvise, leggje til rette og følgje opp elevar og tiltaka i skulen</i> .....	47
6.2 SAMARBEID INTERNT I SKULEN.....	50
6.2.1 <i>Samarbeid til det beste for eleven</i> .....	50

6.2.2 Samarbeid som ressurs for læring hjå rådgjevarane .....	52
6.2.3 Utfordringar .....	53
6.3 SAMARBEID MED BARNEVERNSTENESTA.....	55
6.3.1 Lite kontakt .....	55
6.3.2 Tilgjengelegheit .....	56
6.3.3 Manglande kunnskap og urealistisk forventning.....	58
6.3.4 Personvariasjon.....	60
<b>7.0 DISKUSJON.....</b>	<b>61</b>
7.1 RÅDGJEVARANE SI OPPLEVING AV SI ROLLE I PSYKISK HELSEARBEID .....	61
7.1.1 Helsefremjande tiltak.....	62
7.1.2 Problemaforklaring.....	65
7.1.3 Oppleving av å vere mellomledd, tilrettelegging og oppfølging .....	69
7.2 OPPLEVDE UTFORDRINGAR I ARBEIDET MED PSYKISK HELSE HJÅ ELEVAR .....	72
7.2.1 Elevane sitt beste .....	72
7.2.2 Tid og ressursar.....	74
7.2.3 Kompetanse .....	75
7.3 SAMARBEID MED BARNEVERNNET .....	78
7.3.1 Lovverk og teieplikt .....	78
7.3.2 Tid og ressursar.....	82
7.3.3 Kunnskap og forventning.....	84
7.3.4 Ynskje om meir samarbeid med barnevernstenesta.....	88
7.4 STYRKAR OG SVAKHEITER VED STUDIEN.....	89
<b>8.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>90</b>
8.1 IMPLIKASJON AV STUDIEN OG FORSLAG TIL VIDARE FORSKING .....	92
REFERANSAR.....	93
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRÅ NSD.....	102
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	103
VEDLEGG 3: FYRSTE VERSJON AV E-POST SENDT TIL REKTOR PÅ SKULANE (FØR ENDRING) .....	108
VEDLEGG: 4: ANDRE VERSJON AV E-POST SENDT TIL REKTOR PÅ SKULANE .....	110
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE .....	112

## Samandrag

Mange ungdommar opplever god helse. Likevel aukar omfanget av psykiske vanskar, og skulen vert rekna som viktig arena for psykisk helsearbeid. Føremålet med denne studien er å få kunnskap om korleis sosialpedagogiske rådgjevarar i vidaregåande skule, som har i oppgåve å hjelpe elevar med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar, opplever det psykiske helsearbeidet. Med tanke på at alle tilsette i skulen har opplysningsplikt, er det også eit føremål å få kunnskap om korleis sosialpedagogiske rådgjevarar opplever samarbeidet med barnevernet.

Forskningsprosjektet nytta ei kvalitativ studie med semi-strukturerte intervju som design. Data blei samla frå seks sosialpedagogiske rådgjevarar i fem ulike vidaregåande skular i tidlegare Hordaland fylkeskommune. Funna blei analysert ut i frå tematisk analyse og diskutert ved hjelp av Bandura sitt teoretiske konsept «self-efficacy», samt modellar for samarbeid.

Funna syner at dei sosialpedagogiske rådgjevarane opplevde at si rolle i det psykiske helsearbeidet handla om å halde kurs for elevane, informere om skulen sitt helsetilbod, tryggje og sjå elevane, samt å leggje til rette og følgje opp elevane i skulen. Rådgjevarane ynskte meir tid og kompetanse i arbeidet med elevar som opplever psykiske vanskar, og peikte på godt samarbeid med skulehelsetenesta som viktig for å kunne gje god hjelp til ungdommane. Sjølv om det var ulikt i kor stor grad rådgjevarane hadde kontakt med barnevernstenesta, så blei barnevernet opplevd som ein viktig kunnskapsressurs. Samarbeidet mellom skulen og barnevernet var ofte prega av lite tid og manglande kunnskap hjå barnevernstilsette, og funna i studien indikerer eit behov for meir systematisk samarbeid med barnevernstenesta.

**Nøkkelord:** Sosialpedagogiske rådgjevarar, psykisk helsearbeid, skule, barnevern, tverrfagleg samarbeid

## Summary

Mental health issues have increased among the youth, and schools are key resources in mental health promotion. The purpose of this study is to get knowledge on how the High School counselors in Norway, who have the task to help students with personal, social and emotional difficulties, experience their role in mental health promotion. It aims also to explore how High School counselors experience the cooperation with the Child Welfare Service (CWS).

This qualitative study draws on semi-structured interviews with six High School counselors in five High Schools in Hordaland county. Thematic analysis was conducted to find patterns regarding counselor's experiences. Bandura's theoretical concept of "self-efficacy", and models for cooperation were applied to discuss the findings.

The counselors experienced their role in mental health promotion as holding courses for the students, informing about the school's health services, helping students to feel safe and seeing the whole student, as well as following up students in the school. The counselors want more time and to improve their competencies for their work with students who have mental health issues and highlighted good cooperation with other professionals at schools as an important resource to provide good help to students. Despite variations in the degree of collaboration with CWS, informants experienced this institution as a consulting agency. The cooperation between the school and CWS is often characterized by time pressures and CWS lack of knowledge about schools. A more systematic cooperation between schools and the CWS would strengthen school mental health promotion.

**Keywords:** counselors, mental health promotion, school, Child Welfare Service, interprofessional collaboration

## 1.0 Introduksjon

Ungdom er ein viktig generasjon då dei etter kvart skal tre inn i vaksenlivet. Ettersom det er ungdommen som skal drive landet vidare, er det viktig at samfunnet og staten har fokus på ungdommen sine behov og deira sosiale, kognitive, fysiske og psykologiske utvikling. I denne studien fokuserer eg på det psykologiske. Ungdom står ovanfor eit skilje mellom barndom og vaksenlivet, og det kan difor seiast å vere ein periode som krev handtering av store indre og ytre forandringar som ofte fører til indre kaos og manglande kontroll over livet (Langaard, 2006). I tillegg til stor utvikling er det også kjent at ungdommane gjerne står ovanfor forventningar om å prestere på fleire arena samstundes, som blant anna utsjånad, sosiale medium, skule, samt nesten ha uavgrensa valmoglegheiter (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019).

Sjølv om dei aller fleste ungdommar opplever at dei har god helse, så aukar omfanget av ungdommar i Noreg som rapporterer at dei opplever psykiske vanskar (Bakken, 2018). Det er kjent at det er ei auke av psykiske helseproblem i ungdomsperioden, og ifølgje norsk studie er dei elevane som er plaga med psykiske helseproblem ofte plaga av depresjon, omfattande bekymring og stress (Bakken, 2018). Cirka halvparten av norske 15-åringar rapporterer å bli stressa av skularbeid (Samdal, 2009). Omfanget av elevar sine psykiske vanskar er viktig å ta på alvor då psykiske vanskar kan påverke korleis ungdom fungerer i kvardagen, blant anna med tanke på samvær med andre, trivsel, daglege gjeremål, læring og eventuelt fråfall i skulen (Holen & Waagene, 2014). Sjølv om fråfallet i den vidaregåande skulen har minka i dei seinare åra, er det fortsatt ei generell bekymring og eit stort fokus på førebygging av fråfall i skulen (Edwardsen, Hovland & Thorød, 2019).

På bakgrunn av omfanget og eventuelle konsekvensar av psykiske vanskar blant ungdom, har førebygging blitt framheva som viktige innsatsområde blant offentlege instansar (Larsen, 2011). Sjølv om psykiske vanskar kan variere i grad og kva grad dei kan førebyggjast, så er tidleg innsats viktig, og då spesielt der menneske held til. Ifølgje Wold og Samdal (2012) må førebygging og helsefremjande arbeid reflekterast på mikronivå, som til dømes familie, vener og skule, altså der menneske brukar mesteparten av tida si. I og med at ungdom brukar meir enn ein tredjedel av deira vakne timar på skulen (Samdal & Thorsheim, 2012), vert skulen difor rekna som ein viktig arena for å førebyggje psykiske vanskar og drive helsefremjande arbeid (Holen & Waagene, 2014). Viktigheita med psykisk helsearbeid i skulen er relevant den dag i dag. Det norske samfunn tek psykisk helsearbeid i skulen på alvor, noko ein kan sjå



ved at nye læreplanar byrjar å tre i kraft frå august 2020. I dei nye læreplanane skal elevane mellom anna lære om psykisk helse gjennom det tverrfaglege temaet «folkehelse og livsmestring», der føremålet er å gje elevane kompetanse som fremmar god fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## **1.1 Bakgrunn for studien**

I tillegg til dagens fokus rundt psykisk helse i skulen, har tidlegare erfaringar om kor utfordrande og stressande ein skulekvardag kan vere, samt arbeid med ungdom gjennom fleire år i krisetenesta, ført til at eg har opparbeida ei sterk interesse for unge sin kvardag og helse. Gjennom masterprogrammet i barnevern har eg fått fagleg påfyll rundt barn og ungdom, blant anna med tanke på å oppdage barn og unge som har det vanskeleg, samt tema rundt korleis ein skal møte og snakke med dei som har det vanskeleg. Erfaringane og kunnskapen har gjeve meg ei genuin interesse for å sjå nærare på korleis skulen kan hjelpe og styrke ungdom.

Sjølv om skulen vert rekna som ein viktig arena for å førebyggje psykisk helse, påpeikar Holen og Waagene (2014) at det er lite forskning på korleis skular jobbar førebyggjande. Forsking (Larsen, 2011; Refsnes og Danielsen, 2018) har primært fokusert på lærarar, som gjerne er primærrelasjonen til elevane i skulen, og korleis lærarane opplever deira eige arbeid med psykisk helse blant elevar i skulen. Eg opplever at det er lite fokus på andre viktige ressursar for elevar i den vidaregåande skulen. Blant anna er det lite fokus på sosialpedagogiske rådgjevarar, som ifølgje Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-2) har i oppgåve å hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar.

Ifølgje Forskrift til Opplæringslova (2006, § 22-2) og Forskrift til Friskulelova (2006, §7-2) skal dei sosialpedagogiske rådgjevarane, i tillegg til anna personale på skulen, ha tett samarbeid og kontakt med hjelpeinstansar utanfor skulen og heimen. Ein slik hjelpeinstans kan blant anna vere barnevernstenesta. Tilsette i skulen har opplysningsplikt til barnevernet dersom dei har grunn til å tru at elevar opplever alvorleg omsorgssvikt, dersom ungdommen har ein livstruande eller alvorleg sjukdom som ikkje er i behandling eller dersom dei har alvorlege åtferdsvanskar (Opplæringslova, 1998, §15-3). Også her opplever eg at det i forskinga har vore noko fokus på korleis lærarar opplever samarbeidet mellom skulen og barnevernet, blant anna studiar av Baklien (2009) og Ekornes (2015), men at det har vore lite

fokus på korleis sosialpedagogiske rådgjevarar i skulen opplever samarbeidet.

## 1.2 Problemstilling

Ut i frå egne interesser og opparbeida erfaringar og kunnskap er denne oppgåva sitt føremål å sjå på korleis sosialpedagogiske rådgjevarar, som er viktige ressurspersonar i vidaregåande skule, opplever deira arbeid og rolle med tanke på psykisk helsearbeid i skulen, og korleis dei opplever at samarbeidet med barnevernet fungerer. Målet med prosjektet er, ut i frå sosialpedagogiske rådgjevarar sitt perspektiv, å få ei breiare forståing av arbeidet og utfordringane med det psykiske helsearbeidet i vidaregåande skule. Problemstillinga mi er:

*«Korleis opplever sosialpedagogiske rådgjevarar deira rolle i psykisk helsearbeid i den vidaregåande skulen?»*

Med utgangspunkt i problemstillinga er det utarbeida følgjande underspørsmål:

- Kva utfordringar opplever sosialpedagogiske rådgjevarar i arbeidet med psykisk helse hjå elevar?
- Korleis opplever rådgjevarane samarbeidet med barnevernstenesta?

## 1.3 Avgrensing og omgrepsavklaringar

Frå januar 2020 blei Hordaland fylkeskommune og Sogn og Fjordane fylkeskommune slått saman til Vestland fylkeskommune. Ettersom alle informantane i denne studien arbeida i tidlegare Hordaland fylkeskommune då intervjuja blei gjennomført frå september til november 2019, samt at det var denne fylkeskommunen sine lover og reglar informantane hadde erfaring med, har eg likevel valt å halde på Hordaland fylkeskommune i denne oppgåva.

Tema og problemstillinga til oppgåva består blant anna av omgrepa psykisk helse, helsefremjande arbeid og psykisk helsearbeid. «Psykisk helsearbeid fokuserer på å fremme og bedre menneskers psykiske helse samt påpeke og søke å endre forhold i samfunnet som skapar psykisk uhelse og bidrar til stigmatiseringsprosesser og sosial utstøting» (Leiar, 2008, s. 102). Psykisk helse i oppgåva meinast som eit overordna omgrep om livskvalitet og det å ha det bra, samt psykiske plagar og lidingar. Psykisk helse omfattar både helsefremjing og førebyggjande (Folkehelseinstituttet, 2018). Førebyggjande tiltak handlar om å redusere sjukdomar, skadar og sosiale problem, samt redusere risikofaktorar for menneske (Sosialdepartementet, 1992-93, s.16). I staden for å fokusere på å fjerne eller redusere risiko

for sjukdom, slik som i førebygging, dreier helsefremjande arbeid seg primært om å styrke helsa til elevane. I og med at helse gjerne vert forstått som eit psykososialt omgrep, vert aspekt som kontroll og mestring, personleg vekst og velvære og sosial tilhøyrslø og identitet trekt fram som viktige i det helsefremjande arbeidet (Mæland, 2005). Sjølv om det fins mange ulike definisjonar på helsefremjande arbeid, er det i denne oppgåva teke utgangspunkt i WHO, som igjennom Ottawa Charteret (1986) seier at helsefremjande arbeid dreier seg om å gjere menneske i stand til å ta kontroll over, og betre deira eiga helse (WHO, 1986). Helse vert sett på som heilskapleg, der det ikkje berre omhandlar fråvær av sjukdom, men også ein tilstand av fullstendig mental, fysisk og sosialt velvære (WHO, 1986).

## **2.0 Rammeverk, lovgrunnlag og organisering**

Denne delen av oppgåva inneheld rammeverk, lovgrunnlag og organisering. Først vert det presentert lover og rammeverk for rådgjevinga og skulehelsetenesta i dei vidaregåande skulane i Noreg. Deretter vert dei meir lokale organiseringane for rådgjevarane og skulehelsetenesta i Hordaland fylkeskommune presentert.

### **2.1 Rådgjeving i den vidaregåande skulen**

Grunnlaget for god psykisk helse vert skapt i heile samfunnet, også i skulen der ungdommar brukar mykje tid (Det kongelige helse- og omsorgsdepartement, 2018). I tillegg til at skulen skal bidra til elevane si faglege utvikling og læring, skal skulen også sikre at elevane har det bra og bidra til deira personlege og sosiale utvikling (Opplæringslova, 1998, §1-1). Ei slik velvære og utvikling hjå elevar skal skulen blant anna sikre gjennom rådgjeving. Ifølgje Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) vert målet med rådgjeving å setje hjelpesøkjjarar betre i stand til å hjelpe seg sjølv. Rådgjevinga består av eit rådgjevar-klient-forhold, og vert rekna som ein profesjonell samtale blant anna med tanke på at det går føre seg innanfor ei profesjonell ramme i den vidaregåande skulen, at den inneheld problemavklaring, analyse og tiltak, samt at det er rådgjevar som har ansvar for samtaleprosessen (Johannessen mfl., 2010).

Ifølgje Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-1) har elevar, både i offentlege og private skular (Friskulelova, 2003, §3-11), rett til to former for rådgjeving i skulen: Utdannings- og yrkesrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving. Begge rådgjevingsformene kan bli gjeve både individuelt og i grupper. Sjølv om ein gjerne ynskjer å sjå utdannings- og

yrkesrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving i samanheng for å få eit heilskapleg perspektiv på eleven, er det likevel klare skilnadar på dei to ulike rådgjevingsformene. Utdannings- og yrkesrådgjeving, også omtala som karriererettleiing av fleire informantar, omhandlar elevar sine val knytt til utdanning og yrke. Ei slik form for rådgjeving skal bevisstgjere eleven om kva val som er moglege med tanke på utdanning og karriere, samt støtte og hjelpe eleven til å planleggje deira eiga utdanning og yrkeskarriere (Forskrift til Opplæringslova, 2006, §22-3). I tillegg til å gje viktig oppdatert informasjon til elevane om moglege utdannings- og yrkesvegar, skal ei slik form for rådgjeving også støtte og rettleie på eleven si framtid. Sosialpedagogisk rådgjeving på si side dreier seg meir om sosiale spørsmål. Ifølgje Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-2) er føremålet med ei sosialpedagogisk rådgjeving å sikre at eleven har det bra i skulen, og hjelpe eleven med sosiale, personlege eller emosjonelle vanskar som kan påverke eleven si læring og velvære i skulen. Ei slik hjelp inneber også at dei tilsette i skulen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skulen og heimen.

Fokus på psykisk helse i skulane i Noreg kan sjåast igjen i planar og reguleringar. Ein viktig del av det å anerkjenne ungdomstida i skulen er blant anna det å leggje til rette for læring om tverrfaglege tema som folkehelse og livsmestring (Forskrift om overordna mål og prinsipp i skulen, 2017, s.10 og 13). Som tidlegare nemnt, er det frå august 2020 bestemt ein ny læreplan som skal auke kunnskapen om psykisk helse blant elevar. Regjeringa la i august 2017 fram ein strategi for psykisk helse, og i den forbindelse har ein opptrappingsplan frå 2019 til 2024 for barn og unge si psykiske helse blitt utvikla. Opptrappingsplanen omfattar både individ og samfunn, og inneheld både helsefremjande og sjukdomsførebyggjande tiltak (Det kongelige helse- og omsorgsdepartement, 2018).

## **2.2 Kompetanse til rådgjevar**

For sosialpedagogiske rådgjevarar i den vidaregåande skulen fins det ikkje noko lovfesta kompetansekrav anna enn at skuleeigar har ansvar for at rådgjevinga utførast av personale som har relevant, rett og naudsynt kompetanse (Friskulelova, 2003, §5-2i; Forskrift til Opplæringslova, 2006, §22-4). Skuleeigar har også ansvar for naudsynt kompetanseutvikling. Kva som er relevant kompetanse for rådgjevinga, og kva kompetanse som eventuelt treng å utviklast, vert det derimot i Friskulelova og Forskrift til Opplæringslova ikkje sagt noko om.

Utdanningsdirektoratet (2009) peikar på at kompetanse blant rådgjevarar i skulen har vore diskutert heilt sidan rådgjevinga blei innført i den norske grunnskulen i 1959. I den forbindelse har også Utdanningsdirektoratet (2009) kome med nokre forslag til anbefalt formell kompetanse, både generelt til rådgjevarar i skulen, samt meir spesifikt til sosialpedagogiske rådgjevarar. Ut i frå rettane til elevane har Utdanningsdirektoratet (2009) i sitt brev blant anna kome med forslag om anbefalt formell kompetanse. Sosialpedagogisk- og yrkes- og utdanningsrådgjevarar i vidaregåande skule bør ha utdanning på minst bachelornivå, rådgjevarane bør ha minst 60 studiepoeng som inneheld rådgjevarrelevant utdanning og 30 studiepoeng innan sosialpedagogisk rådgjeving, samt at dei tilsette som rådgjevarar bør ha yrkeserfaring og god kjennskap til skulen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Utdanningsdirektoratet (2009) peikar også på ulike kompetansekriteria som kan vere rettleiande for sosialpedagogiske rådgjevarar. Blant anna meier Utdanningsdirektoratet (2009) at rådgjevarane generelt bør vere bevisst eigen kompetanse, verdiar, haldningar og rolle som rådgjevar, kjenne til barne- og ungdomskulturen i det norske samfunnet, vere bevisst på sosiale og kulturelle forskjellar, samt kunne koordinere rådgjevinga på skulen og leggje til rette for at rådgjevinga vert integrert i skulen sitt arbeid. Særskilt for sosialpedagogiske rådgjevarar legg Utdanningsdirektoratet (2009) til at rådgjevarane bør ha kunnskapar og ferdigheiter til å hjelpe og gje råd til elevar med personlege, emosjonelle og sosiale vanskar som går ut over opplæringa, dei bør kunne kartleggje kvar einskild elev sine behov og vurdere alternativ for oppfølging, samt kjenne til aktuelle hjelpeinstansar og kunne samarbeide med desse for å gje gode tiltak til eleven.

Som det så vidt er anbefalt av Utdanningsdirektoratet (2009) er personleg kompetanse, i tillegg til profesjonell kompetanse, eit viktig moment i rådgjeving (Skau, 2011). Personleg kompetanse handlar om korleis ein er som person med tanke på menneskelege kvalitetar, eigenskapar, haldningar og ferdigheiter som me tilpassar oss samanhangen. Blant anna er det viktig at rådgjevar kjenner seg sjølv godt med tanke på emosjonelle og intellektuelle behov, kva grenser for kompetanse ein har, og korleis han eller ho trer fram i samhandling med andre. Ein må ha kunnskap om seg sjølv for å kunne ha kunnskap om, og hjelpe andre, og dermed vere ein best mogleg rådgjevar for elevane i skulen (Skau, 2011).

Utdanningsdirektoratet (2015) påpeikar også nokre forhold som er viktige for å gje eit godt tilbod og kvalitet i rådgjevinga. Blant anna er det viktig at retten til rådgjeving skal gjerast

kjent for elevar, tilbodet skal vere tilgjengeleg og for alle elevar, rådgjevinga skal vere heile skulen sitt ansvar, rådgjeving inngår i det etablerte system for etter- og vidareutdanning for lærarar, samt at rådgjevinga skal vere i tett kontakt med blant anna skulehelsetenesta.

### **2.3 Skulehelsetenesta**

I tillegg til rådgjevingsteneste, har vidaregåande skular også ei skulehelseteneste. For at kommunane i Noreg skal kunne sørge for at personar som oppheld seg i kommunen skal få naudsynt helse- og omsorgstenester (Helse- og omsorgstenestelova, 2011, §3-1) må kommunen tilby helsefremjande og førebyggjande tenester, som blant anna helseteneste i skulen (Helse- og omsorgstenestelova 2011, §3-2). Skulehelsetenesta er eit gratis tilbod til alle elevar på vidaregåande skular i Noreg og består i hovudsak av helsesjukepleiar, men ofte også lege og psykolog. Målet til skulehelsetenesta er å samarbeide med skulen om å fremje elevar si helse, trivsel og læring (Helsedirektoratet, 2020). Helsetenesta i skulane skal blant anna innehalde førebyggjande og helsefremjande psykososialt arbeid, rettleiing og rådgjeving, opplysning og undervising, samarbeide med skulen om eventuelle individuelle planar til elevar, samt kunne syne elevar vidare til andre instansar dersom det er behov (Forskrift om helsestasjons- og skulehelsetenesta, 2018, §6). Ifølgje Mæland (2005) brukar helsesjukepleiar omkring ein tredjedel av si arbeidstid i skulen, noko han meiner utgjer ein for knapp ressurs med tanke på utfordringane elevane i skulen har i dag.

Det lovpålagt at dei vidaregåande skulane skal ha ei skulehelseteneste (Helse- og omsorgstenestelova 2011, §3-2), men organiseringa av tenesta er derimot meir uklar. Etter å ha studert ulike vidaregåande skular sine heimesider rundt om i Noreg kan eg sjå at inndelinga av skulehelsetilboda er forskjellig. Likevel vel fleire skular å samle den sosialpedagogiske rådgjevinga og skulehelsetenesta under eit felles omgrep, elevteneste. Kva profesjonelle som inngår i skulane sine elevtenester verkar å vere ulikt frå skule til skule. Medan nokre skular har rådgjevarar, helsesjukepleiarar, og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), opplyser andre skular at elevtenesta inneheld rådgjevarar og helsesjukepleiar.

### **2.4 Rådgjeving og skulehelseteneste i vidaregåande skular i Hordaland**

Sjølv om store delar av Opplæringslova (1998) og Forskrift til Opplæringslova (2006) gjeld alle vidaregåande skular i Noreg, er det store skilnadar på korleis dei ulike ressursane i skulen vert fordelt og utøvd. Det har vore relativt vanleg å stille same kompetansekrav til rådgjevarar

som til utdanningspersonale, der lærarar gjerne er tilsett også som rådgjevar. Om ein vel å kople lærarfunksjon med rådgjevarfunksjon er derimot valfritt, då skuleeigar har moglegheit til å tilsetje rådgjevarar som berre fungerer som rådgjevar (Utdanningsdirektoratet, 2009). Fylkeskommunane rundt om i landet har ulike måtar å organisere den sosialpedagogiske rådgjevinga på. Medan nokre skular har rådgjeving som eiga stilling, sit andre tilsette på andre skular som rådgjevar i funksjon. Sjølv om Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-1) peikar på at elevar i den vidaregåande skulen har rett til både utdannings- og yrkesrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving, er det ulikt korleis desse to rådgjevarformene er organisert i skulane. Nokre skular har delt opp utdannings- og yrkesrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving, medan andre skular har éin eller fleire rådgjevarar som i si stilling har ansvar for begge rådgjevingsfelt (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken og Bungum, 2010).

Jamfør Opplæringslova (1998, §9A-2) seier også dei lokale forskriftene til Hordaland fylkeskommune at alle elevar i vidaregåande skule i Hordaland har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar læring, trivsel og helse (Ordens- og åtferdsreglement, 2017, §3). Gjennom regional plan for folkehelse 2014-2025 (Hordaland fylkeskommune, 2014) er fylkeskommunen oppteken av at skulen skal arbeide helsefremjande, der ein skal utvikle eit meir heilskapleg tenestetilbod som ser heile eleven, og der skuletilboda er likeverdige i heile fylket. Den regionale planen for folkehelse påpeikar at det er forskjellar på skulehelsetilbodet som vert gjeve i dei vidaregåande skulane i fylkeskommunen, og at desse forskjellane er for store. Ifølgje Hordaland fylkeskommune skal ressurstema i skulen vere sett saman av rektor, rådgjevar, elevinspektør, lærar og representant frå oppfølgingstenesta (OT)/PPT. I tillegg skal skulehelsetenesta vere med i ressursteam. Ressurstema skal ta initiativ til førebyggjande arbeid og arbeide spesielt med elevane sitt skulemiljø og satsing mot fråfall (Hordaland fylkeskommune, 2007). Korleis rådgjevartenestene i skulen skal fordelast og gjennomførast står det derimot lite om i dei lokale forskriftene til fylkeskommunen.

## **2.5 Samarbeid internt og eksternt i skulen**

Rådgjeving i skulen er ikkje ei isolert teneste, og ein er avhengig av eit heilskapleg nettverk i skulen for at rådgjevinga og tilbodet skal vere best mogleg for elevane. Samarbeid mellom tilsette i skulen, som blant anna mellom rådgjevarar, lærarar, skulehelsetenesta og PPT er særskild viktig då dei tilsette i skulen møter elevane på ulike måtar. Blant anna vil det vere viktig for rådgjevarane å ha eit godt samarbeid med lærarar og tilsette som ser elevane oftare, då dei gjerne lettare vil kunne oppdage elevar som har det vanskeleg (Buland mfl., 2010).

Ein del av arbeidet innanfor sosialpedagogisk rådgjeving, som tidlegare nemnt, er det å ha kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skulen og heimen som kan styrke tiltaka rundt eleven (Forskrift til Opplæringslova, 2006, §22-2). Ein slik hjelpeinstans kan vere barnevernstenesta. I tillegg har alle som arbeider i skulen aktivitetsplikt (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Det vil sei at alle tilsette i skulen skal varsle rektor dersom dei har mistanke om at ein elev ikkje har eit trygt og godt skulemiljø, og skulen skal undersøkje saka. Også i Barnevernlova (1992, § 3-2), som skal sikre at alle barn og unge veks opp i gode og trygge vilkår, står det at barnevernstenesta skal samarbeide med andre sektorar og medverke til at interessene til barn vert teke vare på av andre offentlege organ.

Barn og unge i barnevernet har det ofte vanskelegare på skulen enn andre barn. Her vert difor kommunikasjonen og samarbeidet mellom skulen og barnevernet viktig. Det er store variasjonar i korleis samarbeidet mellom skulen og barnevernet er lagt opp. Medan nokon kommunar til dømes har etablert betre tverrfagleg innsats, som er ein samhandlingsmodell for tidleg tverrfagleg innsats, har andre etablert tverrfaglege team (Det kongelige helse- og omsorgsdepartement, 2018, s. 38). Dei vidaregåande skulane i Hordaland fylkeskommune har som tidlegare nemnt ressursteam.

Viktig i samarbeidet mellom skulen og barnevernet er lovverket for teieplikta. Tilsette i skulen har teieplikt jamfør Forvaltningslova (1967, §13) og Opplæringslova (1998, §15-1). Blant anna skal dei tilsette hindre at andre får tilgang til personlege forhold til eleven. Barnevernstenesta på si side har endå strengare teieplikt, der deira teieplikt er regulert i Barnevernlova (1992, §6-7). Ifølgje Eriksen og Germeten (2012) har fleire meint at teiepliktreglane hjå barnevernet har vore til hinder for samarbeid, noko som i fleire tilfelle har ført til krav om lemping av reglane. På bakgrunn av dette fekk Barnevernlova i 2009 reglar om særskilt plikt til å gje tilbakemelding. Ei slik plikt dreia seg om tilbakemelding til offentlege meldarar, som til dømes skulen (Eriksen & Germeten, 2012). Eriksen og Germeten (2012) påpeikar også at sjølv om barnevernstenesta har strengare reglar, så har dei likevel fleire unntaksreglar som gjev moglegheit for utveksling av informasjon.

### **3.0 Litteratur og tidlegare forskning**

Eg har, som tidlegare nemnt, funne lite forskning som er blitt gjort rundt sosialpedagogiske rådgjevarar og psykisk helse i den vidaregåande skulen. Likevel vil eg i det følgjande



kapitlet gjere greie for litteratur og tidlegare forskning som er relevant for problemstillinga i oppgåva.

### **3.1 Rådgevingskunnskap blant rådgjevarar i den vidaregåande skulen**

Som Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-2) peikar på skal sosialpedagogiske rådgjevarar ha kompetanse til å hjelpe elevane med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar, samstundes som rådgjevarane må ha personleg kompetanse (Skau, 2011). Dei fleste skulerådgjevarane fortel at dei er lærarar i botn (NOU 2009:18, s.99). Når det gjeld psykisk helse fortel rundt 50 prosent av rådgjevarane at dei har tilleggstudanning innan psykologi, sosiologi eller anna emne innan psykisk helse (NOU 2009: 18, s. 100). Ifølgje Buland mfl. (2010) fortalte 82 prosent av rådgjevarane i deira undersøking at dei hadde utdanning retta mot rådgeving. Nokre sa at dei hadde teke kurs for rådgjevarar, nokon hadde utdanning kortare en 30 studiepoeng, medan den største delen av rådgjevarar i vidaregåande skule hadde utdanning som var lengre enn 30 studiepoeng, eller anna relevant utdanning.

Buland mfl. (2010) avslutta sin første av to rapportar frå evalueringa av yrkes- og utdanningsrådgjeving, sosialpedagogisk rådgjeving og Oppfølgingstenesta i Noreg. Gjennom både kvalitative og kvantitative samfunnsvitskaplege metodar viste rapporten blant anna at rundt halvparten av rådgjevarane i den vidaregåande skulen meinte dei hadde behov for meir kunnskap om rettleiingsteori og metodikk, medan over 60 prosent av rådgjevarane i den vidaregåande skulen ynskja seg meir kunnskap om psykososiale utfordringar. Rådgjevarane i rapporten uttrykte også utfordringar med å halde seg oppdatert i feltet. Buland mfl. (2010) syner med dette at det er eit stort behov for påfyll av kunnskap blant rådgjevarar i den vidaregåande skulen, noko rådgjevarane sjølv var bevisste på. Likevel påpeikar Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum og Mordal (2011) i sin sluttrapport i evalueringa av skulen si rådgeving at tilbodet om etter- og vidareutdanning for rådgjevarar har blitt betre, og at rådgjevarane som har fullført slike studie har sett det som både relevant og nyttig.

Rådgjevarar kan seiast å vere i ein hjelperelasjon med elevar. Ein skil gjerne mellom formell og uformell hjelp, der formell hjelp omhandlar ein hjelpesøkjjar som er i ei form for personleg, helse eller emosjonell utfordring og som søker hjelp hjå ein profesjonsutøvar, som i dette tilfellet kan vere sosialpedagogisk rådgjevar (Schein, 2009). Hjelp er ein prosess som blant anna ligg til grunn for både medverknad og samarbeid, men der ein i starten av ein

hjelperelasjon er i ubalanse. Som eit viktig punkt for rådgjeving påpeikar Kvalsund og Allgood (2009) og Schein (2009) at rådgjevar må vere bevisst over kven som spør om hjelp, og kven som vert spurt å hjelpe. Når ein elev kjem inn til rådgjevar for hjelp er han eller ho relativt sårbar, samstundes som rådgjevaren får ei form for makt og kontroll som vert spurt om å hjelpe. Ein slik ubalanse er noko ein ikkje ynskjer, så for at hjelpa skal kunne vere mogleg, må rådgjevar utvikle eit godt forhold og ein god relasjon til eleven gjennom mellom anna forståing, tillit og kommunikasjon (Schein, 2009). I tillegg meiner Brammer og MacDonald (2003) at lytteeigenskapar hjå hjelpar er basis for alle intervju og hjelp.

Det er gjort fleire studie rundt korleis profesjonell hjelp vert utøvd og opplevd. Langaard (2006) gjennomførte ei studie der ho såg på korleis profesjonell hjelp til ungdom kan formast på ein måte som fremmar ungdommar si eiga mestringssevne. Ved fokusgruppeintervju med ungdommar, helsesjukepleiarar og skulerådgjevarar ved Sogn vidaregåande skule studerte Langaard (2006) blant anna korleis den innleiande kontakten formast slik at ungdom opplever hjelpa som tilgjengeleg, meiningsfull og ikkje-stigmatiserande, og kva nytte ein har av eit mestrings- og utviklingsperspektiv i arbeid med ungdommar med problem. Resultata i forskinga synte at ungdom, helsesjukepleiarar og skulerådgjevarar vurderte at det var viktig med omsorg, nøytralitet, konfidensialitet og sjølvråd i den profesjonelle samhandlinga. I tillegg synte det seg i studien at maskulinitet og feminitet spelte ei viktig rolle når ein skulle etablere kontakt i ein profesjonell hjelpesituasjon. I studien blei det opplevd at kjensler er «noko for jenter», og at det å få inn menn i skulehelsetenesta kunne vere nyttig. Langaard (2006) konkluderer difor med at det syner seg å vere viktig at aktørane har kunnskap om ungdomskulturar, haldningar og verdiar når ein skal utvikle profesjonell hjelp til elevane.

I Buland mfl. (2010) sin rapport frå evalueringa av yrkes- og utdanningsrådgjeving, sosialpedagogisk rådgjeving og Oppfølgingstenesta i Noreg viste det seg at ei stor gruppe elevar opplevde den sosialpedagogiske rådgjevinga som lite synleg. Mange elevar opplevde at dei ikkje visste kva det sosialpedagogiske rådgjevingstilbodet ville seie, samstundes som godt over halvparten av rådgjevarane opplevde den sosialpedagogiske rådgjevinga som god.

### **3.2 Psykisk helse i skulen**

I tillegg til å ha eit utdanningsoppdrag, er skulen og grunnopplæringa også ein viktig del av danninga til ungdommane. Skulen skal gje eit godt utgangspunkt for ungdommane si

deltaking innanfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv, samt anerkjenne eigenverdien som ungdomstida har. Tidleg innsats er viktig med tanke på psykisk helse, og førebygging og helsefremjande arbeid bør skje der menneske brukar mest tid. Unge menneske brukar mykje av tida si på skulen, noko som vil sei at skulen er ein viktig arena for å fremje elevar si psykiske helse (Mazzer & Rickwood, 2015; Samdal & Thorsheim, 2012).

Internasjonal forskning har poengtert viktigheita av psykisk helsearbeid i skulen. Eit døme er Paternite (2005) si studie om skulebaserte psykiske helseprogram og tenester i USA. Paternite syner til viktigheita av psykiske helseprogram i skulen blant anna med tanke på at omtrent ein femtedel av USA sin populasjon kan nåast i skulen. I tillegg til at skulebaserte psykiske helseprogram gjev auka tilgang til tenester for ungdommane, reduserer det også blant anna stigma for å søkje hjelp og forbetrar kapasiteten for problemførebyggjande arbeid. Sjølv om skulen ikkje skal haldast ansvarlege for å møte alle behov til ein kvar student, støttar dei aller fleste at skulen ikkje berre skal styrke faglege ferdigheiter. Skulen bør i tillegg styrke studentane sin sosiale og emosjonelle kompetanse og helse i og med at elevar si psykiske helse og kjenslemessige og åtferdsmessige problem er med på å påverke læringa (Paternite, 2005). For at dei skulebaserte psykiske helseprogramma og tenestane skal bli ein suksess for den psykisk helsa til elevane, er det ifølgje Paternite nokre nøkkelfaktorar som spelar inn: skule-familie fellesskap, forpliking til eit fullt kontinuum for psykisk helseutdanning, mental helsefremjing, problemførebygging, tidleg intervensjon og behandling, samt at tenestene skal vere for alle ungdommane i skulen (Paternite, 2005).

Studien til Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton og Wolpert (2013) er einig i at psykisk helsearbeid i skulen er viktig. Vostanis mfl. peikar på at det også i England er mange barn og unge som slit med psykiske helseutfordringar, der nær tre fjerdedelar av ungdommane sine familiar først og fremst søker hjelp hjå skulen og lærarane. Gjennom survey undersøking av 599 grunnskular og 137 vidaregåande skular ynskja Vostanis mfl. (2013) å identifisere psykisk helsefokuserte aktivitetar som skulen i England vedtok, utvikla og nytta seg av. Spesielt ynskja dei å finne fram til dei generelle trekka ved skulen sine overordna tilnærmingar til å støtte den psykiske helsa til deira elevar. Som resultat i studien blei det funne at to tredjedelar av skuletilnærmingane fokuserte på alle elevar, men at tilnærmingane hovudsakleg var reaktive heller en førebyggjande. I skulen rapporterte mange å i hovudsak fokusere på å hjelpe unge som byrja å utvikle psykiske vanskar, eller som allereie opplevde psykiske helseproblem, heller enn å hindre at problem skulle oppstå. Eit interessant funn

vidare i studien til Vostanis mfl. (2013) var skuletilsette sitt syn på si rolle om å støtte elevar si psykiske helse som viktig. Likevel vurderte få skular opplæring, rettleiing, rådgjeving og støtte til sine tilsette som ein sentral del av deira overordna tilnærming til å støtte elevane si psykiske helse. Vostanis mfl. (2013) samanfattar at funna er lovande når det gjeld merkksamheit til barn si velvære i skulane, men at det må vere ei meir systematisk utvikling av førebyggjande intervensjonar. I tillegg meiner dei at det bør vere moglegheit for opplæring, rettleiing og konsultasjon av tilsette med tanke på skulen sin psykiske helsekompetanse.

Carr, Wei og Kutcher (2017) er også tydeleg på naudsynet av psykisk helsearbeid i skulen, spesielt i ungdomsskulen og vidaregåande skule, då dei peikar på at det er i alderen frå 12 til 25 at dei fleste opplever psykiske helseproblem. Gjennom ei kohortstudie i Canada var målet å evaluere påverknaden undervisningsprogram innan psykisk helse hadde på lærarane si kunnskap, haldning og hjelpesøkjande effekt. 60 lærarar deltok i studien som viste at det var nyttig med litteratur og utdanning innan psykisk helse blant lærarane for å få lærarane til å betre imøtekomme studentane sine psykiske helsebehov i undervisninga. Dette blei også påpeika av Iachini, Pitner, Morgan og Rhodes (2016) som forska på rektorar si oppfatning av skuletilsette og studentar sine behov i skular i USA. Gjennom undersøking og oppfølgingsintervju av 20 rektorar fann dei at rektorar opplevde at skuletilsette og elevane hadde behov for fagleg kunnskap om psykisk helse. Fordi mange elevar slit med psykiske vanskar meinte rektorane i studien at det var viktig at tilsette i skulen hadde kunnskap om psykisk helse for å kunne kjenne igjen og effektivt respondere på helse og psykiske helsebehov.

I likskap med forskning gjort i USA, England og Canada vert psykisk helse i skulane i Noreg opplevd som særskilt viktig basert på førekomsten av psykiske helseproblem blant ungdom. Rapporten til Bakken (2018) synte at det er ei auke i ungdom som rapporterer at dei opplever psykiske vanskar, og at det er i skulen dei fleste unge opplever press. Det siste året i vidaregåande skule er prosentdelen høgast av elevar som opplever meir press enn dei klarar å takle. Samdal (2009) peikar på at elevar si psykiske helse og livstrivsel påverkar både skuletrivsel og skuleprestasjonar, der blant anna høg stressoppleving og subjektive helseplagar kan redusere skuleprestasjonar og sannsynet for skuletrivsel. I tillegg kan det også blokkere for motivasjon og oppleving av mestring. Skuletrivsel, som blant anna kan vere påverka av skulemiljøfaktorar, er igjen med på å påverke skuleprestasjonane, og i og med at

ein ser tendensar til at trivselen går ned hjå elevar med aukande alder, vert fokuset på elevar i den vidaregåande skulen og korleis dei trivast sær viktig (Samdal, 2009).

Monica Larsen (2011) gjennomførte ei studie som såg på skulen som ein lærings- og omsorgsarena i eit førebyggjande perspektiv relatert til ungdom si utvikling av psykisk helse. I studien intervjuar ho seks elevar på 16 år, samt fire lærarar på grunnkurs i vidaregåande skule. Alle lærarane hadde gjennomgått undervisningsprogrammet «Rettleiing og informasjon om psykiske problem og lidingar hjå ungdom» (VIP-prosjektet), som er ein del av satsinga på psykisk helse i den norske skulen. Larsen ville sjå på korleis undervisningsprogrammet kunne bidra til førebygging av psykisk helse. Målet med undervisningsprogrammet var å få elevane i skulen til å bli betre rusta til å ta vare på eiga psykisk helse, samt å få kjennskap til kva tiltak som var tilgjengelege. I tillegg skulle lærarane få auka moglegheit til å kunne oppdage problem til elevar i eit tidleg stadium for å kunne setje i verk tiltak. VIP-prosjektet blei ifølgje Larsen (2011) nasjonalt frå mai 2005 innanfor den nasjonale skulesatsinga «Psykisk helse i skulen», der alle skular i Noreg skulle få tilbod om undervisningsprogram i psykisk helse. Sjølv om VIP-prosjektet såg ut til å ha eit problemfokus, viste respondentane i studien til Larsen (2011) at psykisk helse er relevant i den vidaregåande skulen og at støtte og omsorg i skulekvardagen kan styrke moglegheita for god psykisk helse hjå elevane.

### **3.3 Lærarar si rolle og kompetanse i psykisk helsearbeid**

Få studie, som gjennomført av Langaard (2006) og Buland mfl. (2010) som presentert tidlegare, er gjort på sosialpedagogiske rådgjevarar sine erfaringar av si rolle i det psykiske helsearbeidet. Forsking har hovudsakleg fokusert på lærarar og korleis dei erfarer arbeidet med elevar si psykiske helse i skulen. Korleis lærarar opplever psykisk helsearbeid i skulen kan likevel vere relevant for forståinga av korleis dei sosialpedagogiske rådgjevarane i denne studien opplever si rolle i det psykiske helsearbeidet.

På bakgrunn av at skulen er ein viktig arena for elevar si psykiske helse ynskja Graham, Phelps, Maddison og Fitzgerald (2011) i si studie å sjå på lærarane sine perspektiv rundt elevar si psykiske helse og psykisk helseutdanning. Studien ynskja å sjå på lærarar si oppleving av mestringsforventning med tanke på å fremje og støtte elevar sitt psykiske velvære i skulen. Det blei gjennomført ei spørjeundersøking med 508 lærarar som respondentar i Australia. I studien fann Graham mfl. (2011) blant anna at lærarane si forståing, syn og bevisstheit på hendingar og situasjonar som påverkar studentar si psykiske helse var viktig,

ettersom dei formar lærarar si evne til å respondere hensiktsmessig i klasserommet. Eit signifikant tal lærarar ynskja å vere involvert i utdanningsprogram innan psykisk helse, men der dei opplevde at dei mangla sjølvtilitt og/eller evne til å bidra til å forstå og betre elevar si psykiske helse. Lærarane såg på tilgang til helsepersonell og lik tilgang til rådgeving hjå elevar som viktig, men der mange indikerte at det var vanskeleg å få tilgang til rådgevingstenestene for elevar som trengte meir hjelp. Fleire lærarar uttrykte naudsyn og frustrasjon over at dei trengte meir støtte, fleire skulerådgjevarar, koordinerte tilnærmingar mellom alle tenester, foreldreinvolvering, trening, ressursar, tid og ein betre prosess til å hjelpe med elevar sine psykiske helseproblem. Ein del lærarar gav også uttrykk for ein konflikt mellom å balansere rolla som lærar og å gje støtte til elevar si psykiske helse. Eit interessant funn i forskinga til Graham mfl. (2011) var også det at mange lærarar meinte at dei trengte støtte til deira eiga emosjonelle helse, der dei blant anna rapporterte utbrentheit, låg moral, mangel på respekt, avgrensa støtte og aukande krav frå skulen som skadeleg.

I likskap med Graham mfl. (2011) forska Mazzer og Rickwood (2015) på om lærarane ser dei sjølv som forventa til (rollebreidde) og i stand til (mestringsforventning) effektivt å støtte elevar si psykiske helse. Det blei gjennomført intervju med 21 lærarar frå Australia som underviste elevar frå 12 til 18 år. Eit hovudfunn i studien var at alle lærarane såg på elevar si psykiske helse som ei del av si rolle som lærar. Lærarane meinte det var viktig å sikre positivt, sikkert og vennskapleg miljø, lære om psykisk helse gjennom spesifisert pensum og identifisere studentar sine bekymringar rundt psykisk helse. I tillegg var alle lærarane einige om at delar av deira rolle som lærar handla om å kommunisere med anna personell i skulen om elevar si psykiske helse, deriblant skulerådgjevarar. Det å snakke med elevane og rettleie dei vidare til anna passende hjelp i skulen var noko dei kjende seg sikre på. Sjølv om lærarane i studien var involvert i å støtte den psykiske helsa til elevane, var lærarane opptekne av at dette ikkje var deira ekspertise og at andre profesjonelle var betre rusta til å hjelpe med psykiske helseproblem. Lærarane opplevde at deira evner ikkje var tilstrekkeleg til å møte dei psykiske behova til elevane. Lærarane i studien til Mazzer og Rickwood (2015) identifiserte også utfordringar i å støtte elevane si psykiske helse, som blant anna kapasitet, arbeidsmengde, konfidensialitet, mangel på tid og å kommunisere naudsynt informasjon.

I Noreg blei det gjort ei studie av Monica Larsen (2011) med tanke på lærarar si oppleving av psykisk helsearbeid i skulen. I Larsen (2011) si studie, som nemnt ovanfor, intervjuar ho fire lærarar i vidaregåande skule med tanke på skulen som arena for helsefremjande og

førebyggjande arbeid relatert til psykisk helse hjå ungdom. Lærarane har fått eiga undervising om psykisk helse, og har erfaring med undervising til elevane. I studien fann Larsen (2011) blant anna at lærarane hadde ulik forståing av omgrepet psykisk helse, der to relaterte omgrepet til sjukdom og to lærarar relaterte det til korleis ein har det. Sjølv om lærarane opplevde at undervisinga rundt psykisk helse i prosjektet gav dei meir kunnskap om psykiske lidingar, samt større forståing for elevane sin situasjon, gav dei uttrykk for varierende oppleving av eiga kompetanse med tanke på å undervise om psykisk helse.

Også Refsnes og Danielsen (2018) har studert lærarar si rolle i psykisk helsearbeid, og intervjuar sju kontaktlærarar frå fem vidaregåande skular i Noreg. Medan fleire studie, som tidlegare sett, reflekterer rundt viktigheita av psykisk helsearbeid i skulen, fann studien til Refsnes og Danielsen (2018) derimot at fire lærarar reflekterte rundt at auka fokus på psykisk helse kunne vere med på å gjere elevane meir sjuke. Funna kan på så måte sjåast i kontrast til Paternite (2005) som reflekterte rundt at fokus på psykisk helse og psykisk helseprogram i skulen kan redusere stigma rundt å søkje hjelp. Lærarane i studien til Refsnes og Danielsen (2018) var einig i at fokus på psykisk helse i skulen er viktig. Likevel ynskja dei ikkje for mykje fokus på det som gjer elevane sjuke, men at skulen heller skal fungere som ein fristad.

Vidare i studien til Refsnes og Danielsen (2018), som søkjer å finne ut korleis lærarar i yrkesfagleg utdanningsprogram opplever og erfarer sitt ansvar og si rolle i psykisk helsearbeid, fann dei at yrkesfaglærarane opplevde at mange elevar sleit med psykiske vanskar. Informantane oppdaga at elevane sleit psykisk gjennom samtalar med eleven, eleven sin relasjon til medelevar og eleven sitt fråvær. Lærarane påpeika at ingen hadde fått informasjon om psykisk helsearbeid i lærarutdanninga. I oppleving av kva som var viktig med tanke på elevar si psykiske helse opplevde lærarane at deira eigen personlegdom, oppfølging og jamleg kontakt, samt det å skape tillit til eleven var avgjerande. Fleire lærarar ynskja ei rolleavklaring på kva som er deira ansvar ovanfor elevar som slit psykisk, då dei opplevde usikkerheit i kvar grensa går mellom ansvar og rolle ovanfor elevar med psykiske vanskar. I samarbeid med ulike hjelpeinstansar nemnde lærarane at det var helsesjukepleiar, skulepsykolog og rådgjevarar som ressurspersonar dei først og fremst kontakta med tanke på elevar som slit psykisk. Likevel opplevde fem lærarar teieplikta som utfordrande. For å styrke god psykisk helseutvikling hjå elevane var det fleire av lærarane som var einige om at eit godt skulemiljø var viktig, slik at elevane opplevde tryggleik og tilhøyrse (Refsnes & Danielsen, 2018).

### 3.4 Samarbeid skule og barnevern

Som tidlegare nemnt har tilsette i skulen plikt til å varsle dersom dei har mistanke om at ein elev ikkje har det trygt på skulen. Ein del av arbeidet til sosialpedagogiske rådgjevarar er å samarbeide og ha kontakt med andre hjelpeinstansar utanfor skulen. Barnevernstenesta er ein av hjelpeinstansane, då barnevernstenesta skal sikre at interessene til ungdommane vert teke vare på av offentlege organ (Barnevernlova, 1992, § 3-2). Eit slikt samarbeid, der yrkesgruppene skule og barnevern arbeider saman for å hjelpe elevane, er eit tverrfagleg samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Med tanke på psykisk helse i skulen vert samarbeidet mellom skulen og interne og eksterne tenester påpeika som viktig. Nokon elevar har ifølgje Bru, Idsø og Øverland (2016) så omfattande vanskar at det vert vanskeleg for ein rådgjevar eller anna tilsett i skulen å hjelpe eleven aleine, og ein treng difor tilrettelagt hjelp og tiltak frå andre hjelpetenester, blant anna frå barnevernet. Dei meiner samspelet mellom skulen og andre hjelpetenester ofte er heilt avgjerande for eit godt resultat for ungdommen. Litteraturen har hovudsakleg fokusert på korleis tenesteytarar som arbeider med barn og ungdom opplever samarbeid generelt (Ødegård & Willumsen, 2011) eller korleis andre instansar som arbeider med barn og unge, som til dømes barnehagane, opplever samarbeidet med barnevernstenesta (Backe-Hansen, 2009). Samarbeid mellom skule og barnevern har blitt utforska i nokre studie, som blant anna Harsheim og Østtveiten (1995) og Baklien (2009).

I 1995 gjennomførte Harsheim og Østtveiten det landsdekkande prosjektet «Samarbeid i barnevernet: Realitet eller retorikk». Rapporten ynskja å sjå på korleis samarbeidet mellom barnevernet og dei sju instansane skule, barnehage, PP-tenesta, helsestasjon, kommunelege, barne- og ungdomspsykiatri og politiet fungerte. Gjennom spørjeundersøkingar, der halvparten av kommunane i landet var med, og der svarprosenten var på heile 84 prosent, ynskja Harsheim og Østtveiten å få ei forståing av samarbeid mellom barnevernet og barnevernet sine viktigaste samarbeidspartnarar. Dei tilsette i barnevernet opplevde å ha omfattande kontakt med skulen, der mykje av kontakten var gjennom møteverksemd. Kontakten blei opplevd som nyttig. Likevel påpeikte dei barnevernstilsette at det også kunne oppstå ueinigheitar i samarbeidet til skulen, der lover og reglar var utfordrande, blant anna med tanke på teieplikt. Skulen sine tilsette i Haarsheim og Østtveiten (1995) sitt prosjekt var einig med dei barnevernstilsette om at det var nyttig å samarbeide, og at det heva kvaliteten i eins eige og dei andre sitt arbeid. I tillegg var omtrent 70 prosent av deltakarane i skulen opptekne av å ha meir samarbeid med barnevernet.



Baklien (2009) gjennomførte ei undersøking på samarbeidsbarrierane mellom skule, barnehage og barnevern. Gjennom kvalitative intervju med lærarar, barnehagetilsette, tilsette i barnevernstenesta og helsesjukepleiarar såg forskinga på kva mekanismar som ligg bak situasjonen og kva som må endrast for at fleire barn som treng det får hjelp så tidleg som mogleg. Resultat i forskinga viste at samarbeid mellom skule og barnevernet er vanskeleg, der det spesielt var to typar barrierar som kom fram. Den første barrieren omhandla det konkrete, som manglande ressursar for å følgje opp konkrete saker, tid til samarbeid, for streng tolking av teieplikta, manglande kommunikasjon, fysisk avstand og oppleving av høg terskel for å ta kontakt. Den andre typen barriere var meir uhandgripeleg, og dreia seg om oppfatningane av verkelegeheita som aktørane hadde og oppfatningane dei hadde av «dei andre». Lærarane opplevde at barnevernstenesta ikkje hadde tid, at tenesta gjorde for mykje eller for lite, og viste ei generell mistillit til barnevernet. For å betre samarbeidet konkluderte Baklien (2009) med at det er viktig at aktørane er tilgjengelege og synlege for kvarandre, og at dei har god kunnskap om kvarandre slik at terskelen for å ta kontakt vert lågare.

I likskap med Baklien (2009), forska også Ekornes (2015) på utfordringar i interprofesjonelt samarbeid. Gjennom mixed metode, med tre fokusgruppeintervju og surveyforskning med lærarar i ungdomsskulen og i vidaregåande skule, forska Ekornes (2015) på korleis lærarane opplevde deira rolle i interprofesjonelt samarbeid i helsefremjing, og kva utfordringar lærarane opplevde. Som resultat fann Ekornes (2015) seks utfordringar til samarbeid: kommunikasjon og konfidensialitet, tidsavgrensingar, kontekstuell nærvær og forståing, kryssystemkontakt, skuleleiing og lærarkompetanse i mental helse. Lærarane opplyste blant anna at dei trengte meir støtte frå profesjonelle, at dei trengte meir kunnskap rundt varselsteikn og risikofaktorar for psykiske helseproblem og kunnskap om evidensbaserte intervensjonar, samt at konfidensialiteten gjorde det vanskeleg med interprofesjonelt samarbeid. I tillegg opplevde lærarane vanskar med å få tid for samarbeid.

Sjølv om samarbeid mellom skule og barnevernstenesta byr på ulike barrierar og utfordringar, fortel Holterman, Reese og Henriksen (2017) at talet på tilsette i skulen som tek kontakt med barnevernet har auka det siste tiåret. Dei fortel om ei stor auke av tips frå barnehagar og skular til barnevernet dei siste ti åra, der ein ha gått i frå rundt 4000 tips i 2006 til heile 10 000 tips i 2016. Rapporten til Buland mfl. (2011) som tidlegare nemnt, peika også på at heile 70 prosent av rådgjevarane i den vidaregåande skulen opplevde det regionale og fylkeskommunale nettverksarbeidet som viktig for å kunne utøve eit godt rådgjevingsarbeid.

## 4.0 Teori

I dette kapitlet vil det bli greia ut om to teoretiske rammeverk som har relevans for tema i oppgåva og for den komande diskusjonen. Først vert Albert Bandura sitt teoretiske konsept «self-efficacy» greia ut. Kva forventning ein har til å mestre ei oppgåve har tyding for kva oppgåver ein vel å gjennomføre og korleis oppgåvene vert gjennomført, og har difor relevans for å diskutere korleis sosialpedagogiske rådgjevarar opplever si rolle og sitt arbeid med psykisk helse i skulen. Deretter vert teori ut i frå Glavin og Erdal (2018) om tverrfagleg samarbeid presentert. Ettersom eit samarbeid mellom skule og barnevern er lovfesta, samt at ein i denne oppgåva ynskjer å sjå på korleis rådgjevarane opplever samarbeidet med barnevernet, er det naturleg å sjå nærare på ulike aspekt ved tverrfagleg samarbeid.

### 4.1 Mestringsforventning «Self-efficacy»

I staden for å sjå på korleis rolla som rådgjevar vert utført, ynskjer denne oppgåva å sjå nærare på korleis sosialpedagogiske rådgjevar opplever og oppfattar si eiga rolle i det psykiske helsearbeidet i skulen. Ettersom Bandura (2000) peikar på at eiga tru og forventningar er avgjerande for korleis ein tenkjer og handlar, samstundes som tidlegare erfaringar kan påverke korleis ein opplever ulike situasjonar, kan Albert Bandura sitt teoretiske konsept kaste lys over korleis informantane opplever deira rolle i det psykiske helsearbeidet.

I Albert Bandura sin «sosial-kognitiv teori» er omgrepet «self-efficacy» svært sentralt. Bandura sitt omgrep «self-efficacy», som på norsk gjerne vert kalla mestringsforventning, omhandlar menneske si tru på at dei effektivt kan utføre handlingar med dei ferdigheitene og den kunnskapen dei har (Bandura, 2000). Åtferd og handlingsmønster er for det meste kontrollert av forventningane personar har til korleis ein vil prestere. Jo høgare forventning ein har til å mestre, jo betre vil ferdigheitene i situasjonen vere (Bandura, 1997). Mestringsforventning vil difor vere kontekstavhengig (Manger, Hansen & Nordahl, 2012).

Det finst fire hovudkjelder til å utvikle forventning om mestring. Den første og mest effektive hovudkjelda til utvikling av mestringsforventning er autentiske mestringsopplevingar. Dersom ein har opplevd suksess med liknande oppgåver tidlegare så aukar forventninga om mesting, medan tidlegare forsøk ein reknar som mislykka reduserer forventninga om mesting (Bandura, 2000). Personar si forventning om at ein kan mestre og utføre ei bestemt

oppgåve er i stor grad påverka av tolking av tidlegare forsøk på liknande oppgåve. Dersom personar derimot har lite erfaring med liknande oppgåver eller åtferd vil kvar nye handling, om den er god eller dårleg, ha tydeleg innverknad på ein person si forventning om mestring (Manger mfl., 2012). Kva erfaringar dei sosialpedagogiske rådgjevarane har av tidlegare arbeid med psykisk helse kan dermed kunne påverke korleis dei ser si rolle i arbeidet i dag.

Den andre hovudkjelda til å utvikle og styrke forventning om mestring er gjennom modellæring. Modellæring handlar om at ein ser på andre som er lik ein sjølv utføre oppgåver (Bandura, 2000). Til dømes kan det for informantane i denne oppgåva dreie seg om andre sosialpedagogiske rådgjevarar, enten i same, eller andre skular. Dersom ein ser at ein annan med vedvarande innsats gjer suksess, kan ein byrje å tru på at ein sjølv også har kapasitet til å lukkast. I likskap med suksess, vil det å sjå andre lik ein sjølv feile med ei handling kunne påverke ein sjølv til å forvente at ein sjølv også vil feile. Ein byrjar å tvile på eins eigen kapasitet til å mestre liknande oppgåver (Bandura, 2000). Modellæring omhandlar å lære av andre sine erfaringar, og er ei kjelde til informasjon om kva handlingar som vil føre til suksess, og kva handlingar som vil feile. Modellæring kan dermed både motivere sosialpedagogiske rådgjevarar til å utføre handling, samstundes som den kan motivere til å unngå å gjennomføre ei handling (Manger mfl., 2012).

Sosial overtaling er den tredje hovudkjelda til å styrke menneske si mestringsforventning. Gjennom å høyre andre seie at dette er noko du mestrar og får til, eventuelt noko du ikkje får til, aukar eller minkar eins eiga mestringsforventning. Positiv overtaling frå andre, som til dømes «dette klarar du» kan auke trua ein har på at ein kan få det til, medan negativ overtaling som «dette kan bli for vanskeleg for deg» kan redusere forventninga om mestring (Bandura, 2000). Verbal overtaling, så lenge den er realistisk, kan gje andre suksess, samt at det kan hindre menneske i å plassere seg for tidleg i situasjonar som dei sannsynlegvis vil mislykkast i (Bandura, 2000; Manger mfl., 2012). Kva informantane får høyre frå skulen og miljøet rundt seg elles vil difor kunne påverke deira oppleving av si eiga rolle.

Den siste hovudkjelda til å utvikle og styrke forventning om mestring er fysiologiske reaksjonar. Ifølgje Bandura stolar menneske på eige fysisk og emosjonell stadium når dei skal vurdere deira eiga kapasitet (Bandura, 2000). Intens emosjonell aktivering, som til dømes sveiting, skjelving og stress, svekker vanlegvis prestasjonane og kan dermed verke negativt inn på mestringsforventningane me har. På motsett side gjeld fråvær av høg emosjonell

spenning, som til dømes at ein kjenner seg veldig avslappa, der det kan føre til auka mestringsforventning. Eit moderat aktiverings- og spenningsnivå kan difor seiast å vere mest gunstig når rådgjevarane skal gjennomføre sine oppgåver. I tillegg er det ifølgje Manger mfl. (2012) viktig å hugse på, i denne kjelda til forventning, at forholdet mellom forventning om mestring og fysiologisk aktivering er gjensidig. I tillegg til at fysiologisk aktivering kan påverke vår mestringsforventning, som nemnt, kan også vår forventning om mestring vere med å påverke våre fysiologiske reaksjonar.

Albert Bandura sin teori om mestringsforventning syner at trua ein har på at ein mestrar ei oppgåve påverkar funksjonsnivået vårt. Blant anna påverkar mestringsforventninga vår motivasjon, emosjonar og kognitivt arbeid, samt om ein vel å byrje på ei oppgåve eller ikkje. Kva mestringsforventning rådgjevarane har kan dermed påverke kva dei trur dei kan gjennomføre i si rolle. Teorien om mestringsforventning kan såleis forklare kvifor to personar med same føresetnadar kan velje og/eller prestere ulikt (Manger mfl., 2012).

## **4.2 Tverrfagleg samarbeid**

Som tidlegare nemnt samarbeider sosialpedagogiske rådgjevarar i den vidaregåande skulen både internt og eksternt. I tillegg til å samarbeide med andre i skulen, som til dømes lærarar, helsesjukepleiar og psykologar, så skal skulen også samarbeide med andre instansar, deriblant barnevernet. Samarbeidet mellom skule og barnevernet vert regulert i Opplæringslova (1998) og Barnevernlova (1992), og vert peika på som viktig arbeid for å sikre barnet sitt beste. Dårleg samarbeid kan i verste fall føre til at dei som treng hjelpa kan gå glipp av hjelp og støtte som dei treng, og som dei har rett til og krav på (Lauvås & Lauvås, 2004).

Samarbeid er eit vidt omgrep som vert ulikt definert, men som likevel ofte vert omtala som samspel og det å arbeide saman. Når ulike yrkesgrupper, som blant anna skule og barnevern, arbeider saman vert det omtala som tverrfagleg. I denne studien er omgrepet tverrfagleg samarbeid forstått ut i frå Glavin og Erdal (2018). «Med tverrfaglig samarbeid mener vi samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål» (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). Tverrfagleg samarbeid vert rekna som viktig for å kunne hjelpe barn og unge, og gjev moglegheiter til å raskt setje inn tiltak. Ved å nytte seg av tverrfagleg samarbeid kan ein nytte alle sin ulike kompetanse, perspektiv og tilnærming til å finne ut kva som er til det beste for barnet og ungdommen. I tillegg til at

tverrfagleg samarbeid kan gje betre kvalitet på tilbodet til dei unge, vil eit slikt godt samarbeid også føre til god støtte for dei ulike yrkesutøvarane i krevjande saker.

Ifølgje Glavin og Erdal (2018) må personalet i skulen vite kva dei skal vere merksam på med tanke på elevane, vite kven dei kan vende seg til, samt kven som skal ha ansvaret for eventuelle henvendingar til andre hjelpeinstansar. Skulen bør ha personalopplæring om til dømes tema som barnevernet sine oppgåver og omsorgssvikt i form av kurs, samt at skulen bør ha etablert team som har spesielt ansvar for blant anna intern opplæring og samarbeid med andre instansar. Når det gjeld rapportering til barnevernet påpeikar Glavin og Erdal (2018) at skulen ikkje har undersøkingsplikt før ei melding, og kan rapportere bekymring rundt ein elev dersom dei har «grunn til å tru».

Gjennom fleire år med arbeid med tverrfagleg samarbeid har Glavin og Erdal (2018) funne fram til ulike kriterium som er viktige for å oppnå eit godt tverrfagleg samarbeid. For å kunne oppnå, forstå og utvikle tverrprofesjonelt samarbeid er leiing, tillit, mål og kulturelt mangfald sentralt. Først og fremst er det viktig i tverrfagleg samarbeid at dei ulike aktørane har realistiske forventningar til samarbeidet, at alle gjev ein innsats, at ein kjenner seg trygg i eige fag, samt at alle yrkesgruppene har ei felles forståing av kva som er problemet. Glavin og Erdal påpeikar at er viktig at tenestene som vert forventa utført er i tråd med den faktiske kunnskapen ein har, samt at alle involverte i det tverrfaglege samarbeidet har ei felles problemforståing slik at ein kan oppnå ei felles målsetting og ei klar og tydeleg fordeling av ansvar i hjelpa til eleven (Glavin & Erdal, 2018).

I tillegg til kjenne seg trygg i eige fag er det også viktig i tverrfagleg samarbeid å både vite litt om, og ha respekt for kvarandre sine faglege kunnskapar og ulikskapar (Glavin & Erdal, 2018). Ein bør ha kunnskap om kvarandre sine profesjonar slik at ein klarar å sjå begrensingar hjå seg sjølv, samt kunne sjå nytta av kvar einskild partner i samarbeidet. For å få eit best mogleg tverrfagleg samarbeid er det naudsynt at partane veit kva den andre kan bidra med, og kvifor dette er viktig for eleven som treng hjelp. Kunnskap om kvarandre kan også føre til at aktørane i samarbeidet får kunnskap om kvarandre sine roller og ansvar i samarbeidet i tillegg til at det kan gje respekt for at andre har anna syn på ting enn ein sjølv (Glavin & Erdal, 2018). Ifølgje Lauvås og Lauvås (2004) er kunnskapen ein har om andre sine roller ofte mangelfull og overflatisk, noko som ofte fører til at me har urealistiske, konvensjonelle og stereotypiske rolleoppfatningar.

I tverrfagleg samarbeid handlar det veldig ofte om å møtast i tverrfaglege møter, som gjerne er eit av dei viktigaste fora der samarbeidet skjer. I slike møter er det viktig med god planlegging, felles mål og god struktur. I tillegg understrekar Glavin og Erdal (2018) at foreldre må vere involvert i møta der det omhandlar utsette barn og unge. For at dei tverrfaglege møta, og då også det tverrfaglege samarbeidet, skal fungere, er det viktig at partane er førebudd til møtet. God førebuing blant partane fører til effektivisering og auke i kvalitet på møtet, samt at det syner respekt for dei andre møtedeltakarane. Ved fast samarbeid bør det leggjast ein halvårleg/årleg møteplan der møta bør følgje eit fast mønster med tanke på tidspunkt (Glavin & Erdal, 2018).

I tillegg til kva som verkar positivt inn på eit godt tverrfagleg samarbeid, har Glavin og Erdal (2018) også sett på faktorar som kan hemme og hindre samarbeidet. Blant anna vert ueinigheitlar som vert dempa ned eller oversett, liten vilje til sjølvkritikk og mangel på det å ta ansvar sett på som hindringar. I samanheng med kunnskap om andre yrkesfaglege som positivt for samarbeid, vert mangel på kunnskap sett på som hindring. Det at nokon yrkesfaglege har lite kjennskap og kunnskap til arbeidsområde til andre yrkesfaglege kan stå i vegen for å skape tillit til andre profesjonelle sin kompetanse på området, og dermed også hindre eit godt samarbeid (Glavin & Erdal, 2018).

Eit anna tydeleg hinder for samarbeid er ifølgje Skare (1996) manglande ressursar. Dersom ein hadde trengt eit samarbeid tverrfagleg, men opplever ein har mangel på personalressursar, kan samarbeidet bli sett på vent. Glavin og Erdal (2018) legg til at eigen etat kan ha så stor kø og tidsmangel at tverrfagleg samarbeid rett og slett vert nedprioritert. Tverrfagleg samarbeid krev mykje ressursar i form av planlegging, skulering, dokumentasjon og møteverksemd, noko som kan føre til at dei yrkesfaglege vert bekymra for at det skal gå ut over det daglege arbeidet. Ifølgje Lauvås og Lauvås (2004) er det vanskeleg å skulle ta tid frå det å arbeide med klientane for å utvikle samarbeidet, då eit slikt arbeid ikkje er direkte «produktivt» på kort sikt. Likevel påpeikar dei at det er vanskeleg å skulle sjå føre seg noko anna enn å bruke tid på utvikle samarbeidet. Møteverksemd som ikkje er koordinert godt nok, som ikkje har god struktur eller målsettingar kan også vere til hinder for samarbeid. I tillegg er det viktig at alle yrkesfaglege deltek på møta, sjølv om nokon kan tenkje at det ikkje er naudsynt, då manglande deltaking frå yrkesfaglege i møtet kan føre til manglande kompetanse og heilskapsperspektiv i hjelpa til barn og unge (Glavin & Erdal, 2018). Ei barriere for samarbeid

dreier seg også om lovgrunnlag, der instansar og etatar har ulikt lovgrunnlag for avgjersler, mangel på tid og dårleg personkjemi (Barne- og familiedepartementet, 2000).

## **5.0 Metode**

Metode er ifølgje Thomassen (2006) den framgangsmåten ein vel for å hente inn kunnskap om verkelegheita og etterprøve den. Kva metode ein vel for å hente inn kunnskap heng saman med kunnskapsutvikling og teoretisk perspektiv (Grønmo, 2016). Etersom føremålet i denne studien er å hente kunnskap om korleis sosialpedagogiske rådgjevarar opplever deira rolle i det psykiske helsearbeidet i den vidaregåande skulen og samarbeidet med barnevernet, blei det naturleg å velje ei kvalitativ tilnærming. I dette kapittelet vil eg gjere greie for dei metodiske vala eg har gjort frå start til slutt i forskingsprosessen, samt presentere studiens vitenskaplege ståstad, kvalitet og forskningsetiske vurderingar som er gjort.

### **5.1 Kunnskapssyn og vitenskapsteori**

Vitenskap, som er ei systematisk utforsking av verkelegheita og summen av all kunnskap gjennom forskning, kan studerast i frå mange ulike perspektiv (Thomassen, 2006). Dei vitenskapsteoretiske perspektiva, også kalla verdsbilete, er ein måte å sjå verda på som forskaren tek med seg inn i studien (Creswell & Creswell, 2018). I denne studien, der eg ynskjer å sjå nærare på sosialpedagogiske rådgjevarar si forståing og erfaringar, har eg eit sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sosialkonstruktivistar oppfattar kunnskap som konstruert av menneske i bestemte sosiale samanhengar og har eit mål i forskinga om å stole mest mogleg på deltakarane sitt syn på situasjonen (Creswell & Creswell, 2018). I staden for berre å høyre på korleis eit fenomen skal eller bør vere, er det korleis det opplevast og erfarast frå kvar einskild deltakar som betyr noko i denne studien. Sosialkonstruktivismen, som fokuserer på deltakarane, vil typisk bli sett på som ei tilnærming til kvalitativ forskning då det er viktig for den kvalitative forskinga å høyre med kvart einskild individ om kva dei tenkjer og opplever (Creswell & Creswell, 2018).

Ifølgje eit konstruktivistisk perspektiv er forskingskunnskap eit resultat av relasjonen mellom forskar og dei som vert studert. Både forskar og deltakar i studien er med på å forme kunnskapen der begge har innflytelse på prosessen som gjev grunnlag for kunnskapsutvikling. Thagaard (2013) påpeikar at det konstruktivistiske perspektivet gjev grunnlag for refleksjonar rundt kva dei mellommenneskelege forholda i forskingsprosessen har å seie for resultatata i

forskinga. Ein slik refleksjon rundt dei mellommenneskelege forholda i mi studie vil eg kome tilbake til seinare (Thagaard, 2013).

I tillegg til eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, vil studien også være inspirert av eit fenomenologisk vitskapssyn. Fenomenologien omhandlar bevisstheit, oppleving og livsverd til menneske (Kvale og Brinkmann, 2015). Vitskapssynet fenomenologi er oppteken av den subjektive forståinga, og søker etter ei djupare meining blant erfaringane til einskildpersonar (Thagaard, 2013). Ei fenomenologisk tilnærming har vist seg å vere velegna utgangspunkt for forskning rundt praksis der det er den levde erfaringsverda ein ynskjer å forstå. Forskaren må setje oppfatningar og vitskap til side slik at ein kan undersøkje sjølve saka (Thomassen, 2006). Det å sjå på kva som er felles for deltakarane i studien sine erfaringar kan i fenomenologien gi eit grunnlag for å utvikle ei generell forståing av det fenomenet ein studerer (Thagaard, 2013; Thomassen, 2006). I staden for å studere korleis sosialpedagogisk rådgjeving og psykisk helsearbeid skal vere, er denne studien oppteken av korleis dei sosialpedagogiske rådgjevarane erfarer korleis deira rolle og samarbeid faktisk er, og om det er nokre felles opplevingar som kan trekkast fram. Med ei fenomenologisk tilnærming, gjennom intervju, ynskjer eg å lytte til informantane sine opplevingar, finne ut kva dei har til felles og eventuelt kva som er ulikt i deira erfaringar. Gjennom intervjuet ynskjer eg å skaffe ei forståing av kva opplevingar rådgjevarar i den vidaregåande skulen har rundt si rolle og skulen sitt samarbeid med barnevernet.

## **5.2 Metodisk tilnærming**

På grunnlag av lite funn av føreliggjande data på forskingsspørsmålet ynskjer eg å samle data for å opne opp forskingsfeltet. Ut i frå eit sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk perspektiv, der ein søker etter deltakarane sine erfaringar og opplevingar, er intervju ein nyttig metode. Kvalitative intervju er godt eigna til å nå fram til tankar, kjensler og opplevingar til deltakarane (Dalen, 2004; Silverman, 2017; Thagaard, 2013), og er difor ein metode eg har valt i mi studie når eg skal undersøkje sosialpedagogiske rådgjevarar sine opplevingar.

Kvalitative forskingsintervju ynskjer å forstå verda gjennom intervjupersonane sine tankar og opplevingar, der føremålet er å få fyldig og grundig informasjon (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet er altså ikkje eit referat frå informantane eg tileignar meg, men det er informantane sine opplevingar ut i frå deira førforståing og konteksten i



intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Intervju er prega av ein asymmetrisk relasjon der det er forskaren som planlegg tema og spørsmål for intervjuet, og der deltakar, som har samtykka til å delta i intervjuet, er plikta til å svare på spørsmåla. Ein slik asymmetrisk relasjon inneber makt til intervjuar, og er noko ein som forskar må vere klar over (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg påpeikar Kvale og Brinkmann (2015) at kvalitative intervju inneheld ei viss hensikt, metode og framgangsmåte. Med det meiner dei at intervju er ein samtale som inneheld meining, der ein skal finne data til å svare på eit forskingsspørsmål, samt følge visse intervjuteknikkar gjennom heile samtalen med informant.

Eit forskingsintervju kan utformast på fleire ulike måtar. Blant anna kan eit kvalitativt intervju vere prega av lite struktur, der intervjusituasjonen kan seiast å vere ein samtale mellom forskar og informant gjennom nokre bestemte tema på førehand. På den andre ytterkanten har ein eit relativt strukturert opplegg. Her er både spørsmåla og rekkjefølgja for intervjuet fastlagt på førehand. Ein mellomting mellom desse to ytterpunkta av intervju, er semi-strukturerte intervju (Thagaard, 2013).

Semi-strukturerte intervju er den mest brukte framgangsmåten i kvalitative intervju når ein ynskjer å gå i djupna på forskingsspørsmål og tema. Intervjua karakteriserast ved at intervjua er delvis strukturerte (Thagaard, 2013) og er den kvalitative forskingsintervjuforma som eg har brukt i denne studien. Semi-strukturerte intervju vil seie at forskar har nokre tema på førehand som er fastsette i ein intervjuguide, samstundes som at ein er fleksibel for rekkefølge på tema og open for nye tema frå informantane som ikkje var planlagt i forkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut i frå egne erfaringar, kunnskap og tidlegare forskning utarbeidde eg difor spørsmål som var spanande å sjå nærare på, og som eg ynskja at informantane skulle fortelje om.

### **5.3 Utval**

I studien er det gjort ei undersøking av seks sosialpedagogiske rådgjevarar frå fem ulike vidaregåande skular i det som tidlegare var Hordaland fylkeskommune. Informantane er både menn og kvinner, der to rådgjevarar arbeider i privat skule, medan fire arbeider i offentleg skule. Informantane har ulik stillingstittel, ulik stillingsprosent som sosialpedagogisk rådgjevar, og har ulike ansvarsoppgåver utanom det å vere sosialpedagogisk rådgjevar. Alle informantane har utdanning som lærar eller lektor, bort sett i frå ein informant som er utdanna barnevernspedagog.

Tabell 1 syner oversikt over informantane:

Pseudonym	Informant A	Informant B	Informant C	Informant D	Informant E	Informant F
Kjønn	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Mann	Mann	Kvinne
Alder	40-50	40-50	30-40	50-60	40-50	40-50
Arbeidsopp-gåver i stillinga	Lærer/rådgjevar	Lærer/rådgjevar	Lærer/rådgjevar	Sosial-rådgjevar	Lærer/rådgjevar	Personal- og koordinerings-ansvar/rådgjevar
Kor stor del av stillinga som er rådgjevartene	Ca. 55% rådgjevar	Ca. 55% rådgjevar	Ca. 50% rådgjevar	100% sosial-rådgjevar	Ca. 60% rådgjevar	Ikkje spesifisert. Ingen spesifikk % som rådgjevar.
Kva type rådgjevartene dei har i si stilling	Yrkes- og utdanning + sos.ped. rådgjeving	Yrkes- og utdanning + sos.ped. rådgjeving	Sos.ped rådgjeving	Sos.ped rådgjeving	Yrkes- og utdanning + sos.ped. rådgjeving	Yrkes- og utdanning + sos.ped. rådgjeving
Tal på år som rådgjevar	8-9 år	3 år	1 år	4 år	2 år	1 år

**Tabell 1:** Oversikt over dei seks sosialpedagogiske rådgjevarane.

Val av informantar er svært viktig innanfor kvalitative intervju (Dalen, 2004). I kvalitativ forskning er det viktig å velje deltakarar til prosjektet på ein meningsfull måte der deltakarane vil hjelpe forskaren til å forstå forskingsspørsmålet (Creswell & Creswell, 2018). For best mogleg å kunne forske på korleis sosialpedagogiske rådgjevarar opplever rolla si og samarbeidet med barnevernet, ynskja eg å kome i kontakt med sosialpedagogiske rådgjevarar som hadde jobba i same stilling i over eitt år og som hadde erfaring med barnevernet. For å kunne ha gode refleksjonar rundt psykisk helsearbeid i skulen tenkte eg at det var naudsynt at ein har jobba ei stund i stillinga. I tillegg ville det vere ein fordel at informantane på ein eller anna måte hadde hatt kontakt med barnevernet, slik at dei kunne gjere seg opp meiningar rundt korleis dei opplevde samarbeidet.

Ut i frå tidlegare forskning om maskulinitet og feminitet som eit viktig poeng for rådgjeving ynskja eg både menn og kvinner til studien. Det var også viktig å finne rådgjevarar frå både private og offentlege skular for å få gode nyansar. På grunnlag av desse systematiske vurderingane av kva informantar som er mest interessante til studien blei det gjennomført eit

strategisk utval. Strategisk utval handlar om å velje deltakarar som har kvalifikasjonar som er strategiske med tanke på problemstillinga (Dalen, 2004; Grønmo, 2016; Thagaard, 2013). For å få tak i meiningsfulle deltakarar tok eg i bruk eit tilgjengeutval. Etersom eg ynskja kontakt med tilsette med sosialpedagogisk rådgevaransvar på vidaregåande skular i Hordaland fylkeskommune var det naturleg for meg å ta kontakt med rektorar på skulane (Thagaard, 2013) då dei er ansvarleg for skulen og for potensielle informantar til mi studie. Gjennom å presentere prosjektet til rektor gav eg han eller ho moglegheit til å presentere prosjektet mitt vidare til rådgevarmiljøet eg ynskja å forske på (Thagaard, 2013).

Kvalitativ forskning, til forskjell frå kvantitativ forskning, går i djupna på opplevingane til eit mindre tal deltakarar (Creswell & Creswell, 2018). Til intervju i ei kvalitativ forskning kan ikkje utvalet vere for stort slik at gjennomføringa av intervju og analysen vert for tidskrevjande. Samstundes må intervjumaterialet vere slik at ein har tilstrekkeleg med informasjon til å kunne tolke og analysere (Dalen, 2004). I og med at studien har ei tidsavgrensing, ynskja eg eit utval på seks til åtte tilsette med sosialpedagogisk rådgevingsansvar i den vidaregåande skulen. Seks til åtte informantar gjer studien mogleg å gjennomføre med god djupn på både intervju og analyse (Creswell & Poth, 2018). Med tanke på at eg jobba med oppgåva aleine, samt at eg hadde avgrensa med tid, så var det viktig for meg at alle informantane arbeida i Hordaland fylkeskommune. For å få eit nyansert og meir komplekst bilete av sosialpedagogisk rådgeving i den vidaregåande skulen ynskja eg både menn og kvinner som informantar som arbeida både på offentlege og private skular, samt både på mindre og større skular med tanke på tal elevar i skulen.

## **5.4 Rekruttering**

I kvalitativ forskning er det viktig å finne fram til personar som kan presentere prosjektet for potensielle deltakarar (Thagaard, 2013), og eg valte difor i mi studie å rekruttere deltakarar ved å sende ein formell førespurnad ved e-post til 19 rektorar ved ulike vidaregåande skular i det som tidlegare var Hordaland fylkeskommune. I e-posten presenterte eg prosjektet og la ved samtykkeskjema og informasjonsskriv (Vedlegg 2 og 3), og bad rektorane om å vidaresende e-posten til aktuelle deltakarar for studien på deira skule. Vidare i e-posten gav eg informasjon til å kontakte meg dersom nokon skulle ynskje å delta i forskingsprosjektet.

I første runde av rekrutteringa sende eg ut informasjonsskriv og spørsmål om deltaking i studien til ti rektorar på ulike skular i Hordaland fylkeskommune (Vedlegg 3). Ut i frå desse ti

e-postane fekk eg éin informant som ynskja å delta. Responsen frå rektorane og eventuelle informantar var difor dårleg, og eg byrja å undersøkje kva som kunne vere grunnen til at så få hadde teke kontakt. Etter å ha studert heimesidene til skulane oppdaga eg at skulane var ulikt utforma med tanke på helsetenesta og kva stillingstitlar dei tilsette hadde. Eg studerte difor mitt eige informasjonsskriv som eg sende ut til rektorane og oppdaga at det kom litt uklart fram for skulane kven eg faktisk ynskja som informantar. Eg sende difor ein ny e-post til dei same rektorane éi veke seinare. I denne e-posten spurte eg om nokon på skulen ynskja å delta i studien, og presiserte at eg ynskja deltakarar som utførte sosialpedagogisk rådgjeving på skulen, uansett kva stillingstittel eller andre tilleggsoppgåver dei måtte ha. Same dag sendte eg også formell førespurnad om deltaking i studien til fem nye rektorar og skular i Hordaland fylkeskommune. I e-posten til desse fem nye rektorane presiserte eg frå start at eg ynskja personar som utførte sosialpedagogisk rådgjeving, uansett stillingstittel (Vedlegg 4).

Etter presiseringse-post til dei første ti rektorane, samt førespurnad om deltaking til fem nye rektorar, fekk eg respons frå fem personar som kunne tenkje seg å stille som informantar i studien min. Eg sat då med seks informantar som alle utførte sosialpedagogisk rådgjeving i vidaregåande skule, og byrja etter kvart å intervju informantane. Etter å ha gjennomført fem av seks intervju vurderte eg det slik at eg ynskja endå meir nyansar og synspunkt til studien min, og eg sendte difor ut formell førespurnad om deltaking i prosjektet mitt til fire rektorar på fire andre vidaregåande skular i Hordaland fylkeskommune. Responsen frå rektorane var god, og fleire gav uttrykk for at det var ei spanande oppgåve. Dessverre responderte alle rektorane med at dei sosialpedagogiske rådgjevarane på skulen ikkje hadde tid til å møte for intervju. Eg blei difor ståande med seks informantar som ynskja å bidra i studien.

To av informantane var menn, og fire informantar var kvinner. Informantane har alt i frå eitt år til åtte års erfaring med sosialpedagogisk rådgjeving. Som tidlegare nemnt, har informantane ulike arbeidsoppgåver i tillegg til den sosialpedagogiske rådgjevinga, og har difor også ulike stillingstitlar. Fire av informantane arbeider også med undervisning i tillegg til å vere sosialpedagogisk rådgjevar, medan dei to andre informantane arbeider med administrative eller sosiale oppgåver i tillegg. Medan nokon informantar berre har sosialpedagogisk rådgjeving som si rådgjevaroppgåve, har andre informantar både utdannings- og yrkesrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving som sitt ansvarsområde.

## 5.5 Gjennomføring av intervju

For å kunne gjennomføre gode intervju, der ein stiller gode og opplyste spørsmål med tanke på problemstillinga, må forskar ha omfattande kunnskapar om tema og emnet ein undersøker, samt korleis ein gjennomfører eit godt intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Eg som forskar starta difor med å lese meg opp på kvalitative intervju, samt aktuell forskning og teori rundt tema sosialpedagogisk rådgjeving, psykisk helsearbeid i skulen og samarbeid mellom skule og barnevern. Nokon vil gjerne sei at slik kunnskap kan bringe partiskheit og påverknad til studien då mine spørsmål og fokus kan vere påverka av lest litteratur og kunnskap. Likevel ser eg på det som ei styrke, då eg etter å ha lest meg opp på litteratur var kapabel til å stille oppfølgingsspørsmål og sjå relevante tema før eg gjekk ut i felten for å intervju. Ut i frå kunnskapen eg opparbeida meg i forskingsfasen, samt kunnskap og erfaring eg hadde før eg byrja med studien, utarbeida eg ein intervjuguide (Vedlegg 5) og ein plan på gjennomføring av semi-strukturerte intervju.

Som tidlegare nemnt, er semi-strukturerte intervju fleksible intervju som gjev rom for informanten til å uttrykkje si eiga mening, og som er basert på ein intervjuguide.

Intervjuguide er eit notat på spørsmål som eg ynskjer å stille informantane. Intervjuguiden til studien inneheld innleiande spørsmål, hovudspørsmål og oppfølgingsspørsmål (Creswell & Creswell, 2018; Thagaard, 2013) der eg først byrja med litt spørsmål om kven informanten er, før eg gjekk vidare på hovudspørsmåla. Hovudspørsmåla er grunnlaget i intervjuguiden og inneheld gjevne tema som opplevd rolle i psykisk helsearbeid, opplevde utfordringar i arbeidet og samarbeidet med barnevernet. På denne måten får eg alle informantane til å gje informasjon om dei same relevante tema for problemstillinga, noko som gjer svara samanliknbare i seinare analyse (Thagaard, 2013). Spørsmåla blei likevel stilt opne slik at informanten blei invitert til å presentere si eiga forteljing og synspunkt, og der informanten hadde moglegheit til å ta opp eigne tema som han eller ho opplevde som relevant for problemstillinga (Thagaard, 2013).

Etter å ha fått kontakt med informantane gjennom rektor på skulen, gav eg fleksibilitet til informantane om kva tid me skulle møtast for intervju. Informantane var positive til studien, men gav uttrykk for at dei hadde det travelt og hadde lite med tid til å delta i studien. På grunnlag av dette var eg som forskar så fleksibel som mogleg på kva tid intervjuet skulle haldast, og gav informantane moglegheit til å føreslå tidspunkt for intervju. I tillegg gav eg også full fleksibilitet på kvar intervju skulle haldast. Ved å gje informanten moglegheit til å

bestemme tid og stad for intervju, ynskja eg å gje regi og tryggleik til informanten. Eg ynskja at informantane skulle ha moglegheit til å velje ein stad for intervjuet der dei opplevde å vere i kjende og trygge omgjevningar, slik at dei kunne kjenne seg fri til å snakke (Thagaard, 2013). Ut i frå ynskje frå alle informantane føregjekk intervjuet på kvar einskild informant sin arbeidsstad.

I starten av kvart intervju fann eg fram samtykkeskjema som informantane signerte på. I tillegg gav eg litt informasjon om kva prosjektet dreia seg om, at data blei behandla anonymt og at det var mogleg å trekkje seg når som helst dersom informantane ynskja det. Etter å ha fått signatur om samtykke fann eg fram bandopptakaren min og byrja intervjuet. Under intervjuet stilte eg hovudsakleg spørsmål frå intervjuguiden, men eg var samstundes open for samtale om det informantane ynskja å fokusere på, i tillegg til at eg hadde oppfølgingsspørsmål der eg opplevde at det kunne vere av tyding for forskingsspørsmåla (Thagaard, 2013). Eg ynskja at informantane skulle kjenne seg så trygge som moglege til å fortelje det dei hadde på hjartet rundt eigne opplevingar, og eg var difor undervegs i intervjuet veldig oppteken av å lytte og syne informantane at eg var interessert i det dei hadde å fortelje (Dalen, 2004; Thagaard, 2013). Ifølgje Dalen (2004) er det viktig at forskar syner interesse gjennom blikk og verbal- og nonverbal kommunikasjon slik at informanten fortel opent. Dette var difor noko eg som intervjuar var oppteken av i intervjusituasjonen.

Sjølv om eg hadde førebudd meg på intervjuet ved å lese meg opp, samt at eg hadde erfaring med å intervju frå tidlegare, opplevde eg likevel at eg under dei to første intervjuet var ansent. Eg følte meg usikker, spesielt med tanke på kor delaktig eg skulle vere med kroppsspråk og oppfølgingsspørsmål. Dei første intervjuet blei difor prega av litt usamanhengande spørsmål der eg gjerne hoppa litt fram og tilbake i tema. I dei første intervjuet var eg også veldig oppteken av å skrive gode og utfyllande notat. Etterkvart gjorde eg likevel erfaringar på at det ikkje var så nøye å skrive så detaljerte notat, men at det heller var meir verdi i å vere til stades i samtalen. På den måten opplevde eg at informantane fortalte meir, og gav fleire historier. Etterkvart blei det difor, i tillegg til bandopptakaren, berre notert ned hovudpunkt.

Sjølv om dei første intervjuet ikkje gjekk heilt som tenkt, opplevde eg sjølv at eg gjennom dei intervjuet opparbeida meg erfaring. Eg opparbeida meg også refleksivitet og bevisstheit rundt mi eiga rolle, noko som førte til at eg i dei resterande intervjuet kjende meg trygg på meg sjølv

og mi rolle som intervjuar i intervjusituasjonen. I og med at intervjuar gjekk føre seg på informantane sine kontor, var det lite støy og avbrytingar som påverka. Gjennom det første intervjuet oppdaga eg at det var nokon av spørsmåla mine som ikkje fungerte like godt på informanten. Spørsmåla var upresise eller vanskelege å forstå, og eg måtte difor presisere eller endre spørsmåla i intervjuprosessen til dei resterande intervjuar. Intervjuar var planlagt å ha ein varigheit på 40-60 minutt, men i praksis enda dei seks intervjuar med å vare frå 30-70 minutt.

## **5.6 Transkribering og analyse**

Etter å ha gjennomført intervjuar byrja eg å organisere og arbeide med det innsamla materialet. I første omgang dreia deg seg om å lytte til, og transkribere intervjuar. Heile intervjuar blei transkribert éin etter éin. Transkriberinga blei gjort manuelt av meg sjølv. Eg transkriberte ord for ord, men for å sikre anonymiteten til deltakarane gjorde eg alt om til nynorsk. Ifølgje Dalen (2004) er det ein fordel at intervjuar vert transkribert rett etter at dei er gjennomført, då det gjev best moglegheit for å gjengi det informantane uttalar. Etersom eg gav informantane fleksibilitet til å velje tidspunkt for intervju sjølv, blei det til at mine seks intervjuar blei gjennomført i eit kort tidsrom, noko som førte til at eg fekk liten tid til å transkribere og arbeide med kvart einskild intervju rett etter gjennomføring. Likevel opplevde eg at gode notat undervegs i intervjuar, samt bandopptakar, gjorde at eg fekk attgjeve informantane på ein god måte. Transkriberingsprosessen gjorde meg endå betre kjent med informantane og data som eg innhenta i intervjusituasjonen (Dalen, 2004).

I ein kvalitativ forskingsprosess, slik som i mi studie, kan det seiast å vere flytande overgangar mellom innsamling og det å analysere. Ein startar gjerne analyseprosessen allereie i kontakt med deltakarar, noko som vil sei at eg i mi studie allereie starta å analysere i intervjusituasjonen. Eg lytta til kva informantane sa, observerte det informantane gjorde og omgjevnadane rundt, samt noterte meg stikkord undervegs. Eg byrja allereie her å utvikle ei forståing rundt tema i studien (Dalen, 2004; Grønmo, 2016; Thagaard, 2013). Likevel vil eg vidare gå over til den analyseprosessen som skjer når eg var ferdig med å innhente og transkribere data.

### **5.6.1 Tematisk analyse**

Det å analysere handlar om å utvikle meining og forståing til det datamaterialet som ein som

forskar har samla inn (Thagaard, 2013). Ifølgje Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse ein grunnleggjande metode for kvalitativ analyse og ei tilgjengeleg form for dei som er tidleg i ei forskingskarriere. For å kunne svare på forskingsspørsmåla i studien er det naudsynt å leite etter mønster i data, noko tematisk analyse er godt eigna til. Eg har difor valt tematisk analyse som metode for å analysere dei seks intervjua i mi studie. I studien nyttar eg tematisk analyse ut i frå Braun og Clarke (2006), då metoden er fleksibel og ikkje er via til eit spesielt teoretisk rammeverk.

«Tematisk analyse er ein metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema innan data» (Braun & Clarke, 2006, s. 79, mi oversetting). Eit tema vil rett og slett kunne finne det som er viktig i intervju med tanke på å svare på forskingsspørsmålet. Sjølv om tematisk analyse er ein analyse som er uavhengig av teori og epistemologi, har Braun og Clarke (2006) skildra ein måte å gjennomføre tematisk analyse på som er metodisk forsvarleg. Braun og Clarke (2006) skildrar ein tematisk analyse gjennom seks fasar, og det er desse fasane eg har nytta i analysen i mi oppgåve. Slik som Braun og Clarke (2006) også påpeikar, så er ikkje analyseprosessen lineær, noko eg merka i min analyseprosess då eg jobba litt fram og tilbake mellom fasane.

Første fase i analysen handlar om å bli kjent med eige datamateriale. I denne fasen skal forskaren transkribere innhenta data, lese transkriberingane fleire gonger og notere stikkord (Braun & Clarke, 2006). Som nemnt tidlegare, transkriberte eg alle intervju sjølv, ord for ord. For å vere sikker på at alt som blei sagt i intervjuet blei skrive ned ordrett, lytta eg til intervjuet ein gang til etter at eg hadde transkribert det. Etter at alle seks intervju var transkribert leste eg gjennom kvart einskild intervju to til tre gonger, og noterte meg stikkord til tema og kodar som kunne kome til å vere relevant for oppgåva seinare.

Andre fase til Braun og Clarke (2006) handlar om å generere dei første kodane. Det å kode materialet handlar om å finne stikkord som kan karakterisere eller skildre eit større utsnitt av intervjuet som verkar interessant for oppgåva (Grønmo, 2016). Datamaterialet må kodast på ein systematisk måte, der ein samlar all data som er relevant for kvar kode. I denne fasen las eg grundig gjennom kvart einskild intervju. Undervegs, dersom noko blei gjenteke fleire gonger eller verka spesielt interessant for å svare på problemstillinga mi, noterte eg det ned. Alle stikkord og sitat som verka spesielt interessante blei koda og systematisert i ei matrise



manuelt, utan hjelp frå ei programvare. Matrisa er ei form for skjema som gjorde det enklare for meg å systematisere stikkord og sitat opp mot kodinga (Grønmo, 2016).

Etter å ha koda alle seks intervju, og systematisert kodane inn i matrisa, handlar det i fase tre om å samle kodane inn i potensielle tema, og å finne all data som er relevant for desse tema (Braun & Clarke, 2006). Ved å studere kodane eg allereie hadde utforma, samt stikkorda og sitata som høyrde til, undersøkte eg om kodane kunne få egne tema, om kodar kunne slåast i saman til eit felles tema, eller om kodane kunne få eit overordna tema eller bli undertema. Dei kodane som eg sat igjen med etter å ha funne tema, og som dermed ikkje passa inn nokon stad, blei i denne fasen sett saman til eitt eige tema.

Fjerde fase Braun og Clarke (2006) sin metode for tematisk analyse handlar om å gå tilbake til tema og kodane som eg har utarbeida. Her dreier deg seg om å systematisk kontrollere om tema fungerer med tanke på kodane og datasettet. Ettersom tematisk analyse, som tidlegare nemnt, handlar om ei overordna forståing og å identifisere tema innan data, er det viktig at dei tema eg har funne har støtte frå intervju og datamaterialet i studien (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2004). I denne fasen blei ein del tema teke vekk ettersom dei hadde lite støtte i data. I tillegg blei ein del tema slått saman, då det viste seg at dei gjekk mykje i kvarandre. Blant anna blei tema «utfordringar» i denne fasen teke vekk som eige separat tema og heller slått saman med andre tema, då utfordringar viste å vere relevant i forbindelse med fleire andre tema som var identifisert.

Etter at eg var fornøgd med dei tema eg fann tidlegare i analyseprosessen, handlar fase fem om å identifisere kva essensen i kvart tema handlar om (Braun & Clarke, 2006). Eg gjekk over tema fleire gonger, definerte dei, gav dei namn og sjekka at dei svara på forskingsspørsmåla i oppgåva. I tillegg handlar det i denne fasen om å finne ein struktur på hovudtema, og dermed systematisere og sikre at undertema fortel ein historie på ein ryddig og oversiktleg måte (Braun & Clarke, 2006). Ut i frå tematisk analyse, er hovudtema i oppgåva: 1) Rolle i psykisk helsearbeid, 2) Samarbeid internt og 3) Samarbeid med barnevernet.

Siste fase i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse handlar om å produsere ein rapport om det ein har funne fram til i analyseprosessen. I denne fasen er det i studien skrive ein funnrapport der hovudfunna vert vist. Hovudtema med undertema vert presentert på ein strukturert måte. For å illustrere og dokumentere tema og kategoriane som er nytta, samt for å

framheve hovudpoenga i studien, er det i denne fasen også presentert direkte sitat frå informantane (Braun & Clarke, 2006; Grønmo, 2016; Thagaard, 2013). Funnrapporten, samt hovudtema med undertema, vert presentert i kapittel 5 om funn.

## **5.7 Forskingsetiske vurderingar**

All vitenskapleg forskning krev at forskaren held seg til etiske prinsipp. I mi studie må eg behandle personopplysingar ettersom eg gjennomfører intervju og har nær kontakt med informantane. Slike forskingsprosjekt som behandlar personopplysingar fell under personopplysingslova og er meldepliktige (NESH, 2016; Thagaard, 2013). Informantane i prosjektet skal beskyttast der ingen individ skal li uheldige konsekvensar av å delta (Helgeland, 2005). I starten av mitt prosjekt, før eg byrja å hente inn data, kontakta eg difor Norsk Samfunnsvitenskapleg Datateneste (NSD) om prosjektet. Til NSD fortalte eg i detalj kva studien skulle handle om og korleis eg ynskja å gjennomføre prosjektet. I meldeskjema til NSD la eg ved ei byrjing på intervjuguiden, samt samtykkeskjema som eg sendte til rektorane og som informantane signerte på før intervjuet starta. NSD vurderte studien min til å vere i samsvar med personvernlovgivinga, og godkjente studien 2.oktober 2019 (Vedlegg 1). Etiske prinsipp i forskning er som ein prosess. I tillegg til å få godkjenning frå NSD, tok eg difor heile tida avgjersler i forskinga for å sikre at etiske prinsipp blei respektert.

### **5.7.1 Konfidensialitet**

Ifølgje Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) er det i ei kvalitativ forskning blant anna viktig at eg som forskar tek hensyn til personvern, konfidensialitet, openheit, respekt, menneskeverd og fritt og informert samtykke (NESH, 2016). Personvern handlar om korleis forskar behandlar personopplysingar i studien sin. Personopplysingar er opplysingar som kan knytast, direkte eller indirekte, til einskildpersonar (NESH, 2016). For å ta vare på personopplysingane og hindre at informantane og miljøet rundt informantane kan kjennast igjen i forskinga, var eg oppteken av konfidensialitet. For å halde informantane anonyme nytta eg meg difor av SAFE. SAFE er eit sikkert skrivebord hjå Universitetet i Bergen og eit skrivebord berre eg som forskar har tilgang til. Som tidlegare nemnt nytta eg meg av bandopptakar i intervju. Denne bandopptakaren var låst inne når den ikkje var i bruk. Etter å ha intervju informantane transkriberte eg alle dei seks intervju direkte inn i det sikre skrivebordet i SAFE. Under transkriberinga var eg oppteken av at informantane skulle bli aidentifisert, og gav difor alle

informantane ein bokstav, heller enn sitt eige namn. I tillegg anonymiserte og ekskluderte eg informasjon, historier, stadar og namn som informantane kom med i intervjuet som kunne gjere det mogleg å spore tilbake til informanten eller skulen og miljøet rundt informanten. Etter å ha transkribert alle seks intervjuet, samt å ha sett over transkriberingane ein gong til, var alt forskingsmateriale anonymisert (NESH, 2016).

### **5.7.2 Informert samtykke**

I tillegg til konfidensialitet, er fritt og informert samtykke naudsynt i studie som omhandlar personopplysningar. I tillegg til at det er naudsynt at eg får samtykke frå NSD, er det også viktig at eg informerer og hentar inn samtykke frå informantane i studien på ein fri og informert måte. Med det betyr det at forskar må informere om kva prosjektet dreier seg om, kva føremål det har og kva det har å seie for informantane å delta. I tillegg er det viktig at informantane samtykker utan at dei kjenner press for å måtte delta (NESH, 2016).

Som tidlegare nemnt, rekrutterte eg rådgjevarar med sosialpedagogisk rådgjevingsansvar ved å sende e-post til rektorar på vidaregåande skular i Hordaland fylkeskommune. I denne e-posten forklarte eg kva prosjektet mitt dreia seg om, og la ved eit detaljert samtykkeskjema som skildra studien, korleis studien skulle gå føre seg, studiens føremål og kva det ville seie for informantar å delta (Vedlegg 2 og 4). På denne måten ynskja eg å informere både rektorar og potensielle deltakarar i studien detaljert om studien. I tillegg påpeika eg også at det var moglegheiter for å ta kontakt med meg dersom det var spørsmål til studien. Ved å sende e-post og samtykkeskjema på denne måten ynskja eg å informere potensielle informantar godt om prosjektet, slik at dei på best mogleg måte skulle vite kva dei samtykka til. I tillegg var eg heile tida oppteken av å følgje NSD sine retningslinjer, og valte difor å sende e-post til rektorane heller enn direkte til rådgjevarane, slik at rådgjevarane ikkje skulle kjenne seg pressa frå meg til å delta i prosjektet. Informantane kunne sjølv kontakte meg eller rektor dersom dei ynskja å delta, og eg tok kontakt med informantane i studien først etter dei hadde samtykka til deltaking. Samtykkeskjema blei skriva ut i sin heilskap, teke med til intervjuet, og signert av informantane før intervjuet starta. Før intervjuet starta gav eg også på nytt uttrykk for at ein kunne trekkje seg frå studien når som helst, og at eg svarte på det informantane måtte ha av spørsmål. Fleire av intervjuet starta difor med ein lett prat om prosjektet og prosjektets føremål.

### **5.7.3 Konsekvens av deltaking**

Når forskar innhentar data er det eit krav at informantane i studien ikkje vert utsett for skade eller belastning under forskinga (NESH, 2016), og forskar har dermed ei forplikting til å beskytte informantane sin integritet i heile forskingsprosessen (Thagaard, 2013). Det å informere informantane godt på førehand blei difor viktig i prosjektet, slik at deltakarane skulle kjenne seg trygge på kva informasjon dei skulle og ville dele i intervjusituasjonen, samt korleis data ville bli brukt i prosjektet. Ettersom studien vil kunne vere tilgjengeleg for skulane til informantane, var det viktig å tenkje over eventuelle negative konsekvensar det vil ha for informantane dersom medarbeidarar eller rektorar les positive eller negative utsegn frå informantane. Blant anna difor var anonymisering av informantane ei høg prioritering frå mi side. Eit viktig poeng som Thagaard (2013) påpeikar, er at forskaren si innflytelse er meir synleg i analysefasen enn under innsamling av data. Det blei difor veldig viktig for meg som forskar å heile tida tenkje og reflektere over korleis eg kunne ta vare på informantane sine perspektiv. Gjennom transkriberingsprosessen, analyseprosessen og presentasjon av funn blei det difor viktig å vere nøye på at eg tolka og forklarte informantane sine utsegn og handlingar på ein måte som dei sjølv kunne kjenne seg igjen i. I tillegg anonymiserte eg informasjon i sitat som kunne vere identifiserbart, som til dømes stadar og namn, med tanke på fare for krenking eller å bli kjent igjen i materialet.

Det å vere bevisst på at det er forskjellar mellom talespråk og skriftsspråk (Kvale og Brinkmann, 2015), samstundes som at ein skal referere til informantane på ein mest mogleg korrekt måte, var noko eg hadde med meg i tankane under heile forskingsprosessen. Sjølv om det er fleire viktige poeng å tenkje på for at deltakarar ikkje skal få negativ oppleving av deltaking, er det også slik at informantar kan få ein positiv konsekvens av å delta i eit forskingsprosjekt. Blant anna kan deltakarar få ei kjensle av at dei bidreg til auka innsikt i eit viktig tema (NESH, 2016).

### **5.8 Kvalitetskriteria**

I ei studie er ein oppteken av at data ein hentar inn har så god kvalitet som mogleg. God kvalitet er avgjerande for at resultatane av analysen er haldbare. Det er viktig at datamaterialet belyser det ein ynskjer å få fram i studien, og at det svarar på problemstillinga (Thagaard, 2013). Refleksivitet er viktig for å sikre kvalitet. Ulike forfattarar nemner forskjellige viktige kriterier, men ifølgje Grønmo (2016), som denne oppgåva vil følgje vidare, er to av dei viktigaste kvalitetskriterier i kvalitativ forskning validitet og reliabilitet.

### 5.8.1 Refleksivitet

Refleksivitet handlar om å kunne sjå tilbake på seg sjølv som forskar, og reflektere over korleis ein sjølv kan påverke forskinga. Ofte handlar det om kritisk eigenevaluering, der ein ser på korleis egne erfaringar, kunnskapar og målsettingar påverkar og formar forskinga (Berger, 2015). Som tidlegare nemnt har forskaren innflytelse på forskingsprosessen, og gjerne spesielt i analysefasen (Thagaard, 2013). Forskaren si rolle i studien er difor svært viktig å tenkje over. Eg gjekk inn i denne studien på bakgrunn av mine erfaringar og utdanning innan rådgjeving og barnevern, og har undervegs i studien opparbeida meg mykje kunnskap gjennom lover, forskning og relevante teoretiske perspektiv. Blant anna blei eg gjennom teori og forskning svært bevisst på korleis den sosialpedagogiske rådgjevinga i den vidaregåande skulen skulle gjennomførast, korleis samarbeidet mellom barnevern og skule burde vere, og korleis mange opplever rådgjevinga og samarbeidet. Slik kunnskap og erfaring er noko ein ifølgje Dalen (2004) og Thagaard (2013) skal tenkje over, då det vil prege forskaren si forståing av resultatata i studien. I forskingsprosessen var eg difor veldig oppteken av å heile tida tenkje over kva deltakarane fortalte og ynskja å få fram, heller enn å tenkje på kva eg meinte eller opplevde rundt tema med tanke på det eg sjølv hadde lest og erfart.

I forskingsprosessen var eg klar over min eigen bakgrunn og erfaringar, og følgde difor NESH (2016) sine retningslinjer nøye. For å unngå at egne erfaringar og kunnskap skulle forstyrre for informantane sine opplevingar var eg blant anna oppteken av å diskutere med rettleiar på oppgåva, lese i litteraturen og ikkje minst sjekke egne tolkingar og oppfatningar opp i mot litteratur og sitat som informantane kom med. Ifølgje Thagaard (2013) er det viktig at forskar klarer å skilje mellom den informasjonen som kjem fram under innsamling av data, og det som er egne fortolkingar av data som er henta inn. Eit slikt skilje er viktig for pålitelegheita til forskinga, noko eg kjem tilbake til.

Sjølv om tidlegare erfaringar og føreforståingar hjå forskar kan påverke studien, er det også fleire fordelar. Det at eg hadde erfaring og utdanningskunnskap om tema psykisk helsearbeid og samarbeid mellom skule og barnevern førte blant anna til stor interesse for området, samt at eg kunne utarbeide ein god og relevant intervjuguide. I tillegg opplevde eg kunnskapen min som fordelaktig i intervjusituasjonen ettersom eg kunne forstå ord, uttrykk og situasjonar som informantane snakka om, eg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, samt knyte teori til opplevingane til informantane. Eg opplevde å kunne nytte mi føreforståing som eit verktøy til å best mogleg kunne forstå informantane sine opplevingar (Dalen, 2004).

Med tanke på forskaren si rolle er det også viktig å sjå intervjudata ut i frå ein konstruktivistisk ståstad, der data som kjem ut i frå intervju er eit resultat av interaksjonen mellom informant og forskar (Thagaard, 2013). Kva informanten fortel er blant anna avhengig av tryggleik, spørsmål og kontekst, noko som forskar bidreg med. I mi studie var eg difor blant anna oppteken av at informanten skulle få velje tid og stad for intervju sjølv, samt byrje med nokre lette innleiingss spørsmål for å skape tryggleik (Thagaard, 2013).

### **5.8.2 Validitet**

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om kor gyldige tolkingane til forskaren er med tanke på om dei resultata som forskaren kjem fram til representerer verkelegheita forskaren har studert (Silverman, 2017). Dersom datamaterialet svarar godt på problemstillingane som forskar er ute etter å få svar på, så kan studien seiast å ha høg validitet (Grønmo, 2016). Ofte så skil ein mellom intern og ekstern validitet (Thagaard, 2013). Intern validitet, som er eit anna omgrep for truverde, dreier seg om at forskinga skal måle og teste det forskinga er meint til, i tillegg til å vere kongruent med realiteten (Malterud, 2001; Shenton, 2004; Silverman, 2017).

I mi studie handlar validiteten difor om at eg henta inn data frå informantane som kunne gje meg svar på korleis dei opplever det psykiske helsearbeidet i skulen og samarbeidet med barnevernet. Det er tilsette med sosialpedagogisk rådgjevingansvar sine opplevingar eg er ute etter i studien, og det var difor viktig at eg fann informantar med slikt type ansvar. Funna i dei seks intervjuane måtte altså vere relevant for problemstillinga mi som eg ynskja å finne ut av (Aveyard, Sharp & Woolliams, 2015). For at studien min skulle vere truverdig var det også viktig at eg nytta meg av ei fyldig skildring (Shenton, 2004; Tracy, 2010). Fyldig skildring vil seie at eg som forskar gjorde greie for alle stega i forskingsprosessen, slik at det er lett for lesar å følgje med og få innblikk i forskingsprosessen. Ifølgje Tracy (2010) var det viktig at eg også gav informasjon til lesar om alt frå kva metode eg brukte og kvifor, til taus kunnskap og skildring om interaksjon til informant. Ved å gje ei fyldig skildring av kva eg har gjort, kvifor eg har gjort det og korleis det har gått føre seg, vil det vere lettare for lesar av studien å gjere seg opp ei meining om i kva grad dei samla funna gjev ei sanning (Shenton, 2004). Ekstern validitet på si side omhandlar overførbarheit, altså korleis forståinga og funna eg utviklar i mi studie også kan vere gyldig i andre samanhengar og situasjonar (Malterud, 2001; Shenton, 2004; Thagaard, 2013).

Sjølv om funna i mi kvalitative forskning er spesifikt for ei lita gruppe miljø og individ, og som dermed ikkje kan generaliserast til ei større gruppe, vil resultata likevel kunne nyttast i situasjonar som vert rekna som lik mi studie (Malterud, 2001). Blant anna har eg tenkt på kvaliteten til studien og kontekstualisert funna som er gjort. For å syne overførbarheit i forskinga var det igjen viktig at eg gav gode skildringar og teoretiske analysar, samstundes som det kan hjelpe på kvaliteten i forskinga at eg samanlikna meg med andre studie. Det viktigaste for at studien kan nyttast i andre samanhengar er at studien reproducerer forskingsprosessen i detalj, samt gjev detaljert informasjon rundt konteksten av studien (Green & Thorogood, 2014). Ein slik kontekstuell info gjev denne studien. I tillegg aukar det truverde til studien at eg ikkje samla det som blei sagt i intervjuet gjennom mi eiga hukommelse, men nytta bandopptakar, samt at eg nytta direkte sitat frå informantane i funndelen (Thagaard, 2013).

### **5.8.3 Reliabilitet**

Reliabilitet, også kalla pålitelegheit, er eit andre viktig kriterium for å sikre kvalitet i forskinga. Reliabilitet handlar om at dersom andre utfører same arbeid med same metode, informantar og kontekst, så skal det gje likt resultat som i mi forskning (Grønmo, 2016; Shenton, 2004; Silverman, 2017; Thagaard, 2013). Eit kvalitativt forskingsintervju er derimot ein tidsbestemt situasjon som er unik, og den vil difor vere vanskeleg å reproducere. For å skape ei påliteleg forskning var det difor viktig å syne at undersøkinga var gjort konsekvent, og rapportere forskingsprosessen detaljert (Shenton, 2004). Her var det naudsynt at eg i studien gav uttrykk for tanken bak forskinga, korleis eg ynskja å gjennomføre den, kva som blei endra undervegs, korleis eg samla inn data, samt leggje fram detaljerte notat, transkriberingar og observasjon av kroppsspråk og andre viktige detaljar for studien. I tillegg er det lagt ved samtykkeskjema, informasjonsskriv og intervjuguide som vedlegg til studien (Creswell & Poth, 2018).

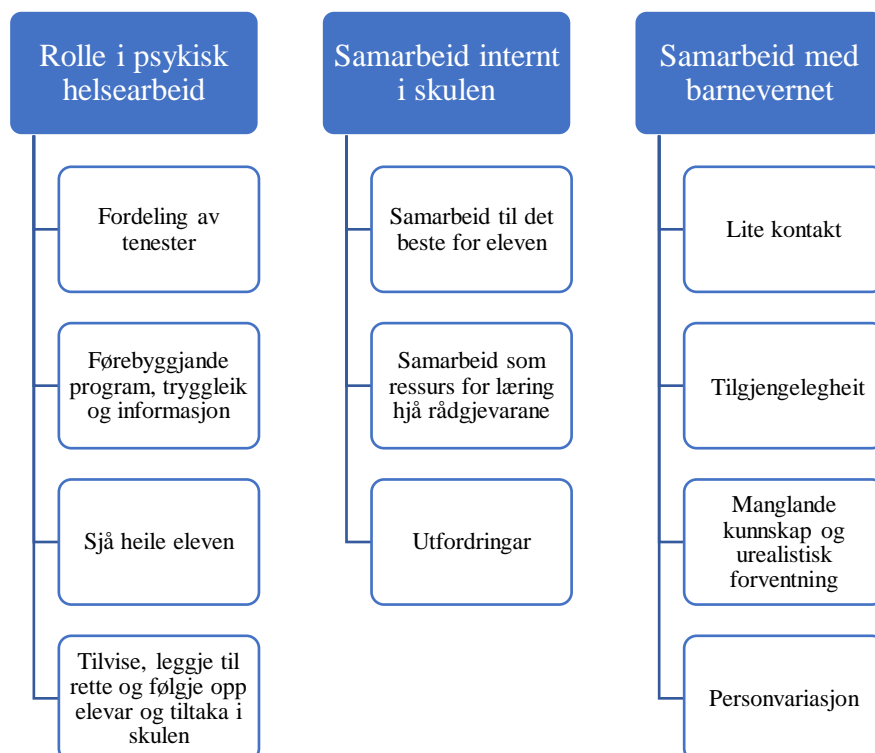
For å sikre kvalitet i studien las eg meg opp på gjeldande lover og litteratur før intervjuet starta, slik at eg kunne designe ein passande og relevant intervjuguide. I tillegg nytta eg bandopptakar under intervjuet, slik at intervjuet seinare kunne transkriberast ord for ord. Med tanke på pålitelegheita var eg oppteken av at transkriberingane skulle innehalde alt av ord og innhald frå informantane, også munnleg språk som «hmm», «kremt», latter og pausar. På denne måten kunne eg best mogleg forstå informantane. Etersom det likevel er forskjell mellom munnleg og skriftleg språk, blei småord som «hmm» og «kremt» ikkje teke med i funndelen i forskinga, då det ikkje vil vere påliteleg å framstille så munnlege ord skriftleg.

For å sikre at eg forstod informantane rett, og dermed også pålitelegheita i studien, stilte eg oppfølgingsspørsmål til dei informantane snakka om. I tillegg blei bandopptaka og transkriberingane gjennomgått nøye, slik at eg var sikker på at eg hadde fått med meg alt, og at det var riktig. I analysedelen brukte eg god tid, der eg gjekk igjennom både transkriberingar og koding nøye og mange gonger. Alle informantar gav meg også moglegheit for å kontakte dei igjen dersom noko var uklart, eller om det var noko anna eg lurte på.

## 6.0 Funn

Målet med denne studien er å få eit innblikk i korleis sosialpedagogiske rådgjevarar opplever si rolle i det psykiske helsearbeidet i den vidaregåande skulen, og korleis dei opplever samarbeidet med barnevernet. I studien er det intervjua seks sosialpedagogiske rådgjevarar, og i denne delen av oppgåva vil dei viktigaste funna i studien bli presentert og skildra. Gjennom tematisk analyse blei tre tema identifisert: 1) Rolle i psykisk helsearbeid, 2) Samarbeid internt og 3) Samarbeid med barnevernet. Desse hovudfunna vert utdjupa med undertema som vert presentert kvar for seg og illustrert med direkte sitat frå informantane. Sjølv om funna her vert presentert som separate tema, så er det viktig å understreke at tema heng saman og forståinga av dei er avhengig av kvarandre.

Studien sine tre viktigaste funn med tilhøyrande undertema er illustrert i figur 1 nedanfor:





**Figur 1:** Sosialpedagogiske rådgjevarar sine opplevingar av deira rolle i psykisk helsearbeid og samarbeid med barnevernet.

## 6.1 Rolle i psykisk helsearbeid

Alle informantane har tankar rundt kva som er deira rolle i det psykiske helsearbeidet. Informantane reflekterte rundt kva som er viktig i deira rolle, kva ansvar deira rolle inneber med tanke på psykisk helse og kva utfordringar dei opplever i rolla som sosialpedagogisk rådgjevar.

### 6.1.1 Fordeling av tenester

Sjølv om alle informantane utfører sosialpedagogisk rådgjeving, og trivast med arbeidet, er det ulikt korleis stillinga deira i skulen er organisert. Fire av informantane er lærarar i tillegg til å utøve sosialpedagogisk rådgjeving, éin informant har personalansvar i tillegg til rådgjevinga og éin informant er i rein rådgjevarstilling. Medan fire rådgjevarar utøver karriererettleiing i tillegg til sosialpedagogisk rådgjeving, har to av informantane berre sosialpedagogisk rådgjeving som sitt ansvarsfelt.

Dei fire informantane som jobba som lærar i tillegg til å vere sosialpedagogisk rådgjevar er alle tydelege på at det både er kjekt og fordelaktig å arbeide med begge deler. Informant D fortel: «Eg gler meg til å gå på jobb kvar dag». Det å arbeide som lærar gjev dei moglegheita til å bli kjent med elevane på ein annan måte, noko dei fire informantane meiner dei kan dra fordel av i samtale med elevane i ein rådgjevarsituasjon. Ved å undervise opplevast det som lettare å bli kjent med elevane, lettare å kunne oppdage om nokon har det vanskeleg, samstundes som at dei får eit godt innblikk i kvardagen og det som opptek ungdommen.

Det er noko med at dersom eg ser dei ofte så er det lettare å gjerne sei slik at: ja, er det noko no? For då legg du merke til det. Viss ikkje så må eg basere meg på kunnskap frå andre som kjenner elevane betre. (Informant C)

Ein annan informant fortel det slik: «Eg trur jo det at dersom eg berre hadde vore her og ikkje ute i klassane og slik, så hadde eg ikkje fått heilt kjensla av kva som går føre seg i klassane og gruppene og med einskildelevar» (Informant E).

Kjenner ein elevane er det lettare å kunne hjelpe dei, samstundes som at informantane

opplever at elevane har lettare for å tørre å ta kontakt med dei som rådgjevar. Informant C fortel: «Så eg trur det kan vere hjelpsam faktisk, for rolla som rådgjevar, at dei veit litt kven eg er, og ser kven eg er i klasserommet, slik at det går fint å komme å prate med meg». Fordelen informantane opplever av å kjenne elevane med tanke på relasjon i rådgjevinga vert støtta av informant F som ikkje arbeider som lærar: «Eg kjem jo av og til som ein utanfrå som elevane ikkje kjenner sant, og då er det det med tid igjen». Informanten fortel at det ofte krev tid å skape ein trygg relasjon der elevane tør å fortelje opent, noko som vert vanskeleg i berre ein rådgjevarsituasjon.

Sjølv om dei fire informantane er positive til å arbeide som både lærar og sosialpedagogisk rådgjevar opplever dei at kombinasjonsarbeidet har sine ulemper. To av informantane påpeikar at det i einstilte tilefeller kan vere greitt å separere rådgjevarrolla frå lærarrolla, spesielt om det er vanskelege saker eller der elevane ynskjer det sjølv. Ei utfordring som alle informantane opplever, unnateke informant D, er behov for meir tid i rådgjevararbeidet. Tre av fire informantar opplever at det er for liten tid til å utøve sosialpedagogisk rådgjeving og å vere ein god lærar samstundes. Informant A fortel: «Det er i rådgjevinga ein spring beina av seg, medan undervisninga då gjerne må vike. Det syns eg er dumt». Ein annan informant seier:

Men eg må jo sei at eg kjenner meg ikkje som ein kjempegod lærar dersom ein skal fokusere på det...Det er alltid det som kjem nedst på prioriteringslista sant, fordi det dukkar opp mange rådgjevingssaker og mailar og telefonar, tilvisingar, mykje møter. (Informant E)

Informant F, som har personalansvar i tillegg til sosialpedagogisk rådgjeving, og som dermed ikkje arbeider som lærar, støttar lærarane sine opplevingar:

Eg likar å vere i klasserommet, men eg ser at eg ikkje har kapasitet til å gje det det fortener...Eg trur ikkje at eg hadde følt meg som ein god lærar dersom eg skulle kombinert det (rådgjevar- og lærarstilling) no, fordi eg hadde ikkje hatt tid til å gjere det skikkeleg.

Ei utfordring som tre av dei fire sosialpedagogiske rådgjevarane som også er lærarar opplever, er det å passe på kva rolle ein er i til kva tid. To av informantane skildrar det som ein «hatt»,

der ein må vite kva «hatt» ein har på til kva tid, og når ein skal ta av og på denne «hatten». Informantane er opptekne av å gjere det tydeleg ovanfor elevane kva tid ein er lærar og kva tid ein er rådgjevar. Dette meiner dei alle er viktig for relasjonsbygginga til eleven. Informant C skildrar det slik: «Altså makta ligg i det å setje karakterar sant, og det gjer eg som lærar og ikkje som rådgjevar, så eg tenkjer den vegen må ein vere bevisst». Eftersom informantane til stadig vekslar på kva tid ein er lærar og kva tid ein er rådgjevar i løpet av ein dag, kjem to av informantane med eit ynskje om å separere desse to oppgåvene endå meir. Dei kunne tenkje seg ein kvardag der ein nokre dagar berre er rådgjevar, og andre dagar der ein berre er lærar.

Rådgjevarane med både utdanning- og yrkesrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving opplever litt av dei same erfaringane som informantane med rådgjevar- og læraransvar. Alle dei fire informantane opplever både karriererettleinga og sosialpedagogisk rådgjeving som spanande, men der den sosialpedagogiske rådgjevinga tek opp mesteparten av tida og arbeidet. Informant B forklarar det slik: «Altså eg brenn jo for karriererettleingsbiten også, men den vert jo...Det er vel alle rådgjevarar du snakkar med, seier vel at den vert litt vekke».

### **6.1.2 Førebyggjande program, tryggleik og informasjon**

Ifølgje informantane er deira rolle i det psykiske helsearbeidet prega av tilgjengelege tilbod som alle elevane skal kunne nytte seg av, implementere førebyggjande program, skape tryggleik for eleven og gje nyttig informasjon om blant anna skulen sitt helsetilbod. Alle seks informantane peikar på opne dørar der elevane kan bestille time sjølv, eller dukke opp på døra for ein prat. Sjølv om tre av informantane seier at dei er rådgjevarar for ei spesifikk gruppe eller klasse i den vidaregåande skulen, så er dei klar på at den sosialpedagogiske rådgjevinga er for alle, uansett kven dei er eller kva dei måtte lure på. Informant E fortel det slik:

Altså me går jo rundt i klassane eller i alle fall vg1 med dei nye elevane i byrjinga av skuleåret for å orientere om kven me er og kvar me sit. Og det er jo akkurat det at eg har ansvar i den forstand at...dei skal føle at dei har nokon å vende seg til, dersom det er noko dei slit med.

Fleire informantar peikar også på at den sosialpedagogiske rådgjevinga skal vere ein stad som skal vere trygg for elevane. «Dei skal ha det trygt og godt når dei er her, og vite at dette er vertfall ein stad det ikkje er noko problem å vere» (Informant C). Samstundes nemner rådgjevarane at dei har i oppgåve å sikre at elevane har det trygt og godt på skulen. Tre av

informantane nemner §9-A i Opplæringslova, som omhandlar elevar sitt miljø, og peikar på at det er deira hovudoppgåve i skulen. Ved å sikre at elevane har det godt på skulen, seier dei at dei også er med på å sikre elevane si helse. Informant F fortel det slik:

Eg syns eg har ein viktig jobb. Eg syns at eg...Eg er glad for at me har prioritert så hardt på denne biten på skulen her (at elevar skal ha det bra), og det høyrer eg igjen når eg representerer skulen, at me er kjent for at me har fokus på det her.

Fleire informantar nemner det å gjere elevane trygg som ein del av grunnlaget for ein god relasjon. «Det å kunne vere god på relasjon, det trur eg er viktig» seier informant D. Å møte elevane på deira nivå viste seg som viktig, spesielt blant informant C og D. Informant C snakkar om å skrive på eit språk ungdommane kjenner seg igjen i: «Ofte så puttar eg på eit smilefjes då, slik at dei skal tenkje at det er greitt. For å syne at det ikkje er farleg». I tillegg er ho oppteken av at rådgjevarrommet skal innehalde ting som kan tryggje elevane, deriblant eit koseleg og møblert rom, gode stolar, godteri, drikke og ting eller figurar elevane kjenner igjen og som kan starte praten. Informant D har liknande opplevingar: «Og så er det veldig uformelt her sant. Dei får leike med kitt, eller fikle med ting og...». Han er også einig i det med å møte elevane på deira nivå: «Det å vere i stand til å...å snakke litt om fotball eller sjakk eller. Det dei held på med, det elevane er oppteken av. Å snakke litt om sminke då, for alt i verda».

Som eit lett tilgjengeleg tilbod for alle elevar, og som ein del av rådgjevarane og skulen sitt helsefremjande arbeid, nemner dei sosialpedagogiske rådgjevarane program som vert gjennomført i skulen og ulike kurs elevane kan vere med på. Nokon program må alle elevane igjennom, medan andre kurs og program er frivillig. To informantar nemner ulike kurs og program som dei arrangerer som skal auke bevisstheita til elevane rundt ulike psykiske plagar. I tillegg nemner tre rådgjevarar det helsefremjande tiltaket VIP (retteleing og informasjon om psykisk helse) som ein viktig del i deira og skulen sitt helsefremjande arbeid, som er eit konkret tiltak. «VIP må jo vere ein ting som går inn under kategorien helsefremjande arbeid. Slik førebygging. Det er jo slik der alle er med» (Informant D). Tre av informantane er koordinatorar for programmet, og peikar på viktigheita av å informere elevar om psykisk helse og gjere dei meir kunnskapsrike rundt omgrep og eiga helse. Informant C fortel:

Så mi rolle i det helsefremjande arbeidet er jo det her med å koordinere VIP, passe på at det vert gjennomført, slik at dei har litt meir kontroll på kva desse omgrepa betyr. Og

det seier elevane er nyttig, men dei...Ofte får me høyre at det er alt for lite om det. For det er ikkje så veldig langt det programmet, men at det er viktig.

Nettopp det med informasjon og det å informere elevane opplever dei sosialpedagogiske rådgjevarane som ei viktig rolle i deira arbeid med psykisk helse. Rådgjevarane ser det som si oppgåve å vite kva tiltak som fins, både i skulen og utanfor skulen, for elevar som har behov for nokon å prate med, og å formidle dette vidare til elevane. Det å informere elevane om skulehelsetenesta og tilbod i undervisninga er noko av det som vert nemnt mest blant informantane. Informant E seier: «Dersom eg ikkje naudsynlegvis er den som kan hjelpe dei, så skal eg i alle fall vere i stand til å sende dei vidare til nokon som kan hjelpe dei. Det syns eg definitivt er vårt ansvar».

I tillegg er to av informantane, informant C og D, opptekne av det å normalisere og nyansere. Det å snakke med elevane om at det ikkje er uvanleg å ha det vanskeleg, at det er noko dei fleste opplever, og ufarleggjere situasjonen. Informant C snakkar om kor stort fokus det er rundt psykiske helseplagar i samfunnet og kor stor påverknad media har på ungdommane rundt dette. Ho meiner difor det er viktig for dei som rådgjevarar å balansere og informere elevane på ein sakleg og god måte. I tillegg, ifølgje informant D, er det i den sosialpedagogiske rolla også viktig å kunne nyansere litt. Det å syne at skulen er meir enn berre å gje lekser, eller at lærarane og medelevane er meir enn berre å vere ei plage. Informant D gjev eit bilete på at det for elevane ofte handlar om store vanskar her og no, men at det fort går over: «Det eine augeblikket er det krise, kjempekrise, så snakkar du med dei ei veke etterpå, så nei, det er jo lenge sidan det».

### **6.1.3 Sjå heile eleven**

Dei sosialpedagogiske rådgjevarane er opptekne av at det ligg meir bak eleven enn berre det å vere ein elev, eller at det ligg meir i ungdommen enn berre å ha det vanskeleg. Det å finne ut korleis ungdommane har det og kva som gjer at dei har det slik, opplever rådgjevarane som ei viktig oppgåve i sitt arbeid. Blant anna seier informant B: «Eg tenkjer at me skal vere den friske arenaen til elevane, og at det også er viktig for dei som slit psykisk...så skal ikkje det vere heile livet deira. Me skal ikkje sjukleggjere dei». Nokre gonger handlar det om å finne ut kva som gjer at elevar har det vanskeleg. Som ein del av arbeidet utdjupar fleire informantar at det handlar om å kartleggje kor vanskeleg elevane har det, om det er noko skulen kan gjere for å betre det, og om nokon elevar har det så vanskeleg at dei treng akutt psykisk helsehjelp.

For å sikre god psykisk helse blant elevar er det viktig at elevar vert sett, og nettopp denne oppgåva meiner fleire av informantane er deira viktige ansvarsområde. Informant D fortel: «Men det er no det eg jobbar med, å hjelpe dei å sjå fleire sider av elevane, ikkje berre fag». Informanten fortel vidare kva som er viktig i deira arbeid: «Det å kunne sjå at eleven består av noko anna enn ein umogleg unge». Ved å sjå heile eleven, peikar tre av informantane på at dette også gjeld å finne ut av eventuelt kven eleven har snakka med, deriblant hjelpeinstansar.

Dei sosialpedagogiske rådgjevarane fortel at dei på ulike måtar kjem i kontakt med elevane. Nokon gonger kjem elevane på eige initiativ inn til rådgjeving for ein prat, nokon gonger oppdagar rådgjevar elevar som ikkje har det så bra, medan andre gonger er det lærarar eller andre i skulen som kontaktar rådgjevarane om elevar. Fordi kontakten skjer så ulikt, og fordi elevane er så ulike, er det svært varierende kva elevane fortel, samt kva dei ynskjer å fortelje rådgjevarane. På grunnlag av dette peikar rådgjevarane på det å sjå heile eleven som ei viktig oppgåve. Nettopp her opplever dei som også er lærarar at dei har ein fordel, som kjenner elevane betre, då dei meiner det ofte handlar om meir enn berre det eleven fortel. Informant A forklarar det slik: «Så seier dei ofte at: ja, det går fint, det går fint. Men så gjer det ikkje det. Det går ikkje fint i det heile. Og då må me hjelpe til tenkjer eg». I dette arbeidet er to av informantane einige om at erfaring i det sosialpedagogiske arbeidet kjem godt med. Dei fortel at etter å ha jobba nokre år i rolla som rådgjevar, så skjønar ein betre om nokon har det vanskeleg. Informant D fortel:

Når du har jobba så lenge, så skjønar du på eit eller anna tidspunkt at her er det eit eller anna. Eg har jo jobba i så mange år med ungdom sant, at ein byrjar å få litt nase for det.

#### **6.1.4 Tilvise, leggje til rette og følgje opp elevar og tiltaka i skulen**

Studien syner at fleire informantar ser seg sjølv som lite eigna til å behandle psykiske vanskar, og at ei av deira oppgåver handlar om å tilvise elevane vidare. Ved utfordringar i arbeidet med psykisk helse nemner informant C at det er utfordrande å rådgjeve dei som opplever sjølv mordstankar eller skam, informant D opplever vanskar med elevar som er einsame, og informant F nemner utfordringar med å skulle skilje mellom diagnose og sjølvkontroll hjå elevar med søvnevanskar. På spørsmål om kva ansvar rådgjevarane har med tanke på elevar si psykiske helse er fleire av informantane klare på at dei ikkje er noko helsepersonell, at dei ikkje har nok helsefagleg kompetanse, og at dei dermed ikkje har det

største ansvaret. Informant E seier det slik:

Dersom eg opplever at det me sit å snakkar om no det er liksom...det er berre ja..ting som har med helse å gjere, og liksom ingenting der eg kan kome med noko...altså konkret, noko tilpassingar eller noko som gjeld det faglege, då seier eg som sagt at: eg trur det er betre at du snakkar med psykologen, skulepsykolog eller helsesjukepleiar då.

Informant C forklarar det på si side slik: «For eg er ikkje medisinsk helsepersonell, og det syns eg er viktig at elevane veit, og at eg bevisstgjer meg sjølv på og». Informanten fortel vidare at ho ikkje kan behandle nokon, men at ho er der for å lytte, rettleie på ting og rettleie elevane til å søkje hjelp hjå riktig person. Også informant A fortel: «Eg er ikkje utdanna innanfor helse, og eg er ikkje psykolog, og skal ikkje late som eg er det heller». Informant D forklarar rolla si slik: «Og helsesjukepleiar seier med rette: Du sit jo berre å kosepratar med dei. Og ja, men det er jobben min. Ha samtalar med elevar som har det litt vanskeleg i livet sitt eller... Litt sånn helsesjukepleiar light utgåve».

På spørsmål om kva som er sosialpedagogiske rådgjevarar sine viktigaste oppgåver, vert tilrettelegging og oppfølging nemnt av alle seks informantane. Det å sjå heile eleven, og deretter finne løysingar for korleis dei kan leggje til rette for eleven i skulen vert sett på som viktig. Fleire rådgjevarar peikar på skuletrivsel, og det at elevane skal fullføre dei tre åra i den vidaregåande skulen som sine viktige oppgåver. I tillegg til at elevar si psykiske helse påverkar skuletrivselen, seier informant F: «Psykisk helse er nok ein av hovudutfordringane for gjennomføring, heilt klart». Det å finne gode løysingar for korleis elevar med psykiske vanskar skal handtere skulen, og klare å fullføre tre år, vert difor ei nøkkeloppgåve. «Viktigaste oppgåver sosialpedagogisk er å finne løysingar som fungerer slik at dei klarar seg bra på skulen. Klarar seg best mogleg for å få til det dei ynskjer. Det er hovudmålet vårt» (Informant B).

Gjennom samtale med elevane er rådgjevarane difor opptekne av korleis dei kan leggje til rette for at skulekvardagen vert best mogleg for den einskilde elev. Kva tiltak som skal til varierer, men ofte handlar det ifølgje informantane om å finne tiltak som gjer at elevane opplever mestring og motivasjon for vidare skulearbeid. Tiltak som å ringje elevar på morgonen og lage individuelle undervisningsplanar vert nemnt av informantane. Informant F

nemner eit døme der nokon gjerne har valt yrkesfagleg utdanning blant anna fordi dei lærer betre i praksis, men som deretter treng påbygg:

Så det å ha teori er tungt for dei, og det er 30 undervisningstimar med rein teori når du byrjar på påbygg, altså det er beinhardt. Og mange av dei klarar ikkje det, så då må me leggje til rette for, eller finne andre måtar å komme igjennom på, enten å søkje permisjonar, sy i saman timeplanar...

For å sikre ein god skulekvardag og ei god psykisk helse er også tre av informantane opptekne av at ein ikkje berre skal leggje til rette, men at ein også er flink til å følgje opp elevane og høyre korleis det går. Gjennom regelmessige møter med elevar, deira føresette og lærarar får rådgjevarane eit innblikk om noko bør endrast eller leggjast til rette ytlegare, samt ein moglegheit til å sikre at elevane har det bra. Stort sett alle informantane er einige om at stor møteverksemd pregar arbeidskvardagen. «Så det er møter og møter og møter» (Informant A). Mykje fokus på tilrettelegging og oppfølging kan også få konsekvensar. Éin av informantane fortel om ein skule som til stadigheit får skryt for god oppfølging, men der konsekvensen er slitne lærarar og rådgjevarar som strekk strikken kjempelangt. To av informantane fortel også at stort fokus på tilrettelegging og oppfølging fører til at store delar av deira arbeid som sosialpedagogisk rådgjevar går til ei lita gruppe med elevar. Informant E fortel: «Det er eigentleg berre ein 10 elevar cirka som eg brukar cirka 80% av mi tid som rådgjevar, som har veldig samansette utfordringar». Også her, med tanke på grundig arbeid med tilrettelegging og oppfølging, kjem fleire sosialpedagogiske rådgjevarar med mangel på tid og ressursar som ei utfordring. Oppgåvene og omfanget er for stort, og ressursane for få.

Det å skulle leggje til rette for at elevar fullfører tre år skulegang opplever tre av rådgjevarane også av og til som ei utfordring. Som rådgjevar vert ein, ifølgje informant F, ofte målt på kor mange som fullfører, noko som av og til kan verke utfordrande i oppgåva med å skulle hjelpe elevane til å finne ut kva som er til det beste for dei. Informant D fortel: «Dersom elevar bestemmer seg for ikkje å gå på skule meir sant, det syns eg ikkje er noko kjekt. Det vert litt sånn nederlag for meg som rådgjevar, det kjenner eg». Sjølv om det heiter å vere rådgjevar, er dei einige at dei heller fungerer som ein rettleiar, der dei skal kome med rettleiing heller enn å gje råd. På den måten vert det ifølgje dei tre informantane krevjande å få igjennom elevar som ein ser har valt feil studie, eller som ein tenkjer gjerne hadde hatt det best om dei heller hadde vore på behandling framfor på skulen. Informant E fortel at dei av og til ikkje kjenner at dei



gjer elevane ei teneste, og at dei opplever eit dilemma på menneskeleg plan. Informant F opplever det slik:

Og det er utfordrande fordi me vert målt på kor mange me får igjennom på kort tid, ikkje sant... Me kan ikkje vere ein garanti for fullføring, fordi det vil vere urealistisk og press. Altså, det vil ikkje vere bra for ein del av dei elevane me har her.

## **6.2 Samarbeid internt i skulen**

Internt samarbeid er eit poeng i det psykiske helsearbeidet som alle dei seks sosialpedagogiske rådgjevarane til stadigheit nemner, og som dei opplever fungerer godt. Rådgjevarane opplever seg sjølv som eit mellomledd i skulen og ein del av eit samarbeid mellom ulike tilsette i skulen som dei opplever som viktig. Samstundes som informantane opplever at samarbeidet mellom ulike tilsette i skulen ved fleire tilfelle kan gje den best moglege hjelpa til elevane, kan dei sosialpedagogiske rådgjevarane også nytte samarbeidet som ressursar for å lære og bli betre i eige arbeid. Sjølv om samarbeidet i det store og heile fungerer godt, nemner rådgjevarane også teieplikt og mangel på tid som hinder for godt samarbeid internt i skulen.

### **6.2.1 Samarbeid til det beste for eleven**

Internt samarbeid opplever fleire rådgjevarar som ein viktig del av deira rolle og arbeid. I intervjuet med informantane kjem det fram at dei sosialpedagogiske rådgjevarane set pris på, og er nøgd med samarbeidet dei har til dei andre tilsette i skulen, då spesielt skulehelsetenesta og lærarane. Informant C fortel: «Me har jo veldig godt samarbeid med skulehelsetenesta, altså helsesjukepleiarar...altså og vidare til skulepsykolog og slike ting». Informant D seier på si side: «Eg har enormt mykje samtalar med lærarane. Veldig tett kontakt med lærarar, sant». Samarbeidet opplevast som tett, der fleire av dei sosialpedagogiske rådgjevarane i studien omtalar seg sjølv om eit mellomledd, eller ei lenkje mellom ulike instansar i skulen.

Rådgjevarane opplever seg spesielt som eit mellomledd mellom lærarar og skulehelsetenesta, og mellom elevane og skulehelsetenesta. Med tanke på sitt eige ansvar som sosialpedagogisk rådgjevar fortel informant A: «Å leggje til rette. Og også tilvise vidare eller vise vidare og gje informasjon...og også vere den lenkja mellom...kanskje både helsesjukepleiar, kontaktlærer, faglærer....». Der lærarane sjølv er usikre på korleis dei kan hjelpe eleven, tek dei, ifølgje

informantane, ofte kontakt med rådgjevarane. I fleire tilfelle fortel rådgjevarane at dei gjev informasjon og kunnskap til lærarane på korleis lærarane kan hjelpe vidare. Informant D fortel det slik: «Så kan eg snakke med læraren dersom læraren lurar på noko». I tillegg opplever også rådgjevarane å ha informasjon om elevane som er viktig for skulehelsetenesta. Informant B seier: «Av og til så hentar helsesjukepleiar eller psykolog meg for å snakke med ein elev, eller det kanskje trengst ei oppklaring eller noko slik». I andre tilfelle opplever rådgjevarane å ha for lite kompetanse på korleis best mogleg å hjelpe eleven, og kontaktar difor skulehelsetenesta, som dei meiner er betre rusta til å kunne hjelpe eleven. I mangel på kompetanse til å hjelpe eleven opplever rådgjevarane det å tilvise ungdommen vidare som ein del av si oppgåve, og som ein viktig del av samarbeidet i skulen. Informant C fortel det slik:

For eg er ikkje ein behandlar, sant. Eg er ein rådgjevar og kan høyre på mykje men...  
Dersom me ser at det er snakk om eteforstyrningar eller depresjon eller den type ting, så er ikkje det mitt bord, og då må eg tilvise vidare.

Som ei forklaring på kvifor godt internt samarbeid er naudsynt for god hjelp til eleven nemner fleire informantar dei ulike måtane ein kjem i kontakt med elevane på. Ein måte å få kontakt er via lærar. Lærar tek gjerne kontakt med rådgjevar på bakgrunn av ei bekymring rundt ein elev. Fleire informantar fortel at dei i slike situasjonar igjen tek kontakt med eleven for ein samtale, snakkar med dei og vurderer om dei sjølv kan hjelpe eller om eleven bør sendast vidare til skulehelsetenesta. I enkelte tilfelle fortel informantane at dei også tek kontakt med skulehelsetenesta eller leiinga på skulen for å diskutere kva som er rett for eleven. Motsett kan rådgjevarane også få bekymringar frå elevane sjølv eller frå foreldre. Ved å samarbeide med lærarane i slike tilfelle opplever fleire rådgjevarar at dei kan få nyttig informasjon om eleven. Ein kan høyre med lærarane om dei har noko meir informasjon rundt eleven som kan gje klare svar på korleis eleven har det og kva som eventuelt kan vere den beste hjelpa vidare.

I det som informantane opplever som deira viktige arbeid, nemleg å leggje til rette og følgje opp elevane, meiner fleire av rådgjevarane at det er viktig å ha jamlege møter med elevane, føresette og lærarar. Informant F, som har personalansvar i tillegg til rådgjevarrolla, fortel også at dei har møter med heile avdelinga si ein gang i veka for å fordele saker og høyre kva kvar einskild held på med. Som ein viktig del av samarbeidet i skulen og arbeidet med å gje best mogleg hjelp til eleven, nemner fleire av informantane ressursteam. Alle seks rådgjevarane i studien seier at dei er ein del av eit ressursteam. Det verkar å vere noko

forskjell frå skule til skule rundt kven som er i ressursteama, men blant anna vert det sagt at rådgjevar, rektor, helsesjukepleiar, skulepsykolog og eventuelt lærar møtes i desse interne teama. I tillegg har nokon PPT med seg, medan andre har PPT og OT med i dei eksterne ressursteama. Møta skjer alt i frå kvar veke til hovudsakleg ein gang i månaden. Rådgjevarane opplever at ressursteama fungerer godt til diskusjon rundt elevar dei er bekymra for eller som tilrettelegging og oppfølging for eleven. Informant C fortel: «Og så sit eg i ressursteamet kvar veke. Og der diskuterer me ulike elevsaker....altså alle slike ting slik at me passar på at elevane vert ivareteke så godt som mogleg då». Informant D på si side fortel at det i ressursteama blant anna vert teke opp saker om elevar som slit fagleg, sosialt eller emosjonelt. «Då må eleven samtykke til at det takast opp der sant, og det fungerer bra» (Informant D). Ressursteama vert stadig nemnt av informantane som ein del av deira psykiske helsearbeid då ein i desse teama sikrar at elevar på best mogleg måte vert teke vare på.

### **6.2.2 Samarbeid som ressurs for læring hjå rådgjevarane**

Tre av informantane er klare på at dei gjerne skulle hatt meir utdanning innan rådgjeving. Dei tre søkte om å få ta vidareutdanning innan sosialpedagogisk rådgjeving, men av ulike grunnar fekk dei alle avslag. Informantane meiner vidareutdanninga kunne vore nyttig kunnskap i arbeidet, og er klar på at dette eigentleg er noko dei burde ha. Informant C støttar opp under dette, då ho har vore på ein del kurs og samlingar innan rådgjeving. Ho fortel blant anna at ho fekk kunnskap om korleis ho skulle ordleggje seg, kva som var lurt å seie og ikkje, samt kroppsspråk: «Så det var faktisk kjempenyttig og eg fekk ganske mykje ut av det». Dei tre sosialpedagogiske rådgjevarane er likevel klar på at det per dags dato ikkje er aktuelt med vidareutdanning, då dei har mangel på tid. I staden vert samarbeidet med dei andre instansane på skulen nemnt som viktig, der fleire rådgjevarar opplever å lære mykje av dei andre tilsette.

Sjølv om fleire av dei sosialpedagogiske rådgjevarane opplever mangelfull utdanning innan psykisk helse og rådgjeving, fortel fleire at dei får mykje kunnskap gjennom andre profesjonar i skulen. Fleire rådgjevarar opplever at det er kunnskapsrikt for eige arbeid å delta i møter og ressursteam, der fleire profesjonsutøvarar med ulik bakgrunn og utdanning er samla. I tillegg til å få drøfta saka til elevane, opplever fleire informantar at dei får tilgang til kunnskap som også er nyttig i rådgjevarsituasjonen. Informant E fortel om helsesjukepleiar som har vore på skulen i fleire år og som han jobbar tett saman med: «Ho er veldig flink og ein god ressursperson. Så det er mykje ein lærer berre av sitt daglege verke og dei flinke personane som jobbar her».

I tillegg til møter og samlingar kan ein ifølgje informantane også ta kontakt med andre tilsette i skulen direkte. Blant anna nemner fleire at dei gjerne sender ein melding eller mail til skulepsykolog eller helsesjukepleiar dersom det er noko dei lurar på. «Me har mykje dialog. Dersom det er noko eg lurar på så må eg berre ringje ho eller sende ho ein e-post. Så pratar me saman når ho har tid, så det er veldig okei og viktig» (Informant C). Informantane opplever at kunnskapen til skulehelsetenesta er god, og terskelen for å ta kontakt og samarbeide er låg. Fleire av rådgjevarane opplever å ha manglande utdanning sjølv, men at dei lærer av sine medarbeidarar sine kunnskapar og erfaringar: «Det er klart det kunne hjelpt med noko vidareutdanning. Det kunne det sjølvsgt. Men det er også mykje eg har lært gjennom kontakt med ulike instansar, og også andre her på skulen som ressurspersonar» (Informant D).

### 6.2.3 Utfordringar

Sjølv om informantane opplever godt samarbeid internt i skulen, syner det seg også at fleire opplever utfordringar. Ifølgje informantane er elevane sitt samtykke om at rådgjevar kan fortelje deira sak vidare til andre ein viktig føresetnad for samarbeid. Utan samtykke oppstår det problem ifølgje fleire, då rådgjevarane har teieplikt som er strengare enn læraren, og som gjer at dei ikkje kan spørje om råd. Blant anna nemner fleire av informantane teieplikta som ei hindring for godt samarbeid og god hjelp til eleven. Informant B forklarar: «Slik at ein elev kan kome til meg med store problem som dei ikkje vil at eg skal dele med nokon, og då er eg låst, sant. Då har eg ikkje noko eg kan gjere eigentleg». Nokon informantar nemner også teieplikta til skulehelsetenesta som ei utfordring, då denne igjen er strengare enn teieplikta til rådgjevarane. Blant anna i møter og ressursteam kan denne teieplikta opplevast utfordrande, då ein ikkje får diskutert alt ein kanskje ynskjer. Informant F fortel: «Og så har helsesjukepleiar ei teieplikt som er ganske mykje sterkare enn vår, så ho kan ikkje gå så mykje i detalj».

I tillegg til teieplikt vert også tid nemnt som ei utfordring i det interne samarbeidet. Samstundes som rådgjevarane opplever at dei sjølv har lite tid, opplever dei også at skulehelsetenesta og andre instansar i ressursteamet er travle. Informant E fortel det slik:

Helsesjukepleiar har vore her lenge og er kjempekompetent og veldig grei og...  
Men så har me jo det så travelt alle. Og dei sit lenger nede i bygget, og me sit her.  
Så på grunn av det så er det ikkje mykje kontakt mellom oss i det daglege då. Og

det har å gjere med, rett og slett tida. At det er enormt pågang, både til oss og dei.

I tillegg til tida vert også avstanden til skulehelsetenesta her nemnt som ein viktig komponent for samarbeid. Dette støttar informant F, som opplever at avdelinga hennar har god kontakt og meir samarbeid fordi dei er plassert nær kvarandre i same bygg.

Det at både dei sosialpedagogiske rådgjevarane, samt skulehelsetenesta, vert sett på å ha lite tid, vert sett i samanheng med at det er for lite ressursar på skulen. Med utgangspunkt i den nye læreplanen om livsmestring i skulen er det fleire som peikar på at meir krav og kunnskap skal inn i skulen, utan at det vert gjeve meir ressursar. Dei som er i skulen skal gjere meir. Rådgjevarane opplever mangel på tid sjølv, samstundes som dei ser at skulehelsetenesta også har mykje å gjere. Sjølv informant E, som seier dei er heldige med at skulen har meir tilgang til helsesjukepleiar og psykolog enn dei fleste vidaregåande skular, opplever at ressursane ikkje held:

Eigentleg så har jo me veldig bra tilbod til elevane, og det seier jo foreldra og elevar at dei er veldig glad for at me har. Men til og med det tilbodet me har, så er det berre... Ja, det er ikkje nok for å ta unna alt eingong. (Informant E)

I ei ideell verd fortel fleire informantar at dei ynskjer seg meir ressursar, slik at dei får meir tid til elevane og meir tid til godt samarbeid i skulen.

Sjølv om ein opplever at fleire elevar slit med psykiske vanskar, og det psykiske helsearbeidet i den vidaregåande skulen opplevast som viktig, er det tre av dei sosialpedagogiske rådgjevarane som likevel stiller spørsmålet med kor mykje helse- og omsorgsarbeid det skal vere i skulen. Informant E fortel om foreldre og elevar som opplever skulen som ei omsorgsteneste, heller enn ein skule: «Og det...sjølv om me sjølv sagt bryr oss om elevane og deira ve og vel, så er det viktig å likevel halde tunga beint i munn, fordi me er ikkje noko helsepersonell sant». Informant D problematiserer det slik: «Kor mange sosialarbeidarar skal ein ha i skulen? Det vert sånn klientskule...Det er jo ikkje difor dei er her, dei er jo her for å lære eigentleg, sant». Som ein tredje informant, ser informant C at ein gjerne skulle hatt fleire ressursar til det psykiske helsearbeidet i skulen, men poengterer at ein stad må grensa gå.

## 6.3 Samarbeid med barnevernstenesta

Eit tredje viktig funn i studien er korleis informantane opplever samarbeidet med barnevernet. Ut i frå dei seks intervjua kjem det fram at informantane generelt har lite kontakt med barnevernet, samt at dei har ulik praksis med tanke på å kontakte barnevernstenesta. Sjølv om informantane har lite kontakt og ulik praksis, fortel alle å ha noko erfaring med samarbeid med barnevernet. Fem hovudpunkt om samarbeid med barnevernstenesta kjem fram: lite kontakt, tilgjengelegheit, manglande kunnskap om kvarandre og urealistiske forventningar, variasjon i kven ein møter i barnevernstenesta og ynskje om meir systematisk samarbeid.

### 6.3.1 Lite kontakt

Informantane opplever lite kontakt med barnevernet. Forklaringa på kvifor kontakten er så liten, varierer frå informant til informant. To av informantane, som kjem frå same skule, seier å ha lite direkte kontakt med barnevernet sjølv. I deira tilfelle, dersom dei tenkjer at ein elev har det så vanskeleg at barnevernet bør kontaktast, skal dei informere leiinga på skulen, som igjen tek kontakt med barnevernstenesta. «Dersom det er nokon problem som gjer at skulen...altså at me tenkjer at her bør me ta kontakt med barnevernet, så er det alltid nokon frå leiinga som skal gjere det» (Informant B). På grunnlag av mangel på direkte kontakt har informantane lite erfaring med barnevernet. Den type kontakt dei nemner å ha er møter: «Då er det gjerne dei som har teke initiativ til eit møte i byrjinga av skuleåret» (Informant A). «Når me har kontakt med dei så er det stort sett i møter» (Informant B). Elles handlar det om å gje oppdateringar om elevane dersom barnevernet ynskjer det. Informant B fortel: «Så er det nokon som er flinke til å ta initiativ som ber om møter og oppdateringar».

Dei fire andre sosialpedagogiske rådgjevarane som er intervjuet i denne studien kan kontakte barnevernet direkte sjølv, men rådfører seg gjerne med andre i skulen dersom det er snakk om bekymringsmelding. Likevel opplever også desse minimal kontakt med barnevernstenesta. Fleire informantar forklarar dette med at dei i den vidaregåande skulen har mange elevar som nærmar seg 18 år, eller som kanskje allereie har fylt 18. Eittersom store delar av elevane er i alderen 16-19 år påpeikar fleire informantar at elevane allereie er kopla inn i barnevernstenesta, før dei starta i den vidaregåande skulen.

På grunnlag av at elevane har kortare eller lengre erfaring med barnevernstenesta, er det ikkje same behov for at skulen og rådgjevarane har direkte kontakt med barnevernstenesta meiner

dei. «Det er jo ein del som har kontakt med barnevernet, og det er sikkert nokon som har kontakt med barnevernet utan at me veit det, og det er heilt greitt. Me leitar ikkje etter problem» (Informant D). Informanten påpeikar også at erfaringa til elevane gjer at nokon elevar opplever barnevernet som positivt, og har god erfaring, medan andre opplever at barnevernet er negativt, og har dårleg erfaring. I tilfella der eleven er fornøgd med barnevernstenesta meiner informanten at det ikkje er same behov for at rådgjevar blandar seg inn, samstundes som at rådgjevar kan øydelegge ein god relasjon med eleven dersom ein blandar barnevernet inn med ein elev som tidlegare har dårleg erfaring med tenesta.

Det at elevane nærmar seg 18 år, opplever også nokre av informantane som ei utfordring med tanke på kontakten med barnevernet. Nokre av informantane opplever ikkje heilt at det vil vere naudsynt å kontakte barnevernet når elevane er i den alderen. Informant D seier: «Kva er det me vil med det liksom? Kva kan me oppnå med å kontakte dei?». Elevane byrjar å bli så gamle at dei kan bestemme sjølv, og fleire informantar ser difor ikkje at barnevernet kan gjere noko tiltak for å hjelpe eleven. På den andre sida er det også nokon av informantane som har oppretta kontakt, før elevane fylte 18 år, men der barnevernet ikkje har ynskja å opprette kontakt på grunn av eleven sin alder. På den måten har samarbeidet og kontakten med barnevernet i dei sakene rent litt ut i sanden. Ein slik tankegang dei opplever frå barnevernet er informant F ikkje einig i: «Mange tenkjer at no er guten 18 år, no må han klare seg sjølv, sånn. Slik er jo ikkje Noreg i det heile. Det er jo ingen 18 åringar som klarar seg sjølv, det er jo ein utopi». Trass liten kontakt, og elevane sin alder, er det fleire av informantane som opplever god kontakt med barnevernstenesta. Likevel seier informant F at det handlar om å finne tiltak før elevane fyller 18 år, då alt vert mykje vanskelegare i lovverket etter fylte 18 år.

### **6.3.2 Tilgjengelegheit**

Alle dei seks informantane har ei oppfatning av at barnevernstenesta er tilgjengeleg for dei som rådgjevarar i den vidaregåande skulen. Informantane er einige om at terskelen er låg for å ta kontakt med barnevernet for tips og råd, og fleire nemner at dette er noko dei gjerne gjer frå tid til annan. «Ofte dersom det er noko så ring eg gjerne barnevernsvakta og spør om råd før eg gjer nokon ting. Og det syns eg fungerer ganske godt» (Informant C). Dei fleste er einige om at det ikkje skal mykje til før dei ber om råd og at terskelen for å sende bekymringsmelding heller ikkje er så høg. Informant A fortel: «...men me tek ikkje å ringjer barnevernet med ein gong, sjølvstakt ikkje, men det er ikkje slik at me kvir oss heller for å ringje barnevernet». Fleire nemner det som svært enkelt og tilgjengeleg å berre kunne ta opp

telefonen og ringje barnevernsvakta for eit spørsmål. Barnevernstenesta svarar dei fleste tilvisingar på telefon, og gjev ifølgje rådgjevarane gode råd for vidare arbeid med eleven.

På spørsmål om det fungerer greitt, eller om noko skulle vore betre med tanke på tilgjengelegheit for å kontakte tenesta, svarar dei fleste at det er greitt slik det er no. Likevel, sjølv om informantane opplever låg terskel for å ta kontakt og eit tilgjengeleg barnevern, nemner to av informantane at terskelen kan bli høgare med tanke på foreldra til elevane. Bevisstheita om at foreldra får vite om bekymringsmeldinga, samt erfaringar med at foreldra fleire gonger har blitt sinte for avgjersla til rådgjevararen om kontakt med barnevernet, gjer at dei tenkjer at terskel for å ta kontakt nokre gonger kan bli høgare.

Ein skal informere foreldra. Ein skal gjere alt openlyst. Altså ingenting skal vere skjult. Det er jo på ein måte eit fint prinsipp, og det er vel slik det skal vere, men eg trur det kanskje gjer at terskelen vert litt høgare av og til. (Informant B)

Sjølv om informantane opplever barnevernstenesta som tilgjengeleg for kontakt, er det likevel fleire av informantane som nemner eit travelt barnevern som er lite til stades. Blant anna vert det nemnt eit barnevern som opplever at skulen og rådgjevarane gjer det så bra at skulen vert sendt til å gjere arbeidsoppgåvene sjølv, utan at barnevernet blandar seg så mykje inn. Fleire informantar nemner kontakt med barnevernet rundt ein elev, men der møta gjerne vert sett til å skje fleire veker fram i tid, noko rådgjevarane opplever er for lenge. Fleire av informantane nemner at barnevernet har mange saker og lite tid, og at dei merkar det i samarbeidet. Kontakten med barnevernet vert for fleire opplevd som sporadisk. Informant E nemner blant anna erfaringar med at barnevernet kallar inn til ansvarsgruppemøter, men der dei melder avbod like før møta og ber skulen skrive referat. Informanten fortel:

Og det tenkjer eg er for dårleg altså. Slike ting kan skje ein gong, og eg skjønar at barnevernet har det minst like travelt som oss, men du gjev oss eit signal til eleven og foreldre dersom du fleire gonger ikkje møter. Så seier du på ein måte at ja, dette er ikkje så nøye.

Informant D på si side fortel at han på dei få gongene han har hatt kontakt med barnevernet har opplevd at det kan ta tid å få svar, eller at barnevernet brukar lang tid på å respondere på førespurnaden. Barnevernet kan nytte lang tid på å ringje opp igjen, noko informanten



opplever er på grunn av at barnevernet har mykje å gjere. Han fortel at dette er noko barnevernet også uttrykkjer sjølv.

### **6.3.3 Manglande kunnskap og urealistisk forventning**

Fleire av informantane peikar på manglande kunnskap hjå barnevernet, både med tanke på kva som er skulen sine oppgåver, og om saka til eleven. Fleire informantar opplever at den sporadiske kontakten, samt travelt barnevern sin mangel på tid, kan vere årsakar for manglande kunnskap og urealistisk forventning, og der meir systematisk samarbeid kan vere ei løysing på utfordringane. «Det vert jo litt sporadisk kontakt. Det er jo ikkje mykje systematisk...så med nokon opplever me kanskje at dei ikkje heilt veit kva me driv på med på skulen» (Informant E). Informant F fortel: «Eg kunne kanskje tenkje meg at me hadde tettare, meir systematisk samarbeid med barnevernet».

To av informantane fortel om førespurnad som kjem frå barnevernet, der lærarane må fylle ut lange skjema om eleven. Slike skjema opplever informantane ofte som unødig tidskrevjande, då mykje av skjema er lite relevant for eleven det gjeld. Informant E fortel: «Eg tenkjer det hadde vore like greitt å berre ringje læraren å snakke, og få eit inntrykk av korleis det går med vedkommande. Det er utruleg mange punkt der (i skjema) som er heilt irrelevante». Dersom barnevernet hadde teke tida til å ringje, så ville dei fått meir nyttig informasjon om eleven på kortare tid, fortel informanten. Når kontakten med barnevernet er såpass sporadisk, vert det også opplevd at barnevernet ikkje heilt veit kva skulen held på med, altså kva tiltak og samarbeid dei allereie har med eleven.

Det å bruke unødig lang tid fordi barnevernet ikkje kjenner til eleven godt nok fortel tre av informantane vert synleg i møte med barnevernet. Informant E fortel om eit barnevern som på førehand kan lite om saka til eleven, noko som fører til at dei brukar mykje tid i møtet på informasjon som kunne vore avklara på førehand. I tillegg seier han at manglande avklaring og kunnskap om kva ein ynskjer med møtet gjer slike samlingar både tunge og tidskrevjande. Ved meir kontakt kunne ein auka kunnskapen om eleven og kvarandre, samt at «Ein kan kutte ned eit møte frå ein og ein halv time til kanskje 45 minutt sant» (Informant E). Informant B fortel om opplevingar der dei har møter med barnevernstilsette som ikkje kan så mykje om korleis skulesystemet fungerer. Ho fortel at dei må nytte tida si i møta på å ha opplæring på ganske basale ting, noko som gjer samarbeidet fortvilande. Informant C på si side fortel om eit barnevern som ho opplevde ikkje kjente til kva rutinar skulen hadde for varsling, og som

dermed blei irritert over at rådgjevar tok kontakt for noko den tilsette i barnevernet sjølv ikkje meinte var ei sak for barnevernet.

I møter der barnevernet ikkje har nok kunnskap om skulesystemet opplever informant B at forventningane til barnevernet vert meiningslause og kontraproduktive. Mangel på kunnskap gjer også til at barnevernet får urealistiske forventningar til kva skulen kan hjelpe til med. Informant B fortel:

Av og til har eg vore på møter der barnevernet ikkje har visst nokon ting om skulesystemet. Og det er ganske fortvilande fordi då kan det kome ein del uproduktivt og nokon forventningar som er heilt meiningslause og som er kontraproduktive.

Som den einaste av informantane, nemner informant F at det ikkje er utenkjeleg at dei som rådgjevarar i skulen også har urealistiske forventningar til barnevernet. Blant anna trekk ho fram døme om tiltak der ein elev får fri ein eller to dagar i veka, og kven som då skal ha kontroll på kva eleven gjer dei to dagane han eller ho har fri. I slike tilfelle tenkjer ho seg at det gjerne vert for store forventningar frå skulen si side om kva barnevernet kan gjere, på same tid som at barnevernet har for høge forventningar til kva skulen kan ha kontroll over. Informanten nemner også lovverket som ei utfordring i forventningane og samarbeidet med barnevernstenesta: «Barnevernet har jo ein elev, og me må sjå heile skulemiljøet sant så..» (Informant F). Ho nemner eit eksempel med ein elev som rusar seg, som barnevernet er klar på at treng å gå på skule, men der skulen også må tenkje på fellesskapet. Ein ynskjer ikkje å ha rusa elevar på skulen. Informant F fortel vidare:

For me har jo ikkje lov til å nekte den einskilde, men samstundes har me jo paragraf 9A som seier at alle har rett på trygt skulemiljø, så me kan ikkje berre oversjå det heller. Så skulen har nok av og til problem med det.

Informanten fortsette intervjuet med å seie at lovverket også kan vere ei utfordring for både skule og barnevern. Ho nemner ein situasjon der både skulen og barnevernet tenkjer at det beste for eleven er å sende han eller ho til ein ny stad, men der lovverket ikkje gjer det mogleg før eleven eventuelt er til fare for seg sjølv eller andre. «Så det lovverket set jo begrensingar både for oss og barnevernet. Så det har me kanskje ei felles forståing og fortvilning for då» (Informant F). Informant C legg til at på same måte som manglande kunnskap og urealistiske

forventningar gjer det vanskeleg med eit godt samarbeid med barnevernet, så kan teieplikta vere utfordrande. Barnevernet har ei teieplikt som gjer det vanskeleg for rådgjevarane å vite korleis barnevernet jobbar og korleis det går med eleven. Ho seier det kan vere frustrerande i arbeidet deira med eleven å ikkje vite korleis det står til med eleven, anna enn det elevane vel å fortelje sjølv. «Men det er jo det at me melder inn, ein føl ut mange skjema og slik, og så sit ein og veit ingenting. Så det kan vere frustrerande» (Informant C).

#### **6.3.4 Personvariasjon**

Fem av informantane nemner personvariasjon i si erfaring med samarbeidet med barnevernet. Dei fleste opplever variasjon i samarbeidet med barnevernstenesta, nettopp fordi dei opplever varierende barnevernstilsette. «Fordi det er veldig forskjell på dei som jobbar i barnevernet» (Informant B). Sjølv om fleire av informantane, som nemnt, opplever manglande kunnskap og urealistiske forventningar om kvarandre, er fleire av rådgjevarane einige i at samarbeidet med barnevernet er forskjellig ut i frå kven ein møter i barnevernstenesta. Nokon gonger har dei gode erfaringar med barnevernet, medan andre gonger har dei meir negative erfaringar. Kva kunnskap barnevernet har, er også avhengig av kva person ein møter og kva erfaring han eller ho har. Informant B fortel:

Samarbeidet kjem an på korleis dei i barnevernet er. Fordi av og til har det vore møter der det har vore ekstra vanskeleg at barnevernet har vore med, fordi dei har ikkje visst noko om skulesystemet. Men dersom det er oppegåande folk som kjenner godt til både eleven og skulesystemet, så fungerer det bra.

Det som går igjen hjå informantane er at dei er fornøgd med dei barnevernsarbeidarane som tek initiativ til møter, som ber om oppdateringar og som kjenner til skulesystemet. På same måte er dei mindre fornøgd med dei barnevernsarbeidarane som syner mindre interesse for skulen og deira arbeid, som sjeldan tek kontakt, og som kjenner mindre til skulesystemet og rådgjevarane sine reglar for varsling. Informant B seier det slik: «Eg syns det av og til fungerer veldig godt når det er...når elevane har oppfølging frå ein i barnevernet som dei kjenner godt, og som tek initiativ i forhold til oss». Informant F på si side skildrar det slik:

Det er nokon saksbehandlarar som er veldig lette å prate med og som er interesserte i å høyre om skulen sin versjon, og så har me nokon som seier nei, dersom du ikkje har noko heilt konkret så er eg ikkje interessert.

I tillegg nemner informant F at det også er stor forskjell blant barnevernsarbeidarane med tanke på korleis ein som rådgjevar i skulen vert møtt: «Men altså, dei (barnevernsarbeidarane) er jo folk sant, så det er kanskje måten ein vert møtt på». Ho opplever at nokon er interesserte og positive når dei tek kontakt, medan andre oppfører seg stikk motsett. For samarbeidet mellom skulen og barnevernstenesta meiner ho det er viktig at ein er positiv til kvarandre: «Og så har ein jo lyst til at ein skal framsnakke kvarandre som ein seier sant» (Informant F).

Informant D som opplever å ha lite kontakt med barnevernet sjølv, men som har arbeidserfaring innan barnevernstenesta, nemner at teieplikta ofte kan vere avhengig av person. Som den einaste av informantane uttrykkjer informant D ei forklaring på kvifor det er så store forskjellar mellom dei barnevernstilsette. Han fortel at det mest truleg er forskjellar på om ein møter ein nyutdanna barnevernspedagog, eller om ein kjem i kontakt med ein erfaren som har jobba der lenge: «Ungdommar kjem frå utdanning og er livredd for å gjere feil, men då eg treff erfarne barnevernsarbeidarar...dei skjønar» (Informant D). Informanten tenkjer seg at det gjerne er mykje usikkerheit blant dei ferske saksbehandlarane, og der dei meir rutinerte tør å gje meir informasjon til skulen. Han er klar over teieplikta til barnevernet, då han har jobba der sjølv, men tenkjer seg at dei meir erfarne ikkje lét teieplikta hindre eit godt samarbeid, slik som fleire nyutdanna kanskje gjer.

## **7.0 Diskusjon**

Som nemnt er føremålet med denne studien å sjå korleis sosialpedagogiske rådgjevarar i den vidaregåande skulen opplever si rolle i det psykiske helsearbeidet, om dei møter på utfordringar i arbeidet med psykisk helse hjå elevar, samt å få eit blick på korleis rådgjevarane opplever samarbeidet skulen har med barnevernet. I studien er det nytta eit sosialkonstruktivistisk syn på verkelegheita, samt ei fenomenologisk tilnærming, der seks sosialpedagogiske rådgjevarar i vidaregåande skular i Hordaland fylkeskommune blei intervjuet. I denne delen av oppgåva vil eg drøfte funna i studien i lys av teorien til Bandura om «Self-efficacy», og teorien til Glavin og Erdal (2018) om tverrfagleg samarbeid, samt tidlegare forskning. Funna vert drøfta ut i frå dei tre forskingsspørsmåla i studien.

### **7.1 Rådgjevarane si oppleving av si rolle i psykisk helsearbeid**

Bakken (2018) peika på auka omfang av ungdom som rapporterer psykiske vanskar. Alle informantane i denne studien opplever psykiske vanskar som ein problematikk og eit fokus

som er vesentleg på skulane, og at psykisk helsearbeid difor er viktig i skulen. På same måte som lærarane i studien til Mazzer og Rickwood (2015) opplevde psykisk helse som ein del av si rolle som lærar, opplever rådgjevarane i denne studien psykisk helsearbeid som ein del av si rolle som sosialpedagogisk rådgjevar.

### **7.1.1 Helsefremjande tiltak**

Som ein del av si rolle i det psykiske helsearbeidet nemner fleire av informantane ulike helsefremjande tiltak som si oppgåve i skulen, der i blant å informere elevar. Fleire av rådgjevarane er opptekne av at dei har i oppgåve å informere elevane om kva skulen kan tilby av hjelp innan psykisk helse og kvar ein kan kome dersom ein har spørsmål. Lauritzen og Kårstein (2017) intervjuar rektorar og rådgjevarar ved fire skular, samt elevar ved to skular, og evaluerte den sosialpedagogiske rådgjevinga i Oppland fylkeskommune. I evalueringa tenkte elevane seg at tydeleg informasjon om elevtenesta, då særleg om kva rolle og funksjon sosialpedagogisk rådgjeving har, kan vere med å hjelpe mot stigmatisering. I tillegg tenkte dei at tydeleg informasjon også kan gjere det enklare å ta kontakt når dei opplever behov for hjelp. Ved å informere elevane om kva skulen kan tilby av psykisk helsehjelp, slik som rådgjevarane i mi studie legg vekt på som si oppgåve, kan dei ut i frå Lauritzen og Kårstein (2017) sørge for at psykisk helsehjelp ikkje vert ei stigmatisert teneste. I tillegg kan rådgjevarane i denne studien sikre seg at elevane nyttar skulen si psykiske helseteneste når dei har behov for det. Slik sett kan ein sjå at informantane i denne studien gjer det dei skal med tanke på Utdanningsdirektoratet (2015) sine krav om at rådgjevinga skal gjerast kjent for alle elevane i skulen. Samstundes kan ein også ut i frå Lauritzen og Kårstein (2017) sjå ei forklaring på kvifor Utdanningsdirektoratet (2015) nettopp meiner at dette er viktig.

Dei sosialpedagogiske rådgjevarane i mi studie la til at dei gjerne informerer om tilboda i skulen ved å gå rundt i klassane, ved å av og til vere tilgjengeleg i gangane eller kantina, eller ved å vere aktiv i sosiale medium. Ei slik form for kontakt meinte elevane i evalueringa til Lauritzen og Kårstein (2017) at kunne vere nyttig, då dei opplevde det som positivt at sosialpedagogiske rådgjevarar deltek på enkelte sosiale aktivitetar. Ved å gjere seg kjend og synleg for elevane kan ein truleg bidra til å spreie kunnskap om kva rådgjevarane kan tilby, samt å senke terskelen for å ta kontakt, ifølgje elevane i evalueringa. På så måte kan ein seie at informasjonsarbeidet dei sosialpedagogiske rådgjevarane i mi studie opplever som si rolle kan vere helsefremjande blant anna med tanke på at ein potensielt kan få elevar, som kanskje elles ikkje ville kome, til å kome for å få hjelp før dei eventuelt utviklar psykiske vanskar. I

tillegg kan det tenkjast at informasjonsarbeidet gjev ein tryggleik til elevane om at det fins personar å gå til dersom ein skulle ynskje eller ha behov for det. Og nettopp tryggleik er fleire av informantane opptekne av at er deira oppgåve. Jamfør Opplæringslova (1998, §9A-2) har elevane rett til eit trygt og godt skulemiljø. Det å sikre og leggje til rette for eit trygt og godt skulemiljø er noko rådgjevarane ved fleire anledningar ser på som si oppgåve. Kva oppgåver og tiltak rådgjevarane seier å gjennomføre for å sikre elevar si tryggleik verka til å variere frå informant til informant og frå situasjon til situasjon, men at det blant anna omhandlar informasjon og kursing.

I tillegg til å informere, nemner fleire av informantane at deira oppgåve handlar om å halde både pålagte og frivillige prosjekt og kurs til elevane. Blant anna nemner tre av informantane at dei er med på å koordinere VIP, som er eit helsefremjande prosjekt som omhandlar rettleiing og informasjon om psykiske problem og lidningar hjå ungdom. Ifølgje Larsen (2011) er slik informasjon relevant og kan vere med på å gje omsorg og støtte i skulekvardagen, samt styrke moglegheita for god psykisk helse hjå elevane i den vidaregåande skulen. Éi av informantane sine opplevingar i denne studien styrkar spesielt opp under Larsen (2011) sin konklusjon, då ho fortel om elevar som sa at dei opplevde VIP programmet som nyttig, og at dei gjerne ynskja seg eit VIP program som var endå lenger. På same måte som Mazzer og Rickwood (2015) fortel om lærarar som opplevde det som viktig for elevar å lære om psykisk helse gjennom pensum, opplever rådgjevarane i mi studie det som viktig at elevane lærer om psykisk helse gjennom prosjekt og kurs i skulen. Dette er interessant, då det kan verke som informantane tenkjer at det å lære elevane om psykisk helse og psykiske vanskar er ein del av eit viktig helsefremjande arbeid i skulen. I tillegg kan det verke som at desse informantane ikkje er einig med dei lærarane i studien til Refsnes og Danielsen (2018) som reflekterte over at mykje fokus på psykisk helse i skulen kan verke negativt på ungdommane si helse og velvære.

Dei helsefremjande tiltaka som informantane i denne studien diskuterer som viktig er i kontrast med Vostanis mfl. (2013) si studie som fann at den vidaregåande skulen hadde ein tendens til å handle reaktivt heller enn førebyggjande. I likskap med Paternite (2005), og i samsvar med regional plan for folkehelse 2014-2025 (Hordaland fylkeskommune, 2014), er dei sosialpedagogiske rådgjevarane opptekne av at kurs og tilbod rundt psykisk helse i skulen skal gjelde for alle ungdommane. Skulen skal styrkje alle elevar sin sosiale og emosjonelle kompetanse og helse (Paternite, 2005), og rådgjevarane påpeikar fokuset deira rundt

Opplæringslova (1998, §9A-2) om å skape eit trygt og godt miljø som fremjar læring, trivsel og helse.

Sjølv om rådgjevarane, som nemnt, opplever psykisk helsearbeid som ein del av si rolle, og som viktig arbeid i skulen, stiller fleire av rådgjevarane seg likevel spørsmål rundt kor mykje helsearbeid det skal vere i skulen. Dette interessante funnet i studien er i samsvar med fleire av informantane i Refsnes og Danielsen (2018) si studie som stilte seg spørsmål rundt kva som eigentleg er oppgåvene til skulen, og kvar grensa går for kva som er jobben til helsevesenet. Samstundes som informantane i mi studie er klar over behovet for psykisk helsearbeid, stiller dei seg likevel litt undrande til ansvaret skulen ser ut til å ha. Blant anna fortel ein av informantane om problematikk rundt at foreldra og elevane ser skulen som ei omsorgsteneste, samstundes som han peikar på at dei ikkje er noko helsepersonell. Ein annan informant påpeikar at dei ikkje er noko klientskule.

Ut i frå det informantane fortalte ser det ut til at fleire av foreldra, og kanskje også elevane sjølv, verkar til å forvente langt meir av dei tilsette i skulen enn det som går på læring og skulemiljø. Sjølv om skulen blant anna bør styrke elevane si emosjonelle helse, så skal ikkje skulen haldast ansvarleg for å møte alle behov til ein kvar elev (Paternite, 2005). Ut i frå informantane verkar det til at det kan bli forventa at det vert gjort meir frå dei med tanke på elevane enn det dei sjølv opplever har med skulen å gjere. Ettersom rådgjevarane opplever at forventningane går forbi det som dei ser på som si oppgåve, verkar det som at forventningane utanfrå står i motsetnad til rådgjevarane si eiga mestringsforventning. Motsetnaden verkar igjen til å vere avgjerande for at rådgjevarane ikkje vel å gjennomføre oppgåvene som fleire foreldre og elevar tenkjer seg at dei skal (Manger mfl., 2012).

Grunnlaget for ei kritisk tenking hjå informantane rundt for mykje psykisk helsearbeid i skulen ser ut til å ha fleire årsakar som blant anna tid, ressursar, utdanning og kompetanse. Ifølgje Refsnes og Danielsen (2018) reflekterte fleire lærarar i studien rundt at auka fokus på psykisk helse også kan gjere elevane meir sjuke. Det same syner seg i noko grad i denne studien, der éin av informantane deler opplevinga av fokuset på psykisk helse og psykiske vanskar som ein balansegang. Det kjem fram at fleire rådgjevarar er opptekne av at ungdommane ikkje skal sjukleggjerast på skulen. Sjølv om ein liknande tankegang kjem opp i studien til Refsnes og Danielsen (2018), meiner Paternite (2005) at stort fokus på psykisk i helse i skulen heller er med på å redusere stigmatisering ved å søkje hjelp blant elevane.

Interessant i mi studie er altså at rådgjevarane opplever psykisk helsearbeid som ei del av si rolle som rådgjevar, men at dei likevel er noko usikre på kor bra det er å ha så mykje fokus på psykisk helse i skulen.

Informantar i studien nemner også at unge som vaksne i samfunnet stadig vert minna på kva ein skal gjere for å få det betre, blant anna gjennom diettar og program i sosiale media og aviser. På den måten meiner rådgjevarane at ungdommane kan få vanskar dei i utgangspunktet kanskje ikkje opplevde at dei hadde. Det vert her nemnt ein prestasjonskultur som fører til press og stress, noko Bakken (2018) i sin rapport fann at fleire og fleire ungdommar opplever. Fleire av rådgjevarane i denne studien er nemleg opptekne av at skulen skal vere ein frisk arena for elevane, og at elevane si psykiske helse ikkje skal vere heile livet deira, i alle fall ikkje på skulen. Informantane ynskjer at skulen skal vere ein stad som reduserer fokuset til ungdommane på prestasjonskultur, samstundes som fleire er klar over dei høge karakterkrava som fleire vidaregåande skular og høgare utdanning i dag har.

### **7.1.2 Problemavklaring**

I tillegg til å informere og halde kurs rundt psykisk helse, er dei sosialpedagogiske rådgjevarane, i likskap med lærarane i studien til Mazzer og Rickwood (2015), opptekne av å identifisere elevane sine bekymringar rundt psykisk helse. For å kunne hjelpe eleven med sosiale, personlege og emosjonelle vanskar slik som Forskrifta til Opplæringslova (2006, §22-2) seier at dei skal, så er det ifølgje informantane viktig å finne ut av korleis elevane har det, og kvifor dei har det slik. Rådgjevarane, som gjennomfører profesjonelle samtalar, må gjennomføre ei problemavklaring, analyse og tiltak (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, 2010).

Ifølgje rådgjevarane er dei svært opptekne av at elevane er meir enn berre ein elev. Sjølv om elevane er på skulen for å lære, så er det viktig å sjå heile ungdommen som individ, noko også den regionale planen for folkehelse 2014-2025 (Hordaland fylkeskommune, 2014) er oppteken av at skulane skal jobbe med. Rådgjevarane i denne studien opplever ofte, i samsvar med Samdal (2009), at eleven si velvære og trivsel heng saman med læring og prestasjonar. I tillegg til at psykiske vanskar kan påverke både læring, trivsel og motivasjon (Holen & Waagene, 2014; Samdal, 2009), opplever informantane også at eleven sitt val av studie ofte kan påverke ungdommane si velvære og prestasjon. Litt av det same grunnlaget peikar informantane med både utdannings- og yrkesrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving på



når dei fortel om fordelene med sine ulike ansvarsoppgåver. Det at det sosialpedagogiske og yrkesmessige sjeldan er uavhengig av kvarandre, gjer til at rådgjevarane opplever det som både spanande og nyttig å ha ansvar for begge rådgjevingsformene.

For å sjå heile eleven slik Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-1) seier at rådgjevarane skal, og for å kunne finne ut korleis eleven har det, er det ifølgje informantane viktig å høyre ungdommen si historie, ut i frå deira synspunkt. Det å vere nøytral og kunne lytte til elevane er basis for all hjelp (Brammer & MacDonald, 2003) og noko fleire av rådgjevarane meiner er viktig i relasjon med eleven. Funna syner at rådgjevarane ikkje fokuserer på å leite etter symptom hjå elevane, som dei meiner dei ikkje har kunnskap til, men at dei heller er ute etter å finne dei gode eller dårlege historiene slik elevane opplever det. Det kan syne til at informantane har ein heilskapleg visjon av helse. I staden for å fokusere på kva som er gale, er informantane meir opptekne av alle aspekt som er med på å påverke helsa til ungdommane, som til dømes læring, val, det sosiale, og familieliv. På så måte kan rådgjevarane sin visjon av helse stå i samanheng med WHO sin heilskaplege definisjon, der helse omhandlar fråvær av sjukdom i tillegg til mental, fysisk og sosialt velvære (WHO, 1986).

Rådgjevarane i denne studien framhevar heile tida tydinga av korleis elevane opplever eller tenkjer rundt ting, noko eg tolkar at står i samsvar med Langaard (2006) sine funn om at ungdommane og dei profesjonelle framheva autonomi som behov hjå ungdommen. Ved at dei sosialpedagogiske rådgjevarane fokuserer på elevane sine opplevingar, og ikkje minst gjev elevane moglegheita til å fortelje om det, gjev dei elevane moglegheita til å vere aktør i eige liv og ha kontroll (Langaard, 2006). Nettopp kontroll er eit viktig aspekt i det helsefremjande arbeidet ifølgje Mæland (2005). Informantane i studien sitt fokus på ungdommane sine opplevingar syner også kor viktig det er for rådgjevarane å setje elevane i sentrum, og prøve å sjå verda ut i frå elevane sitt syn og korleis det er å vere i deira situasjon.

Ei av oppgåvene til skulen er å sikre at elevane har det bra og bidra til deira personlege og sosiale utvikling (Opplæringslova, 1998, §1-1), noko ein kan gjere ved å nettopp blant anna støtte opp under elevane si indre kjensle av kontroll (Langaard, 2006). Sjølv om alle dei seks sosialpedagogiske rådgjevarane er einige i at oppgåva deira blant anna handlar om å snakke med elevane om korleis dei har det, så fortel fleire av informantane at utgangspunktet for samtale med elevane er individuelt. Korleis rådgjevarane kjem i kontakt med eleven varierer frå at dei tek kontakt med eleven sjølv, at elevane tek kontakt med rådgjevarane, eller at

lærarar eller andre tilsette i skulen tek kontakt med rådgjevarane angående ein elev. I tillegg fortel informantane at det er ulikt kor godt ein kjenner elevane som kjem inn til rådgjeving. Uansett kva utgangspunktet for samtalen er, så må ein utvikle eit godt forhold og ein god relasjon til eleven gjennom blant anna forståing, tillit og kommunikasjon (Schein, 2009). Nettopp her opplever informantane som både er rådgjevarar og lærarar at dei har ein fordel då dei gjerne kjenner elevane betre, og dermed har lettare for å utvikle ein god relasjon.

Blant dei som ikkje er lærarar i tillegg til rådgjevar, fann ein at det er ei stor utfordring i å ha nok tid til å skulle etablere ein god relasjon og tillit til eleven som gjer at han eller ho fortel opent og ærleg om si historie og situasjon. Det å ikkje kjenne godt nok til eleven, og eleven ikkje kjenner godt nok til rådgjevaren, opplevast som utfordrande i kommunikasjonen som er så viktig for relasjon til eleven (Schein, 2009). Mellom anna vert det nemnt at det kan skape utfordringar at ein ikkje kjenner til kvarandre sine kroppsspråk eller måtar å uttrykkje seg på. Likevel, blant dei som ikkje var lærarar, fann ein også informantar som ikkje opplever same utfordring. Det vert mellom anna erfart at lang erfaring med ungdom og ungdomsutfordringar gjer til at ein skjønar meir av kva som føregår hjå eleven, og at ein fortare finn ut kva som ligg bak det eleven føler på. Ei slik oppleving kan sjåast i samanheng med Bandura sitt omgrep om mestringsforventning. Det å ha ei oppleving av at likande oppgåver har fungert tidlegare kan tenkjast å vere i samanheng med at ein har hatt autentiske mestringsopplevingar, noko Bandura (2000) meiner er hovudkjelda til å utvikle forventning om mestring. Forventning om å mestre ei oppgåve er ifølgje Bandura (2000) mykje prega av tolking av tidlegare gjennomføring av liknande oppgåver. På så måte kan ein tenkje seg at jo lenger erfaring rådgjevarane har som sosialpedagogiske rådgjevarar, og jo fleire erfaringar dei får av suksess i oppgåvene dei gjennomfører, jo meir tru har dei på at dei vil få dei til. Og jo høgare forventning ein har til å mestre ei oppgåve, jo betre meiner Bandura (1997) at ferdigheitene i situasjonen vil vere.

For at elevane skal kunne opne seg opp om kva utfordringar dei opplever med tanke på sin situasjon og helse er det viktig at rådgjevarane er klar over si makt i situasjonen. Det at elevane kjem til rådgjevarane for hjelp gjev ei makt og kontroll til rådgjevarane, samstundes som det kan gjere elevane sårbare (Kvalsund & Allgood, 2009; Schein, 2009). Ettersom Schein (2009) peikar på viktigheita av medverknad og samarbeid i ein hjelperelasjon, samt at fleire av informantane i mi studie peikar på naudsynet av elevane sine historier, er ein ubalanse av makt og kontroll ikkje ynskjeleg. Blant informantane i denne studien som er lærar

i tillegg til rådgjevar vert det spesielt fokus på denne ubalansen, då fleire meiner at det å vere lærar gjev ei stor form for makt. Det å skulle bestemme lekser og gje karakterar er å ha makt, og noko informantane er klar over at dei må prøve å leggje til sides i rådgevinga. Ut i frå det informantane fortel kan det verke som at dei er bevisst seg sjølv og korleis dei trer fram i samhandling med elevane, noko som syner personleg kompetanse (Skau, 2011). Gjennom data finn ein at fleire av informantane uttrykkjer det som ein «hatt» dei må ta av seg. Ein må vere klar over kva tid ein er rådgjevar, og kva tid ein er lærar ifølgje fleire av informantane. Sjølv om informantane for det meste opplever at dette rollebytte går greitt, kunne dei likevel tenkt seg ei tydelegare oppdeling av arbeidsoppgåvene.

Langaard (2006) som fortel om ungdommane sitt behov for konfidensialitet når dei skal tru seg til nokon, gjer til at eg også tenkjer det er like viktig å gjere elevane klar over kva «hatt» rådgjevarane har på seg. I og med at rådgjevarar har ei teieplikt som er strengare enn lærarane, og teieplikta syner seg å vere viktig for fleire ungdommar, er det naudsynt at rådgjevarane gjer elevane klar på kva tid dei er rådgjevar og kva tid dei er lærar. På denne måten kan både rådgjevarane vere bevisst si makt og behovet for å balansere relasjonen, samstundes som at eleven kan kjenne seg trygg på teieplikta. I og med at tillit vert nemnt av Refsnes og Danielsen (2018) og Schein (2009) som viktig for ein god relasjon mellom rådgjevar og elev, kan det tenkjast at rolleavklaringa kan vere med på å skape ei tillit rundt konfidensialiteten i relasjonen.

Funna syner at rådgjevarane i denne studien poengterer viktigheita av å skape tryggleik i rådgjevarsituasjonen for å kunne identifisere ungdommane sine utfordringar. Ved å snakke om ting ungdommane interesserer seg for, ved å nytte ungdomane sitt språk og å nytte seg av uformelle rådgjevarrom opplever dei å kome nærare elevane, som igjen gjev dei eit betre bilete på kva vanskar dei opplever. I tillegg oppdaga eg på fleire av skulane sine storskjermar at fleire av rådgjevarane også møtte elevane på deira kanalar, blant anna gjennom snapchat. Nettopp det rådgjevarane gjer her kan vere med å skape kunnskap rundt ungdomskulturar og det som opptek ungdommane. Dette er i tråd med Langaard (2006) si studie der det vert konkludert med at det vert viktig å kjenne til ungdomskulturar, haldningar og verdiar for å kunne utvikle profesjonell hjelp. Det å kjenne til ungdomsmiljøa er også noko av grunnlaget for at fleire av rådgjevarane fortel at det er ein fordel å vere lærar i tillegg til rådgjevar. Ifølgje fleire informantar kjem ein nærare på ungdomssamfunnet med å vere i klasseromma, noko fleire opplever som verdifullt for rådgjevarrelasjonen. Ved å komme nærare eleven opplevast

det også lettare å identifisere kva som er eleven si utfordring og dermed også å vite korleis ein kan hjelpe dei vidare.

### **7.1.3 Oppleving av å vere mellomledd, tilrettelegging og oppfølging**

Etter å ha snakka med elevane om kva dei føler og tenkjer, så er rådgjevarane klare på at dei ikkje er noko helsepersonell, og at dei dermed ikkje vidare kan gjennomføre noko form for behandling. Majoriteten av informantane er utdanna lærar eller lektor, og er tydeleg på at dei ikkje har kompetansen innan psykisk helse som trengs til å skulle hjelpe eleven åleine. Funna syner at informantane fokuserer på oppgåver om å informere og tilvise elevane vidare, heller enn å gripe inn i psykiske helseproblem. Ettersom dei ikkje har utdanning innan psykologi, sosiologi eller psykisk helse, ynskjer informantane i liten grad å skulle handtere dette. Ut i frå utdanninga rådgjevarane har verkar det som at dei ikkje har tru på at dei effektivt kan utføre handlinga om å behandle eller gje vidare hjelp til elevane med psykiske vanskar, altså at dei har liten mestringsforventning (Bandura, 2000), og at dei difor ser behovet for å sende eleven vidare til nokon som kan det.

På spørsmål om eigen og skulen sin kompetanse rundt psykisk helse og psykisk helsearbeid seier dei fleste informantane sjølv at den er relativt god, men at dei også kunne hatt behov for meir kunnskap i fleire tilfelle. Ut i frå det informantane fortel kan ein difor argumentere for at grunnlaget for at informantane ser si oppgåve som å informere og tilvise vidare, i staden for å gripe inn i psykiske helseproblem, handlar om at majoriteten har manglande utdanning innan psykisk helse. Dei oppfattar sjølv at manglande utdanning er noko av grunnlaget for at dei ikkje er i stand til å gripe inn. Det kan verke som at rådgjevarane treng meir kunnskap for å gripe inn i psykiske helseproblem, noko som er i samsvar med Carr mfl. (2017) som meiner det vil vere nyttig med meir utdanning innan psykisk helse. I tillegg kan funna seiast å vere i samsvar med Iachini mfl. (2016) si studie, der ein fann at tilsette i skulen har behov for meir fagleg kunnskap om psykisk helse for å effektivt kunne respondere på psykiske helsebehov.

Dersom ein ser rådgjevarkompetansen ut i frå forventningane til fleire foreldre og elevar om at sosialpedagogiske rådgjevarar også skal kunne hjelpe til med helseproblem, som nemnt tidlegare, så kan ein seie at rådgjevarane opplever manglande kompetanse. Ei slik oppleving står i likskap til Ekornes (2015) si studie der lærarane opplevde eit gap mellom forventningar om at dei skal stille opp for elevar med psykiske plagar og lærarane sin kompetanse på området. På den andre sida kan ein også argumentere for at rådgjevarane i studien er bevisst

sin personlege kompetanse, då det blant anna dreier seg om å kjenne seg sjølv godt og sine grenser for kunnskap og kompetanse (Skau, 2011). Gjennom perspektiv for personleg kompetanse kan ein seie at rådgjevarane både veit kva dei kan og ikkje kan hjelpe til med, og at dei dermed er klar over kva tid elevane må tilvisast vidare til anna fagpersonell. På så måte har rådgjevarane god nok kunnskap om seg sjølv til å vite kva tid deira hjelp ikkje strekk til, og dermed også god kunnskap om korleis å hjelpe andre (Skau, 2011). I tillegg kan dei då seiast å utfylle Utdanningsdirektoratet (2009) sitt krav om at ein bør vere bevisst sin eigen kompetanse. Der rådgjevarane opplever kunnskaps- og kompetansehol verkar det til at andre i skulen, eller eventuelt samarbeid med andre i skulen, kan fylla desse kunnskapshola.

Fleire av informantane fortel at dei opplever seg sjølv som eit mellomledd eller lenkje mellom ulike instansar i skulen i det psykiske helsearbeidet. Blant anna opplever dei mykje samarbeid med lærarar, foreldre, skulehelsetenesta og leiinga i skulen. Opplevingane kan sjåast i samanheng med lærarane i studien til Refsnes og Danielsen (2018) som fortalte at dei først og fremst kontaktar rådgjevarar som ressurspersonar dersom elevar slit psykisk. I tillegg står det i tråd med Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-2) og Forskrift til Friskulelova (2006, §7-2) om at rådgjevarane skal ha tett samarbeid og kontakt med anna personell i skulen.

Opplevingane kan også sjåast i samanheng med lærarane i Mazzer og Rickwood (2015) si studie som meinte at rolla handla mykje om å også kommunisere med rådgjevarar om elevar si psykiske helse. Der rådgjevarane i mi studie verkar til å oppleve lærarane som viktige for å få eit heilskapleg bilete på eleven, verkar lærarane i studien til Mazzer og Rickwood (2015) til å sjå rådgjevarane som viktige samtalepartnarar i hjelpe til eleven. Fleire av informantane nemner helsesjukepleiarar som profesjonelle dei har kontakt med, spesielt på grunnlag av at rådgjevarane ofte opplever at helsesjukepleiarane har meir kunnskap til å kunne hjelpe eleven vidare med den psykiske helsa. Funna er i tråd med Buland mfl. (2010) som påpeikar at samarbeidet mellom tilsette i skulen er viktig ettersom dei møter elevane på ulike måtar, og dermed har ulik kunnskap. På same måte som lærarane i studien til Mazzer og Rickwood (2015) verkar rådgjevarane i mi studie til å kjenne seg sikre på oppgåva med å rettleie elevane vidare til passende hjelp.

På spørsmål om kva som er viktig i det psykiske helsearbeidet, og om det er noko som fungerer ekstra godt i hjelpe til elevane, svarar alle informantane samarbeidet i skulen. Eit tett samarbeid med andre tilsette og faggrupper i skulen er ei vanleg oppleving for

informantane, og det tverrfaglege samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018) verkar difor til å vere ein god ressurs. I tillegg til at rådgjevarane opplever at samarbeidet fungerer som ei god utveksling av kunnskap tilsette i mellom, som Glavin og Erdal (2018) meiner er viktig i eit samarbeid, opplever informantane også at eit slikt samarbeid ved fleire anledningar har fungert godt som hjelp til elevane. Dette syner igjen til at informantane ser heile eleven, og at dei har eit heilskapleg syn på helse. For informantane er det viktig å samarbeide med andre profesjonelle som kan adressere ulike behov eller viktige saker for ungdommane sitt velvære.

Det at rådgjevarane fort fortel om det å kontakte andre tilsette i skulen som ei løysing for samarbeid, eller at dei sender elevane vidare til anna fagpersonell, kan også tenkjast å ha ei forklaring i autentiske mestringsopplevingar (Bandura, 2000). Det at fleire rådgjevarar opplever suksess med å samarbeide med andre i skulen kan føre til at ein forventar at same suksessen skal skje igjen, og kan difor vere noko av grunnen til at dei sosialpedagogiske rådgjevarane fokuserer på samarbeidet. Som ei forklaring på kva som gjer samarbeidet mellom tilsette i skulen godt meiner fleire av rådgjevarane at dei veit kven dei skal vende seg til, dei veit kva dei andre kan bidra med, samt at dei har klare roller og ansvar. Alle forklaringane står dermed i samsvar med Glavin og Erdal (2018) sine fremjande faktorar for tverrfagleg samarbeid. I tillegg nemner to av informantane viktigheita av at elevtenesta, altså blant anna rådgjevarar, miljøterapeutar, helsesjukepleiar og skulepsykolog, held til i same område på skulen. Ei slik oppleving stemmer overeins med Lauritzen og Kårstein (2017) sine anbefalingar om at plassering av tenesta i skulen sit noko lunde samla for tett kontakt, samarbeid og informasjonsflyt.

Der Graham mfl. (2011) i si studie nemner gode prosessar for hjelp til eleven som viktig for deira psykiske helseproblem, kan det seiast at dei sosialpedagogiske rådgjevarane i denne studien opplever å vere ein del av denne prosessen. Eit godt samarbeid dei tilsette i mellom er ifølgje informantane også viktig med tanke på oppfølging og tilrettelegging, noko rådgjevarane ser på som si viktigaste rolle i det psykiske helsearbeidet. For å kunne vite korleis ein best mogleg skal leggje til rette for elevane i skulen, eller korleis ein på ein god måte skal følgje opp eleven, er ein avhengig av både lærarane si erfaring og kunnskap i klassen, samt gjerne også kunnskap frå helsepersonell eller andre instansar som er involvert i eleven. For å raskt kunne setje inn tiltak for barn og ungdom vert tverrfagleg samarbeid difor rekna som viktig (Glavin & Erdal, 2018).

Ettersom skuletrivsel kan påverke den psykiske helsa til elevane, samt at elevar si psykiske helse kan påverke skuletrivsel, skuleprestasjonar, motivasjon og opplevd mestring (Samdal, 2009), opplever rådgjevarane i studien det som viktig å finne tiltak som kan fungere for den einskilde elev. Det å ha motivasjon til å kome på skulen, samt at ein opplever å mestre skulen, meiner fleire av rådgjevarane er viktig for elevane. På så måte meiner rådgjevarane at deira oppgåve med å finne tiltak som gjer at elevane får oppleve motivasjon og mestring i skulen er avgjerande for eleven si helse. Mestring, velvære og funksjon er igjen viktige aspekt i helsefremjande arbeid (Mæland, 2005).

Det er viktig å notere seg at når informantane snakka om å implementere gode tiltak så reflekterte dei også rundt viktigheita av oppfølging. Gode tiltak vil ikkje kunne fungere på same måte om ein ikkje klarar å følgje dei opp. I likskap med lærarane i studien til Refsnes og Danielsen (2018), opplever rådgjevarane i denne studien oppfølging og jamleg kontakt med elevane som avgjerande for elevar si psykiske helse. På same måte som ein treng tett kontakt med andre tilsette i skulen når ein skal finne tiltak til elevane, opplever rådgjevarane at den tette kontakten også er like viktig i oppfølginga. Her opplever fleire av rådgjevarane at fungerande ressursteam er særskilt viktige. Der ressursteama skal arbeide førebyggjande, spesielt med elevane sitt skulemiljø og satsing mot fråfall (Hordaland fylkeskommune, 2007), påpeikar Glavin og Erdal (2018) at møta også bør planleggjast og følgje eit fast mønster for tidspunkt av møta. I det store og det heile opplever rådgjevarane at samarbeidet og oppfølginga til elevane fungerer, men at dei av og til opplever mangel på ressursar og tid. Eit godt samarbeid i skulen og tett oppfølging av eleven opplever rådgjevarane i studien som nøkkelområde for deira rolle i det helsefremjande arbeidet.

## **7.2 Opplevde utfordringar i arbeidet med psykisk helse hjå elevar**

Sjølv om rådgjevarane er klare på at dei trivst i eiga stilling, at psykisk helsearbeid i skulen er viktig og at det er behov for sosialpedagogisk rådgjeving, så opplever dei likevel utfordringar i arbeidet med elevar si psykiske helse. Størst utfordringar verkar det som informantane opplever i arbeidet med elevane sitt beste, tid og ressursar, samt med tanke på deira kompetanse som rådgjevar.

### **7.2.1 Elevane sitt beste**

I likskap med at ressursteama skal arbeide mot fråfall i skulen (Hordaland fylkeskommune, 2007), opplever også fleire av dei sosialpedagogiske rådgjevarane at deira arbeid handlar om

å få elevar til å fullføre vidaregåande skule. I skulen i dag er det fortsatt eit fokus på førebygging og fråfall (Edvardsen, Hovland & Thorød, 2019). Sjølv om fleire av informantane i studien skjønner kvifor ein ynskjer at skulen skal ha flest mogleg som fullfører utdanninga, opplever dei likevel utfordringar med nettopp det. Same utfordringa som Buland mfl. (2011) nemner i si studie med å skulle ta vare på både ungdommane og samfunnet sine behov, opplever også fleire av dei sosialpedagogiske rådgjevarane i denne studien. Blant anna opplever informantane det som utfordrande å skulle jobbe mot at ein elev skal fullføre, når dei sjølv tenkjer at det beste for eleven ikkje er å fullføre vidaregåande skule akkurat no.

Rådgjevarane er blant anna fokusert på det Samdal (2009) fortel om, nemleg at den psykiske helsa til elevane kan gå ut over skuletrivselen, prestasjonar og skulemotivasjon. Dersom elevane slit med den psykiske helsa, samstundes som dei manglar motivasjon for skulen, opplever rådgjevarane at det ikkje alltid er til det beste å jobbe for å få elevane til å fullføre skulegangen. Igjen syner informantane til eit heilskapleg syn på elevane, samt at helsa og velvære er kompleks. I tillegg til å fokusere på elevane sine prestasjonar er rådgjevarane også like interessert i å motivere og hjelpe dei til eiga velvære. Rådgjevarane tenkjer at det rett og slett for nokon er til det beste å slutte på skulen, for ein periode. På den andre sida opplever også rådgjevarane at elevane gjerne har valt feil studie og at dei ser at det går ut over motivasjonen og helsa til elevane. Også her møter rådgjevarane på utfordringar med å vite at ein gjerne kan bli målt på fullføring, samstundes som ein ynskjer det beste for ein kvar elev. Ut i frå det informantane fortel kan det sjåast som at rådgjevarane kjenner elevane og situasjonen deira godt, og at reglar, program eller planar av og til kan vere langt unna det som faktisk er den einskilde ungdom sin realitet. I staden for å sjå på ein overordna instruks, er rådgjevarane opptekne av å sjå kvar einskild elev for den han eller ho er, og kva som er best for kvar einskild.

Funna i studien syner at rådgjevarane er klar over elevane sine individuelle forhold, ynskjer og behov. Det som er til det beste for ein elev, treng ikkje naudsynt vere til det beste for ein annan. Basert på dette vert avgjersla om å ta ein pause frå skulen sett på som ein moglegheit og til det beste for nokon av ungdommane. Slik som Bakken (2018) synte til, så er det også eit mindre tal ungdom som opplever eit så høgt press at det går ut over helsa. Fleire informantar, i samsvar med Bakken (2018), fortel at dei ikkje ynskjer å bidra til noko som seinare kan gjere ting verre for eleven. Fleire rådgjevarar er klar på, sjølv om dei er rådgjevarar, at dei ikkje ynskjer å gje råd. Dei opplever det aller viktigast at elevane er aktør i eige liv (Langaard,



2006), og at dei dermed skal oppføre seg meir som rettleiarar heller enn rådgjevarar. Elevane skal få bestemme sjølv, og der dei som rådgjevarar skal hjelpe dei på vegen. Informantane erkjenner at det dei sjølv tenkjer er til det beste for eleven, det skulen tenkjer er til det beste for eleven og det eleven sjølv meiner er til det beste, av og til kan vere motsetnadar og som skapar eit opplevd dilemma i rådgjevarane sitt arbeid. Rådgjevarane i denne studien viser likevel til ei tilnærming som peikar på viktigheita av elevane si eiga mening. Det aller viktigaste er kva elevane sjølv ynskjer, og at dei som rådgjevarar skal vere ei støtte til elevane mot å nå elevane sine mål.

### **7.2.2 Tid og ressursar**

Til trass for ulikt organiserte arbeidsoppgåver, er rådgjevarane fornøgd med deira posisjon og arbeidsoppgåver. Dei ulike stillingane til rådgjevarane, og deira eiga oppleving av den, syner til at det ikkje treng å vere noko fasit på rådgjevarorganiseringa. Likevel blei det funne ei felles oppfatning blant informantane, nemleg at dei opplever for få ressursar i deira jobb som sosialpedagogisk rådgjevar. Blant anna vert det sagt at det går mykje ressursar til eit få tal elevar med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar, jamfør Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-2), noko som gjer at dei dermed ikkje klarar å hjelpe alle elevane slik Utdanningsdirektoratet (2015) meiner er viktig. Opplevd mangel på tid og ressursar hjå informantane kan også vere relatert til korleis dei ser si rolle i det psykiske helsearbeidet. Ettersom det kjem fram at informantane opplever tilrettelegging og oppfølging som si rolle, og at det vert nemnt at dette arbeidet tek tid, kan mangel på tid og ressursar vere relatert til deira opplevde rolle.

I tillegg vert det hjå rådgjevarane i studien opplevd manglande tid til å oppfylle fleire stillingar, som blant anna lærar og rådgjevar eller utdannings- og yrkesrådgjevar og sosialpedagogisk rådgjevar. Når tida opplevast som knapp, avgjer informantane i kva posisjon dei investerer mest tid. Vanlegvis resulterer det for informantane i å bruke mykje tid til det sosialpedagogiske arbeidet, då dei i samsvar med Bakken (2018) si studie opplever at det er her det er størst behov. På så måte vert det mindre tid til andre oppgåver som blant anna å vere ein god lærar og å vere til stades som karriereretleiar. Alt dette, mangel på tid og ressursar som rådgjevarane i denne studien opplever, er i tråd med Buland mfl. (2011) si studie som uttrykte naudsynet av meir rådgjevarressurs.

For å kunne hjelpe alle elevane med sine sosiale, personlege og emosjonelle vanskar

(Opplæringslova, 2006, §22-2), og at alle elevane i skulen skal få moglegheita til å få same tilbod jamfør Utdanningsdirektoratet (2015), så meiner rådgjevarane at dei treng meir tid, eller at skulen skulle hatt større ressursar på området. I likskap med Bakken (2018) opplever rådgjevarane eit stort omfang av psykiske vanskar hjå elevar, og at dei dermed ikkje har tida til å hjelpe alle. Opplevingane står i likskap med studien til Graham mfl. (2011) som synte til lærarar som opplevde behov for fleire skulerådgjevarar. Dei sosialpedagogiske rådgjevarane i denne studien opplever også, i samsvar med Mæland (2005) si studie, at det i skulen også er for liten ressurs til helsesjukepleiarar, og kanskje til og med også skulepsykologar. Gjennom data fann ein også informantar sin frustrasjon rundt at det til stadigheit kjem nye oppgåver dei skal gjennomføre, men at dei ikkje får fleire ressursar eller moglegheit for ny kunnskap. Informantane peikar difor på at det skal bli interessant med den nye læreplanen om folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020), der dei opplever at det igjen vert forventa meir av skulen og dei som rådgjevarar, utan at det vert gitt meir ressursar. Ut i frå det informantane fortel verkar det som at grensa er nådd for arbeidsoppgåver dei kan ha. Sjølv om den nye læreplanen vert opplevd som viktig og spanande, verkar det som fleire opplever den som ei ny arbeidsoppgåve i ein kvardag som allereie er full.

### **7.2.3 Kompetanse**

Sjølv om informantane fortel å ha søkt vidareutdanning innan sosialpedagogisk rådgjeving har dei av ulike grunnar ikkje fått gjennomført det. Mangelen på utdanning innan sosialpedagogisk rådgjeving vert sett på som ei utfordring eller hinder til å suksessfullt oppfylle oppgåva som rådgjevar. Blant anna opplever rådgjevarane det utfordrande, i samsvar med det som er blitt nemnt tidlegare, at dei opplever at forventningane til dei er høgare enn det dei sjølv opplever å kunne gjennomføre. Rådgjevarane har i fleire tilfelle ikkje tru på at deira kompetanse er nok til å gjennomføre ein del omsorgsoppgåver, og dei verkar difor heller ikkje til å ha motivasjon eller ynskje om å byrje på oppgåva, jamfør Bandura sin teori om mestringsforventning (Manger mfl., 2012). Informantane sine opplevingar kan sjåast i samsvar med Buland mfl. (2011) sin sluttrapport som viste at rådgjevarar med etter- og vidareutdanning opplevde det som både relevant og nyttig. Samstundes som rådgjevarane i denne studien opplever at mangel på utdanning kan vere utfordrande, blei utdanninga og kursing på feltet også, spesielt hjå éin informant, opplevd som nyttig.

Fleire av informantane sitt ynskje om meir kompetanse, samt at dei ikkje har fått moglegheita for meir utdanning, kan seiast å stå i motsetnad til Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-4)

om at skulen skal sikre rett og naudsynt kompetanse hjå rådgjevarane. Informantane si oppleving står også i motsetnad til Buland mfl. (2011) sin rapport om at tilbodet om etter- og vidareutdanning for rådgjevarar var blitt betre. Ifølgje Utdanningsdirektoratet (2015) skal rådgjevinga etablerast i system for etter- og vidareutdanning, noko det verkar som informantane i denne studien opplever lite av. På same måte som at det ikkje alltid samsvarar mellom reglar, planar og realitet med tanke på elevane sitt beste, kan ein basert på funna også sjå motsetningar mellom lover, politikk og kva som faktisk er realiteten med tanke på kompetanse til rådgjevarar. Mellom anna vert det nemnt hjå rådgjevarane at dei ikkje naudsynt har manglande kunnskap i utgangspunktet, men at det er eit felt som stadig er i utvikling og som difor krev jamleg fagleg påfyll. Fleire informantar nemner at det sosialpedagogiske feltet og feltet for psykisk helse utviklar seg fort.

Ettersom Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-4) påpeikar at skuleeigar har ansvar for naudsynt kompetanseutvikling, verkar det ut i frå informantane som at ikkje alle skuleeigarar har gjennomført kompetanseutviklinga. Til trass for politikk som tek sikte på å fremje fagpersonar sin kompetanse, så syner det seg altså at det ikkje er like enkelt i praksis, då skulane møter på fleire utfordringar. Ut i frå informantane handlar det ikkje berre om utdanning dei har i botn i deira arbeid, men at det like mykje dreier seg om å oppdatere seg på feltet som utviklar seg fort. På same måte som dei er einig i at erfaring av å ha jobba i stillinga kan vere til hjelp, er fleire også av den oppfatning at kurs og vidare- og etterutdanning er naudsynt for å kunne vere til best mogleg hjelp for elevane på eit felt som stadig utviklar seg. Der meir enn halvparten i Buland mfl. (2010) ynskja meir kunnskap om psykososiale utfordringar og behov for meir kunnskap om rådgjeving, poengterer informantane i denne studien noko av det same.

På same måte som lærarane i Mazzer og Rickwood (2015), er informantane i denne studien svært opptekne av at dei ikkje er helsepersonell, at dei ikkje har utdanning innan psykisk helse og at dei dermed ikkje skal behandle elevar med psykiske vanskar. Likevel verkar det på fleire av informantane som at dette av og til vert forventa frå omgjevnadane. I likskap med lærarane i Larsen (2011), som gjev uttrykk for varierende opplevingar av eiga kompetanse på å undervise om psykisk helse, gjev rådgjevarane uttrykk for varierende kompetanse i å møte elevar med psykiske vanskar i ein rådgjevarsituasjon. Slik mangel på kunnskap kan sjåast i samband med at informantane er klar over kva dei kan og ikkje, og dermed har god personleg kompetanse (Skau, 2011). Likevel kan manglande opplevd kompetanse og

utdanning også føre til at rådgjevarane får mindre tru på at dei kan gjennomføre oppgåver knytt til psykisk helse og elevar sine psykiske vanskar (Bandura, 2000), og dermed vere ei utfordring for det sosialpedagogiske arbeidet.

Eit argument for at rådgjevarane bør ha meir utdanning innan psykisk helse kan også sjåast ut i frå Kern, Mathur, Albrect, Poland, Rozalski og Skiba (2017). I deira artikkel blei det påpeika viktigheita av at alle tilsette i skulen har behov for trening og læring innan psykisk helse og psykiske vanskar. Dei meiner at tilsette i skulen er i ein unik moglegheit til å kunne bli trena til å kjenne igjen symptom på psykiske vanskar hjå elevar, samt kjenne til linken mellom vanskane, evaluering og intervensjonar. Ut i frå Kern mfl. (2017) kan ein difor også argumentere for at meir læring til rådgjevarane rundt psykisk helse også kan gjere dei betre rusta til å gje gode intervensjonar og tiltak til elevane, noko informantane som tidlegare nemnt i funna ser på som ei av sine viktigaste oppgåver.

Sjølv om fleire informantar opplever utfordringar i enkelte tilfelle med tanke på manglande utdanning, skal det likevel seiast at fleire av rådgjevarane som har jobba i stillinga si over lengre tid, eller med liknande oppgåver tidlegare, opplever at erfaringane kjem godt med i arbeidet. På så måte verkar det som at lengre erfaring i tenesta og arbeidet kan kompensera for manglande teoretisk kunnskap. Tid og erfaring verkar til å spele ei viktig rolle i å overkomme utfordringa med manglande utdanning. Det kan verke som at modellæring, der ein har tidlegare erfaring og suksess i liknande oppgåver, har ført til at fleire av rådgjevarane opplever tru på at dei kan mestre oppgåvene, sjølv om dei ikkje har den formelle kompetansen (Bandura, 2000). Ein slik tankegang støttar Utdanningsdirektoratet (2009) si meining om at sosialpedagogiske rådgjevarar bør ha yrkeserfaring og god kjennskap til skulen. Likevel kan det tenkjast, ut i frå opplevde utfordringar og ynskje om meir utdanning, at rådgjevarane ville følt seg endå tryggare i arbeidet med psykisk helse dersom dei fekk betre tilgang til kurs og etter- og vidareutdanning. Det kan sjåast i samanheng til Carr mfl. (2017) si studie som fann at det var nyttig for lærarane å få utdanning og litteratur innan psykisk helse for å betre kunne imøtekomme elevane sine psykiske helsebehov. Til trass for at tid og erfaring syner å ha tyding i rådgjevingstenesta og for rådgjevarane si mestringskjensle i arbeidsoppgåvene, er også erfarne rådgjevarar i denne studien einige i at det ville vore nyttig med meir utdanning.

Informantane opplever, som nemnt, å ha noko kunnskap om psykisk helse og psykiske vanskar, at dei prøver å halde seg oppdatert, men at dei stadig treng meir kunnskap. Slik som

informant B fortel det: «Alle snakkar om det, at me treng meir kunnskap». Ut i frå det informantane fortel i intervju, opplever eg at dette verkar til å stemme. Då informantane skulle seie noko om kva dei opplevde som utfordrande med arbeid med psykisk helse fortalte dei om ulike konkrete psykiske vanskar hjå elevane. Igjen snakkar fleire av rådgjevarane om behov for fagleg påfyll då feltet endrar seg fort, samt nytta av samarbeid med anna fagpersonell i skulen. Der eiga utdanning og kunnskap ikkje lenger strekk til, uttrykkjer rådgjevarane fordelene og nytta av eit godt samarbeid i skulen og elevtenesta. Eit slikt utgangspunkt for tverrfagleg samarbeid er ifølgje Glavin og Erdal (2018) særskild viktig, då ein får eit best mogleg samarbeid blant anna når ein veit kva begrensingar ein sjølv har, ein veit kva den andre parten kan bidra med, samt kvifor dette er viktig for å kunne hjelpe eleven.

### **7.3 Samarbeid med barnevernet**

Ei målsetting med studien var også å få eit innblikk i korleis dei sosialpedagogiske rådgjevarane opplever samarbeidet med barnevernstenesta. I denne delen av oppgåva vil eg, ut i frå teori og forskning, diskutere opplevingane til informantane rundt lovverk og teieplikt, kunnskap, tid og ressursar, samt ynskje om meir samarbeid med barnevernet.

#### **7.3.1 Lovverk og teieplikt**

Som det blei presentert i funna verkar alle informantane til å vere bevisst sin opplysningsplikt jamfør Opplæringslova (1998, §15-3). Informantane nemner barnevernet som ein viktig ressurs dersom dei oppdagar at elevane ikkje har det bra heime eller på skulen. I likskap med Bru, Idsøe og Øverland (2016) er dei sosialpedagogiske rådgjevarane i denne studien klar over sine ressurs- og faglege begrensingar, og opplever at fleire av elevane sine vanskar er så omfattande at dei treng hjelp frå andre hjelpetenester. Eit tverrfagleg samarbeid med barnevernet vil då kunne gje god støtte til rådgjevarane for vidare arbeid med elevane (Glavin & Erdal, 2018). Sjølv dei informantane som vurderer seg sjølv til å ha lite kontakt med barnevernet er klar over sin plikt til varsling, og har tett dialog med leiinga i skulen.

Basert på funna, som viste at rådgjevarane ser det som viktig å kontakte rektor og leiinga dersom dei tenkjer at barnevernet bør kontaktast, er det grunn til å tenkje seg at informantane ser ut til å følgje retningslinjene i Opplæringslova (1998, §9A-4). Rådgjevarane sin kontakt med rektor og leiinga kan igjen koplust opp mot tidlegare funn i denne studien som syner at rådgjevarane ser på seg sjølv som eit mellomledd. Medan nokon rådgjevarar sjølv oppdagar

elevlar som ikkje har det trygt og godt, opplever andre at lærarar kjem til dei med elevlar dei meiner ikkje har det trygt og godt. Når rådgjevarane då igjen har plikt til å varsle rektor kan eit slikt funn tenkjast å vere eit uttrykk for korleis dei ser seg sjølv som mellomledd. Spesielt i dei tilfella der lærarar kjem til rådgjevarane med elevlar dei meiner treng hjelp, og der rådgjevarane igjen kontaktar rektor og leiinga, kan det ha samband med kjensla til rådgjevarane av å ha ei rolle som ei lenkje mellom instansar.

Sjølv om dei seks informantane syner til noko ulike måtar for å kontakte barnevernet, verkar alle informantane til å vere klar over, jamfør Glavin og Erdal (2018), kven dei skal vende seg til og kven som har ansvaret i skulen for å kontakte barnevernstenesta. Forskrift til Opplæringslova (2006, §22-2) og Forskrift til Friskulelova (2006, §7-2) fortel at personalet i skulen skal ha tett kontakt med blant anna barnevernstenesta. Sjølv om denne forskrifta ligg under retten til sosialpedagogisk rådgjeving i skulen, verkar det til at denne ansvarsdelen, for nokon av informantane, er sett til å vere leiinga si oppgåve, heller enn dei sosialpedagogiske rådgjevarane. Både rådgjevarane som har direkte kontakt med barnevernstenesta sjølv, og rådgjevarane som sjeldan har kontakt med tenesta, ser ut til å vere nøgd med korleis ansvaret er delt. På same måte som med organiseringa av rådgjevinga kan det tolkast som at informantane tenkjer at det ikkje naudsynt er eit behov for eit fast oppsett på ansvarsfordelingane rundt melding til barnevernet i skulen.

Fleire informantar opplever at barnevernsvakta er god å ha dersom ein har spørsmål. I kontakten med barnevernstenesta treng det ikkje alltid handle om barn som ikkje har det trygt og godt, men at det av og til handlar om rådgjevarane sitt behov for meir kunnskap. På så måte kan ein tenkje seg at fleire rådgjevarar ser på barnevernstenesta som eit rettleiingsorgan. I dei tilfella der rådgjevarane ikkje har mestringsforventning, altså at dei tenkjer at dei ikkje kan handle effektivt ut i frå dei ferdigheitene og kunnskapane dei har (Bandura, 2000), vel dei å innhente kunnskapar og erfaringar frå barnevernstenesta. Det at rådgjevarane spør etter kunnskap hjå barnevernet, samt at barnevernstenesta er tilgjengeleg for kunnskapsutveksling, er ifølgje Glavin og Erdal (2018) ein viktig føresetnad for eit tverrfagleg samarbeid som skal finne ut kva som er til det beste for ungdommen. Den låge terskelen dei sosialpedagogiske rådgjevarane har for å ta kontakt med barnevernstenesta kan vere i kontrast med Baklien (2009) si studie av lærarar som fortalte om høg terskel for å ta kontakt med barnevernet. På den andre sida kan funna likevel sjåast i tråd med og støtte opp under Holterman, Reese og Henriksen (2017) som synte til ei auke av tilvisingar frå skulen til barnevernet dei siste ti åra,

samt rapporten til Buland mfl. (2010) som synte til rådgjevarar som opplevde det regionale og fylkeskommunale nettverksarbeidet som viktig.

Sjølv om informantane verkar til å klar over si plikt til varsling, samt at dei anerkjenner viktigheita av samarbeid med barnevernet, opplever dei utfordringar med lovverket i det tverrfaglege samarbeidet. Fleire av informantane opplever, i samsvar med Barne og familiedepartementet (2000), at lovgrunnlaget av og til kan verke som ei barriere for samarbeid. Dei sosialpedagogiske rådgjevarane arbeider med mange ungdommar som er i skiljet mellom å vere ungdom under 18 år og myndig. Alderen på elevane verkar til å vere noko fleire av dei sosialpedagogiske rådgjevarane meiner er grunnen til lite eller manglande samarbeid med barnevernet. Sjølv om tverrfagleg samarbeid mellom skule og barnevern gjev moglegheiter til å setje inn tiltak raskt (Glavin & Erdal, 2018), opplever fleire av rådgjevarane at nettopp alderen til elevane gjer at barnevernet seier i frå seg ansvar eller samarbeid med skulen.

Gjennom data peikar informantane på elevane sin alder som ei begrensing for deira rett til barnevernstiltak og difor også ei begrensing i rådgjevarane sitt samarbeid med institusjonen. Fleire har opplevd å bli avvist av barnevernstenesta på grunn av ungdommen sin alder. Spesielt diskuterte informantane at lovverket vert ekstra vanskeleg etter fylte 18 år, og at ein difor må vere fokusert på å hjelpe og finne riktig tiltak før eleven vert myndig. Barnevernet si mangel på det å ta ansvar er ifølgje informantane, samt slik som Glavin og Erdal (2018) fann, ei hindring for samarbeid, og noko som fleire av rådgjevarane har opplevd i sitt arbeid. Ut i frå fleire av informantane kan det verke som plikta skulen har til å seie i frå til barnevernet og alderen på ungdommane av og til kan verke mot kvarandre, og dermed vere ei utfordring for dei sosialpedagogiske rådgjevarane. I nokre tilfelle kan det sjå ut som rådgjevarane tenkjer at barnevernstenesta kan vere til hjelp for eleven, men der barnevernstenesta avviser saka på grunn av eleven sin alder. Det kan også verke som at rådgjevarane i enkelte tilfelle tenkjer at eleven eller dei sjølv kunne hatt god hjelp frå barnevernstenesta, men der dei vel å vente med kontakt med tenesta fordi dei tenkjer seg at barnevernet vil respondere med at dei ikkje kan hjelpe på grunnlag av eleven sin alder.

Lovverket til barnevernstenesta og skulen gjer det også, ifølgje tre av dei sosialpedagogiske rådgjevarane i studien, vanskeleg i samarbeidet med barnevernstenesta med tanke på teieplikt. I likskap med dei barnevernstilsette i studien til Harsheim og Østtveiten (1995) og lærarane i

studien til Ekornes (2015), opplever dei tre informantane i denne studien utfordringar i teieplikta. Det at barnevernstenesta har ei strengare teieplikt enn tilsette i skulen (Eriksen & Germeten, 2012) opplevast blant informantane som forståeleg, samstundes som dei opplever at det kan vere utfordrande. Teieplikta til barnevernet opplevast blant nokre av informantane, på same måte som lærarane i Baklien (2009), av og til å hindre deira arbeid med oppfølging og tilrettelegging, som tidlegare sett er noko dei sosialpedagogiske rådgjevarane ser på som si viktigaste oppgåve. Det å skulle følgje opp ein elev og finne best mogleg tilrettelegging for han eller ho vert sett på som vanskeleg når ein ikkje heilt veit kva som skjer på heimebane hjå eleven. Ut i frå rådgjevarane verkar det som at dei treng jamleg informasjon og oppdateringar frå barnevernstenesta for at dei som rådgjevarar skal kunne gje best mogleg hjelp og oppfølging. Likevel, i staden for å høyre med barnevernet om korleis det går, og samarbeide om kva som er lurt for vegen vidare til eleven, må rådgjevarane ofte leve i uvisse, eller eventuelt stole på det eleven eller foreldra vel å fortelje. Det ser ut til at ein slik informasjon frå elevane i nokre tilfelle verkar til å opplevast usikkert med tanke på å skulle hjelpe eleven best mogleg, og at det difor hadde vore betre med meir informasjon frå barnevernstenesta.

Sjølv om Barnevernlova i 2009 fekk særskilt plikt til å gje tilbakemelding til offentlege meldarar, samt at barnevernstenesta har fleire unntaksreglar som opnar opp for informasjonsutveksling og samarbeid (Eriksen & Germeten, 2012), opplevast det likevel for nokre av informantane som at det fortsatt ikkje er nok for eit optimalt samarbeid. Sjølv om dei respekterer og forstår teieplikta, kunne fleire av informantane likevel tenkje seg at informasjonsutvekslinga til barnevernet var endå meir utfyllande. I fleire saker verkar det til at manglande informasjon til rådgjevarane og skulen fører til ei manglande felles forståing av kva som er problemet, samt lite tydeleg ansvarsfordeling, noko som Glavin og Erdal (2018) er klar på at er viktig i eit tverrfagleg samarbeid. Ein av informantane er likevel usikker på om manglande informasjon frå barnevernstenesta omhandlar ei streng teieplikt. Informanten, som sjølv har jobba innanfor barnevernstenesta, nemner eit høgt press på barnevernstilsette. Han kan tenkje seg at manglande informasjonsutveksling kan handle om manglande erfaring blant tilsette, heller enn ei alt for streng teieplikt. Informanten si oppfatning kan sjåast i samanheng med samarbeidsbarriera om manglande informasjon som blei funne i Baklien (2009), der det gjerne er snakk om at teieplikta vert tolka for strengt. Sjølv om teieplikta til barnevernstenesta er strengare enn skulen si teieplikt, er det ikkje naudsynlegvis denne som er til hindring for samarbeid, men heller korleis dei barnevernstilsette tolkar teieplikta. Forståinga av at barnevernstilsette si tolking av teieplikta kan vere til hinder for tverrfagleg samarbeid kan



støttast i at informantane i denne studien til stadigheit nemner vekslende erfaringar med barnevernet, der dei påpeikar at samarbeidet gjerne er veldig personavhengig. Nokre gonger fortel informantane at dei er fornøgd med samarbeidet, medan andre gonger opplever dei å ha fått for lite informasjon og er mindre fornøgd. Litt overraskande er det at så få informantar reflekterer rundt kvifor dei tenkjer seg at samarbeidet er så personavhengig, og kva som gjer barnevernstilsette så ulike.

Ei utfordring som kjem fram hjå informantane er at rådgjevarar skal tenkje på eleven som treng hjelp, samstundes som dei skal tenkje på resten av elevane i skulen. Det vert opplevd som vanskeleg at rådgjevarane forstår at deltaking i skulen er til det beste for eleven, samstundes som dei må tenkje på fellesskapet og resten av elevane i skulen sitt miljø og trivsel. Rådgjevarane skal altså kunne hjelpe elevar med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar og samarbeide med andre hjelpeinstansar utanfor skulen (Forskrift til Opplæringslova, 2006, §22-2) samstundes som dei skal sikre at elevane i skulen har eit tygt og godt skulemiljø, jamfør Opplæringslova (1998, §9A-2). Ut i frå det informantane fortel kan det verke som at lovverket og arbeidsoppgåvene til rådgjevarane i enkelte tilfelle syner seg å vere lite foreinelege og verke som motsetnad, og dermed også skape utfordringar i dei sosialpedagogiske rådgjevarane sitt samarbeid med barnevernet. Barnevernstenesta sitt fokus på den einskilde elev, og skulen sitt behov for å tenkje på heile skulemiljøet kan ifølgje informantane skape utfordringar. Det som opprinneleg er ei felles utfordring og eit felles mål for skulen og barnevernstenesta (Glavin & Erdal, 2018, s.28) kan i enkelte tilfelle verke til å utvikle seg til å bli ulike utfordringar og ulike mål. Frå å vere einige om å hjelpe ein einskild elev, kan det tverrfaglege samarbeidet bli utfordra med at skulen treng å tenkje på skulefellesskapet, noko barnevernstenesta verkar å ha mindre forhold til. Samstundes som målsettingane til barnevernstenesta og skulen kan utvikle seg til å bli ulike i samarbeidet, kan det verke som at dei sosialpedagogiske rådgjevarane også kan oppleve utfordringar med motsetnad og dilemma mellom mål for eleven og mål for skulemiljøet.

### **7.3.2 Tid og ressursar**

På trass av at informantane opplever mangel på tid i eige arbeid, og i motsetnad til lærarane sin opplevde manglande tid for samarbeid i studien til Ekornes (2015), er det barnevernstenesta sin manglande tid og ressursar som står i fokus hjå rådgjevarane i samarbeidet med barnevernstenesta i denne studien. Sjølv om rådgjevarane opplever barnevernstenesta som tilgjengeleg og mottakeleg for spørsmål, opplever dei likevel at

barnevernstenesta ved fleire tilfelle ikkje er mogeleg å få tak i eller at dei brukar lang tid på å svare. Fleire av informantane nemner at dei ser at barnevernstenesta har stort arbeidspress og for mykje å gjere, og opplever, i likskap med lærarane i Baklien (2009) si studie, at barnevernet har lite tid til samarbeid med skulen. Nokre av informantane fortel at barnevernstenesta gjerne har meir akutte saker som dei prioriterer, og at det difor opplevast som at dei av og til ikkje er tilgjengeleg for kontakt og møte. Lauvås og Lauvås (2004) fortel at det å skulle investere i eit tverrfagleg samarbeid tek tid, i tillegg til at det først på lang sikt vil opplevast som produktivt. På så måte kan det difor vere vanskeleg for tilsette i barnevernet å leggje vekk arbeid med klientane til fordel for eit mindre akutt samarbeid med skulen, og kan vere noko av årsaka til at rådgjevarane av og til kjenner seg nedprioritert av barnevernet.

I samsvar med Baklien (2009) opplevast barnevernstenesta si tidsavgrensing og manglande ressursar som ei stor barriere for godt samarbeid hjå informantane. I tillegg står funna i studien i samsvar med Skare (1996) som peikar på manglande ressursar som tydeleg hinder for samarbeid. Ein av informantane fortel om eit barnevern som litt for enkelt overlèt ansvaret til skulen åleine, og at samarbeidet då «renn litt ut i sanden». Ved å overlata ansvaret til skulen, og å be dei ta kontakt dersom det er noko dei lurar på, gjer at ein mistar det essensielle i tverrfagleg samarbeid som omhandlar samspel og det å arbeide saman (Glavin & Erdal, 2018). Funna syner at det sjeldan opplevast at det handlar om ei felles avgjersle om at skulen skal ta over heile ansvaret, men at dette er noko rådgjevarane opplever barnevernstenesta gjer for å spare tid og ressursar. Ved at barnevernstenesta gjev alt ansvar til skulen kan ein også miste noko av det viktige med tverrfagleg samarbeid, og som informantane opplever at ofte er naudsynt for å kunne hjelpe eleven, nemleg god støtte frå andre yrkesutøvarar i krevjande saker (Glavin & Erdal, 2018).

Ein annan informant fortel om eit barnevern som ved fleire anledningar ikkje dukka opp i planlagde møte på grunn av manglande tid. I samsvar med Glavin og Erdal (2018) om at alle må gjere ein innsats for godt tverrfagleg samarbeid, opplever informanten at mangel på innsats frå barnevernet gjer til at det vert mykje meir arbeid på skulen, samt at ein gjev eit signal til eleven om at han eller hennar sak ikkje er så viktig. Barnevernstenesta kan med dette synast å vise manglande respekt (Glavin & Erdal, 2018). I og med at rådgjevarane frå før av nemner at dei har mykje arbeid og mangel på tid, kan manglande innsats frå barnevernet opplevast som endå meir arbeid til skulen som dei eigentleg ikkje har tid til å gjennomføre. I staden for å ha ei klar og tydeleg fordeling av ansvar i hjelpe til eleven (Glavin & Erdal,

2018), vert det blant fleire av informantane opplevd at det meste av ansvaret vert skyvd over på skulen.

I og med at rådgjevarane også påpeikar at store delar av samarbeid med barnevernstenesta føregår i møter, vert møta desto viktigare. Ved at barnevernstenesta ved fleire anledningar ikkje møter slik som avtalt, kan det tenkjast at dette går ut over møta sin struktur og kvalitet, samt at det kan gå ut over rådgjevarane og skulen si tillit til barnevernstenesta. Ei slik struktur, kvalitet og tillit er viktig for naudsynt tverrfagleg samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). I tillegg kan ein også tenkje seg at gjentekne erfaringar med at barnevernet ikkje møter kan gå ut over synet rådgjevarane har på barnevernet som ein samarbeidspartnar, samt slik som med lærarane i Baklien (2009) om at rådgjevarane unngår å ta kontakt med barnevernstenesta fordi terskelen for å ta kontakt vert høgare. I funna kjem det likevel fram at rådgjevarane opplever det som aller viktigast i mangel på deltaking av barnevernstenesta, og som står i samsvar til Lauvås og Lauvås (2004), at det er elevane som vert skadelidande. Elevane får ikkje den hjelpa dei har behov og rett på når barnevernstenesta ikkje møter, samt når det tverrfaglege samarbeidet vert dårleg.

For å understreke viktigheita av at barnevernstenesta har tid og ressursar i det tverrfaglege samarbeidet fortel fleire av informantane også om gode erfaringar dei har hatt med barnevernet. I samsvar med Glavin og Erdal (2018) som meiner mykje ressursar er avgjerande for godt samarbeid, fortel rådgjevarane om suksessfaktorar dei har opplevd for samarbeid. Til dømes fortel informantane om eit lett tilgjengeleg barnevern for kontakt og informasjon, eit barnevern som ber om oppdateringar og syner interesse, eit barnevern som er med på jamlege møter, samt eit barnevern som tek initiativ i forhold til rådgjevarane og skulen. På same måte som Glavin og Erdal (2018) påpeikar, opplever informantane naudsyn for god struktur for samarbeidet, samt at barnevernstenesta deler sin kompetanse og perspektiv.

### **7.3.3 Kunnskap og forventning**

Negative opplevingar med barnevernstenesta blant elevane blei også sett som ei utfordring til samarbeid. Fleire av informantane sine erfaringar kan sjåast i samanheng med Bandura (2000) sin tanke om autentiske mestringsopplevingar, som handlar om at tidlegare suksess med likande oppgåver aukar forventninga om mestring. Elevane sin mislykka kontakt og samarbeid med barnevernstenesta tidlegare gjer at rådgjevarane tenkjer seg at elevane har redusert forventning til at barnevernstenesta denne gongen kan hjelpe. Ei slik redusert

forventning om suksess hjå elevane kan difor verke som eit hinder for at fleire rådgjevarar vel å kontakte barnevernet. Gjennom funn i studien kan det også tenkjast at relasjonen rådgjevar har til eleven, som er viktig for å kunne gje hjelp (Schein, 2009), i fleire tilfelle står sterkare enn det å skulle samarbeide med barnevernstenesta. I nokre tilfelle vert det oppgjeve at det å kontakte barnevernet kan øydeleggje ein god relasjon som rådgjevar allereie har oppretta med eleven, og at den gode relasjonen difor kan vere grunnlag for å avvente kontakt med barnevernstenesta.

Sjølv om tverrfagleg samarbeid med barnevernstenesta i utgangspunktet skal vere ei støtte og styrke (Glavin & Erdal, 2018), syner det seg at informantane ikkje alltid opplever at det tverrfaglege samarbeidet er til det beste for ungdommen. I nokon tilfelle verkar det som at eleven si stemme, samt relasjonen rådgjevar og eleven seg i mellom, er viktigare enn at skulen og barnevernet samarbeider for å hjelpe eleven. Sjølv om barnevernstenesta er rekna for å kunne hjelpe barn og unge (Glavin & Erdal, 2018) fann ein også informantar i studien som i enkelte tilfelle opplevde at barnevernstenesta kunne skape ein dårlegare relasjon og ei hindring til hjelp for eleven. Kva type samarbeid ein skal ha, samt om samarbeid med barnevernet er til det beste for eleven i det heile, verkar å vere individuelt og ei vurdering frå sak til sak. Ut i frå informantane ser samarbeidet med barnevernstenesta i dei fleste tilfelle ut til å vere til stor hjelp, men der det samstundes i nokre tilfelle kan vere til hinder for ein god relasjon og hjelp til eleven. Kva syn eleven, og kanskje også foreldra til eleven, har på barnevernet, kan ha tyding for rådgjevarane si oppleving av kor god ressurs barnevernstenesta vil kunne vere. Ifølgje Glavin og Erdal (2018) er forventning og tillit viktig for å oppnå i tverrprofesjonelt samarbeid. Dersom ein ikkje har tillit til kvarandre vil det vere vanskeleg å kunne samarbeide. På liknande måte som Baklien (2009) i si studie såg på lærarar og barnevernstenesta si mistillit til kvarandre som ei samarbeidsbarriere, kan det i mi studie sjå ut som mistillita elevane har til barnevernstenesta kan hindre rådgjevarane og skulen sitt samarbeid med barnevernet.

I tillegg til mangel på tid og ressursar hjå barnevernet opplever informantane også i fleire tilfelle manglande kunnskap hjå barnevernstenesta rundt skulen sitt miljø og oppgåver. Ifølgje dei sosialpedagogiske rådgjevarane er dei sjølv klare på kva dei kan hjelpe elevane med, samt kva tid dei treng hjelp frå barnevernstenesta for å kunne bidra til å hjelpe eleven vidare. Rådgjevarane opplever derimot at barnevernstenesta sin kunnskap om skulen sine oppgåver ikkje er like god. Ei slik opplevd manglande kunnskap kan ifølgje Glavin og Erdal (2018)

verke negativt på tverrfagleg samarbeid, då begge partane i eit samarbeid må ha kunnskap om og respekt for kvarandre. Det at tilsette ikkje deltek i møter eller ikkje er tilgjengeleg på telefon, gjer ifølgje fleire av informantane til at barnevernstenesta verken har god nok kompetanse på skulen eller sakens ståstad. Fleire av informantane uttrykkjer misnøye av å måtte lære opp barnevernstilsette i skulen si rolle og fakta i saken, og fortel at dei brukar mykje meir tid og ressursar enn det som er naudsynt. I studien verkar det ikkje alltid til at rådgjevarane meiner det er den generelle kompetansen til barnevernet om skulen som er dårleg, men at den vert dårlegare av at dei er lite deltakande i samarbeidet. Ut i frå informantane kan det difor vere grunn til å tenkje seg at barnevernet sin kompetanse ville vore betre dersom dei hadde delteke meir i samarbeidet med å hjelpe eleven, noko som også Glavin og Erdal (2018) peikar på er viktig for eit godt tverrfagleg samarbeid. Det kan verke som fleire av rådgjevarane forklarar manglande kunnskap hjå barnevernet om korleis skulen si teneste fungerer som grunnlag for manglande samarbeid, samt grunnlag for mangel på godt tverrfagleg samarbeid med barnevernstenesta.

På så måte kan ein sei at den opplevde manglande kompetansen hjå barnevernsarbeidarane hindrar eit godt tverrfagleg samarbeid (Glavin og Erdal, 2018), der samarbeidet dreg ut i tid og skulen må gjere meir enn det som i utgangspunktet var tenkt. Ifølgje Glavin og Erdal (2018) er det nemleg naudsynt for tverrfagleg samarbeid at barnevernstenesta og skulen veit kva kunnskap ein sjølv og andre har, samt kva andre kan bidra med. Ut i frå informantane sine opplevingar av at barnevernstenesta ved fleire anledningar ikkje er nok til stades og at dei overlèt for mykje av ansvaret til skulen, kan det styrkje truverte av informantane sine opplevingar av at nokre tilsette i barnevernet har for lite kunnskap om tverrfagleg samarbeid, samt kva skulen kan bidra med og kva som er skulen sitt ansvarsområde.

Det er grunn til å tenkje seg at dersom barnevernstenesta har god kunnskap om skulen, så veit dei kva skulen kan tilby av hjelp og kor god tid skulen har i hjelpearbeidet. Ifølgje Glavin og Erdal (2018) er realistiske forventningar også noko ein treng for å kunne utvikle eit godt tverrfagleg samarbeid, i tillegg til at tenestene som vert forventa utført må vere i tråd med den faktiske kunnskapen ein har. Ut i frå det informantane fortel om at barnevernstenesta i fleire tilfelle gjev for mykje av ansvaret til skulen, verkar det som at desse sakene allereie startar med for lite kunnskap hjå barnevernet og dermed også urealistiske forventningar om kva skulen aleine kan få til. Ei slik oppleving kan stå i tråd med Lauvås og Lauvås (2004) som fortel at kunnskapen me har til andre sine roller som oftast er mangelfull og overflatisk. Sjølv

om informantane stort sett snakkar om opplevingar rundt manglande kunnskap og urealistiske forventningar barnevernet har, påpeikar éin av informantane at det også ikkje er utenkjeleg at rådgjevarane kan ha urealistiske forventningar til barnevernstenesta. Det kan vere grunn til å tru, noko som også syner seg blant informantane, at eit tidlegare og meir detaljert møte mellom skulen og barnevernstenesta i starten av samarbeidet vil kunne avklare kva forventningar aktørane har til kvarandre, og korleis ein ynskjer at samarbeidet skal gå føre seg. For å unngå at forventningane om kvarandre tek styringa, er det viktig å avklare rollene til kvar einskild tidleg i samarbeidet, helst på førehand (Lauvås & Lauvås, 2004).

I tillegg til at rådgjevarane opplever eit barnevern med manglande kunnskap om skulen sine oppgåver og miljø, registrerer dei også ei barnevernsteneste som har manglande kunnskap om skulen si plikt og ansvar. Sjølv om skulen har plikt til å melde i frå, så har ikkje rådgjevarane undersøkingsplikt. Ifølgje Glavin og Erdal (2018) kan tilsette i skulen rapportere til barnevernet dersom dei har «grunn til å tru». Informantane opplever at fleire tilsette i barnevernstenesta ikkje har kunnskapen om at skulen kan varsle dersom dei har grunn til å tru at eleven ikkje har det så bra. Fleire av informantane fortel om saker dei har meldt til barnevernet som kjapt har blitt avvist fordi skulen ikkje har nok kunnskap å gå på om at eleven faktisk ikkje har det bra. Éi av informantane fortel også om bekymring ho hadde rundt ein elev som ho melde i frå til barnevernstenesta, men der ho opplevde eit barnevern som blei irritert over at ei slik sak blei meldt til tenesta fordi det ikkje fans bevis. I likskap med informantane i Baklien (2009) opplever nokre av informantane i mi studie å ikkje bli tekne på alvor av barnevernstenesta. Ut i frå informantane sine erfaringar verkar det som at dei har opplevd barnevernstilsette som ikkje har kunnskap om skulen si manglande undersøkingsplikt og ansvar, noko Glavin og Erdal (2018) meiner er viktig for godt tverrfagleg samarbeid. Fleire av informantane fortel at dette likevel ikkje har skjedd så ofte, og ein av informantane nemner at éi av sakene som først blei avvist, blei teke i mot av ein annan barnevernstilsett. Ut i frå desse ulike opplevingane kan det hevdast at det også når det gjeld kunnskap og forventning ikkje handlar om heile barnevernstenesta, men nokre tilsette i barnevernet. Det handlar ikkje om tenesta, men individ som jobbar i tenesta og implementerer lover og reglar.

Som ein kan sjå ut i frå informantane sine opplevingar i denne studien om naudsynet av kunnskap om kvarandre, støttar studien opp under Baklien (2009) sin konklusjon i si studie om at det er viktig at aktørane har god kunnskap om kvarandre for å betre samarbeidet. Jo betre kunnskap barnevernstenesta har om skulen sine lover, plikter og oppgåver, samt rundt

eleven, jo betre opplever dei sosialpedagogiske rådgjevarane at det tverrfaglege samarbeidet fungerer. Betre og meir planlegging vil kunne hjelpe for samarbeidet og kunnskapen (Glavin & Erdal, 2018) til barnevernstenesta. Noko overraskande så snakkar informantane lite om eiga kunnskap om barnevernstenesta. Sjølv om ikkje informantane snakkar så mykje om det, så kan det ut i frå tidlegare forskning på samarbeid med barnevernet, som blant anna frå Lauvås og Lauvås (2004), tenkjast at også rådgjevarane vil ha god nytte av ei planlegging. Ifølgje Lauvås og Lauvås (2004) er det ikkje berre barnevernstenesta som manglar kunnskap, men ofte alle aktørar i eit samarbeid, då dei meiner ein generelt har overflatiske og mangelfulle kunnskapar om kvarandre som aktørar. Ut i frå deira synspunkt kan også rådgjevarane skaffe seg nyttig kunnskap om barnevernstenesta i ein planleggingsfase.

### **7.3.4 Ynskje om meir samarbeid med barnevernstenesta**

På spørsmål om kva som skulle vore betre, eller om noko skulle vore annleis i samarbeidet med barnevernet, svarar fleire av informantane at dei skulle ynskje at det var meir systematisk samarbeid med barnevernstenesta. Med det påpeikar informantane at dei blant anna skulle ynskje dei hadde meir samarbeid, samt at samarbeidet var oftare og meir konsekvent. Ynskja til informantane står i samsvar med studien til Harsheim og Østtveiten (1995) der heile 70 prosent av skulen sine tilsette var opptekne av meir samarbeid med barnevernet. Sjølv om studien til Harsheim og Østtveiten er 25 år gamal så syner det seg, litt overraskande, at ynskja til tilsette i skulen i dag er den same. Rådgjevarane opplever fortsatt at det er behov for meir samarbeid med barnevernstenesta.

Behov for meir samarbeid kan også blant anna sjåast i samanheng med lærarane i Ekornes (2015) si studie som opplevde behov for meir støtte frå profesjonelle. Tverrfagleg samarbeid kan gje god støtte i krevjande saker (Glavin & Erdal, 2018). Etersom rådgjevarane er opne om at dei gjerne treng fagleg kompetanse frå barnevernstenesta, samstundes som dei opplever at barnevernstenesta ikkje har tid eller lempar for mykje av oppgåvene til skulen, kan det tenkjast at behov for meir fagleg støtte er noko av grunnen til ynskje om meir samarbeid.

I tillegg uttrykte fleire informantar at barnevernet burde ringje skulen i staden for å sende eit langt skjema som skal fyllast ut. Det å berre kommunisere via skjema som skulle fyllast ut blei opplevd som unødige tidkrevjande blant fleire informantar, der dei tenkjer seg at det heller hadde vore betre å ta ein telefon, enten til rådgjevarane eller lærarane. Opplevingane er liknande det Baklien (2009) fann i si studie om manglande kommunikasjon med

barnevernstenesta. Ved betre og meir passande kommunikasjon kan rådgjevarane tenkje seg at det tverrfaglege samarbeidet vert meir effektivt. Ifølgje ein av informantane inneheld skjema ein del lite relevant informasjon for den einskilde elev. Det at barnevernstenesta heller ringjer, kan ein difor ut i frå informantane sin ståstad tenkje seg at vil gje tidlegare relevant informasjon til barnevernstenesta, og ei tidlegare felles forståing av kva som er problemet, noko Glavin og Erdal (2018) meiner er viktig for eit godt samarbeid.

Eg tenkjer at ynskje til rådgjevarane om meir systematisk samarbeid også kan ha samanheng med at rådgjevarane opplever at éi av deira viktigaste roller i det psykiske helsearbeidet er oppfølging av elevar. I tillegg til at rådgjevarane påpeikar at dei i fleire tilfelle treng fagleg kunnskap frå barnevernstenesta, er rådgjevarane også opptekne av at ein regelmessig skal følge opp, og at det ikkje skal ta for lang tid mellom kvar gang ein møter eleven. Det vil difor kunne vere grunn til å tru at ei oppleving av eit barnevern med manglande tid, samt ein elev med behov for tett oppfølging, munnar ut i eit ynskje og behov for meir og oftare tverrfagleg samarbeid. Ut i frå det informantane fortel kan det verke som at dei er einig i Glavin og Erdal (2018) som fortel at eit lengre samarbeid treng eit fast mønster og årlege møteplanar, men at dei opplever at det ofte ikkje er til stades i deira samarbeid med barnevernstenesta.

#### **7.4 Styrkar og svakheiter ved studien**

Som nemnt består utvalet i denne studien av seks informantar frå fem ulike vidaregåande skular. Det er difor viktig å påpeike at funna i studien ikkje kan generaliserast til å gjelde alle sosialpedagogiske rådgjevarar, men at det tek utgangspunkt i seks sosialpedagogiske rådgjevarar sine opplevingar og erfaringar. I oppgåva er det nytta kvalitativ forskning som ikkje har som mål å generalisere, men å oppnå ei forståing av sosiale fenomen (Thagaard, 2013). Sjølv om det ikkje kan generaliserast meiner eg likevel at funna kan vere eit viktig bidrag til feltet til sosialpedagogisk rådgjeving i Noreg. Studien oppnår ikkje ei metting i data, og større studie er difor naudsynt. Funna er likevel relevante, og kan sjåast på som ei opning av eit nytt felt. Studien kan vere ei første tilnærming på eit felt som er lite forska på, og som kan leie til vidare forskning. Denne studien kan vere viktig ettersom funna kan gje eit innsyn i det som kan vere nokre sosialpedagogiske rådgjevarar sine opplevingar og erfaringar, samt at studien nyttar teori og får støtte i funn frå tidlegare forskning.

I studien er det valt å leggje hovudfokus på psykisk helsearbeid og samarbeid med



barnevernet, og ut i frå dette er det valt relevant forskning og teori for å kunne kaste lys over tema. Sjølv om viktig teori og forskning er nytta, eksisterer det truleg anna tidlegare forskning og teori som også kunne ha vore nytta i studien for å få eit endå breiare bilete på problemstillinga. Likevel, ut i frå studien sitt hovudfokus, samt begrensingar i tid og ressursar, opplever eg at teori og forskning i studien har vore tilstrekkelege for å kunne diskutere funna i studien på ein god måte. Det er også verdt å nemne at sjølv om eg i utgangspunktet ynskja eit par informantar til i studien, noko som ikkje lèt seg gjere på grunn av oppgjeve manglande tid frå rektorar på skulane, opplevde eg at dei seks informantane gav utfyllande og tilstrekkeleg informasjon til diskusjon.

## **8.0 Avslutning**

Gjennom semi-strukturerte intervju med seks sosialpedagogiske rådgjevarar i tidlegare Hordaland fylkeskommune ynskja eg å studere korleis rådgjevarane opplever si rolle i det psykiske helsearbeidet, samt om dei opplever nokon utfordringar. I tillegg ynskja eg å sjå nærare på opplevingane dei sosialpedagogiske rådgjevarane i den vidaregåande skulen har med samarbeidet med barnevernstenesta.

I studien fann ein at rådgjevarane opplevde eit stort omfang av psykiske vanskar hjå elevane i skulen, og dei meinte difor at det psykiske helsearbeidet var viktig. Som si rolle i det psykiske helsearbeidet opplevde rådgjevarane at deira oppgåve var å halde kurs for elevane om psykisk helse, informere elevane om skulen sitt helsetilbod, gjere dei trygge, leggje til rette for elevane i skulen, finne tiltak som gjer at elevane trivast og får til det dei ynskjer, samt følge dei opp. I tillegg fokuserte rådgjevarane på at elevane var meir enn berre ein elev, og at deira oppgåve som rådgjevar dreia seg om å finne ut korleis elevane har det og kvifor dei har det slik. Rådgjevarane var opptekne av å sjå heile eleven, og såg eleven si helse heilskapleg.

Eit viktig funn i studien er opplevinga til rådgjevarane om at eit godt internt samarbeid var viktig for deira arbeid som rådgjevarar, og ikkje minst viktig for å kunne gje god hjelp til elevar med psykiske vanskar. På bakgrunn av manglande utdanning og kompetanse såg ikkje rådgjevarane det som si rolle å skulle behandle elevane sine psykiske vanskar, men heller å kunne identifisere dei ungdommane som opplevde vanskar. Kunnskapsutvekslingar mellom dei tilsette i skulen blei difor opplevd å gje god hjelp til elevane, sjølv om arbeidet av og til blei utfordra av teieplikta til dei tilsette.

Som sosialpedagogisk rådgjevar, og i arbeidet med elevar som opplever psykiske vanskar, opplevde rådgjevarane mangel på tid og ressursar. Til trass for at informantane hadde ulike arbeidsoppgåver i tillegg til den sosialpedagogiske rådgjevinga, opplevde alle arbeidet som interessant, viktig og spanande. Likevel blei det opplevd mangel på tid til å gjennomføre alle oppgåvene, samt at skulen trengte fleire ressursar for å kunne hjelpe alle elevane på ein god måte. Sjølv om psykisk helsearbeid blei sett på som viktig i skulen, så stilte likevel fleire av informantane seg spørsmål rundt kor mykje helse- og omsorgsarbeid det bør vere i skulen.

Eit føremål med oppgåva var også å sjå på korleis dei sosialpedagogiske rådgjevarane opplever samarbeidet med barnevernet. Det viser seg å vere ulikt i kor stor grad informantane hadde kontakt med barnevernstenesta. Likevel fann ein at barnevernstenesta gjennomgåande blei sett på som ein viktig kunnskapsressurs for skulen, og der rådgjevarane opplevde låg terskel for å ta kontakt med tenesta. Eit viktig funn i rådgjevarane sitt samarbeid med barnevernstenesta dreia seg likevel om utfordringa med elevane sin alder. Ettersom fleire elevar enten var fylt 18 år, eller nærma seg fylte 18 år, opplevde rådgjevarane det utfordrande å skulle ta kontakt med barnevernstenesta. Alderen til elevane gjorde at rådgjevarane opplevde lovverket som utfordrande, eller at elevane allereie hadde opparbeida seg erfaringar med barnevernstenesta som gjorde framtidig samarbeid utfordrande. Trua på at alder til elevane kunne vere til hinder for samarbeid forsterkast av rådgjevararar sine erfaringar av å bli avvist av barnevernstilsette, nettopp på grunn av eleven sin høge alder.

Ei rekkje andre utfordringar i samarbeidet med barnevernstenesta blei også diskutert i studien. Blant anna opplevde rådgjevarane det utfordrande at barnevernstenesta har så streng teieplikt. For å kunne hjelpe eleven best mogleg meinte fleire at dei treng meir informasjon om korleis det går med eleven. Ei anna utfordring i samarbeid mellom skulen og barnevernet omhandla barnevernstenesta sitt fokus på barnet sitt beste. Fokuset til barnevernet samsvarar ikkje alltid med rådgjevarane, då rådgjevarane også må tenkje på heile skulemiljøet sitt beste. I tillegg opplevde rådgjevarane at dei sjølv og barnevernstenesta hadde mangel på tid og ressursar til godt samarbeid, samt at barnevernstenesta også i fleire tilfelle hadde manglande kunnskap om skulen sitt system, oppgåver, plikter og ansvar. Rådgjevarane peika likevel på at dei hadde varierende erfaringar, og at det gjerne var personavhengig om det tverrfaglege samarbeidet med barnevernstenesta fungerte eller ikkje. Som eit siste viktig hovudfunn i oppgåva, indikerer funna i studien at det er behov for meir systematisk samarbeid mellom skulen og barnevernet. Skulen og barnevernet bør ifølgje dei sosialpedagogiske rådgjevarane nytte betre

kommunikasjonskanalar, kommunisere oftare, og gjerne også møtast hyppigare.

## **8.1 Implikasjon av studien og forslag til vidare forskning**

I likskap med nasjonal og internasjonal forskning syner denne studien til viktigheita av psykisk helsearbeid i skulen. Studien indikerer naudsynet for å skape ein god relasjon til ungdom for å kunne gje god hjelp til ungdom si psykiske helse, blant anna gjennom tillit og tryggleik. I tillegg peikar studien på at mangel på tid og ressursar kan vere til hinder for helsefremjande arbeid. Funna i studien er også relevant for praksisfeltet skule-barnevern, der god planlegging, god kommunikasjon, tillit og kunnskap om kvarandre er viktig for å kunne skape eit godt samarbeid mellom skule og barnevernstenesta. Også i samarbeid mellom skule og barnevern kan manglande tid og ressursar skape utfordringar for det tverrfaglege samarbeidet. Studien syner til at samarbeid mellom barnevernet og den vidaregåande skulen kan vere ekstra vanskeleg med tanke på elevane sin høge alder, samstundes som den indikerer eit behov for eit tettare og meir systematisk samarbeid mellom skulen og barnevernstenesta.

Sjølv om det styrkar studien at ein har gått i djupna på ei gruppe som tidlegare har vore lite forska på, samt samanlikna erfaringane med teori og tidlegare forskning, så avgrensar det oppgåva at ein ikkje ser på andre profesjonsarbeidarar sine opplevingar av det psykiske helsearbeidet i skulen. Vidare forskning på psykisk helsearbeid i skulen og samarbeid med barnevernstenesta vil difor kunne ha fordel av studie som forskar på perspektiv frå andre profesjonelle som er involvert i arbeidet, som til dømes rektorar, miljøterapeutar, lærarar og helsesjukepleiarar. I og med at det var sosialpedagogiske rådgjevarar sitt syn eg spesifikt var oppteken av å finne meir ut av, så var det også dei eg valte å intervjuje. Likevel kan det til seinare forskning vere interessant å utforske psykisk helsearbeid i den vidaregåande skulen og samarbeid med barnevernstenesta ut i frå fleire tilsette med ulik stilling, samt gjerne også med ulik utdanning. I tillegg kan det også vere spanande for vidare forskning å gå meir i djupna på kva perspektiv og opplevingar elevane og ungdommane sjølv har rundt psykisk helsearbeid og barnevernstenesta. Er opplevingane blant dei tilsette i skulen like? Er opplevingane til dei tilsette og elevane i skulen dei same, eller finn ein vesentlege forskjellar i opplevingane av korleis det psykiske helsearbeidet fungerer? Er elevane einig med dei sosialpedagogiske rådgjevarane at det er lettare å ta kontakt dersom rådgjevarane også er lærar i skulen? Korleis opplever elevane sjølv at samarbeidet mellom skulen og barnevernet fungerer? Slike spørsmål vil det kunne vere spanande å forske nærare på.

## Referansar

Aveyard, H., Sharp, P., & Woolliams, M. (2015). *A beginner's guide to critical thinking and writing in health and social care* (2. utg.). Maidenhead: Open University Press.

Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være?: En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. NOVA Rapport 6/09. Oslo: NOVA.

Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2009/AA-sende-bekymringsmelding-eller-la-det-vaere>

Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018: Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA.

Henta frå: <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf>

Bakken, A., Sletten, M., & Eriksen, I. (2019). Generasjon prestasjon? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2). Oslo: NOVA. Henta frå:

<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>

Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), s.236-245. Henta frå:

<http://hdl.handle.net/11250/281486>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Bandura, A. (2000). I A. E. Kazdin (Red), *Encyclopedia of psychology* (7), s. 212-213.

American Psychological Association. Henta frå:

<https://psycnet-apa-org.pva.uib.no/fulltext/2004-12705-094.pdf>

Barne- og familiedepartementet. (2000). *Barnevernet i Norge: Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. (NOU 2000: 12). Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-12/id117351/?ch=1>

Barnevernlova. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Henta frå:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL_2)

- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), s. 219-234.  
doi: 10.1177/1468794112468475
- Brammer, L. M., MacDonald, G. (2003). *The Helping Relationship: Process and Skill*. (8.utg). Boston: Allyn & Bacon.
- Braun, V. & Clarke, C. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bru, E., Idsøe, E., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010a). *Skolens rådgivning – på veg mot fremtiden? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge*. SINTEF-rapport A13861, SINTEF Teknologi og samfunn: Trondheim.  
Henta frå: [http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:nonb\\_overfordokument\\_5551\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:nonb_overfordokument_5551_Eval_0/pdf)
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra ealuering av skolens rådgivning*. SINTEF-rapport A18112, SINTEF Teknologi og samfunn: Trondheim.  
Henta frå: [http://evaluering.nb.no/evalutlevering/innhold/URN:NBN:nonb\\_overfordokument\\_5517\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/evalutlevering/innhold/URN:NBN:nonb_overfordokument_5517_Eval_0/pdf)
- Carr, W., Wei, Y., & Kutcher, S. (2017). Preparing for the Classroom: Mental Health Knowledge Improvement, Stigma Reduction and Enhanced Help-Seeking Efficacy in Canadian Preservice Teachers. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), s.314-326. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1177/0829573516688596>
- Creswell, J.W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. (5.utg.). Los Angeles: SAGE Publications

- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. utg.). California: SAGE Publications, Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). Oslo: etikkom.no
- Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. (2018). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse*. (Prop. 121 S). Henta frå:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/sec1>
- Edvardsen, S. E., Hovland, H., & Thorød, A. B. (2019). «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv». En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2). <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1.2.3053>
- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 7(3), s. 193-211. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1007/s12310-015-9147-y>
- Eriksen, E. & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole – møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Henta frå:  
<https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Forskrift om helsestasjons- og skulehelsetenesta. (2018). Forskrift om kommunen si helsefremjande og førebyggjande arbeid i helsestasjons- og skulehelsetenesta (FOR-2018-10-19-1584). Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-10-19-1584#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-10-19-1584#KAPITTEL_2)
- Forskrift om overordna mål og prinsipp i skulen. (2017). Forskrift om utfylling av dei

- overordna måla og prinsippa for opplæringa i grunnskulen og i den vidaregåande opplæringa (FOR-2017-09-01-1332). Henta frå:  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332>
- Forskrift til Friskulelova. (2006). Forskrift til friskulelova (FOR-2006-07-14-932). Henta frå: <https://lovdata.no/forskrift/2006-07-14-932>
- Forskrift til Opplæringslova. (2016). Forskrift til Opplæringslova (FOR-2016-06-23-724). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Forvaltningslova. (1967). Lov om behandlingmåten i forvaltningssaker (LOV-2018-06-22-83). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Friskulelova. (2003). Lov om frittstående skular (LOV-2003-07-04-84). Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84#KAPITTEL_4)
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune Norge*. 4. utg. Oslo: Kommuneforlaget
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching*, 17(4), s. 479- 496.  
<https://doi-org.pva.uib.no/10.1080/13540602.2011.580525>
- Green, J., & Thorogood, N. (2014). *Qualitative methods for health research* (3.utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Harsheim, J., & Østtveiten, H. S. (1995). *Samarbeid i barnevernet. Realitet eller retorikk?* Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Helgeland, I. (2005). «Catch 22» of Research Ethics: Ethical Dilemmas in Follow-Up Studies of Marginal Groups. *Qualitative Inquiry*, 11(4), s. 549-569.  
<https://doi-org.pva.uib.no/10.1177%2F1077800405276770>

- Helsedirektoratet. (2020, 10.januar). Skolehelsetjenesten. Henta frå: <https://helsenorge.no/hjelpetilbud-i-kommunen/helsetasjon-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten>
- Helse- og omsorgstjenestelova. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30). Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30#KAPITTEL_3)
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere 9/14*. Oslo: NIFU. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holterman, S., Reese, H., & Henriksen, A. (2017). Langt flere i skole og barnehage varsler barnevernet. *Utdanning*, (17), s. 12-17. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/barnevern-fagartikkel/langt-flere-i-skole-og-barnehage-varsler-barnevernet/170300>
- Hordaland fylkeskommune. (2007). *Retningslinjer – ressursteam som endringsarena*. (Rundskriv HF – 5/2007). Henta frå: [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00119/Program\\_for\\_et\\_like\\_119458a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00119/Program_for_et_like_119458a.pdf)
- Hordaland fylkeskommune. (2014). *Regional plan for folkehelse – Fleire gode levekår for alle*. Henta frå: <https://www.hordaland.no/globalassets/forhfk/folkehelse/folkehelseplan-2014-2025.pdf>
- Iachini, A., Pitner, R., Morgan, F., & Rhodes, K. (2016). Exploring the Principal Perspective: Implications for Expanded School Improvement and School Mental Health. *Children & Schools*, 38(1), s. 40-48. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1093/cs/cdv038>
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kern, L., Mathur, S.R., Albrecht, S.F., Poland, S., Rozalski, M., & Skiba, R.J. (2017). The Need for School-Based Mental Health Services and Recommendations for Implementation. *School Mental Health*, 9(3), s. 205-217.



<https://doi-org.pva.uib.no/10.1007/s12310-017-9216-5>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (Anderssen, T., & Rygge, J., Trans.). (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg., 2.opplag). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvalsund, R., & Allgood, E. (2009). Subjektivitet i hjelpeforholdet – en Q-metodisk studie av erfaringer med hjelpeforholdet. I Karlsdottir, R., & Kvalsund, R. (Red), *Mentoring og coaching i eit læringsperspektiv* (s.109-139). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Langaard, K. (2006). Ungdom, psykisk helse og profesjonell hjelp. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 6(2), s. 25-40. Henta frå: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1104/967>
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 8(1), s. 24-34. Henta frå: <https://www-idunn-no.pva.uib.no/tph/2011/01/art05>
- Lauritzen, T., & Kårstein, A. (2017). *Evaluering av sosialpedagogisk rådgivningstjeneste. Videregående skoler i Oppland*. Østlandsforskning: Lillehammer. Henta frå: [https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2017/09/201709\\_evaluering\\_av\\_sosialpedagogisk\\_rådgivningstjeneste.pdf](https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2017/09/201709_evaluering_av_sosialpedagogisk_r%C3%A5dgivningstjeneste.pdf)
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leiar. (2008). Vi bærer psykisk helsearbeid videre. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 5(2), s. 98-103.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), s.483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Manger, T., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Mazzer, K., & Rickwood, D. (2015). Teacher's role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), s. 29-41. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.978119>
- Mæland, J.G. (2005). *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3)
- Ordens- og åtferdsreglement. (2017). Ordens- og åtferdsreglement. Henta frå: <https://www.hordaland.no/nn-NO/utdanning/elev--og-larlingombodet/orden-og--oppfoersel/>
- Paternite, C. (2005). School-Based Mental Health Programs and Services: Overview and Introduction to the Special Issue. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 657-663. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-7645-3>
- Refsnes, A., & Danielsen, A. (2018). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 15(04), s. 273-284. <https://doi-org.pva.uib.no/10.18261/issn.1504-3010-2018-04-02>
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. HEMIL-rapport 4/2009. Bergen: HEMIL-senteret. UiB. Henta frå: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/psykisk\\_helse\\_og\\_skole\\_hemil\\_rapport0409-samdal.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/psykisk_helse_og_skole_hemil_rapport0409-samdal.pdf)
- Samdal, O., & Torsheim, T. (2012). School as a Resource or Risk to Students??? Subjective Health and Well-Being. I Wold, B., & Samdal, O. *An Ecological Perspective on Health Promotion Systems, Settings and Social Processes* (s.48-59). Bergen: Bentham Science

- Publishers. Henta frå: <https://ebookcentral-proquest-com.pva.uib.no/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=886769>
- Schein, E. H. (2009). *Helping. How to offer, give and receive help*. San Francisco: Berrett-Kohler Publisher, Inc.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), s. 63-75. doi: 10.3233/EFI-2004-22201
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5.utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Skare, S. (1996). *Flerkulturelt barnevernsarbeid. En innføring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Skau, G. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Sosialdepartementet. (1992-1993). *Utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid*. (Meld. St. 37 (1992-1993)). Henta frå: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL763>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.  
<https://doi-org.pva.uib.no/10.1177%2F1077800410383121>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/kvaliteten-pa-radgivingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Kvaliteten på rådgivingen. Henta frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/kvaliteten-pa-radgivingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Folkehelse og livsmestring. Henta frå:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., & Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), s. 151-157. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1111/j.1475-3588.2012.00677.x>

WHO (1986): Ottawa Charter for Health Promotion. Lest den 24.02.2020. Henta frå:

[http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0004/129532/Ottawa\\_Charter.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf?ua=1)

Wold, B., & Samdal, O. (2012). *An Ecological Perspective on Health Promotion: Systems, Settings and Social Processes*. Bergen: Bentham Science Publishers. Henta frå:

<https://ebookcentral-proquest-com.pva.uib.no/lib/bergen-ebooks/detail>

Ødegård, A., & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill?; en kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(4), s. 188-199.

# Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Rådgivevarar si oppleving av helsefremmande arbeid i den vidaregåande skulen og samarbeid med barnevernet

### Referansenummer

419829

### Registrert

05.08.2019 av Amalie Teigen Nyland - Amalie.Nyland@student.uib.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Hemil-senteret

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ragnhild Hollekim, Ragnhild.Hollekim@uib.no

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Amalie Teigen Nyland, Amalie.Nyland@student.uib.no

### Prosjektperiode

20.08.2019 - 20.05.2021

### Status

02.10.2019 - Vurdert

### Vurdering (3)

#### 02.10.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 24.09.2019.

Ny dato for prosjektslutt er satt til 20.05.2020. Informasjonsskrivet er oppdatert og det vil innhentes samtykker i henhold til dette.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.10.2019. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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

## **Vedlegg 2: Samtykkeskjema og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskingsprosjektet**

***«Sosialpedagogiske rådgjevarar si oppleving av deira rolle med tanke på arbeid med psykisk helse i den vidaregåande skulen og samarbeidet med barnevernet»?***

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå korleis rådgjevarar i den vidaregåande skulen opplever helsefremjande arbeid og korleis dei opplever samarbeidet med barnevernet. I dette skrivet gjev me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking i prosjektet vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Mitt namn er Amalie Teigen Nyland. Eg studerer master i barnevern ved Universitetet i Bergen, og skal i gang med å skrive masteroppgåva. Eg er særleg interessert i barn og unge si helse og korleis samarbeidet mellom skule og barnevern fungerer. Føremålet med studien er å få eit innblikk i korleis sosialpedagogiske rådgjevarar i den vidaregåande skulen forstår deira rolle, og korleis dei opplever arbeidet med elevar som opplever personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar, samt korleis dei opplever å samarbeide med barnevernet. I eit samfunn som stadig fokuserer på skulen som ein viktig arena for helsefremjande arbeid, ynskjer eg å undersøkje kva rådgjevarane, som er forventa å arbeide systematisk med helsefremjing og psykisk helse, men som er lite forska på, tenkjer og opplever rundt tema. Eg meiner sosialpedagogiske rådgjevars kunnskap og erfaring er verdifull for betre å forstå arbeidet og utfordringane i arbeidet med unge som opplever vanskar i kvardagen, og eg ynskjer difor å intervjuje rundt seks til åtte rådgjevarar i Hordaland fylkeskommune som har erfaring med sosialpedagogisk rådgjeving og samarbeid med barnevernet.

#### **Ansvarleg for forskingsprosjektet**

Ansvarleg for forskingsprosjektet er HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen.

Prosjektansvarleg og bi-rettleiar på oppgåva er Ragnhild Hollekim, og hovudrettleiar er

Raquel Herrero Arias.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

I oppgåva ynskjer eg å sjå på korleis sosialpedagogiske rådgjevarar i den vidaregåande skulen i ulike delar av Hordaland fylkeskommune forstår deira rolle og korleis dei opplever samarbeidet ein har med barnevernet. Eg ynskjer difor sosialpedagogiske rådgjevarar frå ulike vidaregåande skular i Hordaland fylkeskommune, og som gjerne har jobba samanhengande som rådgjevar i nokre år, då dei må ha gjort seg opp nokre erfaringar i rolla si som sosialpedagogisk rådgjevar og med tanke på samarbeid med barnevernet. Eg tenkjer di erfaring og oppleving er særst viktig for forståing og vidare utvikling av rådgjeving og hjelp til elevar i skulen, samt for å sjå på korleis skulen best mogleg kan samarbeide med barnevernet.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta inneber det eit intervju på rundt éin time. Intervjuet kan gjennomførast der det passar best for deg. Intervjuet vil innehalde spørsmål om din arbeidskvardag, arbeidet som sosialpedagogisk rådgjevar på vidaregåande skule, ditt arbeid med elevar med psykiske vanskar, utfordringar i arbeidet og rolla som sosialpedagogisk rådgjevar, samt opplevinga du har med det å samarbeide med barnevernet. Under intervjuet vil eg ta lydopptak via ein bandopptakar. Denne bandopptakaren vil det berre vere eg som har tilgang til. All informasjon vil behandlast og oppbevarast som konfidensielt materiale, og i transkriberinga vil du bli anonymisert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å gje opp noko grunn. Alle opplysingar om deg vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta, eller vel å trekke deg seinare. Du kan trekkje deg både verbalt og skriftleg. Deltakinga i prosjektet eller det at du trekk deg frå forskingsprosjektet, vil ikkje påverke ditt forhold til skulen, arbeidsplassen, arbeidsgjevar eller barnevernet.

### **Ditt personvern – korleis me oppbevara og nyttar dine opplysingar**

Me vil berre nytte opplysingar om deg til føremåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er eg som student, som skal gjennomføre intervjuet, og rettleiar på oppgåva som vil ha

tilgang til dine personidentifiserbare opplysingar. Personopplysingar som til dømes namn, alder og bustad vil ikkje bli delt med nokon andre. For å sikre at ingen uvedkommande får tilgang til personopplysingane dine som namn og kontaktopplysingar vil eg erstatte det med ein kode som lagrast på ei eiga namneliste som vil vere adskilt frå øvrige data. Datamaterialet vert lagra i SAFE, som er eit sikkert skrivebord for behandling og lagring av personopplysingar. Personopplysingane om deg vil bli sletta like etter at forskingsprosjektet er ferdig. Universitetet i Bergen vil kunne nytte aidentifiserte og anonymiserte data i forskningsøyemed på eit seinare tidspunkt. Når forskingsresultatet publiserast, vil det ikkje vere mogleg å identifisere nokon av deltakarane i prosjektet.

### **Kva skjer med opplysingane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast innan mai 2021.

Personopplysingar og lydopptak vil bli sletta når prosjektet er slutt.

Universitetet i Bergen vil oppbevare anonyme og aidentifiserte transkripsjonar av intervjuar i fem år. Dette kan bli brukt i forbindelse med framtidig forskning.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva personopplysingar som er registert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysingar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personvernopplysingar

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Me behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personvernopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**



Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved førsteamanuensis Ragnhild Hollekim:  
[Ragnhild.Hollekim@uib.no](mailto:Ragnhild.Hollekim@uib.no)  
Telefon: xxx.
- Universitetet i Bergen ved Raquel Herrero Arias  
[Raquel.Arias@uib.no](mailto:Raquel.Arias@uib.no)  
Telefon: xxx.
- Universitetet i Bergen ved Amalie Teigen Nyland:  
[Amalie.Nyland@student.uib.no](mailto:Amalie.Nyland@student.uib.no)  
Telefon: xxx.
- Universitetet i Bergen sitt personvernombod: Janecke Helene Veim:  
[personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no)  
Telefon: xxx.
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS:  
[personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)  
Telefon: xxx.

Med vennleg helsing

Amalie Teigen Nyland, Ragnhild Hollekim og Raquel Herrero Arias

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Sosialpedagogiske rådgjevarar si oppleving av deira rolle i det helsefremjande arbeidet i den vidaregåande skulen og samarbeid med barnevernet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

Å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysingar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. 20.05.2020

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

### **Vedlegg 3: Fyrste versjon av e-post sendt til rektor på skulane (før endring)**

Hei!

Eg heiter Amalie Teigen Nyland, er 23 år og studerer ved masterprogrammet Barnevern på Universitetet i Bergen. I år skal eg skrive masteroppgåve, og eg er særleg oppteken av arbeidet med ungdommar, ungdommar si helse og velvære, og samarbeid mellom skule og barnevern. Skulen er ein viktig arena for arbeid med ungdommar og kontakt med barnevernet, og eg er difor interessert i å høyre frå dei i skulen som jobbar tett saman med ungdommen. I ei tid der helsefremjande arbeid blant lærarar i skulen er i fokus, ynskjer eg å sjå nærare på sosialpedagogiske rådgjevarar i skulen, som ifølgje Forskrift til Opplæringslova 2006, blant anna har i oppgåve å hjelpe elevane med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar. I masteroppgåva mi er eg difor interessert i å kome i kontakt med sosialpedagogiske rådgjevarar i vidaregåande skular i Bergensområdet som har jobba som rådgjevarar i over eit år, og som har erfaring med sosialpedagogisk rådgjeving og samarbeid med barnevernet. Eg ynskjer veldig gjerne deltakarar frå din skule som kan fortelje litt om korleis dei opplever rolla som sosialpedagogisk rådgjevar, korleis dei opplever det helsefremjande arbeidet, kva dei tenkjer og opplever i møte med elevar med psykiske vanskar, og korleis dei opplever samarbeidet med barnevernet. Eg tenkjer at erfaringane og kunnskapane til sosialpedagogiske rådgjevarar blant anna er verdifulle for å betre kunne forstå arbeidet skulen har med unge med utfordringar i kvardagen, samt for å identifisere moglege utfordringar rådgjevarar og andre tilsette i skulen har i møte med elevane.

Eg ynskjer som sagt deltakarar frå din skule til prosjektet, og håpar du som rektor vidaresender denne førespurnaden om deltaking til dine kollega som du tenkjer kan vere aktuelle for forskingsprosjektet mitt. Deltakinga i prosjektet vil ikkje ha noko negativ påverknad for rådgjevarane, elevane eller skulen elles. Det er frivillig å delta, og ein kan når som helst trekkje tilbake samtykke om deltaking. Eg legg ved samtykkeskjema, som inneheld meir informasjon om prosjektet. Dersom nokon ynskjer å delta, eller ynskjer meir informasjon om prosjektet, må dei gjerne kontakte meg på e-post: [Amalie.Nyland@student.uib.no](mailto:Amalie.Nyland@student.uib.no) eller på telefon xxx.

Vennleg helsing

Amalie Teigen Nyland

## Vedlegg: 4: Andre versjon av e-post sendt til rektor på skulane

Hei!

Eg heiter Amalie Teigen Nyland, er 23 år og studerer ved masterprogrammet Barnevern på Universitetet i Bergen. I år skal eg skrive masteroppgåve, og eg er særleg oppteken av arbeidet med ungdommar, ungdommar si helse og velvære, og samarbeid mellom skule og barnevern. Skulen er ein viktig arena for arbeid med ungdommar og kontakt med barnevernet, og eg er difor interessert i å høyre frå dei i skulen som jobbar tett saman med ungdommen. I ei tid der helsefremjande arbeid blant lærarar i skulen er i fokus, ynskjer eg å sjå nærare på sosialpedagogiske rådgjevarar. I masteroppgåva mi er eg difor interessert i å kome i kontakt med dei som utøver sosialpedagogisk rådgjeving i vidaregåande skular i Hordaland fylkeskommune. I og med at vidaregåande skular er forma ulikt, ynskjer eg alle deltakarar som utøver sosialpedagogisk rådgjeving (dei som hjelp elevar med personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar), uansett utdanning, stillingstittel eller stillingsprosent. Dei som utøver rådgjevinga må ha jobba med det i over eit år, og ha erfaring med sosialpedagogisk rådgjeving og samarbeid med barnevernet.

Eg ynskjer veldig gjerne deltakarar frå din skule som kan fortelje litt om korleis dei opplever å gi sosialpedagogisk rådgjeving, korleis dei opplever det helsefremjande arbeidet, kva dei tenkjer og opplever i møte med elevar med psykiske vanskar, og korleis dei opplever samarbeidet med barnevernet. Eg tenkjer at erfaringane og kunnskapane til sosialpedagogiske rådgjevarar blant anna er verdifulle for å betre kunne forstå arbeidet skulen har med unge med utfordringar i kvardagen, samt for å identifisere moglege utfordringar rådgjevarar og andre tilsette i skulen har i møte med elevane.

Eg ynskjer som sagt deltakarar frå din skule til prosjektet, og håpar du som rektor vidare sender denne førespurnaden om deltaking til dine kollega som du tenkjer kan vere aktuelle for forskingsprosjektet mitt. Deltakinga i prosjektet vil ikkje ha noko negativ påverknad for rådgjevarane, elevane eller skulen elles. Det er frivillig å delta, og ein kan når som helst trekkje tilbake samtykke om deltaking. Eg legg ved samtykkeskjema, som inneheld meir informasjon om prosjektet. Dersom nokon ynskjer å delta, eller ynskjer meir informasjon om prosjektet, må dei gjerne kontakte meg på e-post: [Amalie.Nyland@student.uib.no](mailto:Amalie.Nyland@student.uib.no) eller på

telefon: xxx.

Venleg helsing

Amalie Teigen Nyland

## Vedlegg 5: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innleiande spørsmål

---

- Kva stillingstittel har du?
- Kor mykje prosent av stillinga di er rådgjevartenester?
  - Kva tenkjer du om det? For lite/for mykje?
  - Evt. Kva anna jobbar du med i tillegg?
- Kor lenge har du arbeida som rådgjevar i den vidaregåande skulen (arbeida med sosialpedagogisk rådgjeving) ?
- Kva utdanning har du?
  - Har du noko kurs, opplæring eller anna som er relevant for arbeidet som rådgjevar?

#### Oppleving av rolle i skulen

---

- Dersom prosent tittel: Kva tenkjer du om det? For lite/for mykje?
- Dersom både lærar (evt. noko anna) og rådgjevar: korleis opplever du dei ulike rollene du har i skulen?
  - Korleis føler du det påverkar ditt arbeid som rådgjevar at du også er.....
- Kva tenkjer du rundt relasjonen til elevane (evt. dei andre i skulen) med tanke på at du både arbeider med rådgjeving og.....
- Fortel om din arbeidskvardag som rådgjevar i den vidaregåande skulen
  - Kva er dine viktigaste oppgåver som rådgjevar?
  - Er det nokon oppgåver som er spesielt utfordrande/spesielt bra?
- Kva opplever du som den/dei viktigaste oppgåvene dine i møte med elevar?

- *Korleis opplever du relasjonen med elevane?*
  - Fordelar/ulempar/ekstra vanskeleg

## **Helsefremjande arbeid**

---

- Korleis opplever du skulen sin *kunnskap* om psykisk helse (og helsefremjing)?
  - + korleis opplever du eigen kunnskap om psykisk helse og helsefremjing?
    - er det noko du saknar, noko du skulle ynskje at du kunne meir om?
    - er det noko du kan spesielt godt?
- Korleis opplever du det helsefremjande arbeidet på denne skulen?
  - Heile organisasjonen: leiing, administrasjon, rådgjevarar, lærarar osv.
- *Kva opplever du er di rolle i skulen i skulen sitt arbeid med psykisk helse og helsefremjing?*
  - Kva tenkjer du om (å ha) den rolla?
  - Fremje god psykisk helse/unngå psykiske vanskar hjå elevar
- Kva ansvar tenkjer du at du som rådgjevar har med tanke på elevane på skulen si psykiske helse?
- Kva utfordringar opplever du som rådgjevar i det helsefremjande arbeidet?
  - Er det noko som fungerer spesielt godt / som ikkje fungerer?
- Er det noko du ynskjer skulle vore anleis i ditt arbeid med elevar på skulen?
- Kva er viktig for at skulen skal vere best mogleg helsefremjande?
- Korleis opplever du kommunikasjonen med elevane?
- Kva tenkjer du bør/skal/må til for å betre elevars psykiske helse?
- Kva tenkjer du bør/skal/må til for eit betre helsefremjande arbeid hjå rådgjevarar og vidaregåande skular i framtida?

## **Samarbeid med barnevernet**

---

- Korleis møter du som rådgjevar elevar med psykiske vanskar?
- Kva tenkjer du er dei viktigaste oppgåvene til ein rådgjevar i møte med elevar som opplever psykiske vanskar?
- Kva utfordringar opplever du i møte med elevar som har det vanskeleg?



- Kva type samarbeid vil du sei at du har med barnevernet?
- Korleis opplever du samarbeidet mellom skulen og barnevernet?
- Korleis er rutineane på skulen når du tenkjer at ein elev har det så vanskeleg at barnevernet bør kontaktast?
- Når du ser at ein elev har det vanskeleg, kva skal til for at du tenkjer at barnevernet bør kontaktast?
- Korleis opplever du kontakten med barnevernet?  
- kommunikasjon, tilgjengelegheit, tillit, imøtekommande eller ikkje?
- Kva tenkjer du er det viktigaste i ditt og skulen sitt samarbeid med barnevernet?
- Opplever du nokre spesielle utfordringar når barnevernet er kopla inn?  
- både med samarbeid med barnevern, men også generelt i saka
- Kva tenkjer du skal/bør/må til for eit betre samarbeid mellom rådgjevar/skulen og barnevernet i framtida?

*Dersom ikkje kontakt med barnevernet:*

\* Korleis er rutineane på skulen når du tenkjer at ein elev har det så vanskeleg at barnevernet bør kontaktast?

\* Kor ofte opplever du at barnevernet er tema på skulen/ blant rådgjevarane?

\* Har de kontakt med andre som de opplever imøtekjem dei behova/det de treng i ein slik situasjon?

\* Kva tenkjer du om at de ikkje har så mykje kontakt med barnevernet?

\* Korleis opplever du/tenke du at dei andre på skulen har kontakt med barnevernet?

\* Sjølv om du ikkje har kontakt med barnevernet, kva tankar/forventningar har du rundt kva barnevernet kan gjere/hjelpe med?

\* Dersom dei ikkje har hatt direkte kontakt – kan heller få refleksjonar (kor ofte er barnevernet eit tema i arbeidet?)

→ NB: andre vegen og: dersom ein har elevar som er under barnevernet – kva då for rådgjevarar? Veit dei om det, samarbeider dei, får dei nok info, har dei nok kunnskap etc.

→ NB: kva med samarbeid heim-skule?

→ NB: Dersom både lærar og rådgjevar – rolle? Rolleforventning? Tilknytning? Relasjon?