

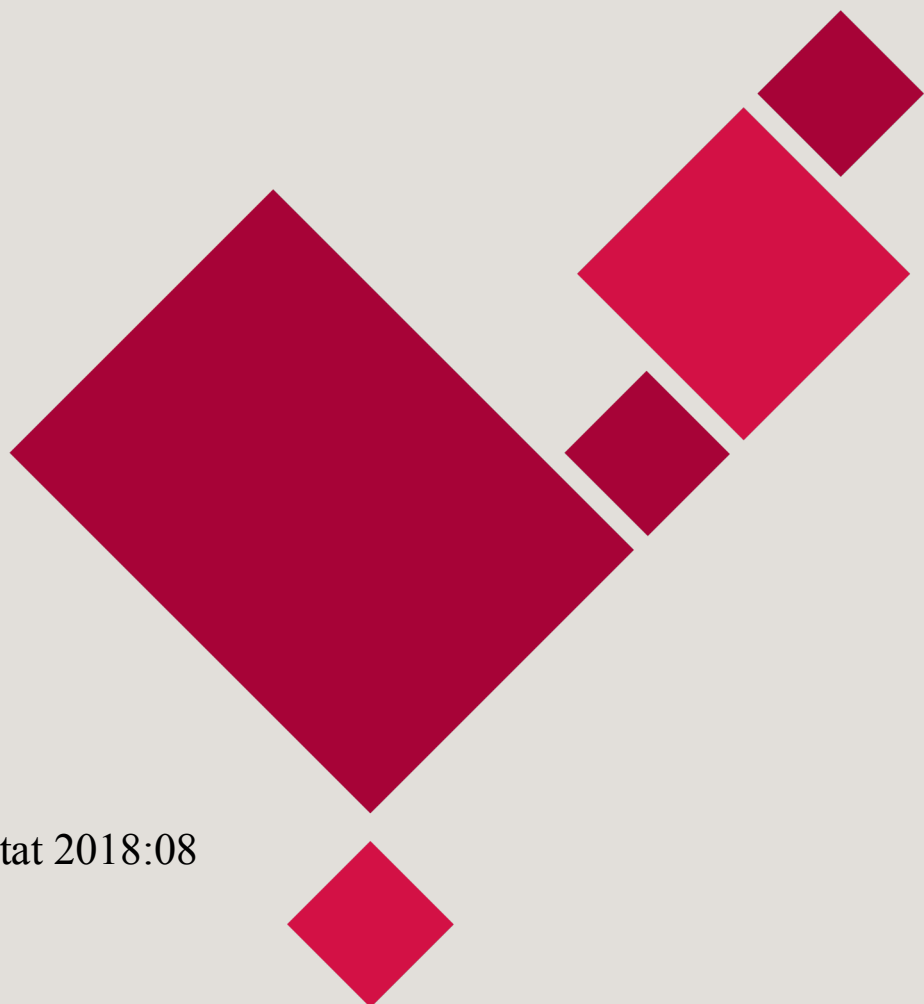
# Jammen hjalp det ikke!

Sluttrappert fra «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse»

Av

Øyvind Pålshaugen

Elin Borg



ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS FOU-RESULTAT  
Work Research Institute's reserach & development (R&D) report

© Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet, 2018  
© Work Research Institute (AFI), OsloMet – Oslo Metropolitan University, 2018  
© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i "Lov om opphavsrett til åndsverk", "Lov om rett til fotografi" og "Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet".

All rights reserved. This publication or part thereof may not be reproduced in any form without the written permission from the publisher.

Arbeidsforskningsinstituttet  
OsloMet – storbyuniversitetet  
Pb. 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Work Research Institute (AFI)  
OsloMet – Oslo Metropolitan University  
P.O.Box 4 St. Olavs plass  
N-0130 OSLO

Telefon: +47 23 36 92 00  
E-post: [postmottak-afi@oslomet.no](mailto:postmottak-afi@oslomet.no)  
Webadresse: [www.afi.no](http://www.afi.no)

Publikasjonen kan lastes ned fra <http://www.afi.no>.  
Publications are available for downloading from <http://www.afi.no>.

Sammendrag .....	2
Summary.....	13
1 Innledning .....	18
1.1 Strategien for kunnskapsutvikling i SAPH-prosjektet .....	18
1.2 Opplegget for sluttrapporten.....	21
2 Forskningsdesign: hvordan skape ny kunnskap med høy bruksverdi? .....	24
2.1 Kunnskap med høy overføringsverdi = kunnskap med høy bruksverdi? .....	24
2.2 Brukernes kunnskapsbehov: Ny supplerende kunnskap med høy bruksverdi .....	25
3 Hovedinnholdet i publikasjonene fra SAPH-prosjektet.....	30
3.1 Fagartikkel I.....	30
Hva gjør vi allerede for å fremme elevenes psykisk helse, hva annet bør vi gjøre – og hvordan .....	31
Bedre møteformer – bedre diskusjoner .....	31
Viktigste verktøy i utviklingsarbeid: snakketøyet.....	32
3.2 Fagartikkel II.....	33
«Alle har en psykisk helse» – ny tanke, men ikke helt ny praksis .....	34
Lærerne bruker mange grep i praksis, men har færre begreper om sin praksis.....	36
Samarbeidskultur på skolene – muligheter for forbedring.....	37
Bedre samarbeidskultur – bedre muligheter for å integrere arbeidet i ulike satsninger .....	38
Sammenfatning av erfaringene – og lærdommer av betydning for andre skoler.....	38
3.3 Artikkel III .....	39
Hovedfunn fra studien .....	40
Andre funn: refleksjon over roller og prosesser .....	41
Konklusjon.....	42
4 Framtidig forskning for psykisk helse i framtidens skole – hva trengs? .....	43
4.1 Finnes det metoder for forskning som gir sikker kunnskap? .....	43
4.2 Hvordan få oversikt over kunnskap som sannsynligvis har høy bruksverdi? .....	45
4.3 Eksempler på ny kunnskap med høy generell bruksverdi fra SAPH-prosjektet.....	48
4.3.1. Kunnskap om iverksettelsens betydning for en helhetlig strategi for skoleutvikling .....	48
4.3.2. Kunnskap om måter å takle utfordringen med flere prosjekter på samme tid i skolen på.....	49
4.3.3 Kunnskap om å koble forskning til utviklingsarbeid for å skape kunnskap med bruksverdi .....	50
4.3.4 Om den generelle gyldigheten av kunnskapen fra SAPH-prosjektet .....	50
4.4 Sammenfatning: Krav til forskningsdesign som skal gi kunnskap med høy bruksverdi i framtidige satsninger på utviklingsarbeid for å fremme psykisk helse i skolen.....	52
5 Forskning for politikktutforming – og vice versa.....	56
5.1 Eksempel på bruk av programteori i utforming av kunnskapsoversikter.....	56
5.2 Iverksettelse av reformer som <i>praktisk validering</i> av forskningsbasert kunnskap.....	58
Litteratur.....	61

## Forord

Denne sluttrapporten er fjerde og siste leveranse fra prosjektet «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse». De tre tidligere leveransene artikler publisert i tidsskrifter. Referat av og referanser til disse finnes i denne rapporten. Prosjektet er utført av Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet, i perioden mai 2013 til juni 2018. Selma Lyng og Ingebjørg Skarpaas deltok i den første perioden av prosjektet, Elin Borg har deltatt siden 2015, og undertegnede har deltatt fra start til mål.

Det er tid for å si takk til Hildegunn Brattvåg og Lussi Steinum ved hhv. Helsedirektoratet (Hdir) og Utdanningsdirektoratet (Udir). De initierte prosjektet, og har vært gode dialogpartnere i arbeidet med det. Takk til Marianne Løken (Udir), som bl.a. har bidratt til å realisere intensjonen om vi skulle publisere artikler fra prosjektet i tidsskrifter underveis, og ikke kun rapportere til direktoratene. Det har bidratt til å skape interesse for prosjektet på et tidligere stadium og for et bredere publikum enn hva som ellers ville vært tilfelle – og det har vært stimulerende for oss som forskere.

Takk også til Marie Svendsen Næss (Udir), som tok over for Lussi Steinum da hun et stykke ut i prosjektperioden gikk ut i pensjon, og til Sturle Nes (Hdir), som tok over hovedkontakten med prosjektet da Hildegunn Brattvåg gikk over til andre oppgaver. Begge har vært engasjerte og gode dialogpartnere under gjennomføringen. Til slutt en takk til Knut Fossetøl (AFI), som leste første versjon av sluttrapporten og ga nyttige kommentarer.

Oslo, 15 september 2018

Øyvind Pålshaugen  
Prosjektleder

## Sammendrag

Prosjektet «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» er gjennomført på oppdrag av Helsedirektoratet (Hdir) og Utdanningsdirektoratet (Udir) i perioden mai 2013–juni 2018. Direktoratene ønsket å iverksette et prosjekt hvor perspektivet om at «alle har en psykisk helse» ble lagt til grunn for et utviklingsarbeid der skolene skulle bli bedre til å jobbe med å fremme *alle* elevers psykiske helse. Direktoratene ønsket en FoU-strategi der forskningens oppgave ikke primært var å måle resultatene av gjennomføringen av «ferdiglagde» tiltak, men å gi forskningsbasert støtte til en prosess der hele personalet ved skolen deltar i arbeid med å forbedre og fornye sin praksis.

Fire kommuner med til sammen 22 barne- og ungdomsskoler og relevante velferdstjenester har deltatt siden oppstarten av prosjektet. I 2014 ble prosjektet utvidet med fire videregående skoler fra to fylkeskommuner. Forskningsdesignet bygger på den skandinaviske tradisjonen for aksjonsforskning, som er spesielt orientert mot dialogbasert medvirkning fra ansatte i utviklingsprosesser. Forskerne har bidratt med faglig støtte for å sikre forankring og bred medvirkning i prosessen, i form av dialogmøter og dialogkonferanser der alle relevante aktører deltok i erfaringsutveksling, diskusjon og evaluering av utviklingsarbeidet.

### Publikasjonene fra SAPH-prosjektet

Forskningsstrategien i SAPH-prosjektet er basert på at kunnskapen som kommer ut av prosjektet vil ha forskjellig nytteverdi for ulike brukergrupper. Vi opererer med fire hovedgrupper av brukere: helse- og utdanningsmyndighetene; skoleeierne (og andre enhetsledere for kommunal/statlig skolerelatert virksomhet); skolelederne, lærerne og andre faggrupper i og omkring skolen.

Publikasjonene fra prosjektet består av tre artikler, samt denne sluttrapporten. To av artiklene er norskspråklige fagartikler og har skoleeierne, skolelederne og profesjonene i og rundt skolen som primær målgruppe. Den tredje artikkelen er engelskspråklig og har helse- og utdanningsmyndighetene samt skoleeiere og andre etatsledere som primær målgruppe.

### Målgruppen for sluttrapporten

I løpet av de fem årene prosjektet har pågått, har oppdragsgiver tatt initiativ til å avholde årlige konferanser der forskerne fra SAPH-prosjektet har blitt invitert til å presentere foreløpige erfaringer og funn fra prosjektet. Deltakerne har hovedsakelig kommet fra helse- og utdanningsmyndighetene, samt forsknings- og fagmiljøer. En viktig del av hensikten med konferansene har vært å sette kunnskapen fra SAPH-prosjektet inn i en større forskningsfaglig og forskningspolitisk kontekst, med vekt på forskningens rolle i å skape kunnskapsgrunnlag for utviklingsarbeid og reformarbeid når det gjelder å fremme alle elevers psykiske helse.

I denne sluttrapporten har vi forsøkt å videreutvikle noen av disse perspektivene ytterligere, ved å systematisere noe av kunnskapen og erfaringene vi har fra SAPH-prosjektet og andre skoleprosjekter som vi har jobbet med parallelt. På det grunnlag har vi utviklet noen perspektiver på spørsmålet om hvilke typer *forskningsdesign* som er best egnet til å skape et godt kunnskapsgrunnlag for framtidige satsninger og politikktutforming når det gjelder skolen som arena for elevens psykiske helse.

Målgruppen for sluttrapporten er i og for seg alle de fire brukergruppene nevnt ovenfor, men viktige deler av rapporten henvender seg i særlig grad til helse- og utdanningsmyndighetene. Dette på grunn av deres rolle som oppdragsgiver for SAPH-prosjektet, og på grunn av den særstilling de står i som både bruker og bestiller av forskning. Dette gjelder særlig kapittel 2, 4 og 5, som inneholder kunnskap og perspektiver som ikke publiseres andre steder enn i denne sluttrapporten.

\*

**Kapittel 2** beskriver hvordan hovedelementene i forskningsdesignet for SAPH-prosjektet ble utformet for å kunne skape ny kunnskap med høy nytteverdi/bruksverdi.

For at forskningsbasert kunnskap skal ha nytteverdi generelt, må kunnskapen ha gyldighet også i andre kontekster enn der hvor forskningen ble utført. Dette uttrykkes gjerne som et krav om at kunnskapen må være overførbar til andre kontekster. For å være overførbar må kunnskapen fra et prosjekt altså være generaliserbar. Denne tankegangen har over tid ledet til følgende slutningskjede: generaliserbar kunnskap = overførbar kunnskap = brukbar kunnskap.

Kapittel 2 åpner med en kritikk av denne tankegangen. Ikke fordi den er direkte feil, men fordi den har ført til at spørsmålet om hvorvidt forskning skaper kunnskap som er brukbar i praksis, ofte blir redusert til et spørsmål om i hvilken grad kunnskapen er generaliserbar. Konsekvensen av dette er at spørsmål om *hva* slags kunnskap som kan ha høy bruksverdi, og spørsmål om *hvordan* få slik kunnskap til å bli tatt i bruk i praksis, ofte blir tatt for lett på i design av FoU-prosjekter.

På bakgrunn av denne kritikken gir vi så en beskrivelse av på hvilken måte spørsmålet om *bruken* av kunnskapen fra SAPH-prosjektet er bygget inn i forskningsdesignet for prosjektet. Vi poengterer at spørsmålet om kunnskapens bruksverdi må besvares ut fra hvem de antatte brukergruppene er. Videre understreker vi at den forskningsbaserte kunnskapen fra prosjektet skal *supplere* den kunnskapen som allerede finnes blant aktørene i feltet.

Poenget med at den forskningsbaserte kunnskapen skal *supplere brukernes eksisterende kunnskap*, har to klare konsekvenser for kravene til forskningsdesignet. Det ene kravet går ut på at forskningsdesignet må være slik at det bidrar til å få fram den kunnskapen som *allerede finnes* i feltet (2.2.1). Det andre er at forskningsdesignet må bidra til at kunnskapen som allerede finnes, *også blir tatt i bruk* i utviklingsarbeidet i prosjektet. Forskningsdesignet må derfor inneha elementer som kan bidra til å forløse den kunnskapen aktørene i feltet allerede har.

Vi beskriver kort hvordan disse to kravene til forskningsdesignet er operasjonalisert. På grunnlag av disse to designelementene, som angår hvordan forskningen må forholde seg til den kunnskapen som allerede finnes, beskriver vi så de elementene i forskningsdesignet som var særlig viktige når det gjaldt å frambringe *ny, supplerende* kunnskap (2.2.3). Fokus i SAPH-prosjektet var å frambringe ny kunnskap med høy bruksverdi i arbeidet med å styrke skolen som arena for å fremme elevenes psykiske helse.

Fra eksisterende forskning om skoleutvikling var vi kjent med at kompetanse og kunnskap om utviklingsprosesser var mangelfull også i skolesektoren. Forskningsdesignet måtte derfor også inneha elementer som kunne bidra til å øke slik kunnskap og kompetanse. I SAPH-prosjektet ble dette ivaretatt både gjennom formidling av *prosesskunnskap* og gjennom direkte *prosessveiledning*.

\*

**Kapittel 3** presenterer hovedinnholdet i artiklene som er produsert i løpet av prosjektet. Strategien for framstilling av resultater fra prosjektet er kort beskrevet i innledningen (1.1). Måten å tolke og presentere funn på er kommentert i kapittel 4.3.

Artikkel nr. 1: *Elevenes psykiske helse i framtidens skole. Hva kan lærerne bidra med gjennom undervisningen*. Denne ble skrevet i 2015, og er basert på aksjonsforskningsmetoder og dreier seg om konteksten for og innretningen på SAPH-prosjektet samt de initiale funn og våre tolkninger av dem. Begrepet «psykisk helse» var ikke nytt for skolene. Det nye med SAPH-prosjektet var at det hadde

fokus på å fremme psykisk helse hos *alle* elever, ikke bare de som slet med psykiske vansker. Ny for de fleste var også arbeidsformen i prosjektet. Den gikk ut på at skolene selv skulle finne ut *hva* de skulle jobbe med og *hvordan*, og at hele personalet skulle involveres i dette utviklingsarbeidet.

Oppstarten ved de fleste skolene besto derfor i å invitere hele personalet til å diskutere hva de mente var viktig for å fremme elevenes psykiske helse, for derpå å kartlegge hvilken praksis de hadde på feltet. Begge deler hadde en bevisstgjørende effekt, og det ble tydelig at de fleste skolene hadde større fokus på sosiale tiltak enn på faglige. Det bekreftet vår antakelse om at det største behovet kanskje lå i å utvikle bedre måter å fremme elevenes psykiske helse på i undervisningen.

Gjennom dialogsamlinger for hele personalet der de vekslet mellom organiserte dialoger i grupper og felles plenum, utviklet de konkrete forslag til *hva* de ville fokusere på i det lokale utviklingsarbeidet, og forslag til *hvordan* dette utviklingsarbeidet burde legges opp i praksis. Ved de fleste skolene gikk personalet inn for å bruke av teamtiden og fellestiden. Personalet fant *tid* for møter til å diskutere og jobbe med utviklingsarbeid, men kvaliteten på møtene var – etter deres egen vurdering – ofte ikke god nok. Derfor sørget vi for at det ble tatt opp og diskutert på dialogsamlinger ved flere skoler. Personalet viste seg å ha god innsikt i de mange årsaker til at møtene ble for dårlige, og i hva som burde gjøres med det.

Med bedre kvalitet på møtenes *form*, blir det også tydeligere hva problemene med kvaliteten på *innholdet* består i. Utfordringen var å få til diskusjoner som kunne bidra til videre framdrift i utviklingsarbeidet. Én av årsakene viste seg å være at mange lærere i utgangspunktet var seg lite bevisst i hvilken grad pedagogiske metoder i undervisningen også kan betraktes som metoder for å fremme de enkelte elevenes psykiske helse.

Ett eksempel var en metode som gikk ut på å bruke tavlekart, som innebærer at alle elever i en klasse får komme opp og skrive noen stikkord på tavla om hva de allerede vet om et emne (pluss evt. muntlige kommentarer). Læreren kan så legge opp sin framstilling av emnet ut fra der alle de ulike elevene *er*, både når det gjelder kunnskap, interesse og engasjement, framfor å legge den opp ut fra en generell «mal». Metoden kan brukes både i samfunnsfag, natur- og språkfag. At dette var en metode for å drive tilpasset undervisning i klassen, som ga den enkelte elev bedre mestringserfaring, hadde ikke læreren(e) som brukte den, tenkt på før den ble diskutert i et felles kollegialt forum som ledd i SAPH-prosjektet. Slik bidro felles diskusjon til felles bevisstgjøring.

Dette og andre eksempler brukte vi for å vise betydningen av at lærernes (hovedsakelig) individuelle praksis blir delt og diskutert i kollegiale fora, som teammøter e.l., som del av en skoleutviklingsprosess. Ut fra erfaringene som de fleste skolene hadde med at det tok tid og arbeid både med form og innhold på diskusjonene før de kom så langt, fikk vi også tydeliggjort poenget om at gode utviklingsprosesser ikke kommer av seg selv – arbeidet med arbeidsformen er en jobb i seg selv. Organiserte diskusjoner i kollegiale fora er et nødvendig element i en utviklingsprosess som skal omfatte hele personalet ved skolen i arbeidet med å fremme alle elevenes psykiske helse.

\*

Artikkel nr. 2: En sak for seg – eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt. Denne artikkelen er skrevet i 2016, og erfarings- og datagrunnlaget er betydelig fyldigere. I tillegg til data fra aksjonsforskningen bruker vi også data fra intervjuer med lærere. Funnene settes inn i en tolkningsramme som på ulike måter handler om hvordan arbeidet med å fremme alle elevenes psykiske helse kan inngå som ledd i en helhetlig strategi for skoleutvikling. Problemstillingene er mye av de samme som i artikkel nr. 1, men

utviklingsarbeidet er kommet lengre, og materialet er rikere og gir bedre grunnlag for å utvikle mer perspektivrike tolkninger av funnene.

Intervjuene viste at selv om det problemorienterte blikket på psykisk helse var fremtredende i skolene i begynnelsen av prosjektet, skjedde det gradvis en bevisstgjøring i forhold til hva psykisk helsefremmende arbeid i skolen kan handle om. Det var mange lærere som oppfattet tanken om at «alle har en psykisk helse» som ny, men gjennom intervjuene kom det fram at viktige sider ved denne tenkemåten allerede var en del av mange læreres undervisningspraksis.

Vi fikk mange eksempler på undervisningsmetoder som var av en art som kunne bidra til å fremme elevenes psykiske helse, ut fra den enkelte elevs forutsetninger, innenfor klasseundervisningen. Generelt fant vi at det å tilpasse undervisningen i klasserommet til de ulike elevenes individuelle forutsetninger var noe svært mange lærere gjorde nærmest intuitivt. De praktiserte så å si «simultant tilpasset» undervisning. Men vi fant også at det var lettere for lærerne å vite hvordan de skulle drive «simultant tilpasset» undervisning i praksis, enn å artikulere denne praksisen. Vokabularet manglet noe.

Mangelen på et godt utviklet vokabular begrenser også mulighetene for å dele erfaringer fra egen praksis. Slik deling er viktig for å få alle lærerne aktivt med i utviklingsarbeidet for å bli bedre på å fremme psykisk helse i skolen. Vi anbefalte derfor å ta opp delings- og samarbeidskulturen ved skolen til diskusjon i dialogsamlinger på skolene. Både på disse dialogsamlingene og i intervjuene fant vi store variasjoner mellom skolene når det gjaldt det å dele og diskutere erfaringer med kolleger. Møtekulturen ble problematisert av flere, og generelt virket det som deling av god praksis var lite systematisert på de skolene vi hadde med i prosjektet.

Disse funnene gjorde at det ble viktig for oss å framheve at dialog og diskusjon er en *egen* form for praksis – en *diskursiv* praksis. Vekslingen mellom de diskusjoner som foregår i kollegiale fora og den praktiske utprøving av tiltak som foregår i klasserommet, kan betraktes som en veksling mellom *diskursiv praksis* og utprøving av ny *undervisningspraksis*. De fleste type utviklingsarbeid består i en veksling mellom en diskursiv praksis og en utprøvende praksis, og kvaliteten på den diskursive praksis er viktig i seg selv.

Etter hvert som skolene forbedret sin diskursive praksis i forbindelse med «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse», utviklet personalet også gradvis sin evne til å forstå og artikulere på hvilken måte ulike aspekter ved *andre tiltak og satsninger* som pågikk i skolen kunne bidra til å fremme elevens psykiske helse. For eksempel, når lærerne satte ord på hvordan måten å praktisere tilbakemelding på i forbindelse med «Vurdering for læring» (VFL) kan bidra til å fremme den enkelte elevs psykiske helse, så ble det tydelig at arbeidet med VFL og SAPH-prosjektet er overlappende. På denne måten ble det tydelig at utviklingsarbeidet i SAPH-prosjektet for en stor del kan og bør videreføres som en *integrert* del av det utviklingsarbeidet som foregår i *andre satsninger* og prosjekter som pågår i skolen.

Konklusjonen er at gjennom SAPH-prosjektet har lærerne fått en mer eksplisitt og velartikulert forståelse av de mange aspektene som angår elevenes psykiske helse. Mange lærere har omdefinert sin rolle i psykisk helsearbeid og ser det som en viktig del av sin lærergjerning, da mye av det de faktisk driver med i undervisningen kan defineres nettopp som psykisk forebyggende helsearbeid. Gjennom prosjektperioden fant vi en endring fra det å ha størst fokus på psykisk uhelse til større fokus på hvordan skolen kan jobbe med å fremme alle elevenes psykiske helse, og på å gjøre dette også i andre satsninger på skoleutvikling enn de som har psykisk helse som eget tema.



På grunnlag av disse funnene utvikler vi til slutt noen perspektiver som angår muligheten for å gjøre bruk av kunnskapen fra SAPH-prosjektet i andre skoler. Vi fant som nevnt at det var et stort potensiale for bredere og mer systematisk samarbeid mellom lærerne. Annen forskning tyder på at et slikt uforløst potensiale ikke er noe skolene i dette prosjektet er alene om. For å kunne forløse dette potensialet kreves det at lærerne blir involvert i og engasjerer seg i utviklingsarbeidet som foregår i skolene. Men det foregår mange satsninger i skolen, ofte flere på samme tid, og mange skoleledere ser det som en utfordring å skape det nødvendige engasjement hos personalet.

I SAPH-prosjektet erfarte vi at i mange av skolene har *selve iverksettelsen* av utviklingsprosjektet bidratt til å skape det nødvendige engasjementet *underveis*. Dette henger sammen med måten prosjektet er organisert og lagt opp på, med vekt på at skolene selv skal konkretisere hvilke spesifikke temaer de vil jobbe med, og med vekt på forankring i og bred medvirkning fra personalet. Denne kombinasjonen av en *diskursiv praksis* i teamene og en *utprøvende praksis* i klasserommet, vil over tid bidra til forbedring av praksis innenfor skolens aktuelle satsningsområder, og gjennom dette vil personalet også få økt kompetanse innenfor begge disse to praksisformer.

\*

Artikkel nr. 3: Promoting pupils' mental health: A study of inter-professional team collaboration functioning in Norwegian schools. Artikkelen er skrevet i 2017. Den er basert på en omfattende surveyundersøkelse om kvaliteten på tverrfaglig samarbeid om elevrettet arbeid i 36 norske kommuner, inkludert de 4 kommunene som deltok i SAPH-prosjektet. Problemstillinger knyttet til samarbeid mellom lærerne og andre profesjoner i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse var en del av tematikken i SAPH-prosjektet. Surveyundersøkelsen, som ble gjennomført i 2017, ville bl.a. kunne gi oss indikasjoner på om, og eventuelt på hvilken måte, deltakelse i SAPH-prosjektet hadde hatt noen virkning på kvaliteten av tverrfaglig samarbeid om elevrettede saker.

Hovedfunnet i studien er at det ser ut som SAPH-prosjektet har hatt signifikant effekt på «nylig utviklet profesjonell praksis» eller «innovativ praksis» – dvs. nye og bedre måter å samarbeide på tvers av profesjonene. Dette funnet er framkommet gjennom de kvantitative analysene av materialet fra surveyundersøkelsen. Ved å trekke på våre kvalitative data fra prosjektet, presenterer og diskuterer vi våre antakelser om hva som er realitetene bak denne høyere score som skolene i SAPH-prosjektet fikk når det gjaldt nye og bedre samarbeidsformer på tvers av profesjonene.

I begynnelsen av SAPH-prosjektet registrerte vi gjennom deltakende observasjon og intervjuer at rådgiverne fra andre profesjoner ofte hadde en mer individualistisk tilnærming til den aktuelle elevproblematikken enn lærerne. Lærerne så problematikken mer ut fra at de hadde flere elever å «ta vare på» og forholde seg til på samme tid. Dette, kombinert med at representanten(e) for andre profesjoner ofte opptrådte som «fagekspert» og overlot til lærerne å finne ut hva de skulle gjøre ut fra rådene de som «eksperter» ga, gjorde at lærerne opplevde samarbeidet som vanskelig og med liten effekt. Disse observasjonene er i samsvar med funn gjort i annen forskning.

Lengre ut i SAPH-prosjektet ble det avholdt flere dialogkonferanser der skoleledelsen, representanter for lærerne ved skolene og fagpersonell fra PPT, barnevernet og helsesøster/helsetjenesten deltok. Gjennomgående utfordringer som kom opp på disse konferansene, var: mange lærere hadde vanskeligheter med å avgjøre *når* de burde melde inn behov for hjelp fra andre profesjoner/eksternt fagpersonell; mange eksterne samarbeidspartnere ønsket seg tettere samarbeid med skolene, men syntes ikke at de møtte tilstrekkelig åpenhet hos skolene. Ulike regler for og praktisering av taushetsplikten skapte også utfordringer i samarbeidet mellom lærerne og andre profesjoner.

På grunnlag av disse diskusjonene utarbeidet deltakerne på dialogkonferansene forslag til tiltak som kunne forbedre samarbeidet – ut fra skolens og kommunens lokale forutsetninger. Dette var i pakt med strategien for SAPH-prosjektet, som er basert på at de som har utfordringer i samarbeidet, også må bringes sammen for nettopp i samarbeid å prøve å finne fram til nye, omforente løsninger.

Disse funnene fra det kvalitative data-materialet, og selve strategien i SAPH-prosjektet, gir et fylldigere grunnlag for å tolke hvorfor deltakerne i SAPH-prosjektet scorer høyere på «nylig utviklet profesjonell praksis» enn sammenlikningsgruppen. Vi tolker det som en klar indikasjon på at det har foregått forandringer til det bedre i det tverrfaglige samarbeidet i løpet av prosjektet, deriblant forandring fra en mer hierarkisk (og «ekspert-preget») samarbeidsform til en samarbeidsmodus der deltakerne i tverrfaglige team samarbeider mer på like fot. I praksis vil dette også innebære at tendensen til mer integrerte tilnærminger i arbeidet med elevrettede oppgaver øker.

Et annet signifikant funn var at deltakerne i SAPH-prosjektet rapporterte om færre møter (i tverrfaglig team) enn hva sammenlikningsgruppen gjorde. Dette *kunne* tolkes som en indikasjon på at de tverrfaglige team som ble omfattet av SAPH-prosjektet, hadde mere effektive møter enn de i sammenlikningsgruppen. Vi har grunn til å tro at en annen tolkning treffer bedre ut fra våre kvalitative data. De viser at samarbeidet mellom enhetene/profesjonene som deltar i tverrfaglige team, i mange tilfeller også kan finne sted *utenom* de formelle møtene. Som en skoleleder sa: «Vi trenger ikke ta veien innom tverrfaglig team for å åpne dører hvis de allerede står åpne».

I de tilfeller hvor relasjonene blir bedre og terskelen for å ta kontakt er lavere, er det mindre behov for å ha møter i tverrfaglig team som inngang til tverrfaglig samarbeid, og det kan innebære at møtefrekvensen i tverrfaglig team synker noe. Intervjuer med skoleledere og lærere viste også at der hvor skolen og de eksterne instanser hadde utviklet en samarbeidsform som var mer oppgaveorientert enn profesjons- og rolle-orientert, ble tverrfaglig samarbeid om elevene ofte etablert gjennom at man tok direkte kontakt med hverandre og ikke gikk veien om formelle fora.

Når det gjaldt de variablene som ut fra de statistiske analysene kunne sies entydig å bidra til deltakerne i SAPH-prosjektet sin høyere score på «nylig utviklet profesjonell praksis», så var det kun én av fire mulige variabler som skilte seg ut: «Refleksjon omkring *roller*». En del av SAPH-prosjektets oppdrag var å bidra til bedre rolleavklaring mellom lærerne og andre profesjoner i og utenfor skolen i det psykisk helsefremmende arbeidet.

Felles refleksjon over roller vil gjerne føre til økt kunnskap om hverandre og bedre forståelse av forholdet mellom eget og andres bidrag i samarbeidet, noe som i sin tur gir grunnlag for større fleksibilitet helt konkret i det elevrettede arbeidet. Deltakerne fra SAPH-prosjektet svarte da også i større grad enn sammenlikningsgruppen at de opplevde fleksibilitet i samarbeidet i tverrfaglige team.

Vår hovedkonklusjon er at designet av utviklingsarbeidet i SAPH-prosjektet, der skolen i samarbeid med personell fra ulike profesjoner i eksterne enheter gis bedre muligheter for å utvikle ny og bedre praksis når det gjelder å fremme elevenes psykiske helse, er av signifikant betydning for å skape ny og bedre praksis på dette feltet.

\*

**Kapittel 4** behandler spørsmålet om hvordan ulike former for forskning kan bidra til å skape et best mulig kunnskapsgrunnlag for videre utviklingsarbeid når det gjelder skolens og kommunens arbeid med å fremme alle elevers psykiske helse, og for videre politikkutvikling på feltet.

Vi starter med å konstatere at når det gjelder forskning for politikkutvikling, har det i mange vestlige land, også i Norge, de siste tiår utviklet seg en økende interesse for å få et kunnskapsgrunnlag som er mest mulig «sikkert». På flere politikkområder forsøker myndigheten å bruke forskning som en del av grunnlaget for såkalt evidensbasert politikk. Politikken skal bygge på mest mulig sikker kunnskap.

Spørsmålet vi reiser er da om det finnes forskningsmetoder som gir sikker kunnskap (4.1). Vi slår fast at det er ingen tvil om at bruk av såkalte RCT-studier for å måle i hvilken grad tiltak/satsninger faktisk har hatt effekt, overgår alle andre forskningsmetoder når det gjelder å få pålitelige, tallfestede resultater. Men vi påpeker også at uaktet hvor sikre tall man har om effektene som er oppnådd, er det langt fra alltid sikkert hva tallene egentlig indikerer. Dette gjelder både *hva* effektene konkret består i og *hvordan* aktørene har gått fram i praksis for å oppnå effektene.

På grunnlag av en kort, prinsipiell drøfting av særtrekkene ved hhv. kvantitative og kvalitative metoder, trekker vi den konklusjon at forskningsdesign som bruker kun kvantitative eller kun kvalitative metoder, rent prinsipielt ikke kan frambringe forskningsbasert kunnskap som inneholder annet enn *indikasjoner* på «hva som er tilfelle» eller hva som «finner sted» i de enheter/populasjoner som forskningen omfatter.

Vårt poeng er at disse prinsipielle vanskelighetene med å framskaffe såkalt sikker kunnskap, bare utgjør et problem hvis man holder kriteriene for «sikker kunnskap» som de viktigste kriteriene for hva slags kunnskap som kan inngå i et kunnskapsgrunnlag for praktisk handling og politikkutforming. Men, som vi viste i kap. 2.1, er en slik oppfatning basert på en type kortslutning (generaliserbar kunnskap = overførbar kunnskap = brukbar kunnskap). Denne oppfatningen er nå på vikende front, og forskningsdesign som består av effektstudier kombinert med prosessevaluering, er i ferd med å bli mer vanlig.

Men oppfatningen om «sikker kunnskap» som det beste grunnlag for handling, har også gjort seg gjeldene i forbindelse med oppgaven å sammenfatte eller syntetisere kunnskap fra et større antall prosjekter, dvs. å lage *kunnskapsoversikter*. Problemstillinger som dukker opp her, behandles i kap. 4.2.

Metoden med å lage systematiske kunnskapsoversikter er blitt tatt i bruk også innen utdanningsfeltet. Kunnskapsoversikten skal være en oversikt over den type kunnskap som best kan dokumentere effekten av tiltak og satsninger, dvs. den type kunnskap omkring dette som ser ut til å ha størst generell gyldighet. Svakheten ved denne metoden for å lage kunnskapsoversikter på er at disse prinsippene for å sammenfatte og syntetisere forskningsbasert kunnskap kan bidra til å redusere og forflate mye av den kunnskapen som forsøkes syntetisert. Metoden har da også blitt utsatt for økende kritikk siste tiår.

Mot denne bakgrunn konkluderer vi med at for å få et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag, er det nødvendig å kombinere forskningsbasert kunnskap fra prosjekter som kan ha *høyst ulike* forskningsdesign og tilnæringsmåter til feltet. Kravet om at kunnskapen skal ha generell gyldighet er en integrert del av kravet om at den skal ha *generell bruksverdi*, men ulike typer forskningsdesign kan operere med ulike strategier for generalisering av kunnskap.

Vi konkretiserer denne konklusjonen i de neste underkapitlene, ved å gi et par eksempler på kunnskap fra SAPH-prosjektet som vi mener ville høre hjemme i en kunnskapsoversikt over forskning som kan danne et kunnskapsgrunnlag for videre satsninger for å styrke skolenes arbeid med å fremme elevenes psykiske helse (kap. 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3).

Det første eksemplet gjelder kunnskap om *iverksettelsens* betydning for å realisere en helhetlig strategi for skoleutvikling (4.3.1). Det foreligger en god del forskningsbasert kunnskap om at det kreves en helhetlig strategi for skoleutvikling for å kunne lykkes med forbedringsarbeid i skolen. Derimot

foreligger det ikke på langt nær så mye kunnskap om *hvordan* man får på plass forutsetningene for å lykkes. Vi fant at ved flere skoler så bidro selve *iverksettelsen* av prosjektet til å frambringe flere av de nødvendige forutsetningene. De ideelle forutsetningene var langt fra alltid til stede, men måten SAPH-prosjektet var organisert og lagt opp på – med vekt på at skolene selv skal velge hvilke temaer de vil jobbe med, vekt på forankring i personalet mv. – bidro til at de i økende grad ble brakt til veie *underveis*.

Det andre eksemplet dreier seg også om funn som kan bidra til å skape supplerende kunnskap og kompetanse om prosesser, og handler om hvordan skolene i SAPH-prosjektet prøvde å takle utfordringen med at det foregår flere prosjekter/tiltak på samme tid (4.3.2). Vi fant at to grep var særlig viktige: Det ene var å søke å integrere arbeidet med SAPH-prosjektet med andre satsninger, ved i disse andre å vektlegge de aspektene som opplagt hadde betydning for å fremme elevenes psykiske helse. Det andre grepet var å forsøke å legge opp arbeidet med de ulike satsningene (SAPH-prosjektet inkludert) som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling. Det første av disse to grepene ble tatt ved flere skoler, og ble også en viktig del av strategien med å videreføre arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse etter prosjektslutt.

Begge disse eksemplene har det til felles at de er eksempler på ny kunnskap som bidrar til å fylle «kunnskapshull» hos brukerne, i samsvar med forskningsdesignet for SAPH-prosjektet. Vi har som foran nevnt, definert 4 hovedgrupper av brukere. Kunnskapen i disse eksemplene er primært rettet inn mot 3 av disse: skoleeiere, skoleledere og personalet i skolene.

Men begge eksemplene har et viktig fellestrekk til, som også utgjør en viktig del av SAPH-prosjektets forskningsdesign: De er eksempler på kunnskap som er framkommet gjennom et forskningsdesign der *forskningen er direkte knyttet til utviklingsarbeid*. Kunnskap om hvordan selve forskningsdesignet bidrar til å skape kunnskap som har høy bruksverdi, er en type kunnskap som primært er rettet inn mot Hdir og Udir som brukere av forskning, både som «direkte» og «indirekte» brukere. Dette poenget utdypes i delkapittel 4.3.3.

Disse tre eksemplene på kunnskap fra SAPH-prosjektet er en type kunnskap vi mener vil høre hjemme i en kunnskapsoversikt over forskning som skal danne kunnskapsgrunnlag for framtidige satsninger på utviklingsarbeid for å forbedre arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse. På bakgrunn av disse eksemplene kan vi i kapittel 4.3.4 foreta en mer konkret drøfting av forholdet mellom kunnskapens generaliserbarhet og dens brukbarhet.

Vi minner om at overførings- eller bruksverdien av denne kunnskapen ikke kan begrunnes i verken noen form for statistisk generalisering eller i noen form for måling av effekter. Slike komponenter inngikk ikke i forskningsdesignet for SAPH-prosjektet. Overførings- eller bruksverdien framkommer først når de empiriske funnene blir *kontekstualisert* gjennom et perspektiv som viser deres generelle betydning for praktisk handling.

Konklusjonen er at kunnskapsoversikter som skal danne grunnlag for framtidig forskning og framtidige satsninger for å styrke arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse, bør inkludere forskningsresultatene fra ulike typer studier, uavhengig av hva slags forskningsdesign som er brukt for at kunnskapen skal bli generaliserbar. Vi konkluderer med at bruk av skjønnsmessige vurderinger for å kunne bedømme om forskningsbasert kunnskap har høy generell bruksverdi, er nødvendig uansett om kunnskapens generelle gyldighet er begrunnet gjennom bruk av statistisk eller analytisk generalisering.

På denne bakgrunn avsluttes kap. 4 med å antyde noen generelle krav til den type forskningsdesign vi mener trengs i framtidig forskning for å fremme elevenes psykiske helse i framtidens skole (4.4).

Det første kravet er at forskningsdesignet må utformes med sikte på å framskaffe kunnskap som *supplerer* den eksisterende erfaringsbaserte kunnskapen hos brukerne/aktørene i feltet. Grunnene for dette kravet er utførlig behandlet tidligere (jf. kap. 1.2 og 3.3.3). Metodetriangulering anbefales.

Det andre kravet handler om at forskning som skal fokusere på spørsmålet om hvordan *skape forbedring* innenfor bestemte områder i sektoren, bør knyttes til reelle prosesser for å utvikle nye/bedre former for praksis, nye organisasjonsformer etc. (den generelle begrunnelsen for dette kravet gis i kap. 4.3.3). Det finnes et bredt spekter av mulige måter å koble forskning til utviklingsarbeid på, fra effektstudier av intervensjoner til aksjonsforskning av ulike typer.

Det tredje kravet er at forskningsdesignet har metoder som gir grunnlag ny innsikt i betydningen av god diskursiv praksis i utviklingsarbeid, og kunnskap om hvordan tilrettelegge for god diskursiv praksis.

Det finnes mange forskningsbaserte teorier om hva som er god diskursiv praksis, men færre om hvordan man går fram for å skape god diskursiv praksis i konkrete kontekster, som i forbindelse med skoleutvikling. Fraværet av «standardløsninger» for å etablere god diskursiv praksis i utviklingsarbeid på den ene side, og den diskursive praksis' store betydning for utviklingsarbeid i skolen på den andre, gjør at spørsmål om hvordan gå fram for å skape god diskursiv praksis i forbindelse med utviklingsarbeid fortjener større oppmerksomhet i framtidig forskning.

\*

**Kapittel 5** behandler først spørsmålet om hvordan bruk av *programteori* i forbindelse med utarbeidelse av kunnskapsoversikter kan bidra til å skape et enda bredere og bedre kunnskapsgrunnlag for videre satsninger og reformer som har som mål å videreutvikle skolenes og kommunenes kunnskap og kompetanse i arbeid med å fremme alle elevenes psykiske helse (5.1).

Vi starter med å minne om kompleksiteten i satsninger som skal bidra til å videreutvikle skolen som arena for å fremme elevenes psykiske helse, og viser til at kriteriene for å utarbeide kunnskapsoversikter som fordrer sammenstilling av *heterogene* typer kunnskap, med fordel kunne settes opp ut fra programteoretiske vurderinger. Vi konkretiserer så hva dette ville kunne innebære i forbindelse med det videre arbeid med å utvikle skolen som arena for å fremme elevenes psykiske helse.

Vi skisserer så eksempler på typer av forskningsbasert kunnskap om komplekse forhold innen mulige framtidige satsninger på utviklingsarbeid knyttet til psykisk helse i skolen. Slike satsninger vil dreie seg om samspill mellom virkningsmekanismer på flere nivåer. Programteoretiske betraktninger omkring dette spillet vil bidra til at den konkrete karakteren av spillet mellom disse ulike nivåene vil komme klarere fram.

Dette vil i sin tur gjøre det klarere hvilke ulike typer forskningsbasert kunnskap som bør inkluderes i kunnskapsoversikter som skal inngå i kunnskapsgrunnlaget for videre satsninger på feltet. Denne type kunnskapsoversikter vil utgjøre et mer sammensatt, men også mer praktisk rettet kunnskapsgrunnlag for framtidige reformer og satsninger på å fremme elevenes psykiske helse.

Til slutt i kapittel 5 behandler vi spørsmålet om hvordan *iverksettelse og gjennomføring av større satsninger og reformer* i seg selv kan være et bidrag til å framskaffe bedre kunnskapsgrunnlag for

videre politikutforming på feltet, hvis det i tillegg til kunnskapsgrunnlaget også ligger en programteori til grunn for iverksettelsen (5.2).

Vi minner først om at det som er felles for de to hovedformene for generalisering av forskningsbasert kunnskap – statistisk generalisering og analytisk generalisering – er at kunnskapens generelle gyldighet i begge tilfeller er en *teoretisk* begrunnet antakelse. Hvor allmenngyldig kunnskapen i *realiteten* er, vil bare kunne vise seg ved at den prøves ut i praksis. De ulike former for teoretisk validering blir da overprøvd av en form for *praktisk* validering.

Vi påpeker så at under forutsetning av at det i tillegg til det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget også ligger en programteori til grunn, så vil resultatene fra enhver større satsning eller reform også kunne utgjøre en praktisk validering av kunnskapen som ligger til grunn for satsningen. På denne måten blir det også mulig å få ny kunnskap om hvilke deler av kunnskapsgrunnlaget som har stor bruksverdi og hvilke som har mindre.

Konklusjonen er at en slik praktisk validering av ulike typer kunnskap fra forskningsprosjekter med ulike typer forskningsdesign i sin tur vil kunne styrke bestillings-kompetansen når det gjelder å bedømme bruksverdien av ulike typer forskningsdesign. Slik kan man iverksette forskningsprosjekter som lykkes enda bedre enn forskningen gjør i dag, med å produsere ny kunnskap med høy bruksverdi i arbeidet med å gjøre skolen til en bedre arena for å fremme barn og unges psykiske helse.

## Summary

“The school as an arena for child and adolescent mental health”, hereafter referred to as SAMH, is a R&D project instigated by the Directorate of Health and the Directorate for Education and Training. The SAMH project combines public health and education perspectives and seeks to explore *how schools best can help promote mental wellbeing amongst pupils*. The objective of the project is to gain insight into how good practices in schools and municipal services can strengthen child and adolescent mental wellbeing.

The SAMH project is a preventative project, aiming to promote and ensure mental wellbeing for *all* pupils. The project does not focus particularly on pupils struggling with mental health issues, but includes all pupils’ mental wellbeing. For that very reason, participation in the project is not restricted to welfare staff in the participating schools but involves the entire staff. Consequently, the project includes all pupils and staff in the participating schools. The researchers are also exploring co-operation possibilities with external services such as school nurses, child and adolescent psychiatry, outpatient wards etc.

There are related reasons why the Directorate for Education and Training and the Directorate of Health requested the project to take this approach. Firstly, they wish to test an R&D strategy for the school sector where research is not primarily intended to measure the results of introducing “fully developed” measures for promoting mental wellbeing among pupils, but to provide research-based support to a process where all school staff play a part in further developing and renewing own practices. The project will also help enhance process expertise in school development, among school management and staff.

This *process-focused* approach emphasizes development processes at each school (local authorities), and will ensure that the outcome of the project will go beyond providing examples of new and better practices. The project will also help enhance process expertise in school development, among school management and staff. It will show how obstacles relating to development work requires coordination and collaboration across different sectors, such as, in this case, between the public education and health sectors.

The project started in May 2013 and will conclude in 2018. The study includes four local authorities and 20 schools in addition to other relevant services. In 2014, the project was extended to include four county councils with four upper secondary schools.

The project is an action research project. The research promotes, supports and follows up learning and change processes taking place in the participating schools, municipal and county authorities. The researchers have provided professional support to ensure that the process is locally rooted and has broad participation. This was done mainly through dialogue meetings and dialogue conferences, where all stakeholders exchanged experiences and discussed and evaluated the development work. On that basis, the SAMH project seeks to identify a repertoire of good practices to help promote mental wellbeing amongst pupils.

### [The SAMH project publications](#)

The research strategy of the SAMH project is based on the presumption that the knowledge from the project will have different utility value for different user groups. We have defined four user groups: 1) the national education and training authorities and the health authorities; 2) the municipal school

authorities and the authorities of the external services such as school nurses, child and adolescent psychiatry, etc.; 3) school management; 4) staff in schools and in the external services.

The publications consist of 3 articles and this final report. Two of the articles are written in Norwegian, and their main target groups are the school management and the staff in schools and in the external services. The third article is written in English. The main target groups are the national education and training and health authorities, school management and the authorities of the external services. A summary of these articles is presented in chapter 3.

#### The target groups of the final report

During this project, the national education and training and health authorities have organized annual conferences where the SAMH project researchers have been invited to present preliminary findings and experiences gleaned during the process. The conference participants were mainly people from the education and training and health authorities, in addition to people from research institutions and other professional milieus. The main objective of these conferences was to discuss the knowledge from the SAMH project within a larger research policy frame, emphasizing the role of research in creating a knowledge base for development work and reforms to promote mental wellbeing amongst pupils.

In this final report, we have tried to take this discussion a step further. Addressing the role of the directorates as both users and funders of research, we have tried to systemize some of the knowledge and experiences we have gained through the SAMH project – as well as from other research projects within the school sector that we have been engaged in at the same time. On this basis, we have developed some new perspectives on what kinds of *research design* is most suitable to provide research-based knowledge for future initiatives of development work and reforms regarding the school as an arena for child and adolescent mental wellbeing.

This final report addresses all the project's four user groups. However, some parts – especially chapters 2, 4 and 5 – are most relevant to the education and training and health authorities, due to their roles as both users and funders of research. These chapters present knowledge and perspectives that are only published in this final report.

\*

**Chapter 2** describes how the main elements of the SAMP project research design were designed to generate new knowledge with a high utility value. It is commonly acknowledged that for research-based knowledge to obtain general utility, the knowledge must be valid also in contexts other than the one in which the research was performed in the first place. In other words, the knowledge has to be transferable to other contexts. This common way of thinking has eventually led to this somewhat dubious conclusion: generalizable knowledge = transferable = usable knowledge.

The chapter starts with a criticism of this perspective. With this criticism in mind, we describe how the question of the *use* of the new knowledge from the SAMH project is built into the very design of the project. We point out that this question must be answered with regards to what the assumed user groups are, as applied research is supposed to *supplement* the pre-existing knowledge of the users.

This point has two consequences for the research design: The design must be made in such a way that the project will contribute to 1) bringing forth the pre-existing knowledge of the actors in the research field; 2) enabling this pre-existing knowledge to be *used* in the relevant development work.



We describe how these two requirements are operationalized in the SAMH project and delve into which elements of the research design that are especially important to provide the required *new, supplemental knowledge*.

From previous research, it is well known that the school sector, as many other sectors, lacks knowledge and competence regarding development processes. The research design should thus include elements that might contribute to increasing this kind of knowledge and competence. In the SAMH project, this was dealt with in two complementary ways: by providing *theoretical knowledge* of how to organize and perform development processes, and by providing *practical guidance* in the actual performance.

**Chapter 3** presents the main content of the three SAMH project publications. These are:

1. *Elevenes psykiske helse i framtidens skole. Hva kan lærerne bidra med gjennom undervisningen* (Pålshaugen og Borg 2015).<sup>1</sup> The empirical material for this article stems from the first years of the project and is provided mainly through action research methodology. The article describes the context and the framing of the project, presents the initial findings and provides some perspectives on the consequences for systematic development work to promote mental wellbeing amongst pupils.
2. *En sak for seg – eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt* (Borg og Pålshaugen 2018a). This article was written in 2016. The empirical material for this article is more comprehensive. In addition to the data from the action research activities, we also use data from in-depth interviews with teachers. The findings are interpreted within a framework that addresses how the development work on promoting mental wellbeing amongst pupils can be embedded in an overall strategy for school development.
3. *Promoting pupils' mental health: A study of inter-professional team collaboration functioning in Norwegian schools.* (Borg and Pålshaugen 2018b). This article is primarily based on an extensive survey on the quality of the co-operation between the primary schools and the external services. The survey comprised 36 municipalities in Norway, including four that participated in the SAMH project. One of the main objectives was to investigate whether the participation had affected the quality of this co-operation. The data analyses indeed showed a positive effect, and the article discusses the implication of this finding.

**Chapter 4** explores how different kinds of research approaches can contribute to building a better knowledge base that will be useful for further development work for promoting mental wellbeing amongst pupils – and also for further policy development in this field.

National authorities in Western countries increasingly focus on research-based knowledge as a basis for so-called evidence-based policymaking. The ideal being that policymaking should be based on knowledge that is *certain*. This begs the question: do we have research methods that can provide knowledge that is certain and thus reliable for decision-making? Limiting the discussion to the general features of quantitative and qualitative methods in social research, we conclude that in principle, all

---

<sup>1</sup> This article forms the basis for a contribution to the CIDREE Yearbook 2017. The article presents the main project findings and interpretations, and places them within a broader European context (Løken 2017).

research designs will produce knowledge that is merely *indicative* of what is really the case in those units/populations that are the subject of study.

However, the presumption that “certain knowledge” is the best foundation for improving professional and organizational practices has had an impact on the work with synthesizing research knowledge, that is, making *systematic reviews* of research-based knowledge. This issue is dealt with in chapter 4.2.

The methods of creating systematic reviews have been increasingly criticized the last decade. The main weakness being that the criteria or principles for gathering and synthesizing research-based knowledge may unintentionally reduce and somehow ‘flatten’ the relevant knowledge that is to be synthesized.

Our conclusion is, that a solid, usable knowledge base must combine knowledge from *very different* kinds of research designs and research approaches. We exemplify this by presenting knowledge from the SAMH project as examples of knowledge types that we argue would fit very well into a systematic review of knowledge – in this case, a knowledge base for further reforms and initiatives to improve the schools’ work on promoting mental wellbeing amongst pupils.

The first example shows the importance of simply *putting into practice* development processes as a means to realizing an overall school development strategy. The second example shows how the schools dealt with the challenge that there are usually several projects going on at the same time. The knowledge generated from these examples addresses three groups of users: the school owners, the school management, and the school staff.

We further emphasize that the knowledge from these examples is generated by means of a research design in which *the research is intertwined with development work*. The knowledge of how the research design, through this intertwinement, contributes to the creation of knowledge that is highly useful, is a kind of knowledge that is especially relevant to the directorates as users and funders of research. This point is elaborated in 4.3.3.

Based on these three different types of examples, we reemphasize that the general usefulness of this knowledge is based neither on statistical generalization nor on quantitative studies. The general usefulness of this knowledge appears only by contextualizing the findings, by analyzing them within perspectives that show its general usefulness to school development processes (4.3.4).

The overall conclusion is, that systematic reviews intended to form the basis for future development work and reforms to strengthen schools as arenas for mental wellbeing amongst pupils, should include different kinds of studies and research. What kind of studies and research depends on a judgement on how useful the research-based knowledge may be considered to be – regardless of the type of research design used for the knowledge to appear as generalizable.

**Chapter 5.** The first part deals with how the use of *programme theory* when making systematic reviews, may help to provide a broader and better foundation of knowledge for future initiatives and reforms that develop the knowledge and competence of the schools, municipalities, and counties in their efforts to promote mental wellbeing amongst pupils (5.1).

These initiatives and reforms are all quite complex. They require co-operation between actors within and across a number of organizations and across different institutional levels. This means that there is a complex interplay between several mechanisms of action that shape the effects of initiatives and reforms. The use of programme theory to conceptualize this complex interplay of action mechanisms may contribute to a more concrete understanding of the nature of this interplay.

This will in turn make it easier to judge what kind of research-based knowledge should be included in systematic reviews to strengthen initiatives and reforms in this field. This will serve to form a more heterogeneous, but also a more useable knowledge base, than the systematic reviews of today.

Finally, we discuss whether the very implementation of new initiatives and reforms may also provide a better knowledge base for further policymaking in this field. This presupposes that a somewhat elaborate programme theory is part of the knowledge base for the implementation (5.2).

We claim that the two main strategies for generalizing research-based knowledge – statistical generalization and analytical generalization – have a common feature: both assert general validity on the basis of a theoretical assumption. To what extent knowledge *really* is of general validity, can only be known if the knowledge is subjected to a *practical* trial – through practical initiatives and reforms. The abovementioned kinds of *theoretical validation* will then be overruled through a *practical validation*.

In conclusion, we claim that such practical validations will help initiate further research projects that are better equipped to produce the kind of usable knowledge needed to strengthen schools as arenas for promoting mental wellbeing amongst pupils, than what research projects designed to reach the ideal of ‘certain knowledge’ have been able to – hitherto.

## 1 Innledning

«Konklusjonen på all forskning er alltid den samme: Det trengs mer forskning». Ordene – og stilen – er Georg Johannesens. Det er flere tiår siden han skrev dette, men poenget er fortsatt aktuelt. Eksempler vi nylig har lest, popper opp i bakhodet med én gang. Det er jo gode grunner til at så mang en forskningsrapport eller vitenskapelig studie trekker fram behovet for mer forskning i sluttkapitlet.

Når alle data er samlet inn, analysene utført og man er i ferd med å trekke de mer generelle konklusjoner fra forskningsprosjektet som er gjennomført, vil de fleste forskere bli konfrontert med det faktum at det er umulig å si noe sikkert om mange av de faktiske forhold undersøkelsen skulle si noe om. Forbeholdene som da må tas i arbeidet med å trekke konklusjoner, peker nesten automatisk mot behovet for mer forskning, som kan bidra til sikrere konklusjoner og mer fullstendig kunnskap.

Uaktet alle gode grunner til at det trengs mere forskning, så sies det likevel ofte påfallende lite om *hvorfor* det trengs mer og bedre vitenskapelig kunnskap om feltet. Det lille som sies, handler som regel om *hva* det trengs mer kunnskap om. Grunnen til det er nok at i mange vitenskapelige miljøer oppfattes behovet for vitenskapelig kunnskap som nærmest selvbegrunnende. Rent allment oppfattes jo forskningsbasert kunnskap som et gode, bare den holder høy kvalitet.

At det trengs mer forskning, betyr jo at det er mer forskningsbasert *kunnskap* som trengs. Men hvis slik kunnskap virkelig *trengs*, så må det vel være fordi den skal få betydning *i praksis*, på det feltet den omhandler? Slik er det i alle fall når det gjelder såkalt anvendt forskning, og især når det dreier seg om oppdragsforskning, slik tilfellet er med «Skolen som arena for barn og unges psykiske Helse»<sup>2</sup>.

Vi prøver ikke med dette å si at publikasjonene fra SAPH-prosjektet og denne sluttrapporten nå endelig har dekket kunnskapsbehovet på dette feltet. Selvsagt trengs det mere forskning – *hva slags* forskning som trengs, er derimot ikke selvsagt. Denne sluttrapporten handler derfor både om forskningen som er utført i SAPH-prosjektet, og den handler om hva slags forskning som vi ut fra erfaringene med dette og andre prosjekter innen skolesektoren har grunn til tro at det trengs mer av.

### 1.1 Strategien for kunnskapsutvikling i SAPH-prosjektet

SAPH-prosjektet er gjennomført på oppdrag av Helsedirektoratet (Hdir) og Utdanningsdirektoratet (Udir) i perioden mai 2013–juni 2018. Fire kommuner med til sammen 22 barne- og ungdomsskoler og relevante velferdstjenester har deltatt siden oppstarten av prosjektet. I 2014 ble prosjektet utvidet med 4 videregående skoler fra 2 Fylkeskommuner.

Hdir og Udir har i en årrekke samarbeidet om å utvikle tiltak som kombinerer et folkehelseperspektiv og et utdanningsperspektiv i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse i skolen. De er opptatt av at arbeidet med psykisk helse i skolen ikke skal begrenses til elever som var i faresonen for å få psykiske lidelser og de som sliter med psykiske plager og vansker. Direktoratene ønsket å iverksette et prosjekt hvor perspektivet om at «alle har en psykisk helse» ble lagt til grunn for et utviklingsarbeid der skolene skulle finne ut hvordan de kunne jobbe bedre med å fremme *alle* elevenes psykiske helse.

På denne bakgrunn ble SAPH-prosjektet utlyst. Hensikten med prosjektet var ikke å innføre ferdig utviklede tiltak eller metoder for å fremme elevenes psykiske helse, men å gi kommunene og skolene som skulle delta en viss økonomisk og faglig støtte til å videreutvikle og forbedre eksisterende praksis. En slik strategi, som legger stor vekt på utviklingsprosessen lokalt i skolene og kommunene, ville etter

---

<sup>2</sup> Heretter omtalt som SAPH-prosjektet

direktoratenes vurdering kunne bidra til å skape bedre forankring og mer varige resultater i skolene, og til å øke prosesskompetansen særlig på skolenivå, hos ledelsen og personalet.

Forskning har vist at prosesskompetanse ofte er for svak i skolesektoren (Blossing m.fl. 2012), og direktoratenes erfaring pekte i samme retning. Det var derfor viktig under gjennomføringen av prosjektet at forskerne skulle bidra med prosesskompetanse til de skolene og kommunene som ønsket det. I tråd med dette ble SAPH-prosjektet utlyst som et aksjonsforsknings-prosjekt. Det vil si at skolene og kommunene selv tar ansvaret for innholdet i og framdriften av utviklingsarbeidet, mens forskerne gir faglig bistand til organisering og gjennomføring av prosessen etter behov. I utlysningsteksten ble kravene til forskningens nytteverdi formulert slik:

... den praksisnære forskningen skal fremme, støtte og følge opp lærings- og endringsprosessene i de deltakende skolene og kommunene.

Videre skal erfaringer, kunnskap og gode praksiseksempler dokumenteres, sammenstilles og gjøres tilgjengelig, for også å ha nytteverdi utover det initierte forsknings- og utviklingsprosjektet.

Det første punktet omhandler kravet om den umiddelbare nytteverdi forskningen skal ha for de skoler og kommuner som deltok i prosjektet; det andre handler om at kunnskapen som produseres gjennom prosjektet, skal ha nytteverdi også for skoler og kommuner i Skole-Norge generelt. Kravet til forskningens nytte- eller bruksverdi i SAPH-prosjektet er slik sett et «dobbeltkrav». Aksjonsforskning er rettet inn mot å innfri denne type «dobbeltkrav». Nettopp slik vil aksjonsforskning vise at den skaper kunnskap som virkelig blir brukt i *praksis*. Dette er en høy ambisjon, og det er grunn til å dvele litt ved utfordringene knyttet til å innfri den.

#### *Aksjonsforskningens evne til å innfri kravet om nytteverdi*

Som kjent er det mange måter å utføre aksjonsforskning på. Det finnes flere ulike tradisjoner eller «skoler» innen aksjonsforskning, og det er store variasjoner i bruk av metoder og teoretisk rammeverk. Felles for de fleste former for aksjonsforskning er likevel at selve *forskningsprosessen* har nytteverdi for de aktørene i feltet som samarbeider med forskerne om utviklings- og forbedringsprosesser.

Når det gjelder spørsmålet om nytteverdien av *kunnskapen* som kommer ut av aksjonsforskning, er bildet et noe annet. Sammenliknet med den vekten som legges på å oppnå praktiske resultater i samarbeidet med aktørene i feltet underveis i prosjektet, blir spørsmålet om den praktiske betydning av kunnskapen som kommer ut av prosjektet ofte mer stemoderlig behandlet.

Dette skyldes en utbredt tendens til å forutsette at hvis man bare har lyktes med å oppnå gode praktiske resultater i prosjektet, så vil en beskrivelse av hva som er oppnådd – og hvordan – være kunnskap som har nytteverdi for andre. Spørsmålet om hva som framkommer av *ny* forskningsbasert kunnskap på grunnlag av hva som har foregått i prosjektet, blir ikke alltid særlig klart besvart.

Det hender for eksempel at forskerne kommer i skade for å forveksle det faktum at man gjennom prosjektet har lyktes med å skape ny praksis lokalt, med at man dermed også automatisk har lyktes med å skape ny kunnskap med generell nytteverdi. Dette er så å si aksjonsforskningens motstykke til den deskriptive forskningens tendens til å forveksle det at kunnskap er ny, med at den også er nyttig.

#### *Om nytteverdien av SAPH-prosjektet for andre skoler og kommuner enn de som deltok*

Som det vil framgå av denne sluttrapporten, har vi i SAPH-prosjektet forsøkt å stille mer spesifikke krav til nytteverdien av den forskningsbaserte kunnskap som vi vil formidle fra prosjektet gjennom våre publikasjoner. Både i utarbeidelsen av forskningsdesignet og i arbeidet med framstillingen av kunnskapen fra prosjektet har vi lagt vekt på å få fram ny kunnskap som *supplerer* allerede

eksisterende kunnskap, og som har høy nytteverdi – eller høy bruksverdi, som vi har valgt å kalle det. Vi har ikke forutsatt at kunnskap som «beskriver endringsprosesser» eller «vellykkede resultater», er nyttig i seg selv.

Framstillingen av eksempler på god praksis i publikasjonene fra SAPH-prosjektet har derfor ikke form av en «katalog» av praksiseksempler. Vi har lagt vekt på å framstille eksempler på god praksis som er nyttige som eksempler på hvordan man kan gå fram for å få til et mer systematisk arbeid med å fremme elevenes psykiske helse i skolen. Eksemplene handler både om hvordan komme i gang, om konkrete måter å jobbe på, om å tilrettelegge for slikt utviklingsarbeid, samt om å integrere dette arbeidet som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling.

Publikasjonene fra SAPH-prosjektet tar ikke sikte på å gi verken et heldekkende bilde eller en generell oppsummering av erfaringene fra arbeidet med å utvikle nye og bedre praksisformer som har foregått i prosjektperioden. Skolene og kommunene har som nevnt selv hatt ansvaret for innholdet i og framdriften av utviklingsarbeidet. Som del av dette har de rapportert årlig om framdrift og framgang (og evt. stillstand) til Hdir og Udir. Vi har hatt tilgang til disse rapportene. Skolene rapporterer her om flere eksempler og et bredere spekter av tiltak enn hva vi har inkludert i det empiriske materialet som har dannet grunnlag for artiklene som er publisert fra prosjektet.

Det er to grunner til dette. Den ene grunnen har vi nettopp gitt ovenfor. Den andre er at en del av de tiltakene som de enkelte skolene har jobbet med i prosjektet, naturlig nok har hatt verdi for dem, uten nødvendigvis å ha hatt stor verdi for andre. Dette kan betraktes som en parallell til innovasjonsarbeid i private virksomheter. I spørreskjemaet til bedriftene som danner grunnlag for innovasjonsstatistikken, blir de bedt om å skille mellom kategoriene «nytt for bedriften» og «nytt i markedet». Vi har lagt vekt på å framstille erfaringer og kunnskap som er «ny i markedet», dvs. kunnskap som vil kunne ha høy bruksverdi for brukergrupper i Skole-Norge generelt.

Av disse grunner har vi selektert eksempler fra arbeidet som har foregått i skoler og kommuner ut fra deres eksemplariske verdi i forhold til vår strategi for å produsere kunnskap med høy bruksverdi for andre skoler og kommuner enn de som har deltatt i SAPH-prosjektet.

#### *Om nytteverdien av SAPH-prosjektet for videre forskning og politikktutforming på feltet*

Forskningsstrategien i SAPH-prosjektet er basert på at kunnskapen som kommer ut av prosjektet vil ha forskjellig nytteverdi for ulike brukergrupper. Vi opererer med fire hovedgrupper av brukere: helse- og utdanningsmyndighetene; skoleeierne (og andre enhetsledere for kommunal/statlig skolerelatert virksomhet); skolelederne, lærerne og andre faggrupper i (og omkring) skolen.

Framstillingen av kunnskapen i publikasjonene fra prosjektet er skrevet også med tanke på at denne kunnskapen skal inngå som en del av kunnskapsgrunnlaget for *framtidige* satsninger når det gjelder arbeidet med psykisk helse i skolen. Dette kunnskapsgrunnlaget vil dels være basert på forskningsresultater som allerede foreligger, men det vil også være basert på resultater fra forskning som for tiden pågår – og ikke minst, forskning som skal komme.

I denne sluttrapporten fra SAPH-prosjektet vil vi derfor også rette blikket framover: På grunnlag av den kunnskap og de erfaringer vi har fra SAPH-prosjektet og andre skoleprosjekter samt vårt kjennskap til forskningslitteraturen på feltet, prøver vi å resonnerer litt nytt om *hva slags forskning* det kunne trenge mer av på dette feltet. Vi har verken noen ambisjon eller noe ønske om å skulle angi den generelle innretningen på hva slags forskning som trengs. Intensjonen er å prøve å si noe mer spesifikt om hva slags forskning som kan bidra til å skape den type *supplerende* kunnskap som trengs for å styrke kunnskapsgrunnlaget for hhv. politikktutforming *på* feltet og praksisen *i* feltet.

I løpet av de fem årene prosjektet har pågått, har oppdragsgiver tatt initiativ til å avholde årlige konferanser der forskerne fra SAPH-prosjektet har blitt invitert til å presentere foreløpige erfaringer og funn fra prosjektet. Deltakerne har hovedsakelig kommet fra helse- og utdanningsmyndighetene, samt forsknings- og fagmiljøer. En viktig del av hensikten med konferansene har vært å sette kunnskapen fra SAPH-prosjektet inn i en større forskningsfaglig og forskningspolitisk kontekst, med vekt på forskningens rolle i å skape kunnskapsgrunnlag for utviklingsarbeid og reformarbeid når det gjelder å fremme alle elevers psykiske helse.

På denne måten har forskerne i SAPH-prosjektet gjennom hele prosjektperioden deltatt i en bredere diskusjon om hva slags forskning og forskningstilnærminger som kan bidra til å skape det best mulige kunnskapsgrunnlag for videre utviklingsarbeid og for politikkkutforming på dette feltet. Det pågår en løpende diskusjon om disse spørsmålene, internasjonalt og i Norge. Både i de politiske miljøene og i forskningsmiljøene finnes det ulike faglige vurderinger av hvilke typer forskning som er best egnet til å skape et godt kunnskapsgrunnlag for politikkkutforming og gjennomføring av reformer og satsninger.

Denne internasjonale diskursen går på tvers av flere sektorer. Den omfatter ikke bare utdanningssektoren, men også helse- og sosialsektoren, og velferdspolitikken mer generelt. Utformingen av de ulike direktoratenes forskningspolitikk er ikke spesifikk for den enkelte sektor – de ulike forskningspolitiske perspektivene på hvilke typer forskning som er best egnet for politikkkutforming, er resultat av mange forskningsprosjekter og en mer omfattende diskurs som går på tvers av sektorer.

I praksis betyr dette at de faglig-politiske perspektivene som ligger til grunn for Hdir og Udir sin bestilling og bruk av forskning, ikke er produkter av en intern diskurs i disse direktoratene. Det betyr også at når det finnes ulike faglig-politiske syn internt i direktoratene på hva slags forskning som er best egnet (Røvik 2014), så er slik uenighet basert på forskningsresultater fra flere sektorer og en bredere forskningspolitisk diskurs. Hdir og Udir sine kravspesifikasjoner til SAPH-prosjektet var ikke uberørt av denne forskningspolitiske diskursen. Blant grunnene for ønsket om dette prosjektet lå også et behov for å prøve å finne fram til former for forskningsdesign som ga bedre og mer varige resultater i praksis, og kunnskap med større nytteverdi.

Siden de ulike forskningspolitiske perspektivene på hva slags forskning som vil ha størst nytteverdi er utviklet i diskurser som er mer omfattende enn diskusjonene internt i direktoratene og i de politiske miljøer, er det viktig at erfaringene og kunnskapen fra SAPH-prosjektet på dette området også spilles inn i disse diskursene. I denne sluttrapporten har vi derfor forsøkt å videreutvikle noen av disse perspektivene ytterligere.

Med utgangspunkt i direktoratene sin rolle som brukere og bestillere av forskning, har vi prøvd å systematisere noe av den kunnskap og erfaring vi har fått gjennom vårt arbeid i SAPH-prosjektet (samt i andre skoleprosjekter som vi har jobbet med parallelt). På det grunnlag har vi utviklet noen resonnementer og perspektiver knyttet til spørsmålet om hva slags type *forskningsdesign* som kan være egnet til å frambringe den type kunnskap som trengs for å skape kunnskapsgrunnlag for framtidige satsninger og politikkkutforming når det gjelder skolen som arena for elevens psykiske helse.

## 1.2 Opplegget for sluttrapporten

Rapporter er, i likhet med vitenskapelige artikler, en type sakprosa. I tråd med de siste tiårenes økte innsikt at sakprosa ikke bare handler om sak, og at det finnes mange sjangere innenfor sakprosa, har også rapport-sjangeren blitt gjenstand for økt oppmerksomhet. Bruk av retoriske virkemidler er uomgjengelig i all sakprosa. Flere har påpekt at som sjanger, er rapporter preget av en retorikk som prøver å slette sine spor av retorikk, for å framstå som nøytrale tekster (Bjørkdahl 2018).

Det finnes flere typer rapporter innenfor sjangeren, som forskningsrapporter, konsulentrapporter og prosjektrapporter. Sluttrapporten fra SAPH-prosjektet må vel sies å tilhøre sjangeren «vitenskapelig rapport». Også denne rapport-sjangeren har sine kjennetegn, men det finnes ikke noen standardform for hver enkelt rapport. Sjanger-lovene bestemmer ikke formen på den enkelte rapporten, det er like mye omvendt: Summen av rapportene skaper sjangerens lover. Vi som skriver våre rapporter, må forholde oss til sjangerens krav – men helst ikke uten kritisk distanse. Sjangerens lover er menneskeskapt, ikke naturlover, og det er som kjent menneskelig å feile.

Grunnloven i rapport-sjangeren framgår av etymologien. Ordet «rapport» kommer av «re-» som betyr «tilbake», og «apportere» som betyr «bringe». Altså: re-apportere, som er blitt til rapportere. Å rapportere betydde opprinnelig å bringe nyheter tilbake fra felten (slagmarken). Rapporten skulle handle om hva som hadde skjedd, og om hvordan situasjonen lå an, som grunnlag for videre handling.

Forskjellene på å rapportere fra felten og fra forskningsfeltet er store, men de grunnleggende kravene til rapportenes retorikk er der fortsatt. Disse kravene er basert på følgende idé: Når forskningen er utført, datamaterialet analysert og resultatene klare, er det meste gjort. Rapporten skal berette om hva som har foregått, hva man fant og hvordan situasjonen ligger an. Kunnskapen om dette foreligger, og kunnskapens pålitelighet er sikret gjennom metodene som er brukt. Det gjenstår bare å skrive kunnskapen ned. Kravet til rapportens retorikk er å framstille *kunnskapen som foreligger* klarest mulig.

Men denne idéen er som regel ikke i samsvar med realitetene. Rapporter rapporterer ikke bare om kunnskap som allerede foreligger. Kunnskapen er i stor grad utviklet gjennom arbeidet med å skrive dem. Dette gjelder rapporter flest, også rapporter som føyer seg etter kravene til rapportens retorikk, selv om de har en stil som søker å slette sporene av den subjektive tanke for å framstå som mer objektive. Og det gjelder selvfølgelig for denne sluttrapporten – noe vi ikke har prøvd å skjule.

Sluttrapporten er skrevet i det vi kunne kalle en «resonnerende stil». Det betyr ikke at rapporten skal gjengi alle de snirklete tankegangene som har ledet fram til den endelige teksten. Å skrive i en resonnerende stil er ingen unnskyldning for å skrive innviklet. Stilen er ikke unndratt kravet om klarhet i framstillingen. Men dette kravet skyldes ikke bare hensynet til leservennlighet. Resonnementene må være klart framstilt fordi det ikke er mulig å hoppe over dem og gå rett til konklusjonene, dersom man skal få med seg kunnskapen fra rapporten. Det er resonnementene som inneholder den vesentlige kunnskapen, ikke konklusjonene.

#### *Sluttrapportens målgrupper – oversikt over innholdet*

Som «vitenskapelig rapport» står sluttrapporten fra SAPH-prosjektet i en litt spesiell stilling også på grunn av strategien for publisering fra prosjektet. I vår kontrakt med oppdragsgiver sto det at de ville ha en dialog med forskerne om *formen* for publisering fra prosjektet. Hensikten var å åpne for publisering underveis, og å unngå at sluttrapporten skulle bli den eneste form for vitenskapelig dokumentasjon av kunnskapen fra prosjektet. Gjennom dialog ble vi enige med oppdragsgiver om å satse på publisering av tre artikler (i fagtidsskrift eller vitenskapelig tidsskrift) som hovedleveranser fra prosjektet.<sup>3</sup> Planen om sluttrapport ble opprettholdt.

Publikasjonene fra prosjektet består da av tre artikler, samt sluttrapporten. To artikler er norskspråklige fagartikler, og har skoleeierne, skolelederne og profesjonene i og rundt skolen som

---

<sup>3</sup> Resultatet ble én artikkel i fagtidsskrift, én fagartikkel i vitenskapelig tidsskrift og én vitenskapelig artikkel i internasjonalt tidsskrift (jf. kap. 3).



primær målgruppe. Den tredje artikkelen er engelskspråklig og har helse- og utdanningsmyndighetene samt skoleeiere og andre etatsledere som primær målgruppe.

Målgruppen for sluttrapporten er for så vidt alle de fire brukergruppene, men viktige deler av rapporten henvender seg i særlig grad til helse- og utdanningsmyndighetene. Det skyldes deres rolle som oppdragsgiver for SAPH-prosjektet, og den rollen de har som både bruker og bestiller av forskning. Dette dreier seg særlig om kapittel 2, 4 og 5, som inneholder kunnskap og perspektiver som ikke publiseres andre steder enn i denne sluttrapporten. Dette til forskjell fra kapittel 3, som presenterer kunnskapen fra prosjektet som er publisert i tidsskrifter, og som henvender seg til alle brukergruppene.

På denne bakgrunn er sluttrapporten bygd opp på følgende måte:

**Kapittel 2** drøfter spørsmålet om hva slags forskningsdesign som må til for å oppfylle kravet om at forskningen skal ha nytteverdi «utover det initierte forsknings- og utviklingsprosjektet». Vi starter med å stille spørsmålet om hvorvidt kunnskap med «høy overføringsverdi» nødvendigvis også er kunnskap med «høy bruksverdi». På denne måten får vi satt tydelig fokus på hva det innebærer at kunnskapen skal være nyttig for konkrete *brukergrupper*. På grunnlag av denne drøftingen rekapitulerer vi noen av de viktigste elementene i forskningsdesignet for SAPH-prosjektet, for å tydeliggjøre sammenhengen mellom forskningsdesignet for prosjektet og bruksverdien av kunnskapen.

**Kapittel 3** inneholder den viktigste kunnskapen fra SAPH-prosjektet. Her presenteres hovedinnholdet i de tre publikasjonene fra prosjektet. Publiseringsstatus for hver av artiklene er oppgitt i kapittel 3.

- 1) Artikkel nr. 1 ble skrevet i 2015. Den er basert på aksjonsforskningsmetoder og dreier seg om konteksten for og innretningen på SAPH-prosjektet samt de initielle funn.
- 2) Artikkel nr. 2 ble skrevet i 2016. Erfarings- og datagrunnlaget for denne artikkelen er betydelig fyldigere. I tillegg til data fra aksjonsforskningen bruker vi også data fra intervjuer med lærere. Funnene settes inn i ulike tolkningsrammer som handler om hvordan arbeidet med å fremme alle elevers psykiske helse kan inngå som ledd i en helhetlig strategi for skoleutvikling.
- 3) Artikkel nr. 3 ble skrevet i 2017. Den er primært basert på en mer omfattende surveyundersøkelse, som ble gjennomført med bl.a. det formål å undersøke om deltakelsen i SAPH-prosjektet hadde hatt noen effekt på samarbeidet mellom lærerne og andre faggrupper i og rundt skolene – noe analysen av data gir positivt svar på.

**Kapittel 4** inneholder en drøfting av spørsmålet om hvordan ulike former for forskning kan bidra til å skape et best mulig kunnskapsgrunnlag for et videre (og eventuelt bredere anlagt) utviklingsarbeid for å skape bedre praksis når det gjelder skolenes og kommunenes arbeid med å fremme alle elevers psykiske helse. Grunnlaget for drøftingene er erfaringene og kunnskapen fra SAPH-prosjektet (samt andre skoleprosjekter vi er involvert i).

**Kapittel 5** avslutter rapporten. Her trekker vi problemstillingene fra kapittel 4 enda et hakk lengre. Vi starter med noen betraktninger om hvordan programteori kan være nyttig ikke bare for utforming av forskningsdesign men også for arbeidet med politikktutforming på dette feltet. På denne bakgrunn skisserer vi noen nye måter å tenke på omkring samspeillet mellom myndighetenes arbeid med å framskaffe et *forskningsbasert kunnskapsgrunnlag* på den ene side, og arbeidet med politikktutforming og *iverksettelse* av reformer på den andre side.

## 2 Forskningsdesign: hvordan skape ny kunnskap med høy bruksverdi?

Spørsmålet om hva slags kunnskap som trengs, stilles vanligvis som et spørsmål om hvilke *temaer* forskningen bør dekke, ut fra en begrunnelse av type: «vi vet lite om ...». At «vi» ikke vet nok, betyr som regel at det mangler bredde- eller dybdekunnskap om et fenomen. Som kjent er surveyer en egnet metode for å framskaffe den førstnevnte type kunnskap, og casestudier er egnet for den andre.

Dilemmaene ved bruk av disse tilnæringsmåtene er kjente: Casestudier kan gi god konkret forståelse av fenomenets karakter i sine lokale varianter, men er vanskelige å generalisere fra. Surveyer kan gi god kunnskap om utbredelsen av fenomenet og generell forståelse av dets karakter, men er vanskelige å gi konkret handlingsveiledning ut fra. Her har det i løpet av det siste tiåret skjedd mye: Bruk av såkalt «mixed methods», dvs. forskningsdesign som kombinerer kvantitative og kvalitative metoder for å skape både bredde- og dybdekunnskap, er blitt mer og mer vanlig. Likevel, forskningsstrategier som bygger spørsmålet om *bruk* av kunnskapen inn i forskningsdesignet, er fortsatt (for) sjelden.

Hovedgrunnen til dette er en tankemodell som tradisjonelt har stått sterkt både i forskersamfunnet og i brukermiljøene: Bare vi får god nok kunnskap om hva som er «den *generelle* tilstanden», har vi også godt nok kunnskapsgrunnlag for å få *forbedret* den generelle tilstanden. Forutsetningen er at den forskningsbaserte kunnskapen har stor grad av allmenngyldighet, slik at kunnskapen har *overføringsverdi*, som det heter. I såkalt anvendt forskning er det sterke krav til at kunnskapen som utvikles, skal ha høy overføringsverdi. At kunnskapen er overførbar, oppfattes som en garanti for at den er brukbar i andre kontekster enn den hvor forskningen ble utført. Men er dette en garantert riktig oppfatning?

### 2.1 Kunnskap med høy overføringsverdi = kunnskap med høy bruksverdi?

Ved nærmere ettersyn viser det seg at begrepet «overføringsverdi» er et lumskt begrep. Det kan knapt sies å være et forskningsbasert begrep. Termen er basert på en metaforisk bruk av ordet «overføre». I seg selv er ikke det noe problem, men i tilfellet med begrepet «overføringsverdi» har det blitt det.

Så lenge vi nettopp oppfatter en metafor som et billedlig uttrykk og ikke tar den bokstavelig, er metaforer en harmløs måte å berike språket og uttrykke seg på. Slik også med ordet «overføringsverdi». Men en fare ved metaforer er at med tiden så kan metaforen så å si «stivne» – spillet mellom den opprinnelige og den overførte betydning opphører, og den billedlige betydningen antar form av en fast betydning som vi på sett og vis oppfatter mer bokstavelig.

Som Nietzsche har påpekt, har dette ikke minst gjort seg gjeldende i forbindelse med dannelse av vitenskapelige begreper. Mange begrepers tilsynelatende urokkelig faste betydning skyldes ifølge ham at deres metaforiske opphav og billedlige betydning med tiden er glemt eller fortrenget. Dette gjør at vi tar begrepene for å være treffende uttrykk for sannheten om «hva som er tilfelle» i langt større grad enn de fortjener (Nietzsche 2007). I stedet for å betrakte ethvert begrep med kritisk tvisyn – med ett øye rettet mot begrepet og ett mot den virkeligheten det påberoper seg å uttrykke – så godtar vi ofte at begrepet er et dekkende vitenskapelig uttrykk for den virkelighet det betegner.

Like feil som det ville være å holde Nietzsches analyse for allmenngyldig, like feil ville det være å avvise at den inneholder et korn av sannhet. Som med teorier flest, må de prøves ut mot eksempler og stå sin prøve i det enkelte tilfelle. I tilfellet med begrepet «overføringsverdi» må analysen sies å treffe. At forskningsbasert kunnskap skal ha overføringsverdi, betyr som nevnt at den skal ha gyldighet for – og ergo kunne anvendes – i andre kontekster. For at kunnskapen skal kunne antas å være brukbar i andre kontekster, altså være *generelt brukbar*, må forskningen kunne godtgjøre at kunnskapen er *generelt gyldig*. Men i praksis har dette ført til at det viktigste kriteriet for å fastslå i hvilken grad

forskningsbasert kunnskap har høy overføringsverdi, er i hvilken grad kunnskapen kan sies å ha *allmenn gyldighet*.

Dermed har problematikken omkring «overførbar kunnskap» skiftet karakter. Fokus settes i all hovedsak på spørsmålet om den forskningsbaserte kunnskapen er generelt gyldig eller generaliserbar. Termene *generaliserbar* og *overførbar* brukes nå nærmest synonymt om kunnskap som er ment å skulle være brukbar i praksis. Men spørsmålet om hva det nettopp *i praksis* betyr at kunnskap har overføringsverdi i betydningen bruksverdi, har så godt som forstummet. De mange høyst forskjellige typer utfordringer knyttet til spørsmålet om hvordan skape ny forskningsbasert kunnskap slik at den kan bli anvendt i praksis, dekkes i praksis over gjennom standardsvaret om at kunnskapen må være *overførbar*.

Men både fra forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap vet vi at slik er det langt fra alltid i praksis. Det foreligger mye generell forskningsbasert kunnskap om hva som vil gjøre skolen til en bedre skole, kunnskap som i prinsipp altså har høy overføringsverdi, men som likevel ikke blir tatt i bruk i særlig grad. I «Mer å hente» (NOU 2016) er problemstillingen formulert slik: «Kunnskap om hva som fremmer læring, hva som sikrer kollektiv skoleutvikling, og hvordan effektiv skoleledelse gir resultater, er godt dokumentert og tilgjengelig. Hva som må gjøres for at skolenes praksis skal baseres på det forskningen viser gir effekt, er uklart» (NOU 2016:14 s.80). Så klart kan det sies, at det fortsatt er uklart hva som bør gjøres for at kunnskap med antatt høy overføringsverdi også skal få høy bruksverdi i praksis.

## 2.2 Brukernes kunnskapsbehov: Ny supplerende kunnskap med høy bruksverdi

Vår kritikk av begrepene «overføringsverdi» og «overførbar» er ikke en argumentasjon for at de må forkastes, men for at det må konkretiseres og spesifiseres. Hvis vi tar utgangspunkt i at med «overføringsverdi» menes egentlig «bruksverdi», ser vi lettere at spørsmålet om hvorvidt kunnskap har overføringsverdi ikke kan besvares generelt, men må besvares ut fra hvem (de antatte) *brukerne* er.

I SAPH-prosjektets tilfelle er det i prinsipp fire hovedgrupper av aktører som er potensielle brukere av kunnskapen fra prosjektet: nasjonale helse- og utdanningsmyndigheter, aktørene i skolene (ledelse og ansatte), kommunale og fylkeskommunale skoleeiere samt hjelpeapparatet. Prosjektet ble designet med sikte på å utvikle kunnskap som er brukbar for alle disse fire grupper, og er derfor rettet inn mot å *supplere* den kunnskapen de allerede har.

En slik forskningsstrategi, som bygger spørsmålet om *bruk* av kunnskapen inn i forskningsdesignet, kan ikke forutsette at alle brukergruppene har identiske behov for kunnskap. For å kunne klargjøre/finne ut av det spesifikke kunnskapsbehovet til de ulike brukergruppene er det særlig to forhold som må tas i betraktning, med tanke på spørsmålet om hva slags *supplerende* kunnskap de har bruk for:

- Hva slags kunnskap de ulike aktørgruppene *allerede* har (både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap).
- Hva som trengs for at kunnskapen de allerede har blir tatt i bruk i arbeidet med å skape den type *forbedringer i praksis* som også den nye forskningsbaserte kunnskapen skal bidra til.

En forskningsstrategi som tar sikte på å skape ny kunnskap som skal bli tatt bruk av (en eller flere av) aktørgruppene i forskningsfeltet, må ta begge disse to forhold i betraktning. Konkrete overveielser omkring disse to generelle forholdene er nødvendige for å kunne sikte seg inn på hva som er de

*spesifikke behovene* for ny kunnskap, ut fra det premiss at forskningsprosjektet skal frambringe *ny* kunnskap som skal ha høy bruksverdi i praksis.

*Forskningsdesignet* for prosjektet må derfor legges opp ut fra hvilke aspekter ved forskningsfeltet som må settes i fokus for å kunne dekke disse *spesifikke* kunnskapsbehovene. Det er som regel ikke ved å forsøke å lage et heldekkende bilde av forskningsfeltet, men ved å lage et *profilert bilde* av bestemte aspekter ved helheten, at forskningen kan skape kunnskap med høy bruksverdi. Vi skal konkretisere dette ved å bruke forskningsdesignet i SAPH-prosjektet som eksempel. I dette kapitlet har vi fokus på kunnskapsbehovet til særlig to av brukergruppene: ledelse og ansatte i skolene, samt skoleeierne.<sup>4</sup>

### 2.2.1 Behovet for forskningsdesign som får fram kunnskapen som *allerede* finnes i feltet

I våre overveielser om hva slags forskningsdesign som ville være best egnet ut fra den kunnskap aktørene i feltet *allerede* hadde, eller retttere sagt, måtte antas å ha, fokuserte vi især på skoleledelsen og lærerne. I FoU-prosjekter er det generelt to typer framgangsmåter som står til rådighet for å finne ut hvilken kunnskap aktørene i feltet allerede har om det som er FoU-prosjektets tema.

Den ene er å foreta en kartlegging av dette som en del av forskningsprosjektet, ved å bruke vanlige forskningsmetoder (survey, intervjuer mm.). Den andre er at aktørene i feltet selv foreta kartleggingen, gjennom å bruke noen av de metoder/teknikker for egen-kartlegging som finnes. I skolen er en metode for såkalt «ståstedsanalyse» en del brukt, for å kartlegge nå-situasjonen. I designet for SAPH-prosjektet var den første framgangsmåten ikke aktuell, innenfor prosjektets økonomiske rammer. Etter vår vurdering ville heller ikke en «ståstedsanalyse» være den beste måten å bruke ressursene *i feltet* på.

Grunnene til denne siste vurderingen var to: For det første har det i flere evalueringer av prosjekter for skoleutvikling blitt påpekt at disse kan være relativt godt utført i analysefasen, uten at det nødvendigvis fører til at gjennomføringsfasen blir særlig god. Bruken av ressurser og energi på å gjennomføre analyser av utgangssituasjonen ser i praksis ofte ut til å bli uforholdsmessig større enn bruken av ressurser og energi i gjennomføringsfasen. Uansett kvaliteten på «ståstedsanalysen» kan prosjektet risikere å bli stående på stedet hvil. Dette henger bl.a. sammen med manglende prosesskompetanse.

For det andre var vår vurdering at aktørenes egen-analyse av hvilken kunnskap de har og hva som er nå-situasjonen blir langt mer konkret og relevant når den foretas i lys av spørsmål omkring hva slags *utviklingsarbeid de bør sette i gang* på grunnlag av analysene. Enhver «nå-situasjon» har mange aspekter, fasetter og nyanser, som hver især kan både oppfattes og vurderes ulikt blant ulike aktørgrupper i virksomheten. Ved at fokus for egen-analyse av nå-situasjonen settes ut fra spørsmålet om hva slags utviklingsarbeid som bør settes i gang for å skape en bedre situasjon på feltet, så vil de *aspekter* ved situasjonen som er mest *relevante for praktisk handling* komme tydeligere i fokus.

Ut fra disse resonnementene, som var basert også på kunnskap og erfaring med FoU-prosjekter i andre typer virksomheter og sektorer enn skole, la vi følgende premiss til grunn for forskningsdesignet når det gjaldt å ta hensyn til aktørenes allerede eksisterende kunnskap:

Som en del av forskningsopplegget skal personalet og ledelsen ved skolene inviteres til selv å foreta en vurdering av kvaliteten på den kunnskap de allerede har og hva de allerede gjør når det gjelder å jobbe med å fremme elevenes psykiske helse, for på det grunnlag å finne fram til hva de burde satse på å utvikle av ny/bedre praksis i SAPH-prosjektet.

<sup>4</sup> I kapittel 4 tar vi opp helse- og utdanningsmyndighetenes kunnskapsbehov.

Operasjonaliseringen av dette premisset ble gjort ved å invitere til dialogsamlinger i regi av prosjektet der disse spørsmåls- og problemstillingene ble koblet sammen, som tema for dialog deltakerne i mellom, både innen og på tvers av skoler. Deltakere fra skolene diskuterte hvordan de oppfattet begrepet om psykisk helse og hvordan de p.t. jobbet med psykisk helsefremmende tiltak – og blinket på dette grunnlag ut ideer og forslag til nye tiltak.

### 2.2.2 Behovet for forskningsdesign som gjør at kunnskap som allerede finnes blir tatt i bruk

En forskningsstrategi som vil bygge spørsmålet om hvordan få tatt ny kunnskap i bruk inn i forskningsdesignet, må ha med ett element til når det gjelder kunnskapen som allerede finnes i feltet. Det er jo ikke bare ny forskningsbasert kunnskap som skal komme til nytte, også aktørens eksisterende kunnskap bør i større grad komme til praktisk nytte. Hvordan kan man oppnå det?

Det er utviklet mange metoder og teknikker for at arbeidstakerne skal brukt all sin kunnskap – fra organisasjonsutviklingsprosesser til individuelle tiltak, fra lønnsinsentiver til motivasjons- og kreativitetskurs. I diskursen om utviklingsarbeid i skolen kommer tematikken til uttrykk bl.a. i perspektivene på skolen som lærende organisasjon, som arena for kunnskapsbasert profesjonsutøvelse og i utdanningsmyndighetenes vektlegging av betydningen av kunnskapsbasert praksis. I satsningene som bygger på (ett eller flere av) disse perspektivene, understrekes behovet for at ledelse og ansatte i skolene gjør bruk av forskningsbasert kunnskap.

Betydningen av aktørens erfaringsbaserte kunnskap blir selvsagt også behørig understreket, og det poengteres at disse to kunnskapsformene må kobles. Likevel er det en klar tendens til at det i hovedsak er spørsmål om å ta i bruk *forskningsbasert* kunnskap som blir problematisert, eller oppfattes som den viktigste utfordringen. Siden erfaringsbasert kunnskap nettopp er basert på egen erfaring, forutsettes den implisitt å være umiddelbart tilgjengelig for den enkelte.

Men saken er mer komplisert enn som så: Det er en kjent sak fra mange arbeidsplasser at ansatte – både hver for seg og samlet – har mer kunnskap som er relevant for jobbutførelsen enn hva som faktisk kommer til anvendelse. Grunnene til det er mange og sammensatte, og kan variere med mange forhold i virksomhetenes ytre og indre kontekst. Jobbinnholdet kan være for snevert, ledelses- og organisasjonsformer kan være for hierarkiske, relasjonene og kulturen på arbeidsplassen stimulerer ikke til det, m.m. Individuelle variasjoner spiller en ikke ubetydelig rolle her.

Dessuten er hva vi kunne kalle «assimilert» forskningsbasert kunnskap også i høy grad en type erfaringsbasert kunnskap. Noe klart skille mellom disse to kunnskapsformene lar seg ikke alltid opprettholde. Erfaringsbasert kunnskap er i høy grad ulikt fordelt i et kollegium, og den deles på ingen måte «jevnt» mellom alle i et kollegium. Problemet om hvordan få tatt eksisterende kunnskap *i bruk* er m.a.o. et generelt problem, men uten noen generell løsning – hvilket peker klart i retning av at aktørene lokalt må involveres i arbeidet med å finne løsninger i praksis.

Ut fra disse resonnementer la vi følgende premiss til grunn for forskningsdesignet når det gjaldt spørsmålet om hvordan lage et forskningsdesign som kunne bidra til at aktørens allerede eksisterende kunnskap i større grad kunne komme til nytte i utviklingsarbeidet for å skape ny praksis:

Forskningsdesignet skal inneha elementer som ikke bare bidrar til å øke aktørens kunnskap og kompetanse, men som også kan bidra til å *forløse* den de allerede har – dvs. bidra til at de i større grad *gjør bruk* av sin kunnskap og kompetanse i arbeidet med å utvikle ny og bedre praksis når det gjaldt å fremme elevenes psykiske helse.

Operasjonaliseringen av dette premisset hadde to hovedelementer: Det ene elementet besto (hovedsakelig) av dialogsamlinger og dialogmøter, der aktørene ble invitert til og involvert i selv å finne

måter å forløse hverandres kunnskap på, som beskrevet i publikasjonene. Den andre besto i intervjuer der vi gikk tettere inn på lærernes erfaringsbaserte kunnskap fra undervisningen, når det gjaldt å arbeide med å fremme elevenes psykiske helse gjennom undervisningen.

### 2.2.3 Behovet for forskningsdesign som bidrar til å fylle brukergruppens «kunnskapshull»

I forskningsdesign som er lagt opp på den tradisjonelle måten for å framskaffe ny kunnskap, er forestillingen om at forskning skal «fylle kunnskapshull» et viktig premiss. Forskningsdesignet innbefatter derfor en metode for å skaffe seg oversikt over den forskningsbaserte kunnskapen på feltet, som regel en type litteraturstudie. Å «fylle kunnskapshull» er slik sett også en metode for å frambringe ny, supplerende kunnskap. Metaforen om å «fylle kunnskapshull» er basert på forestillingen om kunnskap fra ulike forskningsprosjekter som biter i et puslespill. Hver ny bit fyller et «hull» i det puslespillet som forespeiles å kunne bli et heldekkende bilde av feltet en gang i framtiden – som underforstått da endelig vil være «tilstrekkelig kunnskap» om feltet.

Men hvis vi med «tilstrekkelig kunnskap» mener et kunnskapsgrunnlag som er tilstrekkelig for å kunne iverksette handling eller bli tatt i bruk i praksis, så er dette ikke et spørsmål om å lage et «heldekkende bilde» av feltet. Spørsmålet om hvordan et heldekkende bilde ville se ut er interessant og legitimt innenfor forskningens eller vitenskaps-samfunnets egen diskurs. Men ny kunnskap som skal fylle kunnskapshull i et av vitenskapssamfunnets «puslespill» og ny kunnskap som skal ha høy bruksverdi innen et brukersamfunn, vil ikke nødvendigvis være den samme.

Dette betyr ikke at et forskningsdesign for FoU-prosjekter kan legges opp ut fra det premiss at aktørene i feltet – brukergruppene – har full oversikt over sine kunnskapshull. I forskningen om skoleutvikling har det lenge vært påpekt at manglende kunnskap og kompetanse om det å organisere utviklingsarbeid og gjennomføre implementering av tiltak er en viktig del av årsaken til at skoleutvikling ikke lykkes med å oppnå de ønskede resultater. Fra vår egen forskning i andre sektorer av arbeidslivet hadde vi i tillegg kunnskap om at dette var en kunnskaps- og kompetansemangel som ikke var særegen for skolesektoren, men preger store deler av arbeidslivet.

Mot denne bakgrunn la vi følgende premiss til grunn for forskningsdesignet når det gjaldt spørsmålet om hvordan lage forskningsdesign som tilfører og utvikler ny kunnskap og kompetanse på områder der det er forskningsmessig dokumentert mangel på kunnskap:

Ledelsens og personalets kompetanse i å drive utviklingsarbeid (prosesskompetanse) er relativt sett betydelig mindre enn fagkompetansen de har på sine virkeområder i daglig drift – noe skolen har til felles med store deler av arbeidslivet for øvrig. Forskningsdesignet måtte derfor inneha elementer som bidrar til å øke slik kunnskap og kompetanse.

Som foran nevnt var disse elementene i forskningsdesignet også eksplisitt etterspurt av oppdragsgiver. De inngikk derfor i søknaden, hovedsakelig i form av forslag til måter å organisere og gjennomføre ulike typer dialogmøter, dialogsamlinger og dialogkonferanser. Kompetanseoverføringen skulle i første omgang foregå ved at representanter for skoler og kommuner lærte mer ved å delta på dialogsamlinger og dialogkonferanser i regi av forskerne.

I neste omgang kunne de etter behov få faglig bistand fra forskerne i forbindelse med at skolene selv arrangerte dialogsamlinger, og evt. ved at kommunene arrangerte samlinger på tvers av skolene. Gjennom å delta i slike arrangementer er det en forholdsvis enkel oppgave å formidle de generelle prinsippene for måter å designe ulike typer dialogbaserte arrangementer på, slik at skolene og kommunene kan bruke metodene på egen hånd.

### Oppsummering

I kapittel 2 har vi beskrevet hvordan hovedelementene i forskningsdesignet for SAPH-prosjektet ble utformet for å kunne skape ny kunnskap med høy bruksverdi. For å kunne ha høy bruksverdi må kunnskapen ha gyldighet også i andre kontekster enn der hvor forskningen ble utført. Kunnskapen må m.a.o. være overførbart til andre kontekster. Denne tankegangen har over tid ledet til slutningen: generaliserbar kunnskap = overførbart kunnskap = brukbar kunnskap.

Vi ga først en kritikk av denne tankegangen. På bakgrunn av denne kritikken viste vi så på hvilken måte spørsmålet om *bruken* av kunnskapen fra SAPH-prosjektet er bygget inn i selve forskningsdesignet. Vi poengterte at dette spørsmålet må besvares ut fra hvem de antatte brukergruppene er, og ut fra at forskning skal *supplere* den kunnskapen som allerede finnes blant aktørene i feltet.

At forskningsbasert kunnskap skal *supplere brukernes eksisterende kunnskap*, har to klare konsekvenser for kravene til forskningsdesignet: Det må være slik at det bidrar til å få fram den kunnskapen som allerede finnes i feltet, og det må bidra til at kunnskapen som allerede finnes *også blir tatt i bruk* i utviklingsarbeidet i prosjektet.

Vi beskrev så hvordan disse to kravene til forskningsdesignet er operasjonalisert. På grunnlag av disse to designelementene, som angår hvordan forskningen må forholde seg til den kunnskapen som allerede finnes, beskriver vi så de elementene i forskningsdesignet som var særlig viktige når det gjaldt å frambringe *ny, supplerende* kunnskap.

Fra eksisterende forskning var det kjent at kompetanse og kunnskap om utviklingsprosesser var mangelfull også i skolesektoren. Forskningsdesignet måtte derfor også inneha elementer som kunne bidra til å øke slik kunnskap og kompetanse. I SAPH-prosjektet ble dette ivaretatt både gjennom formidling av *prosesskunnskap* og gjennom direkte *prosessveiledning*.

### 3 Hovedinnholdet i publikasjonene fra SAPH-prosjektet

I dette kapitlet gir vi et fylldig referat av artiklene som er produsert i løpet av prosjektet. Strategien for framstilling av resultater fra prosjektet er beskrevet i innledningen, og måten å tolke og presentere funn på er kommentert i kapittel 4.3. Deloverskriftene er i hovedsak hentet fra artiklene. For å øke lesbarheten har vi redusert referansene til et minimum. Interesserte vil finne disse i originaltekstene.

#### 3.1 Fagartikkel I

*Elevenes psykiske helse i framtidens skole. Hva kan lærerne bidra med gjennom undervisningen.*  
(Publisert i *Bedre Skole* nr. 4/2015)

Konteksten for valget av tittel på denne artikkelen var at sommeren 2015 la Ludvigsen-utvalget fram sin sluttrapport «Fremtidens skole» (NOU 2015:8). Utvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot kravene til kompetanse i framtidens samfunns- og arbeidsliv. På bakgrunn av sine analyser av samfunnets, arbeidslivets og den enkeltes behov i framtida pekte utvalget ut fire viktige kompetanseområder: fagspesifikk kompetanse; kompetanse i å lære; kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta; kompetanse i å utforske og skape. Det som var av særlig interesse for SAPH-prosjektet, var det brede kompetansebegrepet som Ludvigsen-utvalget la grunn for i *alle* disse fire kompetansetyperne – og som inngår i dem alle.

Dette brede kompetansebegrepet omfattet både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. Utvalget framhevet at sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter blant annet «engasjement i og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser sammen med andre» (NOU 2015:8: 9). Videre påpekte de at «Elevene utvikler kompetanse gjennom arbeid med fagene. (...) Det vil si at når elevene utvikler kompetanse, utvikler de sin egen tenkning og praktiske ferdigheter, og de utvikler seg sosialt og emosjonelt» (NOU 2015:8: 9/18).

Skifter vi perspektiv fra elevene til lærerne, betyr dette at «framtidens lærere» må vektlegge de aspektene som inngår i det brede kompetansebegrepet nettopp under gjennomføringen av *sin undervisning* i fagene – i alle fag. På denne måten utgjorde Ludvigsen-utvalgets rapport en høyaktuell kontekst/ramme for et av SAPH-prosjektets fokus-områder, spørsmålet om hvordan lærerne (bedre) kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse gjennom undervisningen. Og slik kunne vi i denne artikkelen presentere SAPH-prosjektet som en *flying start* inn i framtiden.

Riktignok er ikke fokuset på elevenes psykiske helse i undervisningssituasjonen nytt. Det inngår i spørsmål om klasseledelse, læringsmiljø, m.m. (se f.eks. Christensen og Ulleberg 2014; Aasen m.fl. 2014). Men, som da som nå er det fortsatt en merkbar tendens til at de sosial-emosjonelle aspekter og de faglige sider ved undervisningen og klasseromssituasjonen betraktes som to forskjellige dimensjoner, slik at utviklingen av elevenes sosiale kompetanse blir en sak for seg: «I skolen er det dessverre vanlig å begrense sosial kompetanse til bare å handle om de ferdighetene som de tenker seg skal inngå i sosialt kompetent atferd.» (Lindbäck og Glavin 2015)

Mer saklig formulert var vårt poeng at Ludvigsen-utvalgets perspektiver er et viktig bidrag til å bryte ned den dikotomiske oppfatningen av de faglige og sosiale aspekter ved undervisningen. Men én ting er å endre oppfatning, noe annet er å endre praksis. Her, poengterte vi, kommer SAPH-prosjektet inn som et bidrag til å bygge ned denne dikotomien *i praksis*, ved at spørsmålet om *hvordan* lærerne kan arbeide med å utvikle og forbedre sin undervisningspraksis med dette for øye, er satt på dagsordenen i skolene som deltar. Resten av artikkelen handler om hva som i så måte særpreger SAPH-prosjektet og måten det utføres på. I det følgende skal vi gjengi hovedpunktene i artikkelen.



Hva gjør vi allerede for å fremme elevenes psykisk helse, hva annet bør vi gjøre – og hvordan

For de fleste av skolene som deltok representerte «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» noe nytt. Begrepet *psykisk helse* var ikke nytt, selv om det var litt «uvant» å skulle jobbe med et prosjekt som hadde fokus på å fremme god psykisk helse hos alle elever, og ikke spesielt hos elever som sliter med psykiske vansker. Nettopp derfor er det ikke bare det helse- og sosialfaglige personalet ved skolene som var aktører i prosjektet, men *hele* personalet. Også *arbeidsformen* i prosjektet, med deltakelse fra hele personalet i prosessen med å finne fram til hva de skulle jobbe med og hvordan, bidro til at mange følte seg på litt ukjent grunn i startfasen – det var litt nøling i starten.

Siden utfordringen i praksis ikke var temaet psykisk helse i seg selv, men hvordan skolene kunne *utvikle bedre praksis* på feltet, besto oppstarten for de fleste skolene i å kartlegge hva de *allerede* gjorde, i form av aktiviteter, tiltak og opplegg av betydning for elevenes psykiske helse. Listene ble i de fleste tilfeller relativt lange, og omfattet alt fra oppsetting av musikaler via bruk av trivselsledere i friminuttene til egne timer viet emnet.

Slike lister hadde en bevisstgjørende effekt når det gjaldt å se hvor mangefasetterte tiltakene og aktivitetene av relevans for psykisk helse var. Størst bevisstgjørende betydning hadde de kanskje ved at de tydeliggjorde at de fleste aktiviteter lå klart mer innenfor det sosiale enn det faglige feltet – med den konsekvens at det nok var innenfor det sistnevnte området behovet for utviklingsarbeid var størst. Men om hva? Og *hvordan* komme fram til dette *hva*, helt konkret?

Når det gjaldt spørsmålet om *hvordan*, meldte de fleste av de litt større skolene om behov for prosesstøtte fra forskningen – hvilket de fikk. Gitt forutsetningen om at hele det pedagogiske personalet skulle delta i prosjektet, poengterte vi fra forskerhold at den beste strategien her ville være å konkretisere gjennom å involvere. I samarbeid med prosjektledelsen ved skolene designet vi såkalte *dialogsamlinger* der hele personalet deltok. Gjennom organiserte dialoger i grupper og felles plenum skulle de utvikle konkrete forslag til *hva* de ville fokusere på i det lokale utviklingsarbeidet, og forslag til *hvordan* dette utviklingsarbeidet burde legges opp i praksis.

Ved de fleste skolene gikk personalet inn for å bruke av teamtiden og fellestiden. At prosjektet handlet om alle elevers psykiske helse, og ikke kun om dem som slet spesielt med psykiske vansker, ble godt mottatt blant lærerne. Dette viste at SAPH-prosjektet kunne bidra til å imøtekomme et behov som er uttrykt av et flertall blant lærerne, nemlig å arbeide med psykisk helse som en del av læringsmiljøet (NIFU 2014:88). Når lærerne involveres i å utarbeide forslag til *hvordan* et systematisk arbeid kan legges opp i praksis, og vil bruke av teamtiden til dette utviklingsarbeidet, må det betraktes som en bekreftelse på at de virkelig ser hvor viktig dette arbeidet er, og ønsker å ta tak i det. En slik involvering betyr også en ansvarliggjøring, og skruen for ansvarliggjøring dreies rundt noen hakk ekstra når personalet selv utvikler forslag til måter utviklingsarbeidet kan legges opp på.

#### Bedre møteformer – bedre diskusjoner

Arbeidsformen med bred deltakelse krever ikke nødvendigvis *mer* tid, men den fordrer at utviklingsarbeidet strekker seg over *lengre* tid. Tempoet i framdriften av organisering og gjennomføring av utviklingsarbeidet varierte fra skole til skole – de var «underveis, men i ulikt tempo» (jf. Ottesen og Møller 2010). Etter ca. et års utprøving var det en generell erfaring at den faktiske gjennomføring av prosessen langt fra gikk på skinner, og at både kontinuiteten og kvaliteten på utviklingsarbeidet i teamene måtte bli bedre. Som en av flere måter å bidra til dette på, lot vi spørsmålet om hvordan få til bedre kvalitet på teammøtene være ett av hovedtemaene på dialogsamlinger for hele personalet, ved noen av skolene.

Personalet viste seg å ha en mangefasettert innsikt i hva som var årsaker til at møtene var sub-optimale, og i hva som burde gjøres. Forslagene deres til forbedringer kan ordnes i fire kategorier: organisering og ledelse av møtene; teknikker og metoder for gjennomføring; ytre rammer og kontekst; og – holdninger. Tre av disse fire kategoriene går som vi ser på konkrete grep som kan gjøres, og bare én er av generell natur (holdninger). Mulighetene for relativt raskt å få til mer profesjonelle møter økte dermed betraktelig.

Med bedre kvalitet på møtenes *form*, blir det også tydeligere hva problemene med kvaliteten på *innholdet* består i: å få til diskusjoner som kunne bidra til videre framdrift i utviklingsarbeidet. Et eksempel på dette var en diskusjon som dreide seg om å kunne (inn)se hva slags aspekter ved undervisningssituasjonen som er av relevans for å fremme elevenes psykiske helse, og hvilke metoder som kan være gode grep i praksis.

I diskusjonen trakk en lærer fram en metode som gikk ut på å bruke *tavlekart*. Metoden består i at før læreren tar fatt på å gjennomgå et bestemt emne, inviterer hun/han elevene til å komme fram og skrive opp på tavlen ett eller flere stikkord for hva de allerede vet om emnet, eventuelt med kort muntlig kommentar til. Dermed kan læreren legge opp sin framstilling av emnet ut fra der elevene er, både når det gjelder kunnskap, interesse og engasjement, framfor å legge den opp ut fra en generell formodning om hvor de står. Metoden kan brukes både i samfunnsfag, natur- og språkfag.

Læreren selv, og teamet, hadde imidlertid vanskeligheter med å se at denne metoden hadde særlig relevans for spørsmålet om å fremme elevenes psykiske helse. Vi gjorde dem oppmerksom på at denne konkrete metoden inneholdt minst tre generelle aspekter som kunne sies å ha slik relevans:

- 1) Betraktet som metode for involvering av elevene i undervisningen, var dette én måte å praktisere *elevmedvirkning* på.
- 2) Betraktet som metode for tilpasset undervisning, er *tavlekartet* et bidrag i retning av å integrere framfor å segregere undervisningen.
- 3) Betraktet som et didaktisk grep for bedre å kunne legge opp undervisningen i timen ut fra elevenes ulike utgangspunkter, vil det bidra til bedre *mestringserfaringer* hos elevene.

Vi la fram denne tolkningen i plenum, for hele kollegiet. Tolkningen var ingen fasit. Men den var treffsikker nok til å styrke teamets tro på og erfaring med at det var gjennom å diskutere erfaringer fra sin egen praksis, så å si endevende dem i fellesskap, at de kunne finne ut av hvilke grep og metoder som de i sin undervisning burde: a) bruke mer av; b) bruke mindre av; c) forbedre/fornye.

Denne vendingen mot det konkrete – som betyr å reflektere på ny over det konkrete i lys av det generelle – bidro til å skape større engasjement og større åpenhet i diskusjonen på teamnivå. Det er en mer krevende type diskusjon, fordi hver enkelt må lytte oppmerksomt til hva de andre spesifikt sier om saken, på samme tid som man prøver å tenke nytt og kreativt om saken i lys av det generelle formål med diskusjonen. Mer krevende, men også mer givende. Utbyttet av diskusjonen blir større, både i form av bedre ideer og i form av bedre forståelse.

#### Viktigste verktøy i utviklingsarbeid: snakketøyet

Tavlekartet er bare ett av mange eksempler på hva lærere gjør og kan gjøre for å gjennomføre undervisningen på måter som bidrar til å fremme elevenes psykiske helse. I sin individuelle undervisningspraksis gjør mange mye, både planlagt og improvisert, og arsenalet av potensielle eksempler er stort. Problemet er at lite av dette kan danne utgangspunkt for utvikling av bedre praksis på skolenivå, dersom ikke denne individuelle praksis blir tematisert i *kollegiale* diskusjoner, på teammøter eller i andre fora, som del av en felles prosess for skoleutvikling. Uten noen form for felles

diskusjoner vil kunnskapen om god (og dårlig) praksis forbli hos de såkalte privatpraktiserende lærere – og forbedringspotensialet både hos den enkelte og hos skolen som helhet forblir *uforløst*.

Dessuten er det i praksis slik at de fleste skoler jobber med *flere* prosjekter og satsninger på samme tid. Ofte organiseres disse mer eller mindre parallelt. Vanskeligheter med å få tid og rom til gjennomføring, manglende koordinering/samkjøring etc. er velkjente problemer i arbeidet med skoleutvikling (Eriksen m.fl. 2015) Som regel vil flere av de satsninger og prosjekter som gjennomføres på samme tid angå undervisningen. De fleste berører ulike aspekter av undervisningssituasjonen, og henger med andre ord sammen i praksis – bokstavelig talt i de praktiske situasjoner der undervisningen foregår.

Nettopp derfor er felles diskusjoner om egen undervisningspraksis en av de beste «metoder» for å integrere og samordne arbeidet med ulike typer satsninger og prosjekter som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling. I utgangspunktet er teammøtene eller tilsvarende fora godt egnet til dette; det er ikke uten grunn at personalet selv ser dette poenget når de blir invitert – og utfordret – til å diskutere hvordan felles kollegiale diskusjoner best kan gjennomføres som del av en skoleutviklingsprosess.

Men, som vi har sett i dette og andre prosjekter: Gode prosesser kommer ikke av seg selv – arbeidet med arbeidsformen er en jobb i seg selv. Uansett om en skole skal forbedre sin praksis ved å innføre evidensbasert praksis, eller ved primært å videreutvikle egen praksis (eller en kombinasjon), så trengs det *organiserte diskusjoner i kollegiale fora* dersom man skal sikre at utviklingsarbeidet som den enkelte satsning krever i praksis kan foregå som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling.

Forskningen i «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» har et prosessfokus som vektlegger behovet for at alt utviklingsarbeid i skolen bør organiseres og gjennomføres som ledd i en helhetlig strategi for skoleutvikling. Hver enkelt satsning skal ikke bare virke, de skal også kunne *samvirke*. Skoleeierne, skoleledelsen og lærerne har som en felles utfordring å få effekten av hvert enkelt prosjekt til å samvirke i undervisningen, til elevenes beste. I alle arbeidsorganisasjoner er det slik at samvirke krever samtale, og det viktigste verktøyet i utviklingsarbeid er snakketøyet – under forutsetning av at det brukes i *organiserte* former. Ellers blir det bare til at praten går, mens den praktiske gjennomføring går i stå.

### 3.2 Fagartikkel II

*En sak for seg – eller en sak for alle?*

*Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt.*

(Publisert i *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 2/2018)

Artikkelen er skrevet høsten 2017, det vil si to år lenger ut i prosjektet enn fagartikkel 1. Vi hadde da et fyldigere empirisk materiale, både fordi skolene var kommet lengre i sitt utviklingsarbeid, og fordi datamaterialet fra vår bistand til utviklingsarbeidet i skolene var blitt supplert gjennom intervjuer. Datagrunnlaget for denne artikkelen består, i tillegg til referater og observasjoner fra de ulike typer dialogsamlinger, av intervjuer med prosjektledere for utviklingsarbeidet fra seks skoler (hvorav fire også var skoleleder) og 22 intervjuer med lærere/teamledere fra til sammen 18 av skolene, på hhv. småtrinn (7), mellomtrinn (7) og ungdomsskole (8). Intervjupersonene ble valgt ut av skoleleder på den enkelte skole.

Siden artikkelen er skrevet for *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, blir SAPH-prosjektet her presentert med utgangspunkt i de siste tiårs økte fokus på sammenhengen mellom psykisk helse og læring. Vi nevner bl.a. at selv om det har blitt et økt fokus på skolens rolle i å skape et godt psykososialt skolemiljø, viser forskning at det fremdeles er uklare grenser for hva som forventes av lærere og hva som forventes av helsepersonell i dette arbeidet (Borg m.fl. 2015). Selv om det er bred enighet om at det bør jobbes bedre med å fremme psykisk helse i skolen, er det mindre opplagt hvordan det bør jobbes med dette.

Vi viser til at også nyere forskning fortsatt har et visst preg av at arbeid med psykisk helse i skolen tradisjonelt har hatt mest fokus på elever som «sliter», de som har psykiske vansker og som trenger spesielle tiltak i undervisningen eller annen faglig oppfølging (Uthus 2017, Bru, Idsøe, Cosmovici og Øverland 2016). SAPH-prosjektet representerer et forsøk på å finne nye måter å tenke om og jobbe med disse problemstillingene. For å få fram det generelt nye ved innfallsvinkelen i prosjektet viser vi til dialogkonferansen om læring, læringsmiljø og psykisk helse, som Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet i 2012 tok initiativ til (Kreyberg m.fl. 2012).

Direktoratene satte her spørsmålsteget ved den tradisjonelle måten begrepet psykisk helse blir oppfattet i skolen. Skulle arbeidet med psykisk helse i skolen fortsatt bli oppfattet som en sak for seg, dvs. for elever med psykiske helseplager og for personell med spesial-kompetanse til å hjelpe disse? Eller kunne perspektivet om at «alle har en psykisk helse» legges til grunn for arbeidet med psykisk helse i skolen? For å bidra til å finne nye svar på denne spørsmålsstillingen tok Hdir og Udir initiativ til SAPH-prosjektet, som startet opp i 2013.

Etter en kort presentasjon av forskningstilnærming og metode i prosjektet omhandler artikkelen de viktigste funn og erfaringer fra prosjektet, og den kunnskap og de perspektiver vi på dette grunnlag har utviklet. Vi har særlig fokus på spørsmålene om hvordan lærerne kan bidra til å jobbe forebyggende og helsefremmende med elevenes psykiske helse, og hvordan skolene kan forbedre sitt utviklingsarbeid på dette feltet. I det følgende skal vi gjengi hovedinnholdet i artikkelen. Problemstillinger og perspektiver er mye av de samme som i fagartikkel I, men som det vil framgå er materialet her rikere og gir bedre kunnskapsgrunnlag for å utvikle mer perspektivrike tolkninger av funnene.

#### «Alle har en psykisk helse» – ny tanke, men ikke helt ny praksis

Oppstarten av prosjektet besto (som kjent) i at ledelsen og representanter for personalet ved skolene invitert til dialogsamlinger for å diskutere hva de opplevde at arbeid med psykisk helse i skolen handlet om. Gjennom dialogene kom det fram at arbeidet med psykisk helse ofte ble knyttet til arbeid med elever som sliter med psykiske vansker og til brannslukkingsarbeid i akutte situasjoner. En del av lærerne var av den oppfatning at denne type arbeid kanskje ikke burde være en sak for dem.

Denne oppfatningen gjenfant vi intervjuene som ble gjennomført noe senere. Her er et sitat fra en nokså frustrert lærer som opplever at å jobbe med psykisk helse er vanskelig og tidkrevende:

«[...] det som jeg synes kan være utfordrende som lærer, det er at jeg føler at jeg ikke har egentlig tid til alle disse tingene. Hvis det er veldige utfordringer da, og du virkelig skal ta tak i det, så har du jo nesten ikke tid til å være lærer og å undervise for du må ha samtaler med elevene og med foresatte og med helsestasjon og med PPT og med barnevern når det tilspisser seg. Jeg føler meg veldig ofte inkompetent. Jeg føler at veldig mye av det jeg bruker hverdagen min på er å takle barn som sliter psykisk. [...] jeg må bruke min livserfaring og min evne til å være medmenneske og til å kjenne på

morsfølelse. Selvfølgelig, noe har vi fått i utdannelsen vår, men det er jo helt minimalt» [lærer mellomtrinnet].

Oppfatningen som kommer til uttrykk her er at arbeid med psykisk helse er noe som egentlig ligger utenfor denne lærerens kompetanse, og at det er vanskelig å vite hvordan man skal håndtere det. En vanlig «løsning» er at oppgaven med å arbeide med psykisk helse i skolen tillegges skolehelsetjenesten. I sitatet nedenfor gir en representant for ledelsen uttrykk for at psykisk helsearbeid i stor grad handler om å sette av timer til å undervise eller snakke om psykisk helse i klasser eller med enkeltelever:

«For vi har vært ganske bevisst på dette [psykisk helse] i mange år. Vi har hatt et undervisnings-opplegg for 2., 3. og 4. i forkant, og det er en eller to helsesøstre som underviser om fysisk og psykisk helse i klassen. Og i 5. klasse får alle elevene ene-samtale med helsesøster» [prosjektleder barneskole].

Dette problemorienterte blikket på psykisk helse var fremtredende i skolene i begynnelsen av prosjektet. Men gradvis skjedde det en bevisstgjøring i forhold til hva psykisk helsefremmende arbeid i skolen kan handle om. Utover i prosjektet skiftet mange av lærerne over fra å snakke om de som «sliter med noe psykisk» til et utvidet fokus på psykisk helse som handlet om å kunne fremme god psykisk helse for alle elever. En viktig årsak til et slikt utvidet fokus var at SAPH-prosjektet var rettet spesielt inn mot spørsmålet om *lærernes rolle* i arbeidet med psykisk helse i skolen.

Spørsmålsstillingen var hvordan lærerne kunne bidra til å fremme god psykisk helse gjennom undervisningen. Tilsynelatende var dette en litt fremmed måte å tenke arbeid med psykisk helse på i skolen. Men gjennom å diskutere spørsmålet i personalgruppa og i trinnteam ble lærerne mer oppmerksomme på at de i sin lærergjerning allerede hadde innarbeidet mange grep som var av betydning for å fremme den enkelte elevs psykiske helse:

«[...] nå som vi har vært med i dette her, er vi mer bevisst på hva som har med god psykisk helse for alle barn å gjøre. Tidligere så har vi tenkt litt den tanken at vi må få gjort noe med de som har en påvist psykisk lidelse, mens nå har man kanskje fokusert mer på at alle elevene har en psykisk helse. Om den er god eller dårlig, eller midt på treet, eller hva den er, så kan man ha fokus på det med alle – og det med at de stille elevene også må få sitt fokus i løpet av en dag f.eks. At dette er viktig for den psykiske helsen til disse elevene, det har vi blitt noe mer bevisst på det i den daglige driften her, tror jeg» [lærer mellomtrinnet].

En lærer på småtrinnet opplever at hun hadde arbeidet med psykisk helsefremmende arbeid i alle år, men at dette tidligere ikke hadde blitt definert som helsefremmende arbeid, verken av henne selv eller andre:

«Jeg tenker som så, at i alle mine år som lærer, har jeg jobbet med psykisk helse, uten at det har blitt sagt at det handler om psykisk helse. Helt ifra de starter opp, så velger du hvor de skal ha garderobeplass hen, og tenker på at de skal slippe å stå sammen med noen som de føler seg utrygge på – så du jobber jo helt fra det nivået der, til tydelighet i klasserommet angående hvordan vi er med hverandre. Etter mange år i dette yrket, så gjør du det helt ubevisst» [lærer småtrinnet].

Dette sitatet peker på en side av læreryrket hvor psykososialt arbeid og tilrettelegging også er en viktig del av yrkesutøvelsen. Det å være med i SAPH-prosjektet hadde for denne læreren satt i gang en prosess hvor hun reflekterer på nytt rundt hva det vil si å jobbe med psykisk helse i skolen. Hun var en av mange lærere som oppfattet tanken om at «alle har en psykisk helse» som ny, men ved ettertanke viste det seg at viktige sider ved denne tenkemåten allerede var en del av mange læreres undervisningspraksis. Dette handlet altså i første omgang ikke om at lærerne utviklet ny praksis på

dette området, men om at de utviklet ny erkjennelse av hvordan deres undervisningspraksis hadde betydning for elevenes psykiske helse.

#### Lærerne bruker mange grep i praksis, men har færre begreper om sin praksis

Koblingen mellom lærerens praksis og begrepene de brukte for å beskrive sin praksis var allikevel ikke alltid like tydelig. Når lærerne skulle beskrive hva ved deres praksis i klasserommet som var av betydning for elevenes psykiske helse, hendte det ofte at de snakket om for eksempel relasjonsbygging i form av det å hilse på elevene hver dag, veksle noen ord med samtlige elever i løpet av dagen, samt elevsamtaler. Det er ingen tvil om at slik praksis har betydning for elevenes psykiske helse, men det er praksisformer som i hovedsak foregår utenom selve undervisningen.

Når vi i intervjuene fokuserte mer spesifikt på undervisningsmetoder, var det lettere for lærere å se og sette ord på eksempler på undervisningsformer som fremmet elevenes psykiske helse. Etter hvert som lærerne ble fortrolige med denne måten å tenke på, fikk vi mange eksempler på undervisningsopplegg og metoder som ble brukt for å fremme trygghet og mestring hos elevene. Et eksempel på en slik metode er «læringspartner». Mange lærere opplevde det å jobbe med en læringspartner som viktig for at elevene skal bli kjent med andre som de ikke vanligvis har kontakt med, og lære seg å jobbe med ulike personer. Som en lærer sa det:

«Jeg har opplevd å sette to elever sammen, en jente og en gutt, som aldri har hatt noe med hverandre å gjort før, og de sitter i begynnelsen og kan ikke snakke med hverandre. Men i det med læringspartner ligger det en strategi, en arbeidsmetode som gjør at de blir nødt til å prate med hverandre, og jeg opplever at ingen jobber så godt sammen som de to som ikke har vært vant til å ha noe med hverandre å gjøre fra før. Og dette er jo psykisk helse på sitt beste, for da får de jo respekt for hverandre» [Lærer småtrinnet].

Et annet eksempel som ble trukket frem, var bruk av ulike «læringsstiler» (Dunn og Griggs 2003). Læringsstiler handler om at elever lærer på ulike måter. Mens noen elever lærer best ved å lese om noe i en bok, er andre mer visuelle og lærer best ved å gjøre noe praktisk. Poenget er å legge opp undervisningen på en slik måte at alle elevene kommer innom ulike læringsstiler i løpet av en time. I Norge benyttes læringsstiler ofte i såkalt «stasjonsarbeid» (Palm og Stokke 2013; Paust-Andersen 2010). Det vil si at klasserommet blir organisert i et antall «stasjoner», og på hver stasjon arbeider elevene med temaet for undervisningen fra ulike pedagogiske innfallsvinkler. Én lærer reflekterte rundt det å jobbe med stasjonsundervisning på denne måten: «Alle har jo et element av de ulike lærerstilene, men mest av en, så det er viktig å utvikle de andre også.»

Et tredje eksempel var et opplegg for å gjøre elevene mer bevisste på hvordan de lærer best. Opplegget ble betegnet som et arbeid med «læringsstrategi», og dreide seg om å utvikle elevenes kompetanse i metakognisjon, som innebærer at elevene blir seg bevisst hvilke læringsstrategier som fungerer best for dem i ulike fag og læringssituasjoner. Dette bidrar til å styrke og øke elevenes personlige repertoar for læring, og slik fremmer det også deres psykiske helse gjennom erfaringer med bedre mestring og større kreativitet ved problemløsning (Schneider og Stern 2010; Schraw, Crippen og Hartley 2006).

Generelt fant vi at det å tilpasse undervisningen i klasserommet til de ulike elevenes individuelle forutsetninger, var noe svært mange lærere gjorde nærmest intuitivt. De praktiserte så å si «simultant tilpasset» undervisning. Men vi fant også at det var lettere for lærerne å vite hvordan de skulle drive «simultant tilpasset» undervisning i praksis, enn å artikulere denne praksisen. Det vil si, praksisen i seg selv var ikke så vanskelig å sette ord på; derimot falt det dem ikke så lett å artikulere hvilke aspekter ved denne praksisen som hadde betydning for å fremme elevenes psykiske helse.

Vi fant altså at lærerne brukte flere grep i praksis for å fremme elevenes psykiske helse enn det de selv i utgangspunktet var klar over. I de tidlige fasene av prosjektet hadde lærerne ikke så mange begreper eller noe velutviklet vokabular for å uttrykke det. Derfor var det heller ikke alltid så klar bevissthet rundt sammenhengene mellom undervisningsmetoder og psykisk helsefremmende arbeid. Mange lærere var derfor seg ikke helt bevisst at de allerede holdt på med en undervisningspraksis som var psykisk helsefremmende for alle elever, ikke bare for elever med spesielle vansker. Mangelen på et godt utviklet vokabular begrenser også mulighetene for å dele erfaringer fra egen praksis. Slik deling er viktig for å få alle lærerne aktivt med i utviklingsarbeidet for å bli bedre på å fremme psykisk helse i skolen.

### Samarbeidskultur på skolene – muligheter for forbedring

Betydningen av å kunne utvikle et bedre vokabular for å kunne artikulere sine erfaringer blir tydeligere når vi ser det i sammenheng med behovet for å utvikle en bedre delings- og samarbeidskultur i skolen. Som et ledd i vår faglige støtte til skolens utviklingsarbeid, anbefalte vi derfor å ta opp delings- og samarbeidskulturen ved skolen til diskusjon i dialogsamlinger på skolene. Ved flere av de skolene som fulgte anbefalingen kom det fram at personalet selv ikke alltid var fornøyd med måten de brukte teamtid og fellestid til diskusjon og deling av erfaringer.

Også i intervjuene fant vi store variasjoner mellom skolene når det gjaldt det å dele og diskutere erfaringer med kolleger. I mange tilfeller var det opp til den enkelte lærer når og hvorvidt undervisningspraksis ble delt. Det framkom at deling av undervisningspraksis ofte skjedde ad hoc, typisk på pauserommet, mens diskusjon av eksempler, erfaringer og annet fra opplæring og praksis som fant sted som del av et program eller et satsningsområde, ble gjennomført i fellestid eller teamtid. En lærer sier dette om rutiner for deling på sin skole:

«Ja, vi har ikke hatt gode rutiner for deling, og det er jo noe alle i personalet har ønska over lang tid. Team er jo noe som ofte blir brukt til å få hverdagen til å gå opp, og snakke om elever, utfordringer og sånne ting. Vi deler når vi har vært på kurs, og slike ting, men vi deler veldig lite fra hverdagen» [lærer småtrinnet].

Generelt virket det som deling av god praksis var lite systematisert på de skolene vi hadde med i prosjektet. Deling av egen klasseromspraksis skjedde i stor grad på lukkede arenaer, f.eks. mellom lærere som opplevde at de hadde en spesielt god kjemi og/eller sammenfallende engasjement og interesser. Mangel på tid og for mange andre ting som må diskuteres på møter, ble oppfattet som årsaker til at det ikke ble delt mer. Noen oppfattet også at dette handlet om (mangel på) en delingskultur i skolen.

Møtekulturen ble problematisert av flere. Mange lærere forteller om møter hvor de som kommer, ikke helt vet hva de skal snakke om. De fleste som tok opp denne problematikken, på dialogsamlinger og/eller i intervjuene, etterlyste mer systematikk i møtestrukturen og markerte ønske om å få til mer deling av praksis i kollegiale fora.

I disse sammenhengene var det viktig for oss å framheve at dialog og diskusjon er en *egen* form for praksis – en *diskursiv* praksis. Vekslingen mellom de diskusjoner som foregår i kollegiale fora og den praktiske utprøving av tiltak som foregår i klasserommet, kan betraktes som en veksling mellom *diskursiv praksis* og utprøving av ny *undervisningspraksis*. De fleste type utviklingsarbeid består i en veksling mellom en diskursiv praksis og en utprøvende praksis, og kvaliteten på den diskursive praksis er viktig i seg selv. Erfaringer som det ikke blir satt ord på, forblir taus kunnskap hos den enkelte. Etter

hvert som lærerne ble bedre til å artikulere de aspektene av sin undervisningspraksis som hadde betydning for å fremme elevenes psykiske helse, åpnet det seg bedre muligheter for å dele, diskutere og vurdere sin praksis i kollegiale fora, som grunnlag for videreutvikling av undervisningspraksisen.

#### Bedre samarbeidskultur – bedre muligheter for å integrere arbeidet i ulike satsninger

Dette åpnet også for nye måter å tenke om hvordan skolene kan jobbe med å fremme elevenes psykiske helse. Etter hvert som skolene forbedret sin diskursive praksis i forbindelse med «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse», utviklet personalet også gradvis sin evne til å forstå og artikulere på hvilken måte ulike aspekter ved *andre tiltak og satsninger* som pågikk i skolen kunne bidra positivt til å fremme elevens psykiske helse. For eksempel, når lærerne satte ord på hvordan ulike måter å praktisere tilbakemelding på i forbindelse med «Vurdering for læring» (VFL) kan bidra til å fremme den enkelte elevs psykiske helse, så blir det tydelig på en helt konkret måte, at arbeidet med VFL og SAPH-prosjektet i praksis er overlappende og kan sies å dreie seg om to sider av samme sak. Dermed åpner det seg nye muligheter for å samordne arbeidet med disse to satsningene i praksis.

«Vurdering for læring» er ett eksempel, men det finnes flere. Utviklingsarbeid knyttet til klasseledelse, til læringsmiljø, samt også satsninger på utvikling innen bestemte fag er alle eksempler på satsninger der det inngår ulike typer grep og metoder som kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse. Gjennom SAPH-prosjektet har lærerne fått en mer eksplisitt og velartikulert forståelse av de mange aspektene som angår elevenes psykiske helse. Det har bidratt til å gjøre det mer tydelig at utviklingsarbeidet i dette prosjektet for en stor del kan og bør videreføres som en *integreert* del av det utviklingsarbeidet som foregår i *andre* satsninger/prosjekter som pågår i skolen.

Skoleledelsen ved flere av skolene har slik innsett at (utviklings)arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse ikke bare er en sak for hele personalet og alle elever, men også en sak for alle satsninger som til enhver tid pågår i skolen. Som én skoleleder uttrykte det: «På denne måten unngår vi at arbeidet med psykisk helse skrur av når dette prosjektet er slutt.»

#### Sammenfatning av erfaringene – og lærdommer av betydning for andre skoler

Våre funn i SAPH-prosjektet har vist hvordan fokuset på og forståelsen av psykisk helse forandret seg gjennom prosjektperioden. Generelt fant vi gjennom prosjektperioden en endring i måten å snakke om psykisk helsearbeid i skolen på: Fra å snakke om psykisk uhelse til å diskutere hvordan skolen kan jobbe med forebyggende og helsefremmende for alle elever, og i andre satsninger på skoleutvikling enn de som har psykisk helse som eget tema.

Funnene fra prosjektet viste at lærerne allerede gjorde mange grep i undervisningen av betydning for psykisk helse, men at det var mer begrenset bevissthet om at det de gjorde handlet om helsefremmende arbeid. Begrepene de brukte handlet i stor grad om faglige målsettinger som det å legge til rette for tilpasset opplæring, skape mestring hos elevene, variere undervisningen o.l., altså merkelapper innenfor utdanningsfaglig diskurs. Med et mer tverrfaglig blikk ble lærerne oppmerksomme på at dette i stor grad også er helsefremmende og forebyggende aktiviteter.

SAPH bidro altså til at lærerne omdefinerte sin rolle i psykisk helsearbeid til å være en viktig del av sin lærergjerning, da mye av det lærerne faktisk driver med i undervisningen kan defineres nettopp som psykisk forebyggende helsearbeid. Økt oppmerksomhet på hva lærerne kunne gjøre i undervisningen for å forebygge og fremme god psykisk helse, gjorde i noen tilfeller at de tolket sin egen praksis på nye



måter, men også at de utviklet ny bevissthet om hvordan andre satsninger i skolen kan ha psykisk helsefremmende aspekter av stor betydning for hver enkelt elev – altså alle elever.

Evnen og viljen til å artikulere de relevante og interessante aspekter ved egen praksis er avgjørende både for å kunne dele erfaringer med kolleger, slik at utviklingsarbeidet kan føre til endringer og bidra til å skape bedre praksis (Hargreaves og Fulland 2012). Uansett de varierende grader av evne og vilje til å artikulere seg som fantes hos personalet, så er det nettopp gjennom å *delta* i denne type diskursiv praksis, at lærerne best kan utvikle en bedre diskursiv praksis, både som individer og som kollegium. Følgelig er det ved alle skoler behov for å ha fora som kan ivareta behovet for en slik diskursiv praksis. Vi fant at det her var stort potensiale for et bredere og mer systematisk samarbeid mellom lærerne. Annen forskning tyder på at et slikt uforløst potensiale ikke er noe skolene i SAPH-prosjektet er alene om (jf. Haug 2011; Hattie 2009).

For å kunne forløse dette potensialet kreves det at lærerne blir involvert i og engasjerer seg i utviklingsarbeidet som foregår i skolene. Men det foregår mange satsninger i skolen, ofte flere på samme tid, og mange skoleledere ser det som en utfordring å skape det nødvendige engasjement hos personalet. Som en skoleleder uttrykte seg: «Ingen liker å få noe tredd ned over hodet, og det går ikke an å tre engasjement ned over hodene på folk». I SAPH-prosjektet har vi gjort den erfaring at i mange av skolene har *selve iverksettelsen* av utviklingsprosjektet bidratt til å skape det nødvendige engasjementet underveis. Dette henger sammen med måten prosjektet er organisert og lagt opp på, med vekt på at skolene selv skal konkretisere hvilke spesifikke temaer de vil jobbe med, og vekt på forankring i og bred medvirkning fra personalet.

Med dette strategiske grepet, der kombinasjonen av den *diskursive praksis* i teamene og den *utprøvende praksis* i klasserommet over tid bidrar til forbedring av praksis innenfor det enkelte satsningsområde, vil personalet også få økt sin kompetanse innenfor begge disse to praksisformer. Både evnen til å artikulere sine erfaringer og til å dele dem, samt evnen til å tenke og prøve ut nye måter å forbedre sin egen praksis (sin egen lærergjerning) på vil kunne styrkes både hos den enkelte og hos personalet som helhet, ved at teamene brukes mer systematisk som fora for den diskursive praksis som inngår i det lokale utviklingsarbeidet.

SAPH-prosjektet har også vist at psykisk helse er et tema som utgjør et aspekt ved de fleste situasjoner elevene er i ved skolen: i undervisningen, i friminuttene, i sine relasjoner til lærerne og i sine relasjoner til de andre elevene. Da elevenes psykiske helse er et aspekt ved alle situasjoner i alle elevenes hverdag, er det viktig at arbeidet med psykisk helse ikke legges opp som en sak for seg, som kun angår spesielle elever og lærere med spesialkompetanse, eller ansatte med helsefaglig utdanninger. Elevenes psykiske helse angår hele personalet og alle elever ved skolen, og bør følgelig inngå som en dimensjon i alt utviklingsarbeid som foregår i skolen – dvs. i alle former for skoleutvikling som er rettet mot alle elever.

### 3.3 Artikkel III

*Promoting pupils' mental health: A study of inter-professional team collaboration functioning in Norwegian schools.* (Akseptert for publisering i *School Mental Health* 01/05 2018)

Forskningsdesignet i SAPH-prosjektet var innrettet på å framskaffe ny kunnskap i tilknytning til utviklingsarbeidet som skulle utføres. Hensikten med utviklingsarbeidet var å skape ny og bedre praksis

når det gjaldt å fremme elevenes psykiske helse, og kunnskapsutviklingen skulle primært fokusere på spørsmål om *hva* som ble utviklet av ny praksis og om *hvordan* den ble utviklet. Forskningsdesignet omfattet i utgangspunktet ikke noe opplegg for å finne ut av spørsmålet om virkninger/effekter av SAPH-prosjektet i de kommuner og skoler som deltok utover dette.

Våren 2017 tok vi initiativ til å gjennomføre en sammenliknende survey-undersøkelse av kvaliteten på tverrfaglig samarbeid om elevrettede arbeid i 36 norske kommuner, inkludert de 4 kommunene som deltok i SAPH-prosjektet. Problemstillinger knyttet til samarbeid mellom lærerne og andre profesjoner i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse var en del av tematikken i prosjektet. En slik undersøkelse ville bidra til å gi ny kunnskap om kvaliteten på dette samarbeidet generelt, og vi ville få et kunnskapsgrunnlag som kunne gi indikasjoner på om og eventuelt på hvilken måte deltakelse i SAPH-prosjektet hadde hatt noen effekt på kvaliteten av tverrfaglig samarbeid om elevrettet arbeid.

Denne engelsk-språklige artikkelen beskriver bakgrunnen for og hensikten med undersøkelsen, det metodiske opplegget, resultatene av de kvantitative analysene av materialet fra surveyen og vår drøfting og tolkning av disse resultatene. I dette sammendraget vil vi legge mest vekt på å presentere resultatene og våre tolkninger av dem. Vi sier også litt om det metodiske opplegget – tilstrekkelig til at det er mulig å danne seg en oppfatning om validiteten av undersøkelsen, samt holdbarheten og relevansen av våre tolkninger.

#### Hovedfunn fra studien

Hovedfunnet i denne studien er at det ser ut som SAPH-prosjektet har hatt signifikant effekt på «nylig utviklet profesjonell praksis» eller «innovativ praksis» – dvs. nye og bedre måter å samarbeide på tvers av profesjonene på. Dette funnet er framkommet gjennom de kvantitative analysene av materialet fra survey-undersøkelsen. Ved å trekke på våre kvalitative data fra prosjektet presenterer og diskuterer vi våre antakelser om hva som er realitetene bak denne høyere score som skolene i SAPH-prosjektet fikk på (variabelen) innovativ praksis.

Gjennom kvalitative metoder som deltakende observasjon og intervjuer, noterte vi oss i begynnelsen av prosjektet visse variasjoner i hvem som deltok i møter i tverrfaglige team,<sup>5</sup> og variasjoner i hva slags rolle som fagpersonell fra andre profesjoner enn lærer-profesjonen inntok. Ved noen skoler møtte kun en eller to fra eksterne enheter opp, og disse (eksterne) representantene for andre profesjoner tok da helst rolle som rådgiver, eller kanskje heller som «ekspert».

En utfordring vi registrerte i samarbeidet var at rådgiverne/ekspertene fra andre profesjoner ofte hadde en mer individualistisk tilnærming til den aktuelle elev-problematikken enn lærerne, som så problematikken mer ut fra at de hadde flere elever å «ta vare på» og forholde seg til på samme tid. Dette, kombinert med at representant(e) for andre profesjoner ofte opptrådte i rollen som «fag-ekspert» og overlot til lærerne å finne ut hva de skulle gjøre ut fra rådene som «ekspertene» ga, gjorde at lærerne opplevde samarbeidet vanskelig og med liten effekt.

Disse observasjonene er i samsvar med funn gjort i annen forskning, og som har blitt tolket dithen at lærerne ikke alltid blir betraktet som «likeverdige» samarbeidspartnere av de andre profesjonene (Ødegård 2005). Dette til forskjell fra samarbeidsformen i andre tverrfaglige team vi observerte senere, der samarbeidet og diskusjonene hadde et mindre hierarkisk preg, og det å komme fram til beslutninger om hva som skulle gjøres, hadde mer form av en «joint effort».

---

<sup>5</sup> Tverrfaglige team er vår fellesbetegnelse for et samarbeidsforum der representanter for personalet ved skolene samarbeider med fagpersonell fra de eksterne enhetene om ulike elevrettede oppgaver.

Et stykke ut i prosjektet ble det avholdt flere dialogkonferanser der skoleledelsen, representanter for lærerne ved skolene og fagpersonell fra PPT, barnevernet og helsesøster/helsetjenesten deltok. Hensikten var å bidra til å utvikle bedre samarbeid mellom det pedagogiske personalet i skolene og disse (hovedsakelig) eksterne profesjonelle ressursene. På disse konferansene ble alle deltakerne oppfordret til å ta opp forhold som de mente hindret utviklingen av et godt samarbeid dem imellom.

Eksempler på gjennomgående utfordringer var: mange lærere hadde vanskeligheter med å vite/avgjøre *når* de burde melde inn behov for [søke] hjelp fra andre profesjoner/eksternt fagpersonell; mange eksterne samarbeidspartnerne ønsket seg tettere samarbeid med skolene, men syntes ikke at de møtte tilstrekkelighet hos skolene. Også ulike regler for og praktisering av taushetsplikten skapte utfordringer i samarbeidet mellom lærerne og andre profesjoner. På grunnlag av disse diskusjonene, og i pakt med strategien for SAPH-prosjektet, utarbeidet deltakerne forslag til tiltak som kunne forbedre samarbeidet – ut fra skolenes og kommunenes lokale forutsetninger.

Disse funnene fra det kvalitative data-materialet og selve strategien i SAPH-prosjektet gir et fylldigere grunnlag for å tolke bakgrunnen for at deltakerne i SAPH-prosjektet scorer høyere på «nylig utviklet profesjonell praksis» enn sammenlikningsgruppen. Vi tolker denne scoren som en indikasjon på at det har foregått en del forandringer til det bedre i det tverrfaglige samarbeidet, deriblant forandring fra en mer «hierarkisk» (og «ekspert-preget») samarbeidsform til en samarbeidsmodus der deltakerne (i tverrfaglige team) samarbeider mer på like fot. I praksis vil dette innebære at tendensen til «departementalisering» de ulike profesjonene imellom reduseres, og at tendensen til mer integrerte tilnærminger i arbeidet med elevrettede oppgaver øker/styrkes/blir sterkere.

Den andre signifikante forskjellen var at deltakerne i SAPH-prosjektet rapporterte om færre møter (i tverrfaglig team) enn hva sammenlikningsgruppen gjorde. Dette kunne tolkes som en indikasjon på at de tverrfaglige team som ble omfattet av SAPH-prosjektet (etter hvert) hadde mere effektive møter enn de i sammenlikningsgruppen. Vi har grunn til å tro at en (noe) annen tolkning treffer bedre ut fra våre kvalitative data. De viser at samarbeidet mellom enhetene/profesjonene som deltar i tverrfaglige team, i mange tilfeller også kan finne sted utenom de formelle møtene.

Generelt er inntrykket/tendensen at jo bedre relasjoner det er mellom lærerne og de andre profesjonene i kommunene, dess lettere er det å ta kontakt om konkrete elever for samarbeid. Et slikt samarbeid kan gjerne foregå over tid, uten at det tas opp som tema i tverrfaglig team i det hele tatt. Som en skoleleder sa: «Vi trenger ikke ta veien innom tverrfaglig team for å åpne dører hvis de allerede står åpne». I de tilfeller hvor relasjonene er gode og terskelen for å ta kontakt er lavere, er det mindre behov for å ha møter i tverrfaglig team som inngang til tverrfaglig samarbeid, og det kan innebære at møtefrekvensen i tverrfaglig team synker noe.

Denne tolkningen støttes også av supplerende empirisk materiale fra dialogkonferansene og fra våre intervjuer med skoleledere og lærere. Her rapporterte en del om at i skolene hvor de skole-interne og de skole-eksterne profesjonene hadde utviklet en samarbeidsform som var mer oppgave-orientert enn profesjons- og rolle-orientert, ble tverrfaglig samarbeid om elevrettede oppgaver ofte etablert gjennom at de tok direkte kontakt med hverandre og ikke gikk veien om formelle fora.

#### Andre funn: refleksjon over roller og prosesser

De multiple regresjonsanalysene viste at de variablene som hadde entydig forklaringsverdi når det gjaldt å forklare at deltakerne i SAPH-prosjektet, scoret signifikant høyere på «innovativ praksis», var variablene «møtefrekvens», «refleksjon omkring prosess» og «refleksjon omkring roller». Variasjon i møtefrekvens har vi omtalt ovenfor. Når det gjaldt «refleksjon omkring prosess» hadde vi forventet at deltakerne fra SAPH-prosjektet ville skille seg positivt ut, gitt det fokus som prosjektet hadde satt på

prosessens betydning i utviklingsarbeid. De hadde også noe høyere gjennomsnittsverdi på denne variabelen enn sammenlikningsgruppen, men ikke så høy at forskjellen var signifikant.<sup>6</sup>

Mest bemerkelsesverdig her er nok at «refleksjon omkring prosess» var den blant alle de fire variablene for å måle kvaliteten på samarbeidet som fikk lavest gjennomsnittlig score *både* i SAPH-prosjektet og i sammenlikningsgruppen. Det indikerer at det å reflektere over samarbeidsprosessen, måten man samarbeider på, skjer relativt sjelden i tverrfaglige team/tverrfaglig samarbeid. Grunnene til det kan være flere, og ha varierende karakter. Generelt opplever mange at de ikke kan ta seg tid til å reflektere over prosessen seg imellom innenfor rammene av en allerede tettpakket agenda, spesielt siden utbyttet av slik refleksjon kan virke diffust og av liten umiddelbar nytte. Dette viser til at det er møteleder/skoleleder som må sette slik refleksjon på agendaen og ha en enkel metode for formålet.

Prosess-fokuset i SAPH-prosjektet var for øvrig primært på spørsmål om hvordan *organisere* møter regelmessig som en del av utviklingsarbeidet, og sekundært på hvordan *lede og gjennomføre* møtene. Vi organiserte i en del tilfeller dialoger på skolene der spørsmålet om ledelse og gjennomføring av møter ble diskutert av personalet seg imellom (jf. artiklene foran), men vi introduserte ikke metoder og teknikker for å reflektere over samarbeidsprosesser ut over dette.

Når det gjaldt «refleksjon omkring *roller*» hadde imidlertid deltakerne fra SAPH-prosjektet signifikant høyere gjennomsnittscore enn sammenlikningsgruppen. Å bidra til bedre rolleavklaring mellom lærerne og andre profesjoner i og utenfor skolen i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse var en del av oppdraget i SAPH-prosjektet. Ut fra vårt materiale kan vi argumentere for at hvis de ulike profesjonene som i tverrfaglige team i felleskap reflekterer over hverandres roller, kan dette få en mer umiddelbar betydning for elevrettet samarbeid enn hva felles refleksjon over prosessen vil gi.

Felles refleksjon over roller vil gjerne føre til økt kunnskap om hverandre og bedre forståelse av forholdet mellom eget og andres bidrag inn i samarbeidet, noe som i sin tur gir grunnlag for større fleksibilitet helt konkret i det elevrettede arbeidet. Deltakerne fra SAPH-prosjektet svarte da også i større grad enn sammenlikningsgruppen at de opplevde fleksibilitet i samarbeidet i tverrfaglige team, f.eks. at medlemmene diskuterte forskjeller og likheter i måten de jobbet på, og at de var fleksible under diskusjoner om hvilke medlemmer fra tverrfaglig team som skulle/burde involveres i hvilke deler av det praktiske rettede elevarbeidet. Dette peker i retning av mer oppgave-orienterte enn profesjonsorienterte holdninger hos deltakerne i en del av de tverrfaglige team i SAPH-prosjektet.

### Konklusjon

Hovedfunnet var at kommunene som hadde deltatt i SAPH-prosjektet rapporterte om høyere grad av nylig utviklet profesjonell praksis (innovativ praksis) sammenliknet med de andre kommunene. Vår analyse viste at SAPH-prosjektet, der skolen i samarbeid med personell fra ulike profesjoner i eksterne enheter gis bedre muligheter for å utvikle ny og bedre praksis når det gjelder å fremme elevenes psykiske helse, er av signifikant betydning for å skape ny og bedre praksis på dette feltet.

Funnene fra studien har også implikasjoner for spørsmålet om hvordan legge til rette for å utvikle bedre samarbeid på tvers av profesjoner i skolesektoren: Studien viser at spørsmålet om den organisatoriske «plassering» av det flerprofesjonelle samarbeidet – dvs. primært organisert på kommune- eller skolenivå – ser ut til å ha mindre betydning for kvaliteten på samarbeidet enn spørsmålet om hvordan formene for samarbeid blir «samskapt» av aktørene som inngår i det.

---

<sup>6</sup> Det samme gjaldt for variablene «kjennskap til andre profesjoner» og «åpenhet og støtte i teamsamarbeid»: høyere gjennomsnittlig score for deltakerne i SAPH-prosjektet, men ikke så høy at forskjellen var signifikant.

## 4 Framtidig forskning for psykisk helse i framtidens skole – hva trengs?

Vi har foran argumentert for at forskningsstrategier som bygger spørsmålet om *bruk* av kunnskap inn i forskningsdesignet *øker sjansene* for at den forskningsbaserte kunnskapen blir brukt (kapittel 2). Men *om* den blir brukt, og hva bruken består i og fører til, avhenger selvsagt også av brukerne – og av *måten* de bruker kunnskap på. Brukere av forskning innen ulike samfunnssektorer er en sammensatt størrelse. Når det gjelder forskning knyttet til å fremme elevenes psykiske helse innen skolesektoren, er det grovt sett fire hovedgrupper av brukere:

1. Helse- og utdanningsmyndighetene
2. Skoleeierne [og andre enhetsledere for kommunal/statlig skolerelatert virksomhet]
3. Skolelederne
4. Profesjonene i (og omkring) skolen

Listen gjenspeiler for så vidt styringshierarkiet i sektoren: Ansvarsområdet for den enkelte aktør blir mindre, og antall aktører større, når vi beveger oss fra toppen og nedover på listen. Selvsagt en grov forenkling, men den kan tjene til å få fram en viktig forskjell mellom brukergruppene 2–4 og gruppe 1, helse- og utdanningsmyndighetene, når det gjelder bruk av forskningsresultater.

Brukergruppene 2, 3 og 4 er alle, om enn på ulikt vis, utsatt for eksplisitte krav og et mer og mindre eksplisitt «press» fra styringsnivået over, når det gjelder å ta i bruk forskningsbasert kunnskap. Helse- og utdanningsmyndighetene står her i en særstilling. Som en del av det statlige styrings- og forvaltningsapparatet – som apparat for *le sovereign* – er de nettopp mer «suverene» når det gjelder å forholde seg til og bruke forskning.

Men helse- og utdanningsmyndighetene er også *bestillere* av forskning. De kan være med på å legge premisser for forskningen om psykisk helse innen utdanningssektoren gjennom sine bevilgninger til og bestillinger av forskning.<sup>7</sup> Helse- og utdanningsmyndighetene står slik i en særstilling som bruker av forskning: Som «direkte» bruker, har de behov for forskningsbasert kunnskap som kan ha bruksverdi for politikkkutviklingen på utdanningsfeltet (dvs. reformer og politiske satsninger). Som «indirekte» bruker og bestiller, har de også behov for å få fram forskningsbasert kunnskap som har bruksverdi for hovedgruppene av aktører i feltet (gruppene 2–4 ovenfor).

Spørsmålet om hva som er «brukbar» kunnskap har ikke nødvendigvis samme svar for disse to former for bruk. Som bestiller av forskning, må helse- og utdanningsmyndighetene vurdere sine kunnskapsbehov både som direkte og indirekte bruker. I dette kapitlet skal vi først og fremst fokusere på spørsmål som har relevans for helse- og utdanningsmyndighetene som «indirekte» bruker.

### 4.1 Finnes det metoder for forskning som gir sikker kunnskap?

Når det gjelder forskning for politikkkutvikling, har det i mange vestlige land de siste tiår utviklet seg en økende interesse for å få et kunnskapsgrunnlag som er mest mulig «sikkert» – også i Norge. På flere politikkområder gjøres det forsøk på å bruke forskning som del av grunnlaget for «evidence-based policy» (Pawson 2006) – evidensbasert politikk, som det kalles på norsk. Slik termen antyder, har tanken om å utvikle en evidensbasert politikk (på ulike områder) sine røtter i forskningen knyttet til bestrebelsene på å utvikle evidensbasert praksis innenfor mange av velferdsstatens profesjoner.

Dette er forskning som har utviklet metoder for å undersøke hvilke alternativer blant ulike former for profesjonell praksis som har størst effekt i forhold til målene (målgruppen), og det er de såkalte RCT-

<sup>7</sup> Hdir/Udir sin bestilling av SAPH-prosjektet var, som vi har sett, ett eksempel på det (jf. kap 1.1)

studier<sup>8</sup> som har vist seg å gi det mest sikre kunnskapsgrunnlaget i så måte. Riktignok kan heller ikke RCT-studier gi svar på «hva som virker» med absolutt sikkerhet. I praksis er det snakk om *virkningsgrader*, og ergo «grader av sikkerhet».

Til tross for disse modifikasjonene (og andre, som vi skal gå nærmere inn på nedenfor), er det ingen tvil om at bruk av RCT-studier for å måle om tiltak/satsninger faktisk har hatt effekt, og i hvilken grad, overgår alle andre kjente forskningsmetoder når det gjelder å få pålitelige, tallfestede resultater. Slik har RCT-studiene bidratt til en utbredt forestilling innen politikk- og forvaltningsmiljøer i vestlige land om at den beste forskning for politikkutforming, er den forskning som kan gi mest sikker kunnskap.

Men RCT-studiene har ikke bidratt til at «jakten på indikatorene» (Opheim m.fl. 2013) er over, snarere tvert imot. Det vil si jakten på indikatorer som skal gjøre det mulig å måle både hva som er *tilstanden* i skolen og hva som er *effekten* av tiltak som har som mål å forbedre tilstanden. For selv om tallfestingen av effektene som er oppnådd av et tiltak kan fastslås med ganske stor sikkerhet gjennom en effekt-evaluering, er det langt fra alltid sikkert hva tallene egentlig indikerer, både når det gjelder *hva* effektene konkret består i/går ut på og *hvordan* aktørene har gått fram i praksis for å oppnå effektene.

#### Et viktig fellestrekk ved kvantitative og kvalitative metoder

For å klargjøre de prinsipielle vanskelighetene forskningen støter på her, skal vi ta utgangspunkt i et viktig, men ofte oversett – eller uerkjent – fellestrekk mellom kvantitative og kvalitative metoder. For å få dette *fellestrekket* tydeligst mulig fram skal vi først sette noe av den viktigste *forskjellen* på spissen.

**A.** Forskere som bruker *kun kvantitative* metoder kan vi betegne som *skrivebords-empirikere*. Forskeren trenger ikke bevege seg utenfor kontoret for å få alle sine data, «kjøre analyser», tolke sammenhengene mellom de variablene i datamaterialet som framkommer i analysene, trekke inn annen litteratur og skrive sin rapport. Alle sammenhenger som viser seg signifikante, er sammenhenger mellom variablene i data-materialet. Signifikansen er uttrykk for *statistiske* sammenhenger i data-materialet fra feltet, ikke *årsaks*-sammenhenger i feltet.

Disse statistiske sammenhengene er m.a.o. kun *indikasjoner* på hvilke årsakssammenhenger og virkningsmekanismer som evt. gjør seg gjeldene i praksis, i de enhetene studien omfatter. Tilsvarende gjelder for alle andre enheter enn de som var inkludert i studien, og som studien gjennom *statistisk generalisering* kan sies å ha gyldighet for. Forskerne selv er klar over at det er slik, men det hender at de foretar *shortcuts* i sin formidling av forskningsresultatene – av og til av praktiske hensyn, og av til fordi de «glemmer» å ta hensyn til forskjellen mellom teori og praksis.

**B.** Forskere som bruker *kun kvalitative* metoder kan vi betegne som *felt-empirikere*.<sup>9</sup> Forskeren må ut i feltet, observere og snakke med aktørene etter mer og mindre strikte metodiske oppsett, og i noen forskningstilnæringer også samhandle med dem (aksjonsforskning). Datamaterialet vil som regel bestå dels av registrerte data, dvs. data som er skrevet ned, gjort lyd- og/eller bildeopptak av e.l. (samt dokumenter etc.), og dels av empiri som ikke forefinnes i noen annen form enn som en del av forskernes *erfaringsregister* fra sine opphold i feltet.

Mye, men ikke alt av dette kan kodes på ulike måter og analyseres systematisk. Det er likevel ikke alene gjennom analysene av datamaterialet at forskerne kan lage gode tolkninger av dynamikken som utspiller seg mellom aktørene i feltet. For å få til det må de trekke på hele sitt erfaringsregister fra oppholdet i og kontakten med feltet. Det er jo ikke minst denne nærheten til feltet, og metodene for

<sup>8</sup>RCT står for «randomized controlled trials»; på norsk: randomiserte kontrollerte tiltak, forkortet RKT.

<sup>9</sup> Unntaket er forskere som jobber kun med kvalitativ analyse av ulike typer tekster (litteratur, dokumenter etc.).

å studere ulike praksisformer i deres egen kontekst, som gjør at case-studier kan lykkes i å skape konkrete analyser som kan ha stor bruksverdi for aktører som opererer i liknende kontekster.

Men også for case-studier gjelder at uansett hvor konkrete og treffende case-analysene er, så er også de kun *indikasjoner* på hvilke årsakssammenhenger og virkningsmekanismer som virkelig har gjort seg gjeldene i praksis, i enhetene studien omfatter. Det samme gjelder da også for alle andre enheter enn de som deltok i studien, og som denne gjennom såkalt *analytisk generalisering*<sup>10</sup> kan antas å ha gyldighet for.

*Summa summarum*: Forskningsdesign med kun kvantitative eller kun kvalitative metoder kan rent prinsipielt ikke frambringe forskningsbasert kunnskap som inneholder annet enn *indikasjoner* på «hva som er tilfelle» eller hva som «finner sted» i de enheter/populasjoner som forskningen omfatter. Ingen rendyrking eller videreutvikling av disse to hovedtyper metoder hver for seg kan overkomme denne «imperfeksjonen» som hefter ved både kvantitative og kvalitative metoder. Så mye er sikkert, om vanskeligheten med å framskaffe «sikker kunnskap» som grunnlag for handling.

#### 4.2 Hvordan få oversikt over kunnskap som sannsynligvis har høy bruksverdi?

De prinsipielle vanskelighetene med å framskaffe sikker kunnskap utgjør et problem bare hvis man oppfatter kriteriene for «sikker kunnskap» som de viktigste kriteriene for hva slags kunnskap som kan inngå i et kunnskapsgrunnlag for praktisk handling og politikktutforming. Som vist foran (kap. 2.1), er denne oppfatningen basert på den forenklete oppfatning at forskningsbasert kunnskap er *overførbar* i samme grad som den er *generaliserbar*.

Denne oppfatningen bygger på et i og for seg riktig premiss, nemlig at kunnskapen må ha gyldighet utover (praksis)feltet den stammer fra dersom den skal kunne ha relevans for praktisk handling andre steder. Problemene oppstår når dette poenget kobles sammen med den høyst overforenklete forestilling at kunnskap som gjennom statistisk generalisering har blitt tilkjent allmenn gyldighet, altså høy overføringsverdi i teorien, også har det i praksis.

De mest kjente eksemplene på forskningsdesign som har bidratt til denne oppfatningen, finner vi i tradisjonen for RCT-studier. Tidligere ble disse designet utelukkende med tanke på å måle effekten av tiltak for å innføre ny/bedre praksis, uten å ha noe opplegg for å frambringe kunnskap om *hvordan* prosessen med å innføre ny praksis ble gjennomført. Denne tradisjonen er nå i endring, for ikke å si brutt. Prosjekter der effektstudier kombineres med kvalitative metoder er i ferd med å bli mere vanlig (Mertens 2017).

Men forestillingen om at «sikker kunnskap» er det beste grunnlag for handling har gjort seg gjeldende ikke bare i forbindelse med design av hvert enkelt prosjekt. Den har også stått sterkt i forbindelse med oppgaven å sammenfatte eller syntetisere kunnskap fra et større antall prosjekter. At kunnskapsgrunnlaget for politikktutforming i utdanningssektoren må være basert på et bredt forskningsmessig grunnlag, er det allmenn enighet om. Utfordringen er å skaffe seg oversikt over forskningen på feltet, og med det skille klinten fra hveten, dvs. skille forskning som kan ha relevans/bruksverdi for politikktutforming på utdanningsfeltet fra den som ikke ser ut til å ha det. Gitt volumet av forskningslitteratur på feltet er ikke dette noen liten jobb. Som på helse- og sosialfeltet, har metoden med å lage systematiske kunnskapsoversikter derfor blitt tatt i bruk også innen utdanningsfeltet.

<sup>10</sup> Analytisk generalisering kalles også «teoretisk generalisering». Se mer om dette i kap. 5.2

Utover det grunnleggende utgangspunkt at forskningen skal være relevant i forhold til bestemte praksisfelt (dvs. den skal handle om *virkingen* av tiltak/satsninger på dette praksisfeltet), foregår sorteringsjobben, lett forenklet, etter to hovedprinsipper:

- Forskning med et design som omfatter metoder for å måle effekten/virkningsgraden rangerer høyere enn de som ikke har det; høyest rangeres studier med RCT-design.
- Forskningens relevans anses som større jo mer generaliserbare resultatene er (teoretisk høy overføringsverdi).

I tillegg til å fungere som kriterier for hvilke studier som må regnes for relevante nok til å bli inkludert i kunnskapsoversikten, fungerer disse prinsippene også som ledetråder for *hvilke typer resultater og innhold fra de enkelte studier som skal skrives inn i kunnskapsoversikten*. De enkelte studiene kan jo være forskjellige fra hverandre på mange måter – i design, metoder, tema, kontekst mm. Kunnskapsoversikten skal være en oversikt over den type kunnskap som best kan dokumentere effekten/virkningsgraden av det aktuelle tiltak, og den type kunnskap omkring dette som ser ut til å ha størst generell gyldighet.

Derfor vil det under gjennomlesningen av de enkelte studier være de aspekter ved kunnskapen fra den enkelte studie som kan bidra til å trekke de mest generelle konklusjoner som blir tatt med og inngår i kunnskapsoversikten. Der studiene om virkningsgrader viser store variasjoner seg imellom blir forbeholdene om effekter av disse typer tiltak tydelig markert; der de samsvarer blir tiltakenes effektivitet like tydelig markert.

#### [Svakheter ved de tradisjonelle prinsippene for å lage kunnskapsoversikter](#)

Svakheten ved denne metoden for å lage kunnskapsoversikter er at disse prinsippene kan bidra til å redusere og forflate mye av den forskningsbaserte kunnskapen som forsøkes syntetisert. Metoden har da også blitt utsatt for økende kritikk siste tiår (Dawson 2006, 2012; Bjelland m.fl. 2017).

Som flere av kritikerne har påpekt, ble metoden for systematiske kunnskapsoversikter opprinnelig utviklet for å kunne sammenfatte resultater fra flere RCT-studier av relativt avgrensede intervensjoner. Dette fordi én RCT-studie strengt tatt ikke gir grunnlag for å generalisere til andre kontekster, den gjelder der hvor studien er gjennomført (Melby-Lervåg og Lervåg 2013). Etter hvert har denne metoden også blitt brukt til sammenfatning av heterogene og komplekse intervensjonsstudier, noe som ofte leder til konklusjoner preget av betydelige forbehold.

Kunnskapsoversikter risikerer dermed å *ikke* bli en oversikt over «sikker kunnskap» som grunnlag for handling. De kan like gjerne bli en oversikt over kunnskap som ikke vurderes som sikker nok til å tjene som kunnskapsgrunnlag for politikktvikling. Som det nylig er påpekt i norsk sammenheng: «At det ikke foreligger tilstrekkelig forskningskunnskap til å fastslå om et tiltak har effekt, er (...) ikke det samme som dokumentasjon på at tiltaket *ikke* virker. (...) Når konklusjonene fra kunnskapsoppsummeringene preges mer av forbehold enn av handlingspotensiale, svekkes grunnlaget for kunnskapsbasert politikk og praksis» (Bjelland m.fl. 2017: 159/160).

For de etter hvert mange som har lagt bak seg oppfatningen om at «sikker kunnskap» er det overordnede kriterium for hva som er brukbar kunnskap, åpner det seg nye muligheter for å frambringe forskningsbasert kunnskap som har høy overføringsverdi i praksis, og ikke bare i teorien. Det dreier seg ikke om å «forkaste» forskningstilnærminger som f.eks. nevnte type RCT-studier, men om å supplere dem, ved å lage forskningsdesign som kombinerer RCT-studier med prosess-evalueringer. Slik kan man få kunnskap om *hvordan* eventuelle effekter har blitt skapt, dvs. gjennom



hvilke typer prosesser. Både internasjonalt og i Norge har vi i de senere år fått flere eksempler på effektevalueringer basert på slike kombinerte forskningsdesign<sup>11</sup>

#### Kombinerte forskningsdesign – løsningen på utfordringene med å skape generelt brukbar kunnskap?

AFI er for tiden involvert i flere prosjekter som er basert på slikt kombinert forskningsdesign, og forfatterne av denne sluttrapporten deltar i to av dem.<sup>12</sup> Intervensjonen i LRE er utviklet ved AFI. Kunnskap og erfaringer fra SAPH-prosjektet har dannet en del av grunnlaget for utformingen av intervensjonen, sammen med kunnskap og erfaringer fra prosjekter basert på aksjonsforskning og organisasjonsutvikling i ulike typer virksomheter. Omvendt er kunnskap og erfaringer fra IKO og LRE også en del av grunnlaget for de perspektiver på spørsmålet om hva slags forskning som trengs videre på det feltet som SAPH-prosjektet har foregått innenfor, og som også IKO og især LRE kan sies å høre hjemme i – «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse».

Vår deltakelse i flere mer og mindre overlappende prosjekter innen skolesektoren, og med ulike forskningstilnærminger og forskningsdesign, danner bakgrunnen for at vi vil framheve betydningen av forskningsdesign som kombinerer ulike typer metoder for å kunne skape ny kunnskap som er brukbar i andre kontekster. Men samtidig vil vi også poengtere at utfordringene knyttet til å produsere forskningsbasert kunnskap med høy bruksverdi ikke automatisk blir løst ved kun å bruke forskningsdesign som er basert på å kombinere effektevaluering med prosessevaluering.

For å få et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag er det nødvendig å kombinere forskningsbasert kunnskap fra ulike typer prosjekter, som hver især kan ha *høyst ulike* forskningstilnærminger. Det er ingen gode grunner til på generelt grunnlag å prioritere noen typer forskningstilnærminger framfor andre. Hvis noe inkluderingskriterium skulle framheves, så måtte det være å søke etter studier som ut fra sitt *innholdsmessige* fokus indikerer sannsynlighet for å ha *høy generell bruksverdi i utviklingsarbeid* innenfor det utdanningspolitiske område kunnskapsoversikten skal dekke.

Spørsmålet om hva som er relevante funn blir da i første omgang et spørsmål om hvilke funn som kan *settes i perspektiv* på en slik måte at de bidrar til å styrke kunnskapsgrunnlaget for handling – dvs. hvilke funn som kan bidra til å skape kunnskap med høy bruksverdi. Men å ha høy bruksverdi betyr som kjent også at kunnskapen må ha bruksverdi i *andre kontekster* (her: skoler og kommuner) enn der hvor forskningen ble utført. Kravet om at kunnskapen skal ha generell gyldighet må slik sett være en integrert del av kravet om at den skal ha *generell bruksverdi*.

Kravet om å ha generell bruksverdi er selvsagt også et krav til kunnskap som skal inkluderes i eventuelle kunnskapsoversikter om arbeid med psykisk helse i skolen. Men det er langt mindre selvsagt hvordan forskningen skal gjennomføres og kunnskapen framstilles i publikasjoner, på måter som viser at dette kravet kan sies å være innfridd. Ulike typer forskningsdesign kan operere med ulike strategier for generalisering av kunnskap. De vanligste strategiene er hhv. statistisk generalisering, som er basert på å analysere funnene gjennom kvantitative metoder, og analytisk generalisering, som er basert på å analysere funnene ved å se dem i lys av ulike teoretiske perspektiver.

Disse to strategiene resulterer i ulike former for vitenskapelig kunnskap, men det er ingen vitenskapelige grunner til å rangere kunnskapens vitenskapelige status på grunnlag av dens form. I begge tilfeller er det kunnskapens *innhold* som er det avgjørende. I praksis betyr det at det i siste instans er det konkrete innholdet i den vitenskapelige tolkningen av funnene, og ikke måten å

<sup>11</sup> Forskningsrådets program FINNUT lyser i februar 2019 ut midler til effektstudier kombinert med prosessevaluering innen utdanningssektoren. Forskningsdesignet er i ferd med å bli «normalvitenskap».

<sup>12</sup> «Laget rundt eleven» (LRE) og «Systematisk frafallsforebygging i videregående skole – en evaluering med klyngerandomisert design» (IKO).

analysere dem på, som vil vise om et forskningsprosjekt har lyktes i å skape ny kunnskap med generell bruksverdi. Vi skal konkretisere denne problemstillingen med utgangspunkt i noen eksempler på ny kunnskap fra SAPH-prosjektet, og gi eksempler på hvordan kunnskapens generelle gyldighet (eller validitet) er begrunnet i dette prosjektet. Dette for å vise på hvilken måte kunnskapen fra SAPH-prosjektet har høy generell bruksverdi, og er kunnskap som hører hjemme i kunnskapsoversikter som skal danne en del av grunnlaget for framtidige satsninger på å fremme elevenes psykiske helse.

#### 4.3 Eksempler på ny kunnskap med høy generell bruksverdi fra SAPH-prosjektet

Vi har selvsagt verken noen grunn til eller noe grunnlag for å gi en fyllestgjørende beskrivelse av hvordan en kunnskapsoversikt kunne se ut når det gjelder «skolen som arena for barn og unges psykiske helse». Men vi har godt grunnlag for å kunne konkretisere hvilke typer kunnskap som trengs, ved å trekke inn noen eksempler fra SAPH-prosjektet. De to første eksemplene handler om kunnskap med bruksverdi for alle brukergruppene (4.3.1 og 4.3.2). Det siste handler om kunnskap som har bruksverdi for myndighetene som bestiller/oppdragsgiver for forskning (4.3.3). Vi skal først presentere eksemplene, og så drøfte hvilken type generell forskningsbasert kunnskap det her er snakk om (4.3.4).

##### 4.3.1. Kunnskap om iverksettelsens betydning for en helhetlig strategi for skoleutvikling

Gjennom hele prosjektet har vi prøvd å bidra til at utviklingsarbeidet som gjøres i skolene for å skape bedre praksis når det gjelder å fremme elevenes psykiske helse, ikke blir lagt opp som et isolert prosjekt, men blir lagt opp som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling. Det foreligger jo ganske mye forskning om faktorer som er viktige for å lykkes med en helhetlig strategi for skoleutvikling. I arbeidet med offentlige utredninger som skal utgjøre en del av kunnskapsgrunnlaget for politikken på dette området, prøver man naturlig nok å trekke på den forskningsbaserte kunnskap som foreligger, og den blir da gjerne presentert i syntetisert form.

I Djupedal-utvalgets utredning om virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø finner vi denne formuleringen om behovet for en helhetlig strategi for skoleutvikling på feltet: «For at skolene skal kunne forbedre sitt arbeid, er det nødvendig med langsiktig og systematisk arbeid som bygger på skoleomfattende tiltak, utvikling av skolen som organisasjon, kapasitetsbygging og endringsberedskap» (NOU 2015:2). Formuleringen sier ganske klart hva som ut fra forskningen utgjør betingelsene for å lykkes, men sier ingen ting om hvordan skolene skal få disse ideelle betingelse på plass i praksis.

I en annen utredning, som har fokus på bedre læring for elever med stort læringspotensial, konkretiseres kriteriene for å kunne lykkes med skoleutvikling noe, ved at man adresserer aktørene som skal stå for den og utføre utviklingsarbeidet i praksis. «Utvikling av en god skole med et godt og inkluderende læringsmiljø, er *avhengig av* at alle lærere deltar aktivt i arbeidet og at skoleeier og skoleledelsen tar overordnet ansvar for utviklingen av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis» (NOU 2016:14 [vår utheving]). Heller ikke her sies det ett ord om *hvordan* man skal få på plass de nødvendige forutsetninger – som for eksempel hvordan få til «at alle lærere deltar aktivt i arbeidet».

Her har kunnskapen fra SAPH-prosjektet noe å bidra med, som et viktig supplement til de mange generelle oppsummeringer og opplisteringer av hva som trengs for å lykkes med helhetlig skoleutvikling i praksis: I SAPH-prosjektet har vi (som beskrevet i kap. 3.2) gjort den erfaring ved flere skoler, at selve *iverksettelsen* av prosjektet har bidratt til å skape det nødvendige engasjement for å delta hos lærerne. Dette henger sammen med måten prosjektet er organisert og lagt opp på, med vekt på at skolene selv skal konkretisere hvilke spesifikke temaer de vil jobbe med, vekt på forankring i personalet mv. Poenget er at de ovenfor refererte ideelle betingelser på ingen måte forelå på forhånd – men de ble i økende grad brakt til veie *underveis*.

Mange skoleledere vil kanskje betenke seg på å iverksette en helhetlig strategi for skoleutvikling, ut fra en bedømmelse av hvordan det står til med engasjementet og endringsviljen og hos ansatte og stab – samt med kapasiteten til å delta i utviklingsarbeid. Men en slik bedømmelse er bokstavelig talt en fordom, for ingen kan overskue på forhånd hva slags praksisformer og mønstre for kommunikasjon og samarbeid som *allerede foreligger* blant personalet som helhet, og som utgjør selve basisen for utviklingspotensialet ved skolen. Det er først gjennom *iverksettelsen* av utviklingsprosjekter, og ved slik å skape nye muligheter for personalet til å komme med sitt, at man får et mer konkret og riktig bilde av hva de har å «bringe til torgs» i utviklingsarbeidet – hver for seg og samlet.

En erkjennelse av at situasjonen ved hver enkelt skole i denne forstand er «åpen», kan ha betydelige praktiske konsekvenser for den som vil prøve å realisere en helhetlig strategi for skoleutvikling. For eksempel vil det å satse på en mer systematisk bruk av teamene som fora for den diskursive praksis som inngår som ledd i utviklingsarbeidet, være et strategisk grep som nettopp *ikke* forutsetter at alle de ideelle elementene for å arbeide ut fra en helhetlig strategi for skoleutvikling er på plass. Snarere er dette et strategisk grep for en *gradvis realisering* av en helhetlig strategi ut fra de faktiske forutsetningene ved den enkelte skole – forutsetninger som selv skoleledelsen ikke kan ha full innsikt i på forhånd, for det er en illusjon å tro at situasjonen lokalt er helt gjennomslukt.

#### 4.3.2. Kunnskap om måter å takle utfordringen med flere prosjekter på samme tid i skolen på

I våre presentasjoner av funn fra (og artikler om) SAPH-prosjektet har vi prøvd å vise hvor viktig det er å forholde seg til det faktum at i de fleste skoler foregår det flere typer prosjekter, satsninger og utviklingsarbeid på samme tid, når man skal gjennomføre et utviklingsarbeid for å få til bedre praksis når det gjelder å fremme elvenes psykiske helse. Vi skal kort rekapitulere hovedpoenget her.

Poenget er, kort gjenfortalt, dette: For å redusere faren for at arbeidet med SAPH-prosjektet ble nedprioritert pga. arbeid med andre prosjekter, og at prosjektene generelt kom i tids-/ressurskonflikt med hverandre, så var to innbyrdes relaterte grep viktige. Det ene grepet var å søke å integrere arbeidet med SAPH-prosjektet med andre satsninger. Det kunne gjøres ved at man også i de andre satsningene vektla de aspektene som – sett i lys av SAPH-prosjektet – hadde betydning for å fremme elvenes psykiske helse. Det andre grepet var å vise til betydningen av at arbeidet med alle de ulike satsningene ble forsøkt lagt opp og utført som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling.

En viktig grunn til å framheve disse funnene og å sette dem inn i dette perspektivet er at svært mange av de prosjekter, satsninger og tiltak som pågår, for en stor del er designet med tanke på at det er et bestemt innhold, en bestemt metode eller teknikk etc. som må innføres og gjennomføres «uavkortet». Intensjonen er den beste, de som står bak hver enkelt satsning og tiltak er primært ute etter at jobben skal gjøres ordentlig, og at resultatene skal bli så gode som mulig. Likevel er de ofte i alt for liten grad oppmerksomme på at det alltid er flere prosjekter og tiltak som konkurrerer om å ha «primær» betydning. Og da har vi ikke engang nevnt de enda mer primære – for ikke å si prekære – kravene fra daglig drift.

Kort sagt, de som utformer og/eller har ansvar for tiltak som skal bidra til at ny kunnskap, nye metoder og teknikker blir tatt i bruk i skolen, har ofte for liten kunnskap om de betingelsene som den lokale kontekst setter, for at det skal bli noe av den planlagte bruk *i praksis*.

#### 4.3.3 Kunnskap om å koble forskning til utviklingsarbeid for å skape kunnskap med bruksverdi

Det som begge eksemplene vi har framstilt ovenfor har til felles, er at de er eksempler på kunnskap som fyller «kunnskapshull» hos brukerne, dvs. kunnskap som brukerne nettopp kan *bruke i praksis*. Det de også har til felles, er at kunnskapen er framkommet gjennom et forskningsdesign der *forskningen er direkte knyttet til utviklingsarbeid*. Slik har SAPH-prosjektet også bidratt til å skape ny kunnskap om hvordan selve forskningsdesignet er viktig for å skape ny kunnskap med høy bruksverdi.

Sistnevnte type kunnskap, om betydningen av forskningsdesignet, har størst bruksverdi for Hdir og Udir som brukere, dvs. i deres rolle som bestillere av forskning. Denne type ny kunnskap supplerer den de hadde ved prosjektets oppstart. Bestillingen til SAPH-prosjektet var jo at det skulle være et FoU-prosjekt av typen aksjonsforskning. Forskningsdesignet for aksjonsforskningsprosjekter kan imidlertid utformes på mange forskjellige måter, med bruk av mange forskjellige metoder. I tråd med AFIs tradisjon for aksjonsforskning valgte vi i SAPH-prosjektet å bruke metoder som *kombinerer* funksjonen å være metoder for utviklingsarbeid i feltet med funksjonen å være metoder for å generere data.

De fleste av disse metodene er dialogbaserte. De dreier seg om å bidra til å organisere ulike typer dialoger mellom aktørene i feltet, som ledd i prosessen med å gjennomføre utviklingsarbeidet. Slik gir metodene et empirisk materiale som er *sterkt konsentrert* om de forhold som er av betydning for å kunne *skape bedre praksis* gjennom lokalt utviklingsarbeid.

Nettopp gjennom å være så skarpstilt på akkurat dette danner det empiriske materialet grunnlag for å utvikle ny, generell kunnskap om *hvordan* drive utviklingsarbeid i skolen for å skape bedre praksis når det gjelder å fremme elevenes psykiske helse. Behovet for ny kunnskap framstår da på grunnlag av kombinasjonen av innsikten i hva slags kunnskap som allerede finnes i feltet, og innsikten i hva slags kunnskap som er spesielt viktig for å kunne bidra til å skape bedre praksis.

Et forskningsdesign som er utformet slik at det *knytter kunnskapsutviklingen til utviklingsarbeidet*, er derfor et forskningsdesign som er særlig godt egnet til å kunne frambringe kunnskap som *supplerer* den eksisterende kunnskap, og ikke bare frambringer nok en ny variant av kunnskap som allerede foreligger. Et slikt forskningsdesign er eksempel på en type forskningstilnærming som ikke bare vil bidra til en «diagnose» av feltet. Hensikten er å bidra med supplerende kunnskap som sier noe om hvordan ulike sider av feltet kan *forstås* på nye måter, om hva som kunne *gjøres* annerledes/bedre og – ikke minst – om *hvordan* gå fram for å skape forandring.

#### 4.3.4 Om den generelle gyldigheten av kunnskapen fra SAPH-prosjektet

Den kunnskapen fra SAPH-prosjektet som vi har gitt eksempler på i det foregående, er en type kunnskap vi mener ville høre hjemme i en kunnskapsoversikt som skal sammenstille og syntetisere ulike typer forskningsbasert kunnskap. Slik kan man skape et kunnskapsgrunnlag for videre satsninger på utviklingsarbeid som fremmer elevenes psykiske helse og beslektede satsninger.

Overførings- eller bruksverdien av denne kunnskapen fra SAPH-prosjektet kan ikke begrunnes verken i noen form for statistisk generalisering eller i noen form for måling av effekter. Slike komponenter inngikk ikke i forskningsdesignet for SAPH-prosjektet. Overførings- eller bruksverdien framkommer først når de lokale empiriske funnene gjennom teoretisk analyse blir satt inn i en større kontekst. Innholdet i disse eksemplene er av helt forskjellig karakter, men alle er eksempler på den type strategi for generalisering av forskningsbasert kunnskap som betegnes som *analytisk* eller *teoretisk*

generalisering. Konkret vil det si at funnene blir *analysert i lys av perspektiver som viser og begrunner funnernes betydning for praktisk handling i andre kontekster*.

I det første eksemplet ovenfor ble dette gjort ved å vise hvordan kunnskapen om betydningen av iverksettelse åpner for nye måter å tenke på når det gjelder å få *realisert* en helhetlig strategi for skoleutvikling i praksis. Siden den allerede eksisterende kunnskapen om *hva* som trengs for å drive helhetlig skoleutvikling med suksess i så liten grad peker mot *veien* til suksess, er det behov for å supplere denne kunnskapen med ny kunnskap om nye måter disse kravene kan innfris på i – dvs. gjennom – praksis.

I det andre eksemplet ble det gjort ved først å vise til at utfordringen som skolene i SAPH-prosjektet hadde med å finne tid/rom for å arbeide med dette prosjektet i tillegg til andre satsninger som pågikk samtidig, er en generell utfordring i Skole-Norge. Kunnskapen fra hvordan en del av skolene forsøkte å takle utfordringen ved å prøve ut muligheter for å integrere utviklingsarbeidet i SAPH-prosjektet i andre satsninger, ble så satt i et perspektiv som viste den generelle betydningen av at arbeidet med de ulike satsninger i skolen ble gjennomført som del av helhetlig strategi for skoleutvikling. Ved slik å analysere de lokale funnene i lys av to mer generelle perspektiver, begrunnet vi funnernes generelle betydning for utviklingsarbeid i andre skoler enn de som deltok i SAPH-prosjektet.

#### *Kunnskapens gyldighet opphever ikke behovet for bruk av skjønn i vurderingen av dens brukbarhet*

Helse- og utdanningsmyndighetene, betraktet som brukere, kan ikke forlite seg på den generelle bruksverdien av denne supplerende kunnskapen annet enn ut fra en skjønnsmessig bedømmelse av hvor godt den synes å treffe. Det er et spørsmål om å vurdere kunnskapens faktiske *innhold*, og ikke et spørsmål om å vurdere kunnskapens generelle gyldighet på grunnlag av statistisk generalisering. Og det er nettopp *ikke* ved å vurdere innholdet i denne kunnskapen isolert, men tvert imot å se den i sammenheng med øvrig kunnskap om utviklingsarbeid på dette feltet – både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap – at en kompetent vurdering kan foretas.

En slik skjønnsmessig vurdering betyr ikke å renonsere på kravene til kunnskapens vitenskapelige karakter. Bruk av skjønnsmessige vurderinger for å kunne bedømme om forskningsbasert kunnskap har høy generell bruksverdi er nødvendig uansett om kunnskapens generelle gyldighet er basert på statistisk eller analytisk generalisering.

For å kunne vurdere den generelle bruksverdien av kunnskap basert på statistisk generalisering, må man foreta en vurdering av hvorvidt *tolkningen og diskusjonen av funnene* som er framkommet gjennom de statistiske analysene av data-materialet, har resultert i kunnskap som synes å ha generell bruksverdi. For å kunne foreta en tilsvarende vurdering av kunnskap basert på analytisk generalisering, må man foreta en liknende vurdering. Man må vurdere hvorvidt måten funnene er analysert på i lys av ulike teoretiske perspektiver – og tolkningen og diskusjonen av funnene i lys av disse perspektivene – har resultert i kunnskap som synes å ha generell bruksverdi.

De som er potensielle brukere av kunnskapen, kan ikke trekke sine konklusjoner av disse vurderingene alene ut fra hvilke strategier for generalisering som er brukt. Man kommer ikke utenom bruk av dømmekraften når man skal vurdere bruksverdien av forskningsbasert kunnskap.

#### 4.4 Sammenfatning: Krav til forskningsdesign som skal gi kunnskap med høy bruksverdi i framtidige satsninger på utviklingsarbeid for å fremme psykisk helse i skolen

Våre betraktninger om hvilke typer forskningstilnærminger, forskningsdesign og kunnskapsoversikter som synes best egnet til å framskaffe forskningsbasert kunnskap med høy bruksverdi, er ikke ment å skulle kunne ut i kriterier for hvordan rangere ulike typer forskning ut fra grader av bruksverdi. Tvert imot har vi påpekt betydningen av å kombinere kunnskap fra prosjekter med ulike forskningstilnærminger, og å stille sammen heterogene typer kunnskap, når man skal lage kunnskapsoversikter med sikte på å styrke kunnskapsgrunnlaget for handling på bestemte områder.

Derimot mener vi å ha grunnlag for å utvikle noen generelle, felles krav til forskningsdesign, på tvers av ulike typer forskningstilnærminger, i forskningsprosjekter som er designet for å skape kunnskap med høy bruksverdi. Dette grunnlaget består av kunnskap og erfaringer fra SAPH-prosjektet som er presentert i denne rapporten, samt også kunnskap og erfaringer fra pågående prosjekter vi er involvert i, spesielt «Et lag rundt eleven». Begge disse prosjektene angår forholdet mellom skole og psykisk helse, og er politikkområder som krever samarbeid på tvers av helse- og utdanningssektorene, også når det gjelder forskning. I det følgende skal vi presentere tre slike generelle krav til forskningsdesign.

##### 4.4.1 Forskningsdesign som er egnet til å frambringe supplerende kunnskap

Det første kravet er at forskningsdesignet utformes med sikte på å framskaffe kunnskap som *supplerer* den eksisterende erfaringsbaserte kunnskapen hos brukerne/aktørene i feltet. Grunnene for dette kravet er utførlig behandlet foran (jf. kap. 2.2 og 4.3.3), og trenger ikke gjentas her. Men det kan være grunn til å minne om at i skolesektoren som i andre sektorer hvor profesjonsarbeid dominerer, vil den såkalt erfaringsbaserte kunnskapen i større eller mindre grad også omfatte *forskningsbasert kunnskap* som aktørene har tilegnet seg. Amalgamet av erfarings- og forskningsbasert kunnskap vil variere med utdanning, jobbtype, ansiennitet og andre individuelle forhold.

I praksis er det knapt mulig å danne seg et *generelt* bilde av hva som er status for den allerede eksisterende kunnskapen hos personalet ved den enkelte skole. Forskningsdesignet bør derfor omfatte egnede metoder for å framskaffe en viss (minimums)kunnskap om karakteren av den kunnskapen som aktørene i feltet allerede har. Dette gjelder både i den innledende fase og utover i prosjektet. Til dette formål er det mange mulige metoder. Hvilke som er best egnet, vil avhenge av hvilke metoder som skal inngå i forskningsdesignet som helhet. I SAPH-prosjektet brukte vi dialogene i åpningsfasen som metode, og lenger ut i prosjektet også intervjuer. Spørreskjema er også aktuelt – disse metodene kan være gjensidig forsterkende. Metodetriangulering er å anbefale.

##### 4.4.2 Forskningsdesign som kobler forskningsarbeidet til utviklingsarbeid

Det andre kravet handler om at når forskningen skal ha fokus på spørsmålet om hvordan *skape forbedring* innenfor bestemte områder i sektoren, bør forskningen knyttes til reelle prosesser for å utvikle nye/bedre former for praksis, nye organisasjonsformer m.m. på angjeldende område. Den generelle begrunnelsen for dette kravet er gitt foran (jf. kap. 4.3.3). Å koble forskning til utviklingsarbeid er et metodisk grep for å få satt et dyptborende fokus på nettopp den type forhold i feltet som det er viktig å ha data om, for å kunne framskaffe kunnskap som har stor bruksverdi for aktørene i feltet når det gjelder å skape forbedringer *i praksis*.

SAPH-prosjektet er én type eksempel på hvordan dette kan gjøres, og vi anser selvsagt ikke dette prosjektet som en modell for alle typer FoU-prosjekter. Det finnes et bredt spekter av mulige måter å koble forskning til utviklingsarbeid på, fra effektstudier av intervensjoner til aksjonsforskning av ulike typer. Det er fortsatt et fåtall av slike tilnæringsmåter som kan hevde at de skaper

kunnskapsgrunnlag for evidensbasert praksis, ut fra en dokumentasjon av sammenhengen mellom metoder og effekter. Det er lettest å dokumentere betydningen av slike koblinger når det er et fåtall aktører involvert, men det sier seg selv at skal forskningen bidra til forandring på bredere basis i feltet, forutsetter det bredere involvering av aktørene i feltet.

I SAPH-prosjektet lå prinsippet om bred medvirkning til grunn: Hele personalet ved skolene i kommunene som deltok, skulle involveres i utviklingsarbeidet (på egnede måter). De spesifikke grunnene lå dels i det faglige perspektivet om at «alle har en psykisk helse», dels i tesen om at utviklingsarbeid i skolen vil lykkes bedre dersom det foregår som del av en strategi for helhetlig skoleutvikling. Dessuten la vi også erfaringene fra mange tidligere prosjekter om organisasjonsutvikling basert på bred medvirkning til grunn for denne delen av forskningsdesignet.

Kunnskapen fra disse sistnevnte prosjektene er, i likhet med kunnskap fra mange liknende prosjekter, i liten grad basert på positiv evidens når det gjelder effekter av bred medvirkning. Kunnskapen er snarere basert på negativ evidens, det vil si at den er basert på forskning som viser hvordan utviklingsprosjekter med begrenset deltakelse også gir tilsvarende begrensning når det gjelder virkningene i organisasjonen som helhet.

En liknende type negativ evidens finner vi også når det gjelder en annen faktor som er av vesentlig betydning, både *for* å lykkes med utviklingsarbeid og for kunne framskaffe ny og bedre kunnskap om *hvordan* lykkes. Det gjelder spørsmålet om utviklingsprosessens *varighet*: Det er stadig bredere enighet innen forskningen om at det tar flere år å skape reelle forandringer som omfatter eller «setter seg» i hele virksomheten. Forståelsen av behovet for lengre tidshorisonter ved gjennomføring av reformer er også økende: «Forskning antyder at skolereformer først får stor effekt på elevenes læring sju til åtte år etter at endringene ble innført» (Meld. St. 21, 2016-2017: 13; Burns og Köster 2016).

Enigheten er imidlertid ikke så mye basert på positiv evidens, som på negativ evidens: alle rapportene som viser hvordan utviklingsprosjekter av ulik karakter ikke lykkes fordi tidshorisonten er for kort. Et eksempel på dette er evalueringen av kunnskapsløftet (Blossing 2012). Konklusjonen er altså at for å få fullt utbytte av å koble forskning til utviklingsarbeid, bør prosjektet helst være flerårig (2–4 år).

#### 4.4.3 Forskningsdesign som gir empiri/ny kunnskap om diskursiv praksis

Det tredje kravet er at forskningsdesignet omfatter metoder for å skaffe data/empiri som gir grunnlag for å skape ny innsikt i betydningen av den diskursive praksis i utviklingsarbeid – derunder kunnskap om hvordan tilrettelegge for god diskursiv praksis. Deltakelse i organisert samarbeid om utviklingsarbeid innbefatter også deltakelse i en bestemt type diskurs. Mange aktører opplever dette som en litt ny type diskurs. Flere sider ved betydningen av den diskursive praksis i utviklingsarbeid er beskrevet foran. Foreløpig har vi imidlertid sagt lite om betydningen av kunnskapsdannelse omkring dette emnet, og vil derfor utdype det litt her.

Betydningen av den diskursive praksis i utviklingsarbeid framstår som noe neglisjert i skoleforskningen. Dette ser ut til å henge sammen med at det er mindre fokus på spørsmål om *hvordan* forandring skapes i praksis, enn på spørsmål om *hva slags* forbedringer som trengs. Det finnes jo mye forskningsbasert kunnskap om betydningen av (språklig) kommunikasjon, både i pedagogiske og andre sammenhenger, som f.eks. når det gjelder utvikling av et «profesjonskollegium» i skolen eller når det gjelder å gjøre skolen til en «lærende organisasjon» m.m.. Men det er en tendens til at fokus ligger på *teoretiske modeller* for kommunikasjon og diskursiv praksis, kombinert med fokus på *innholdet*. De mer konkrete spørsmål om hvordan legge til rette for god diskursiv praksis i utviklingsarbeid, er det mindre fokus på.

Vi kan si at det er to fallgruver som bør unngås når det gjelder behovet å legge til rette for god diskursiv praksis i forbindelse med utviklingsarbeid. Den ene er å gå ut fra at behovet for «samsnaking» ivaretas nærmest av seg selv, som en «naturlig del» av samarbeidet underveis – dvs. at man snakker sammen når man har behov for det, omtrent slik som man er vant til å gjøre i den daglige driften. Den andre går i motsatt lei: Nettopp ut fra erfaringen av at behovet for å ta seg tid til å snakke sammen underveis sjelden blir godt nok ivaretatt, er tiden og måten man skal diskutere på underveis nøye foreskrevet som en egen diskursiv praksis i opplegget for utviklingsarbeidet som skal utføres. I det første tilfellet blir det ofte for lite diskursiv praksis, i det andre tilfellet blir den diskursive praksis ofte opplevd som litt for omstendelig – og i begge tilfeller fungerer den for dårlig som del av utviklingsarbeidet.

Ved å stille opp disse to fallgruvene slik, som ytterpunkter, gir det seg selv at «løsningen» må ligge et sted imellom. Men problemet er ikke å skjønne at man bør velge den gylne middelvei – problemet er å *finne den i praksis*. Som beskrevet foran (kap. 3.2), fant vi i SAPH-prosjektet at uansett variasjonene i evne og vilje til å artikulere seg i ulike kollegiale fora blant personalet, så var det nettopp gjennom å *delta* i denne type diskursiv praksis at lærerne best kan utvikle en bedre diskursiv praksis, både som individer og som kollegium. Den gylne middelvei ligger på forskjellige steder i ulike skoler, og for å finne den kommer man ikke utenom å måtte «legge i vei».

Det er fraværet av «standardløsninger» for å etablere god diskursiv praksis i utviklingsarbeid på den ene side, og den diskursive praksis' store betydning for utviklingsarbeid i skolen på den andre, som gjør at spørsmål om hvordan legge til rette for god diskursiv praksis i forbindelse med utviklingsarbeid fortjener større oppmerksomhet i framtidig forskning i skolen. Dette gjelder i utviklingsarbeid generelt, men som vi har prøvd å gjøre tydelig i flere av artiklene fra SAPH-prosjektet, er et slikt fokus særdeles viktig når det gjelder å utvikle bedre praksis for å fremme elevenes psykisk helse, som en integrert del av daglig drift og øvrig utviklingsarbeid i skolen.

Mange metoder kan brukes for å skape ny innsikt i den diskursive praksis' betydning; fra mer og mindre nitid diskursanalyse via observasjon av samtaler i større og mindre fora til selv å regissere ulike former for diskursiv praksis. Hovedsaken er ikke metodene isolert, og det er heller ikke noe poeng å analysere den diskursive praksis isolert fra utviklingsarbeidet som foregår for øvrig. Å vektlegge betydningen av diskursiv praksis betyr ikke at denne form for praksis er viktigere enn den utprøvende praksis. Metodene må være egnet til å sette fokus på *innholdet* for å «trekke» ut aspekter av allmenn betydning fra disse, og på *formene* for organisering, ledelse og gjennomføring av den diskursive praksis. Da blir det mulig å skape ny kunnskap om hvilke former som gir mest brukbart innhold i ulike typer kontekster.

### Oppsummering

I kapittel 4 har vi drøftet spørsmålet om hvordan ulike former for forskning kan bidra til å skape et best mulig kunnskapsgrunnlag for videre utviklingsarbeid for å skape bedre praksis når det gjelder skolenes og kommunenes arbeid med å fremme alle elevers psykiske helse, samt for videre politikktutvikling på feltet. På flere politikkområder forsøker myndigheten å bruke forskning som del av grunnlaget for såkalt evidensbasert politikk. Politikken skal bygge på mest mulig sikker kunnskap.

Spørsmålet vi reiser, er da om det finnes forskningsmetoder som gir sikker kunnskap. Vi trakk den konklusjon at ingen forskningsdesign kan forespeile å frambringe forskningsbasert kunnskap som gir annet enn *indikasjoner* på «hva som finner sted» i de enheter/populasjoner forskningen omfatter.

Men oppfatningen om «sikker kunnskap» som det beste grunnlag for handling, har også gjort seg gjeldene i forbindelse med å lage kunnskapsoversikter. Problemene med dette ble behandlet i 4.2.



Metodene for å lage kunnskapsoversikter har blitt utsatt for økende kritikk siste tiår. Svakheten ved metodene er at prinsippene for å sammenfatte og syntetisere forskningsbasert kunnskap kan bidra til å redusere og forflaute mye av den forskningsbaserte kunnskapen som forsøkes syntetisert.

Vi konkluderer med at for å få et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag er det nødvendig å kombinere forskningsbasert kunnskap fra prosjekter som har *høyst ulike* forskningsdesign og tilnæringsmåter. Kravet om at kunnskapen skal ha generell gyldighet, er en integrert del av kravet om at den skal ha *generell bruksverdi*, men ulike typer forskning kan operere med ulike strategier for generalisering av kunnskap. Vi påpekte at de to vanligste strategiene, hhv. *statistisk* generalisering og *analytisk* generalisering, fører til ulike *former* for vitenskapelig kunnskap, men at det i begge tilfeller er kunnskapens *innhold* som er avgjørende for hvorvidt kunnskapen har generell bruksverdi.

Vi tar så opp hva denne konklusjonen innebærer i praksis ved å gi et par eksempler på kunnskap fra SAPH-prosjektet som vi mener ville høre hjemme i en kunnskapsoversikt over forskning som kan danne et kunnskapsgrunnlag for videre satsninger på utviklingsarbeid for å fremme elevenes psykiske helse (kap. 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3).

Det første eksemplet gjelder kunnskap om *iverksettelsens* betydning for å realisere en helhetlig strategi for skoleutvikling. Det andre eksemplet dreier seg om hvordan skolene i SAPH-prosjektet prøvde å takle utfordringen med at det foregår flere prosjekter/tiltak på samme tid. Kunnskapen fra disse eksemplene er rettet inn mot særlig tre brukergrupper: skoleeiere, skoleledere og personalet i skolene.

Vi viste til at denne kunnskapen er framkommet gjennom et forskningsdesign der *forskningen er direkte knyttet til utviklingsarbeid*. Kunnskap om hvordan selve forskningsdesignet bidrar til å skape kunnskap som har høy bruksverdi, er en type kunnskap som primært er rettet inn mot Hdir og Udir som brukere av forskning, både som «direkte» og «indirekte» brukere. Dette poenget ble utdypet i 4.3.3.

På bakgrunn av disse eksemplene kunne vi i kapittel 4.3.4 minne om at overførings- eller bruksverdien av denne type kunnskap ikke kan begrunnes verken gjennom statistisk generalisering eller måling av effekter. Overførings- eller bruksverdien framkom først når de empiriske funnene blir *kontekstualisert* gjennom et perspektiv som viser deres generelle betydning for praktisk handling.

På dette grunnlag var konklusjonen at kunnskapsoversikter som skal danne grunnlag for framtidige satsninger for å styrke arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse, bør inkludere ulike typer studier ut fra hvorvidt kunnskapen kan vurderes som generelt brukbar – uavhengig av hva slags forskningsdesign som er brukt for at kunnskapen skal framstå som generaliserbar.

## 5 Forskning for politikkutforming – og vice versa

Den type krav til forskningsdesign som vi har beskrevet foran, kan helse- og utdanningsmyndighetene som oppdragsgiver og bestiller av forskning formidle og formulere på mange måter. Det kan skje gjennom forskningsprogrammer de er med på å finansiere eller (mer direkte) i utlysninger. Den konkrete operasjonaliseringen av de krav som eventuelt blir stilt, er forskningens oppgave, men bedømmelsen av hvor godt egnet de enkelte søkeres forskningsdesign er i forholdet til formålet må foretas av oppdragsgiver, etter beste skjønn. For vi kommer ikke utenom bruk av skjønn; å satse på forskning er nettopp alltid en *satsning*. Resultatet av forskningsprosjekter er aldri gitt på forhånd. Å satse på forskning vil alltid innebære en viss risiko.

For helse- og utdanningsmyndighetene er det imidlertid også en viss risiko forbundet med å *gjøre bruk* av forskning. Dette til forskjell fra de fleste øvrige aktørene innen sektorene – for utdanningssektorens vedkommende vil det særlig si skoleledere, lærere og andre profesjonsutøvere. For disse er det liten risiko forbundet med forsøk på å gjøre bruk av tilgjengelig forskningskunnskap. Tilbudet er stort, valget er deres, bruken foregår lokalt og omkostningene ved å forsøke er ikke nødvendigvis så store, uansett hvor godt eller dårlig det faller ut i praksis.

For helse- og utdanningsmyndighetene derimot, er bruk av forskning i hovedsak aktuelt i forbindelse med reformer og større satsninger, og da er risikoen av en helt annen størrelsesorden. De har gode grunner til å skaffe seg et mest mulig pålitelig kunnskapsgrunnlag for aktuelle reformer og satsninger. Dette betyr ikke at helse- og utdanningsmyndighetene har noen forestilling om at det skulle være mulig å skaffe seg et kunnskapsgrunnlag som er så entydig at spørsmålet om hva slags reformer/satsninger som bør iverksettes, ikke gir rom for politiske vurderinger. Ingen forskningsbasert kunnskap kan oppheve behovet for bruk av politisk dømmekraft. Man kommer ikke utenom bruk av skjønn, verken når det gjelder *bestilling* eller når det gjelder *bruk* av forskning for politikkutforming.

Myndighetenes erfaring med og innsikt i nødvendigheten av å bruke skjønn – eller politisk dømmekraft – har også bidratt til å modifisere oppfatninger om at det er kunnskapens generelle gyldighet som må betraktes som det øverste kriterium for mål på dens generelle bruksverdi. Det er en økende forståelse av at svaret på spørsmålet om hva slags forskningsbasert kunnskap som bør inngå i grunnlaget for reformer og satsninger, må ta utgangspunkt i hvilken type reform eller satsning kunnskapsgrunnlaget er med å danne basis for. Denne forståelsen preger også nyere eksempler på kunnskapsoversikter (jf. Lillejord og Børte 2018).

Likevel, på bakgrunn av våre erfaringer fra SAPH-prosjektet og andre prosjekter i skolesektoren (LRE og IKO), ser vi både behov og muligheter for at arbeidet med å lage kunnskapsoversikter blir enda bedre når det gjelder å inkludere alle typer forskning som har høy bruksverdi. I dette kapitlet vil vi framheve betydningen av å bruke programteoretiske resonnementer om virkningsmekanismer etc. som grunnlag for å inkludere studier ut fra vurdering av deres tematiske *innhold*. Vi skal illustrere dette poenget ved å relatere det til behovet for framtidige kunnskapsoversikter som skal danne kunnskapsgrunnlag for videre satsninger på utviklingsarbeid for å fremme elevenes psykiske helse.

### 5.1 Eksempel på bruk av programteori i utforming av kunnskapsoversikter

I forbindelse med evalueringer av komplekse reformer og satsninger er det som kjent blitt mer og mer vanlig å bruke programteori som analytisk ramme for evalueringen. Programteorier er begrunnede antakelser om hvilke årsakssammenhenger og virkningsmekanismer som vil gjøre seg gjeldende i gjennomføringen av reformen/satsningen. Programteori er viktig for å utforme et evalueringsdesign

der datainnsamlingen er rettet mest mulig spesifikt inn mot de forhold som (best) kan forklare hvilke virkningsmekanismer som har gjort seg gjeldene og på hvilken måte.

Bruk av programteori er imidlertid ikke bare relevant for evalueringer av reformer og satsninger. Programteoretiske resonnementer er aktuelle også i fasene *forut* for iverksettelsen av dem, nærmere bestemt i forbindelse med utarbeidelse av kunnskapsoversikter. Dette arbeidet handler jo om å stille sammen forskningsbasert kunnskap fra *ulike typer* prosjekter. Kriteriene for å utarbeide kunnskapsoversikter som fordrer sammenstilling av *heterogene* typer kunnskap, bør med fordel kunne settes opp ut fra programteoretiske vurderinger. Vi skal utdype hva dette kan bety i forbindelse med det videre arbeid med å utvikle skolen som arena for å fremme elevenes psykiske helse.

SAPH-prosjektet har tydelig vist behovet for at arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse blir videreført som et aspekt ved øvrig arbeid i skolen, i undervisningen så vel som i utviklingsarbeid på ulike områder, fra pedagogiske metoder til skoleutvikling generelt. Konteksten for videre utviklingsarbeid på dette feltet er i stadig endring, og behovet for smarte måter å jobbe *integret* med de ulike tiltak og satsninger på blir heller ikke mindre.

Fagfornyelsen er ett eksempel på at konteksten for utviklingsarbeid i skolen er i stadig endring, på måter som skaper både nye utfordringer og nye muligheter. Samspillet mellom å *lære* om psykisk helse og mestringens betydning i den forbindelse (som fag), og å ha et læringsmiljø og lærere som bidrar til å *erfare* mestring, samspillet mellom lærerne og andre profesjoner internt og eksternt mv. er alle eksempler på hvordan prosesser og handlinger på ulike nivåer interagerer på det konkrete plan.

Å få bedre forståelse av de ulike typer virkningsmekanismer som her er i spill, og av samspillet imellom dem, vil kunne ha stor praktisk betydning både for lokalt utviklingsarbeid og for eventuelle større satsninger. SAPH-prosjektet har bidratt med kunnskap som sier noe om hvordan man kan jobbe konkret med forbedring innenfor rammene av slike former for samspill, men her er langt fra siste ord sagt, verken fra forskningen eller fra aktørene i felten.

Et viktig spørsmål er hvordan kunnskap av den type SAPH-prosjektet har bidratt med, kan inngå som del av et samlet kunnskapsgrunnlag med høy bruksverdi også for politikktutforming når det gjelder *videre* satsning på utviklingsarbeid og reformer. Spørsmålet gjelder m.a.o. ikke bare kunnskapen fra SAPH-prosjektet, men også kunnskap fra eventuelle nye prosjekter, med beslektet forskningsdesign.

Vi sikter da særlig til kunnskap fra prosjekter der den generelle gyldigheten av kunnskapen ikke er basert på statistisk generalisering, men på analytisk generalisering, dvs. teoretiske perspektiver og analyser som gir *innholdsmessige begrunnelser* for kunnskapens generelle gyldighet. Hvilke typer perspektiv og argumenter som er aktuelle i en slik begrunnelse, vil variere med hva prosjektet handler om, altså med kunnskapens innhold. Vi skal gi et eksempel på hvordan programteoretiske rammeverk og teoretiske resonnementer og analyser kan brukes for å sette kunnskapen i det rette perspektiv.

*Bred medvirkning* og *varighet over tid* er to faktorer som i mye av forskningen om utviklingsarbeid og implementering av reformer anses å ha stor betydning for utfallet. Argumentene for betydningen av disse to faktorene hver for seg og samlet er ganske sterke, selv om evidensen som tidligere nevnt er negativ. Det er de teoretiske analysene av hvorfor man kommer til kort når tidshorizonten er for kort og hvorfor man ikke får resultater på bred basis når bredden i deltakelse mangler, som gjør at den forskningsbaserte kunnskapen om effektene av bred medvirkning og lange tidshorisonter i utviklingsarbeid får sin allmenngyldige karakter. Her har vi nok et eksempel på en type forskningsbasert

kunnskap der funnene ikke gir entydige indikasjoner, og hvor det ikke er funnene som sådan, men de teoretiske perspektivene som utvikles gjennom *analysene* av dem, som gir den viktigste kunnskapen.

Ved at funnene altså settes inn i eller tolkes innenfor en større referanseramme, kan slike analyser og perspektiver bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget for å utforme reformer og satsninger basert på bred medvirkning (over en lengre periode). Dette kan også gjøres f.eks. ved at spørsmålet om hvorvidt man skal legge opp til bred medvirkning i gjennomføring av reformer og satsninger, settes i sammenheng med kunnskap om den samfunnsmessige betydningen av deltakelse i arbeidslivet og samfunnslivet generelt.

Programteoretisk sett dreier det seg her om samspill mellom virkningsmekanismer på ulike nivåer – individnivå, virksomhetsnivå og samfunnsnivå. Programteoretiske betraktninger omkring dette samspillet vil bidra til at den konkrete karakteren av samspillet mellom disse ulike nivåene vil komme klarere fram. Dette vil i sin tur gjøre det klarere hvilke typer forskningsbasert kunnskap som bør inkluderes i kunnskapsoversikter og danne kunnskapsgrunnlaget for videre satsninger på feltet.

Avgjørelsene om hva slags forskningsresultater/publikasjoner som bør inkluderes, vil da først og fremst måtte ta utgangspunkt i hvilke *innholdsmessige* problemstillinger disse omhandler. Vekten bør ligge på forhold og faktorer som har relevans ut fra programteoretiske antakelser om hvilke typer virkningsmekanismer som det er viktig å ha kunnskap om for å planlegge konkrete reformer og satsninger som skal styrke utviklingsarbeid for å fremme elevens psykiske helse.

På denne måten kan bruk av programteori gi en bredere inkluderingsstrategi i arbeidet med kunnskapsoversikter. Programteorien er viktig også som grunnlag for syntetisering av kunnskapen – og til sammen kan dette bidra til at forskningsbasert kunnskap av *ulike slag* får høyere bruksverdi. Denne type kunnskapsoversikter vil utgjøre et mer sammensatt, men også mer praktisk rettet kunnskapsgrunnlag for reformer og satsninger som skal bidra til å styrke skolenes forbedringsarbeid på områder som angår elevenes psykiske helse.

## 5.2 Iverksettelse av reformer som *praktisk validering* av forskningsbasert kunnskap

Avslutningsvis vil vi ta opp spørsmålstillingen om hvordan skape et godt kunnskapsgrunnlag fra en nærmest motsatt vinkel: Spørsmålet her er ikke hvordan forskning kan bidra til et godt kunnskapsgrunnlag for gjennomføring av reformer og satsninger, men om hvordan iverksettelse og gjennomføring av slike satsninger *også* kan bidra til å skape bedre kunnskapsgrunnlag for videre politikktutforming på feltet. Vi tror dette er en innfallsvinkel som kan inspirere helse- og utdanningsmyndighetene til å tenke litt nytt, i sine vurderinger av behovet for å ha et pålitelig kunnskapsgrunnlag for *samarbeid om framtidige reformer og større satsninger* i utdanningssektoren.

Behovet for praktisk validering av forskningsbasert kunnskap kan tydeliggjøres med utgangspunkt i et viktig, men lite påaktet fellestrekk mellom de to hovedformene for generalisering i samfunnsforskningen – hhv. statistisk og analytisk generalisering. Fortsatt er det en klar tendens til at statistisk generalisering tilkjennes høyest vitenskapelig status, både i og utenfor vitenskapssamfunnet. Men felles for begge former for generalisering er at de begge er metoder for å angi kunnskapens *antatte* gyldighet. Kunnskapens generelle gyldighet er i begge tilfeller en *teoretisk* begrunnet antakelse. Det dreier seg i begge tilfeller om en *teoretisk validering* av kunnskap.

Paradoksalt nok synes det ofte å være større bevissthet om dette faktum hos dem som arbeider med kvantitative metoder, enn hos dem som bruker kvalitative metoder. Grunnen er formodentlig at de

førstnevnte er mer drillet i å ta hensyn til og innse *begrensningene* i bruk av kvantitative metoder. Et talende eksempel på det kan være følgende versjon av definisjonen på «statistisk signifikans», som jo er en slags lakmus-test på om forskningsresultater er generaliserbare eller ikke: «Et resultat som det er usannsynlig er fremkommet ved tilfældigheter» (Austvoll-Dahlgren m.fl. 2011:18).

Både statistiske og analytiske generaliseringer representerer vitenskapens forsøk på om ikke å overgå seg selv, så i alle fall å nå *utover seg selv*: De er begge intern-vitenskapelige prosedyrer for å gi best mulige grunner for å *anta* at kunnskapen har gyldighet ut over de enhetene eller populasjonen den stammer fra. Men hvor allmenngyldig kunnskapen i *realiteten* er, vil strengt tatt bare kunne vise seg ved at den prøves ut i praksis, ved faktisk blir tatt i bruk, i et antall lokasjoner. De ulike former for teoretisk validering blir da overprøvd av en form for praktisk validering.

Denne type *praktisk validering*, som er en måte å få testet både kunnskapens generaliserbarhet og dens brukbarhet, er det fullt mulig å foreta. Det kan gjøres ved å iverksette reformer eller satsninger i større skala. Enhver iverksettelse av reformer og satsninger innebærer som før nevnt en risiko – utfallet er ikke garantert. Å ta slik kalkulert risiko vil være et *politisk valg* som selvsagt tas av hovedsakelig andre grunner enn å teste kunnskapsgrunnlaget. Men enhver slik større satsning er *også* et viktig bidrag til å kunne utvikle et *bedre* kunnskapsgrunnlag for videre politikktvikling på feltet. Vi skal kort skissere i hvilken forstand.

Enhver større satsning vil måtte tas på det kunnskapsgrunnlaget som *foreligger*. Av grunner vi har drøftet, er dette aldri et bombesikkert kunnskapsgrunnlag – og trenger heller ikke være det. Ulike satsninger vil sannsynligvis lykkes i større eller mindre grad. Et viktig resultat av å iverksette og gjennomføre en større satsning er likevel – uansett utfall – at resultatene faktisk vil være et vesentlig bidrag til en *praktisk validering* av kunnskapen som ligger til grunn for satsningen: Resultatene av satsningen er også et resultat av forsøk på å gjøre bruk av foreliggende forskningsbasert kunnskap. På denne måten blir det også mulig å få ny kunnskap om hvilke deler av kunnskapsgrunnlaget som har stor bruksverdi, og hvilke som ser ut til å ha mindre.

Forutsetningen for å oppnå dette er at det forut for iverksettelse av reformen/satsningen foreligger en programteori med begrunnede antakelser om hvilke virknings-mekanismer som vil gjøre seg gjeldene. På dette grunnlag vil det også bli mulig å foreta nye, bedre kvalifiserte vurderinger av hva slags kunnskap som ser ut til å virke i hvilke sammenhenger. I sin tur vil dette styrke bestillingskompetansen når det gjelder å få gjennomført forskningsprosjekter som lykkes enda bedre enn forskningen gjør i dag, med å produsere ny kunnskap med høy bruksverdi i arbeidet med å gjøre skolen til en bedre arena for å fremme barn og unges psykiske helse.

Vi kan altså konkludere med at selve det å iverksette reformer, satsninger og tiltak, i tillegg til å være forsøk på å skape forbedring av og i praksisfeltet, *også* kan være et viktig ledd i arbeidet med å skape et bedre, bredere og sikrere kunnskapsgrunnlag for *nye, kommende* reformer og satsninger. Og om noe er sikkert, så er det at uansett hvordan forskning som skal bidra til utviklingsarbeid for å fremme elevenes psykiske helse i framtidens skole utvikler seg, så vil behovet for reformer og nye forsøk på forbedring av praksis aldri opphøre.

### Oppsummering

I dette kapitlet behandlet vi først spørsmålet om hvordan bruk av *programteori* i forbindelse med utarbeidelse av kunnskapsoversikter kan bidra til å skape et enda bredere og bedre kunnskapsgrunnlag for videre satsninger og reformer på utviklingsarbeid for å fremme alle elevers psykiske helse (5.1).

Vi startet med å minne om kompleksiteten i satsninger som skal bidra til å videreutvikle skolen som arena for å fremme elevenes psykiske helse, og viste til at kriteriene for å utarbeide kunnskapsoversikter som fordrer sammenstilling av *heterogene* typer kunnskap, med fordel kunne settes opp ut fra programteoretiske vurderinger. Vi konkretiserte så hva dette ville kunne innebære i forbindelse med det videre arbeid med å utvikle skolen som arena for å fremme elevenes psykiske helse.

Vi skisserte et par eksempler på typer av komplekse sammenhenger som kan bli aktualisert i framtidige satsninger på utviklingsarbeid knyttet til psykisk helse i skolen. Utviklingsarbeidet i slike satsninger vil handle om samspill mellom virkningsmekanismer på flere nivåer. Programteoretiske betraktninger omkring dette samspillet vil bidra til at den konkrete karakteren av samspillet mellom disse ulike nivåene vil komme klarere fram.

Dette vil i sin tur gjøre det klarere hvilke typer forskningsbasert kunnskap som bør inkluderes i kunnskapsoversikter som skal inngå i kunnskapsgrunnlaget for videre satsninger på feltet. Denne type kunnskapsoversikter vil utgjøre et mer sammensatt, men også mer praktisk rettet kunnskapsgrunnlag for framtidige reformer og satsninger på å fremme elevenes psykiske helse.

Til slutt behandlet vi spørsmålet om hvordan *iverksettelse og gjennomføring av større satsninger og reformer* i seg selv kan være et bidrag til å framskaffe bedre kunnskapsgrunnlag for videre politikktutforming på feltet, hvis det i tillegg til kunnskapsgrunnlaget også ligger en programteori til grunn for iverksettelsen (5.2).

Vi minnet først om at det som er felles for de to hovedformene for generalisering av forskningsbasert kunnskap – statistisk generalisering og analytisk generalisering – er at kunnskapens generelle gyldighet i begge tilfeller er en *teoretisk* begrunnet antakelse. Hvor allmenngyldig kunnskapen i *realiteten* er, vil bare kunne vise seg ved at den prøves ut i praksis. De ulike former for teoretisk validering blir da overprøvd av en form for *praktisk* validering.

Vi påpekte så at under forutsetning av at det i tillegg til det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget også ligger en programteori til grunn for satsningen, så vil resultatene fra enhver større satsning eller reform også kunne utgjøre en praktisk validering av kunnskapen som ligger til grunn for satsningen. På denne måten blir det også mulig å få ny kunnskap om hvilke deler av kunnskapsgrunnlaget som har stor bruksverdi og hvilke som har mindre.

Konklusjonen er at en slik praktisk validering av ulike typer kunnskap fra forskningsprosjekter med ulike typer forskningsdesign, i sin tur vil kunne bidra til å få iverksatt forskningsprosjekter som lykkes enda bedre enn forskningen gjør i dag, med å produsere ny kunnskap med høy bruksverdi i arbeidet med å gjøre skolen til en bedre arena for å fremme barn og unges psykiske helse.

## Litteratur

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. og Myhr, L. (2014): *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen*. Oppdragsrapport nr. 13, Hedmark Høgskolen i Hedmark
- Austvoll-Dahlgren A, Nøstberg AM, Stensbekk A, Vist GE. (2011): *Effekt av gruppeundervisning i pasient- og pårørendeopplæring: en oppsummering av systematiske oversikter*. Rapport fra Kunnskapssenteret, nr 9-2011. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011.
- Bjelland, A.K., Elvbakken, K.T. og Malterud, K. (2017): *Kunnskapsoppsummeringer – ideologi og rutinisert praksis. Tidsskrift for velferdsforskning 02/2017*
- Bjørkdahl, K. (red.) (2018): *Rapporten. Sjanger og styringsverktøy*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. and Tønder, A.H. (2012): *Utvikling av skoler. Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Borg, E., Christensen, H. Fossestøl, K. og Pålshaugen, Ø. (2015): *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. AFI rapport 6/2015. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet
- Bru, E.; Idsøe, Cosmovici, E.; og Øverland, K. (Red.) (2016): *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burns, T. and F. Köster (red.) (2016): *Governing Education in a Complex World*. Educatational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
- Christensen, H., and Ulleberg, I. (red.) (2014). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dunn, R. og Griggs, S. A. (Eds.). (2003): *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning-style Model Research: Who, What, When, Where, and So What?* New York: St. John's University
- Eriksen, I.M., Hegna, K., Bakken, A. og Lyng, S. T. (2014): *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. NOVA Rapport 15/2014. Oslo: NOVA
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012): *Professional capital, Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. Rapport nr. 21, Volda: Møreforskning
- Holen, S. and Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. NIFU Rapport 9/2014. Oslo: NIFU
- Kreyberg et. al. (2012): *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. Rapport fra dialogkonferanse 20-21.11.13 Oslo: Helsedirektoratet

Lillejord S. og Børte K. (2018): *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning

Lindbäck, S.O. and Glavin, P. (2015). *Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole*. I: *Bedre Skole*, 1/2015, 50-56

Løken, M. (2017): School as an arena for pupils' mental wellbeing: A Norwegian study on systematic development work. I: O'Neill, H. (ed.): *Wellbeing in Our Schools: International Perspectives. CIDREE Yearbook 2017*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment

Mertens, D.M. (2017): *Mixed Methods Design in Evaluation*. London: SAGE Publications

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013). En revurdering av evidensbasert praksis. *Bedre skole*, 4, 75–80.

Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.

Nietzsche, F. (2013): Om sannhet og løgn i en utenommoralsk forstand. I ds. *Utvalgte kortere tekster*. Oslo: Spartacus Forlag

NOU (2015:2): *Å høre til Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

NOU (2015:8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

NOU (2016:14): *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Ottesen, E. og Møller, J. (red.) (2010): *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. NIFU Rapport 37/2010. Oslo: NIFU

Palm, K., og Stokke, R. S. (2013): Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*, 4, 55-67.

Opheim, V., Gjerustad, C. og Sjaastad, J. (2013): Jakten på kvalitetsindikatorer: Sluttrapport fra prosjektet «Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen». Rapport 23/2013 Oslo: NIFU

Paust-Andersen, I. (2010): *Early Years Literacy Program. Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo

Pawson, R. (2006): *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*. London SAGE Publications

Pålshaugen, Ø. (2014). Action research for democracy – a Scandinavian approach. *International Journal of Action Research*. doi: 10.1688/IJAR- 2014-01-Palshaugen

Pålshaugen, Ø. og Borg E. (2015): Elevenes psykiske helse i framtidens skole - Hva lærerne kan bidra med gjennom undervisningen. *Bedre skole* 4/2015, 10-15.

Røvik, K.A. (2014): Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: Røvik, K.A.; Eilertsen, T.V. og Moksnes Furu, E. (red.): *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Schneider, M., og Stern, E. (2010): The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. I: H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. pp. 69-90). Paris: OECD.

Schraw, G., Crippen, K. J., og Hartley, K. (2006): Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139. doi:10.1007/s11165-005-3917-8

Uthus, M. (red.) (2017): *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ødegård, A. (2005): Perceptions of interprofessional collaboration in relation to children with mental health problems : a pilot study *Journal of Interprofessional Care*, 19(4), 347-357. doi:10.1080/13561820500148437

Arbeidsforskningsinstituttet er et  
tverrfaglig arbeidslivsforskningsinstitutt.

Sentrale forskningstema er:

- ♦ Inkluderende arbeidsliv
- ♦ Utsatte grupper i arbeidslivet
- ♦ Konflikthåndtering og medvirkning
- ♦ Sykefravær og helse
- ♦ Innovasjon
- ♦ Organisasjonsutvikling
- ♦ Velferdsforskning
- ♦ Bedriftsutvikling
- ♦ Arbeidsmiljø

Publikasjonen kan lastes ned fra [www.afi.no](http://www.afi.no)  
Ved større opptrykk, ta kontakt med AFI.

**Arbeidsforskningsinstituttet**  
OsloMet – storbyuniversitetet

Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 Oslo  
Telefon 23 36 92 00  
[www.afi.no](http://www.afi.no)